

88.840

С836

И. В. СТРАХОВ

# ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАКТА

ИЗДАТЕЛЬСТВО САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
- 1966

И. В. СТРАХОВ

ПСИХОЛОГИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ТАКТА

ИЗДАТЕЛЬСТВО САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

1966

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава I. Понятие о педагогическом такте . . . . .	3 <sup>4</sup>
Глава II. Методы изучения педагогического такта . . . . .	27
Глава III. Психологические и педагогические основы такта учителя . . . . .	61
Глава IV. Психическое состояние и такт учителя . . . . .	113
Глава V. Индивидуальные особенности педагогического такта учителей . . . . .	133
Глава VI. Тактичность как черта характера учителя . . . . .	153
Глава VII. Индивидуальные различия такта учителей в устной проверке знаний школьников . . . . .	190
Глава VIII. Педагогический такт в процессе устной провер- ки знаний школьников . . . . .	232
Литература . . . . .	273

**Страхов  
Иван Владимирович**

Психология  
педагогического такта

Редактор *И. А. Винникова*  
Технический редактор *В. В. Зенин*. Корректор *Э. М. Левитин*.

---

НГ53392. Сдано в набор 16.X-65 г. Подписано к печати 24.XII-65 г.  
Формат 60×84 1/16. Печ. л. 17,5. Уч.-изд. л. 18. Тираж 1000 экз. Цена 1 р. 18 к.  
Заказ 4386

---

Издательство Саратовского университета, Астраханская, 83.  
Типография № 1 Облуправления по печати, пр. Кирова, 27.

## ГЛАВА I.

### ПОНЯТИЕ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ТАКТЕ

#### 1

Знание существенных признаков педагогического такта является необходимой теоретической предпосылкой конкретного исследования этого вопроса. Вместе с тем изучение педагогического опыта учителей позволит еще более углубить понятие о педагогическом такте и выявить новые ценные его качества и их проявление в различных видах учебно-воспитательной деятельности.

В раскрытии понятия о педагогическом такте следует учитывать педагогические требования к взаимоотношениям учителей и учащихся и особенности педагогического мастерства в проведении учебно-воспитательной работы. Важной стороной проблемы является также раскрытие психологического содержания педагогического такта, выявление свойств личности и характера, которые являются наиболее важными его психологическими предпосылками.

Кроме того, для психологической характеристики такта показательна педагогически целесообразная взаимосвязь различных свойств личности учителя, что составляет психологическую структуру педагогического такта. Гармоничное сочетание этих свойств является необходимой предпосылкой дальнейшего его развития. Во всяком случае, развитие какой-либо одной из психологических предпосылок педагогического такта еще недостаточно для многосторонности его формирования. Указанные положения должны быть учтены в раскрытии понятия педагогического такта.

В психологической и педагогической литературе имеются раз-

личные определения педагогического такта и, кроме того, это понятие раскрывается путем перечисления основных его признаков. Имеющиеся определения и описания свойств такта могут быть разделены на три основных вида, в каждом из которых на первый план выдвигаются определенные признаки педагогического такта.

**1. Педагогический такт как соблюдение меры педагогического воздействия.** «Мера воспитывающего и направляющего в нужную сторону нашего поведения по отношению к личности воспитанников. Другими словами, под педагогическим тактом нужно понимать меру педагогической целесообразности и полезности наших поступков, слов, средств всего нашего обращения с учащимися» (45—185-186) <sup>1</sup>. «В умении учителя в каждом конкретном случае найти и правильно использовать наиболее целесообразную для данной педагогической ситуации меру воспитательного воздействия и заключается педагогический такт» (70—100). Понятие «меры» здесь указывается в качестве основного критерия, пользуясь которым можно отличить тактичное воздействие от нетактичного. Конкретная же психолого-педагогическая характеристика такта не входит в состав приведенных его определений.

**2. Педагогический такт как наиболее эффективный способ воздействия учителя на учащихся.** «Педагогический такт — это такое качество педагога, которое позволяет ему во всех случаях педагогической практики применять такие меры воздействия на учащихся, которые дают наибольший эффект при данной ситуации» (159—33).

«Педагогический такт — это правильный подход к личности ребенка, с учетом ее индивидуальных особенностей, это умение подействовать на психику ребенка так, чтобы вызвать правильное отношение к собственному поступку и стремление собственными силами исправить его» (83—4).

Педагогический такт — это «умение учителя быстро находить в каждом конкретном случае своих отношений с учащимися в процессе их обучения и воспитания правильный и потому наиболее эффективный способ воздействия на их сознание, чувства и волю для достижения поставленной цели без риска уронить свой авторитет и потерять благоприятное отношение к себе учащихся» (22—8). В этих определениях педагогического такта под-

---

<sup>1</sup> Цифра в скобках обозначает порядковый номер цитируемой работы в списке литературы, прилагаемом в конце книги, следующая цифра после тире — страницу указанного источника.

черкивается его воспитательная действенность, результативность, конкретные же свойства такта не указываются.

3. Раскрытие понятия о педагогическом такте путем указания на проявляющиеся в нем **свойства личности учителя**. В понимании этого вопроса имеются, в свою очередь, значительные различия. На психологическую природу педагогического такта указывал еще К. Д. Ушинский. «**Педагогический такт... есть в сущности не более, как такт психологический...**» (156—46). «**Педагогический такт есть только особое приложение такта психологического, его специальное развитие в области педагогических понятий.** Но что же такое сам этот психологический такт? Не что иное, как более или менее темное и полусознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых нами самими. На основании этих-то воспоминаний душою своей собственной истории человек полагает возможным действовать на душу другого человека и избирает для этого именно те средства, действительность которых испытал на самом себе» (156—46-47).

Значение морально-психологического облика учителя как основы педагогического такта неоднократно подчеркивалось в работах А. С. Макаренко. «Тот знаменитый педагогический такт, о котором так много пишут, должен заключаться в искренности вашего мнения. Я не позволю себе ничего скрывать в мысли, я говорю то, что я на самом деле думаю» (71—80-81). Многие авторы, характеризовавшие педагогический такт (35, 45, 65, 92, 115, 133, 135), указывают на значение таких свойств личности учителя и такого отношения к учащимся, как внимательность, отзывчивость, доверие и уважение, требовательность, естественность общения учителя с учениками. В этом плане освещается и основной принцип в отношении учителей и родителей к учащимся, сформулированный А. С. Макаренко: как можно больше требований к воспитаннику, как можно больше уважения к нему. («Как можно больше требований», конечно, при учете возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей школьника)

Приведенные характеристики такта имеют преимущественно психологическую направленность. Особенно отчетливо это выражено в понимании вопроса К. Д. Ушинским, который берет за основу определения педагогического такта понятие о такте психологическом. Раскрывая понятие о педагогическом такте, отдельные авторы подчеркивают определяющее значение каких-либо свойств личности учителя. «Такт характеризуется повышенной чуткостью к окружающим и умением всегда найти такую

форму обращения к человеку, которая оберегала бы его чувство достоинства» (74—12). «Такт — это способность быстрой ориентировки и умение с большим достоинством творчески найти и осуществить в данных условиях, в каждом отдельном случае наиболее целесообразную, правильную и эффективную линию поведения» (75—94). Педагогический такт как «инициативность, педагогическая изобретательность и творческая находчивость учителя в работе с детьми является следствием глубокого знания учебного предмета и педагогических наук, а также педагогической практики» (103—312).

Таковы основные виды описаний и определений педагогического такта и некоторые их варианты. У отдельных авторов и иногда в житейской практике наблюдается тенденция к необоснованному сужению понятия педагогического такта (такт как форма обращения или как вежливость в обращении), что обедняет его психолого-педагогическую характеристику. Вежливость обращения является одним из многих признаков педагогического такта. Однако вежливость в обращении и даже более общее понятие о форме обращения не исчерпывают многогранности признаков педагогического такта. Здесь не учитывается определяющее значение отношения учителя к учащимся. Это отношение влияет и на форму обращения, на ее качественные психологические особенности, например, на ее эмоциональность и выразительность.

Наряду с тенденцией к узкому пониманию такта нередко отмечается стремление к чрезмерно расширенному его пониманию. Определив понятие о педагогическом такте, некоторые авторы приводят дополнительно много других признаков, не вмещающихся в данное ими определение. Эти дополнения в некоторых случаях становятся настолько объемлющими, что педагогический такт начинает отождествляться с понятиями обучения и воспитания во всей сложности этого процесса. В результате такого понимания специфические особенности педагогического такта скрадываются и его качественное своеобразие остается не выясненным.

Но в приведенных описаниях и определениях педагогического такта многое является правильным. В основных своих чертах они не противоречат одно другому и по ряду указываемых признаков являются взаимно дополняющими. Наиболее общими их тенденциями являются понимание педагогического такта в плане характеристики педагогического мастерства учителя, указание на гибкость, конкретность педагогических воздействий при соблюдении требований такта, выявление ряда

свойств личности учителя, выражающихся в его тактичном отношении к школьникам. Эти основные тенденции в раскрытии понятия о педагогическом такте верны, равно как и указания на его педагогическую эффективность.

Первоначально обратим внимание на определение такта как меры педагогического воздействия. Отметим, что понятие меры имеет в учебно-воспитательной работе более широкое значение и далеко выходит за рамки понятия педагогического такта. Так, мера выступает в значении «дозировки» и объема в указании учащимся домашних учебных заданий. Она имеет также значение как степень насыщенности урока учебным материалом при учете его трудности, возрастных особенностей школьников и их учебной подготовки. В дидактическом плане необходимо учитывать соотношение чувственного и рационального моментов в учебной работе, наглядного и словесного в методах обучения и во многих других сторонах процесса обучения. Отсюда очевидно, что «мера воспитательного воздействия» имеет в области обучения и воспитания более широкое значение и не ограничивается той стороной педагогического мастерства учителя, которая характерна для его педагогического такта.

В чем же проявляется понятие «меры» в педагогическом такте учителя? В приведенных определениях справедливо отмечается, что она выражается в отношении учителя к школьникам, в его умении держать себя с ними, в его высказываниях и поступках, в применяемых средствах воспитательного воздействия.

В более обобщенном виде следует сказать, что мера в применении воспитательного воздействия проявляется во всей системе отношений учителей и учащихся в процессе учебно-воспитательной работы. Она является определенной педагогической закономерностью, лежащей в основе педагогического такта. Задача науки и заключается в том, чтобы исследовать конкретное воплощение этой закономерности в педагогической практике, выявить формы и психолого-педагогические условия наиболее полного ее осуществления.

В этом плане возникает ряд вопросов, каждый из которых должен стать предметом дальнейших исследований педагогического такта. Во-первых, вопрос о педагогически обоснованной мере проявления какого-либо качества или одной из сторон педагогического такта, например, требовательности учителя к ученику. Во-вторых, вопрос о мере как о соотношении данного качества с другими, близкими, а также противоположными ему. Психолого-педагогическую характеристику такта составляют

различные свойства, как, например, требовательность и доброжелательность в отношении учителя к ученику, руководство его работой и предоставление ему самостоятельности. Разумное соотношение этих свойств характерно для структуры педагогического такта. Педагогически целесообразная мера их соотношения в каждом данном случае приведет к лучшему воспитательному результату. И, в-третьих, вопрос об изменении данного качества такта, о переходе его в другое качество и об определении условий, при которых должен наступить момент этого изменения. То же нужно сказать относительно изменений в сочетании многих качеств такта.

Качественные особенности такта, уместные и необходимые в одной ситуации, могут быть неуместны в другой обстановке. Так, особенности такта в обращении с дошкольником не во всем применимы в отношении школьника-подростка. Переход от одной формы обращения к другой здесь осуществляется при учете закономерных изменений в психике ребенка и подростка.

Таким образом, в педагогическом такте как педагогически обоснованной мере воспитательного воздействия большое значение имеет соотношение различных его качеств, степень интенсивности их проявления и изменения каждого из них в соответствии с конкретной педагогической задачей и объективными особенностями данного случая. По существу это означает, что мера педагогического воздействия всякий раз должна быть найдена при творческом подходе к воспитательной работе. Подлинную меру педагогического воздействия характеризует научная обоснованность и гибкость ее практического применения. В этом смысле нахождение ее свидетельствует о знании учителем учащихся, о его мастерстве и педагогической талантливости в решении данной учебно-воспитательной задачи.

Какова же природа «меры педагогического воздействия»? Чаще всего авторы, определяющие такт указанным образом, называют меру «чувством», они говорят о «чувстве меры». Указывают также на меру как на «умение» учителя вести себя среди учащихся определенным образом. Такие определения такта отражают влияние на некоторых авторов указания на значение слова «такт», данного в одном из словарей. Такт это «чувство меры, подсказывающее правильное отношение, подход к кому-н., создающее умение держать себя подобающим образом» (151—646). Данное разъяснение значения слова «такт» не имеет целью дать научное определение такта вообще и педагогического в частности, однако некоторые авторы приводят эту фразу текстуально, видя в ней определение понятия о такте (43—43).

Правильно ли будет считать, что основой такта является «чувство» меры и «умение держать себя подобающим образом»? Мы считаем, что вопрос о психолого-педагогической основе такта и, тем более, такта педагогического, надо понимать значительно шире. Как будет показано в дальнейшем, психологические и педагогические основы такта более разносторонни. «Чувство» и «умение» должны быть здесь учтены как компоненты, включенные в более широкую основу такта.

Кроме того, изучение индивидуальных особенностей педагогического такта выявляет различия в его психологической основе. Сравнительный анализ этих различий позволяет установить ступени развития педагогического такта и, в частности, перерастание такта как педагогического умения в нравственно-воспитательную привычку в отношении учителя к учащимся и в форме обращения с ними. Таким образом, в характеристике такта нужно учитывать многие психолого-педагогические компоненты, в том числе и чувство меры и педагогическое умение. Но независимо от этих психологических различий такта понятие педагогически обоснованной «меры» должно быть сохранено и осмыслено более обобщенно и детально, как это отмечено выше.

Из сказанного вытекает, что мера в применении педагогических воздействий и в форме обращения с учащимися должна быть понята во всей сложности ее психолого-педагогических предпосылок. В особенности же следует подчеркнуть значение научной основы и творческого подхода в применении педагогических воздействий, удовлетворяющих требованиям педагогического такта.

Во всяком случае, «мера» как основа такта не должна пониматься как некое механическое, лишенное эмоциональности «вымеривание» сколько и каких воздействий нужно применять в каждом случае. Понятие «меры» имеет сложное нравственно-психологическое и педагогическое содержание. Конкретные формы такта учителя пронизаны глубоким психологизмом, в них проявляются многие стороны его личности и педагогическое мастерство в учебно-воспитательной деятельности!

Педагогическое мастерство нужно понимать как умение учителя осуществить глубокое воспитательное влияние на личность школьника. В этой связи необходимо подчеркнуть, что педагогический такт включает в себя совершенную «педагогическую технику», но не сводится к ней. Имеющиеся в научной литературе попытки толковать педагогический такт как одно из проявлений педагогической техники нельзя признать правильными. К педагогической технике (в плане вопроса о педагогичес-

ком такте) относятся преимущественно особенности процесса речевого общения учителя с учащимися. Мы имеем в виду умение владеть своим голосом, эмоционально-экспрессивную и воздейственную функции речи и формы мимической выразительности процесса общения, способствующие эффективности воспитательного влияния учителя на учащихся. Понятие же о педагогическом такте имеет более сложное психолого-педагогическое содержание, здесь важное значение имеет единство отношения учителя к учащимся и форм обращения с ними.

Перейдем далее к анализу второго вида определенных такта из числа приведенных. Нужно сказать, что повторяющиеся здесь выражения «правильный подход», «правильный способ воздействия» не раскрывают психологическое и педагогическое содержание такта и конкретные его признаки. Вместе с тем в этих определениях справедливо подчеркивается эффективность педагогического такта. Верно также указание на то, что тактичное отношение к школьнику побуждает его к самовоспитанию. Столь же верно утверждение о том, что эффективность тактичного воздействия на учащихся не роняет авторитет учителя (следовало бы утверждать, что такое отношение учителя возвышает его в глазах учащихся).

Однако вопрос об эффективности педагогического такта в указанных определениях отмечен в самом общем виде и основные его функции не выявлены. Педагогический такт — одно из важных средств педагогического воздействия. Вместе с тем достижение его является и одной из задач воспитания. Имеется в виду воспитание тактичности как черты характера школьников. Тактичность в отношениях учителей и учащихся должна быть взаимной. Высокое развитие такта учителя, родителей и старших в семье является весьма благоприятной предпосылкой формирования тактичности в отношениях школьников с окружающими.

Известно, что такт нужен не только учителям, но и людям, работающим во всех других областях науки, культуры, производства. Можно долго перечислять различные сферы человеческих отношений, где необходима тактичность в обращении. Говоря о специфике педагогического такта, обычно указывают на его воспитательную функцию и при этом имеют в виду работу учителей с учащимися, а также тактичность родителей в обращении с детьми. Однако нельзя забывать, что такт имеет воспитательное значение не только в работе учителя, но и во всех других областях его проявления. Нельзя, например, отрицать воспитательного значения такта в отношении врача с больным человеком и в форме обращения с ним. Тактичное обращение врача с боль-

ным и тонкое психотерапевтическое влияние на него вырабатывают у больного лучшее самочувствие, правильное отношение к своей болезни, что способствует восстановлению его здоровья, то есть дает воспитательный и лечебный эффект, конечно, при условии правильного понимания врачом болезни и применения современных методов лечения.

Как указывает К. И. Платонов, — «спокойствие, уравновешенность и терпеливое отношение к больному, искреннее и теплое стремление оказать ему помощь, тактичность и мягкость в обращении — вот те основные качества, которыми должен обладать каждый врач, стремящийся оказать помощь больному. Ничто так не сближает больного с врачом, как максимальное внимание врача к его переживаниям». «Вместе с тем, — продолжает К. И. Платонов, — врач должен быть строг и требователен в отношении выполнения больным его назначений и указаний» (88—286).

«Ни хирург, ни терапевт, — пишет К. А. Скворцов, — не могут обойтись без уяснения нервно-психического состояния своего больного, без целенаправленной психотерапевтической помощи ему». «Одной из первых задач психотерапевта надо считать изучение психики больного человека. Каково влияние данной болезни на психику? Как отзываются поражения той или иной системы органов? Влияют ли характерологические черты больного на течение болезни? Каковы психические особенности различных фаз болезни? Как организовать наилучшие для психики больного условия пребывания в стационаре? Как лучше размещать больных по палатам? Какие особенности ухода за больным диктуются его нервно-психическим состоянием? Говорить ли больному правду о его болезни? Все эти вопросы относятся к общей повседневной психотерапии, являющейся достоянием и обязанностью каждого врача» (116—4). Среди многих способов психотерапевтического воздействия на больного тактичное обращение с ним является одним из общих психотерапевтических факторов (внимательность к больному, гибкость влияния на его психику) при учете его индивидуальных особенностей.

В зависимости от ранее сложившихся психологических особенностей, а также под влиянием болезни и на различных стадиях ее течения, у больных могут возникать различные психические состояния, каждое из которых требует индивидуализации такта врача. В этом отношении важно преодолеть нежелательные психические состояния (как, например, тревожно-мнительное психическое состояние) и создать такое состояние, которое было бы положительным психическим фактором, способствующим ус-

пешности лечения. Наблюдение врача за психическим состоянием больного представляет исходный материал для психотерапевтического влияния на него. Говоря о воспитательном значении такта врача по отношению к больному, необходимо подчеркнуть, что эта функция такта, в конечном счете, подчинена задаче лечения больного.

Каковы же особенности педагогического такта учителя? В педагогических работах о такте не раз уже отмечалась главнейшая особенность такта учителя. Свообразие его состоит в том, что в обращении с детьми учитель учитывает их возрастные и индивидуальные особенности, их психическое состояние, отношение к учебным занятиям в процессе учебной работы.

В связи с этим следует подчеркнуть и другую особенность такта учителя — многогранность его воспитательного значения, его роль в воспитании ума и характера школьника, воли и чувств, умений и привычек и многих других свойств личности, а также в преодолении различных недостатков в поведении и отношениях с окружающими.

Нам остается рассмотреть еще один вид определения такта, в основу которого положены указания на некоторые свойства личности учителя, проявляющиеся в его обращении с учениками. В приведенных определениях называются такие свойства личности учителя, которые составляют средоточие и как бы ядро педагогического такта: искренность, естественность обращения, заботливость, требовательность, быстрота ориентировки и некоторые другие. Необходимо отметить плодотворность такого подхода к проблеме педагогического такта. Изучение этих свойств личности, как они проявляются в практике воспитания, является одним из основных путей дальнейшего анализа вопроса.

Но в психологической характеристике такта они не даны в простой рядоположности. Основой такта являются не изолированно взятые отдельные свойства личности учителя, а соотношение этих свойств в целесообразном педагогическом применении. В связи с этим и возникает вопрос о педагогически обоснованной «мере» этого соотношения.

Дополнительного анализа требует также вопрос о соотношении психологических и педагогических предпосылок такта учителя. К. Д. Ушинский справедливо подчеркивал роль психических факторов в развитии педагогического такта. Он даже утверждал, что педагогический такт «только особое приложение такта психологического». Формируется такт постепенно, в чем сказывается наблюдательность учителя над собою

и собственной деятельностью, — указывал К. Д. Ушинский!

Признавая всю важность психологических предпосылок педагогического такта, следует отметить, что одних этих предпосылок для развития такта недостаточно. Большую роль в его развитии имеет педагогическое образование учителя и овладение им педагогическим мастерством. Иначе говоря, в педагогическом такте должны быть слиты непосредственность таланта учителя и сознательная целеустремленность его педагогической деятельности, умение осмысливать свой труд, понимать внутренний мир, поведение и процесс учебной деятельности учащихся.

Характеризуя психологическую природу такта, К. Д. Ушинский считал, что это «более или менее темное и полусознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых нами самими». Несомненно, что учитель нередко стоит перед необходимостью быстрой ориентировки, принятия решения и педагогического воздействия в данной ситуации. В таких случаях особенно должны сказаться «понимание чувством» данной обстановки и педагогическая находчивость учителя. Однако педагогический такт во всей многогранности его проявления нет основания сводить к «темному и полусознательному собранию воспоминаний».

Такт учителя получает свое объективное основание в знании им школьников, их образа действия и мотивов поступков. Многие способы педагогического воздействия **предварительно осмысливаются**, и поэтому педагогический такт нельзя понимать только лишь как непосредственное и быстрое реагирование на тот или иной поступок школьника. Иначе говоря, такт учителя опосредствован многими объективными и психологическими предпосылками его деятельности. В конкретных проявлениях педагогического такта есть элементы, относящиеся к искусству воспитания, но вместе с тем, существенное значение в развитии такта имеют его научные психолого-педагогические предпосылки. Педагогический такт необходимо развивать на основе науки и практического опыта работы в школе.

Изложенные выше соображения позволяют перейти к более полному раскрытию понятия о педагогическом такте. Учитывая сложность и многосторонность педагогического такта, мы обращаем внимание: 1) на его существенные признаки, 2) их внутреннюю связь (на взаимосвязь признаков) и 3) на психолого-педагогические основания такта учителя.

Педагогический такт является одним из важных проявлений педагогического мастерства. Он выражается во всей системе отношений учителя к учащимся и в педагогически целесообразном вос-

питательном воздействии на них. Педагогический такт характеризуется высокоморальным отношением учителя к школьникам, в чем проявляется целеустремленность его учебно-воспитательной деятельности, объективное и справедливое отношение ко всем учащимся, сочетаемое с педагогически оправданным индивидуальным подходом к каждому из них. Такт учителя выражается в его действиях и поступках в процессе учебно-воспитательной деятельности, в формах обращения с учащимися, посредством которых осуществляется воспитательное влияние на них. При этом общий тон и стиль общения учителя с учащимися характеризуется доброжелательностью его отношения к ним, уважением к достоинству личности школьника, требовательностью и доверием к нему, естественностью, искренностью, правдивостью отношения и педагогически оправданной выразительностью процесса общения.

Общение учителя с учениками, удовлетворяющее требованиям педагогического такта, выражает его умение вести воспитательную работу с ними, продуманно выбирать способы педагогического воздействия. Вместе с тем для педагогического такта характерна непосредственность общения учителя со школьниками. Указанные черты педагогического такта способствуют установлению между учителем и учащимися делового и эмоционального контакта.

Специфической особенностью педагогического такта является **оптимальная** для каждого случая мера воспитательного воздействия. Основаниями ее являются соответствие, адекватность воспитательного влияния: 1) поставленной педагогической задаче, 2) особенностям и возможностям личности школьника на данной стадии его развития и 3) данной педагогической и психологической ситуации, в условиях которой осуществляется воспитательная задача.

Условием воспитательной эффективности педагогического такта является его гибкость, тонкое приурочивание применяемых воспитательных влияний к психолого-педагогическим особенностям каждого случая. В этом отношении существенное значение имеет механизм обратной связи. Его психологическое содержание в плане проблемы педагогического такта состоит в том, что соблюдение педагогически обоснованной меры в применении воспитательных воздействий регулируется путем наблюдения и осмысливания учителем реакций учащихся на эти воздействия.

По своей психолого-педагогической характеристике такт учителя представляет сложное явление. Каждое из его свойств

получает педагогическое оправдание, будучи применено в определенной «размерности», вследствие чего воспитательное воздействие дает наибольший эффект. Кроме того, различные свойства педагогического такта должны проявляться в единовременности или в последовательном применении в определенном, педагогически оправданном сочетании. Соотношение различных сторон педагогического такта характеризует его структурные особенности.

Основными линиями этого соотношения являются: 1) уважение к достоинству личности школьника и педагогически обоснованная требовательность к нему, 2) внимательность учителя к психическому состоянию школьника и последовательность требований к нему при выполнении учебных заданий, 3) развитие активности и самостоятельности мышления и воли школьников и педагогически продуманная помощь им в преодолении затруднений в учении, проявление к ним отзывчивости и заботливости, 4) настойчивость учителя в работе с учениками и умелое сочетание различных способов воспитательного воздействия, учитывая их педагогическую эффективность, — выражение одобрения, поощрение, строгое требование, предложение, умение действовать методом убеждения, влиять на нравственные чувства школьников, 5) доверие к учащимся и педагогическое руководство ими при систематической проверке учебной работы, 6) педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального контакта в обращении учителя с учащимися, 7) спокойная уверенность, уравновешенность в обращении и выразительность общения, помогающая оттенить важное и нужное в требованиях учителя, в его просьбе и других формах обращения.

Указанные компоненты педагогического такта не только не исключают друг друга, но имеют глубокую внутреннюю связь. Эта взаимосвязь должна регулироваться педагогически обоснованной мерой в применении воспитательных воздействий, и тогда она будет находиться в соответствии с основным требованием педагогического такта. Нарушение же меры этого соотношения повлечет за собою то или иное отклонение от требований такта или приведет к его односторонности по каждой из указанных линий соотношения компонентов такта.

Педагогически обоснованное сочетание свойств такта характеризует не только внешние приемы и формы обращения учителя со школьниками, его умение держать себя с ними, но в нем выражаются нравственные основания его отношений с учениками. В этом смысле в структуре педагогического такта важное зна-

чение имеет педагогически обоснованное единство отношения учителя к учащимся и способов обращения с ними, их внутреннее соответствие в решении конкретных педагогических задач. Разумное изменение в сочетании всех названных компонентов, учитывая их воспитательное влияние на личность школьника, свидетельствует о гибкости педагогического такта, о творческом его применении, что является неперенным условием глубокого воспитательного значения такта учителя.

Чтобы еще более уточнить понятие о такте учителя, охарактеризуем его существенные признаки путем указания на черты, отличающие такт от нетактичности в обращении, и на основные линии перехода от положительного содержания такта к отрицательным его негативным качествам общения. В этом смысле для педагогического такта характерны: естественность, простота обращения, не допускающая фамильярности; искренность тона, чуждая всяческой фальши в отношениях; доверие к ученику без попустительства; выражение просьбы без упрощения; рекомендации и советы без навязчивости; воздействие в форме предложения, предупреждения, внушения и требования без подавления самостоятельности личности школьника; серьезность тона в обращении, но без того, чтобы создавать «натянутость» обстановки; ирония и юмор без насмешливости, унижающей достоинство личности школьника; требовательность без мелочной придирчивости; доброжелательность без заласкивания; настойчивость без упрямства; деловой тон общения без раздражительности, односторонней сухости и холодности; последовательность в применении воспитательных воздействий без колебаний и необоснованной отмены требования; развитие самостоятельности без излишней опеки; быстрота ориентировки, своевременность воспитательного влияния без поспешности и опрометчивости решений; внимательность к ученику без подчеркивания того, что учитель наблюдает за его поведением; спокойная сосредоточенность и уравновешенность в общении, исключая безразличие или ненужную возбудимость; умение вести с учеником беседу без поверхностного дидактизма и морализирования.

Действенность педагогического такта, его воспитательное влияние определяются рядом условий, из которых назовем основные: объективность отношения учителя к школьникам; доброжелательность тона общения; убедительность воспитательного воздействия, влияние на сознание школьника; педагогически обоснованное изменение приемов воспитательного влияния в соответствии с данной обстановкой.

Таким образом, в такте учителя проявляется его высокомо-

ральное отношение к учащимся, выражающееся в конкретных способах воспитательного влияния и в форме обращения с ними. Такт учителя не следует понимать как отдельный метод или прием воспитательного влияния. Он должен проявляться во всей учебно-воспитательной работе учителя и требованиям педагогического такта должны удовлетворять все применяемые учителем методы воспитательного воздействия на учащихся (убеждение и разъяснение, поощрение и одобрение и другие).

Такт учителя представляет практическое осуществление педагогически обоснованной меры в применении воспитательных воздействий. Эффективность педагогического такта обуславливается знанием учителем возрастных особенностей учащихся, ученического коллектива и личности каждого школьника. Педагогический такт проявляется в отношении учителя к учащимся непосредственно в процессе обучения, в единстве с применением рациональных методов и приемов обучения. Гармоничность сочетания педагогического такта и эффективных способов обучения является залогом успешности учебно-воспитательной деятельности учителя.

Изучение свойств педагогического такта, выявление взаимосвязи различных его компонентов, анализ психологической структуры такта и его воспитательного значения, направляющей и регулирующей функций тактичного воздействия учителя на учащихся — все это позволяет углубить научное понятие о педагогическом такте.

Мы стремились раскрыть понятие о такте путем рассмотрения существующих его определений; выявления общих и специфических особенностей такта; установления основных его компонентов в их сочетании, что характеризует структуру такта; анализа педагогически обоснованной меры и ее значения в применении воспитательных воздействий и указания на грань, отклонение от которой может привести к нетактичности в обращении с учащимися.

## 2

В следующих главах будет рассмотрено большое количество случаев тактичного обращения учителей с учащимися<sup>1</sup>. Проявление к школьникам требовательности и заботливости, побуждение их к самостоятельности в учении, внимательность и педа-

<sup>1</sup> В предлагаемой работе обобщены ранее опубликованные статьи автора, которые пополнены новыми материалами. В книгу включены также вновь выполненные исследования автора по ряду вопросов психологии педагогического такта.

гогически оправданная помощь в работе, доверие к учащимся, установление делового и эмоционального контакта, тон искренности, естественности и сердечности в общении и многие варианты соотношения этих качеств такта учителя свидетельствуют о многообразии его форм.

Наряду с этим наблюдались нарушения педагогического такта. Отчетливое различие такта от нетактичности целесообразно установить путем выявления случаев нарушения педагогического такта в практике школьного обучения и воспитания учащихся. Вопрос о нетактичности в обращении отдельных учителей с учащимися имеет определенное практическое значение. Изучение конкретных форм нетактичности, знание причин этих явлений поможет преодолеть нарушения такта и своевременно предупредить их возникновение. Нарушения педагогического такта носят эпизодический характер, но их не должно быть и в такой форме. В конечном счете важно настолько укрепить психолого-педагогические предпосылки развития педагогического такта, чтобы совершенно исключить проявления нетактичности.

Конкретные формы и причины нарушения педагогического такта различны по своей психолого-педагогической характеристике. Имеются случаи действительного нарушения такта во взаимоотношениях учителя с учащимися, однако с ними не следует смешивать лишь видимость нарушения такта. Сюда мы относим случаи, когда в обращении учителя с учениками заметна некоторая внешняя грубоватость тона, сочетающаяся с простотой, естественностью, искренностью и прямоотой в обращении. Такой тон обращения не принижает достоинства личности школьника и не воспринимается учащимися как нарушение такта. Здесь все дело в нравственной воспитанности учителя, в его заботливости и доброжелательной требовательности в отношении к своим воспитанникам.

Но здесь же следует подчеркнуть, что не должно быть несогласованности или, тем более, противоречия между отношением учителя к учащимся и формой обращения с ними. Одним из примеров такой противоречивости отношения и формы обращения является искреннее желание учителя помочь ученику исправить недочеты в поведении, осуществляемое в форме нетактичного морализирования и поверхностного дидактизма в беседе со школьником. В этом случае положительный мотив воспитательного влияния не согласуется с конкретными способами его практического осуществления, что и приводит к нарушению педагогического такта. Нравственно воспитанное отношение учителя

к учащимся и высокая культура в форме обращения с ними должны быть на одинаково высоком уровне развития.

Обращаясь к анализу конкретных форм нарушения педагогического такта, укажем сначала на те из них, в которых скажется недостаточная тонкость психологической характеристики общения учителя с учащимися. В этом случае учитель недостаточно чувствует психологическую атмосферу общения с учениками, неуместно подает какие-либо реплики или в беседе с учениками не находит нужных оттенков в тоне разговора, тех оттенков, которые как раз и способствуют доверительности и искренности общения учеников со своим учителем. Педагогический такт в этих случаях сколько-нибудь грубо не нарушается, но здесь не хватает необходимой тонкости общения в его психолого-педагогической характеристике.

Тем самым процесс общения становится более поверхностным, упускаются возможности дифференцированного влияния и глубокого педагогического воздействия на учащихся. Учитель не находит нужного слова, которое, будучи сказано вовремя и с необходимой выразительностью, могло бы быть проводником более эффективного воспитательного влияния. Недостаточная тонкость педагогического такта выражается не только в словесном общении, но и во внесловесной выразительности процесса общения (в мимике, жестах), а также в несоответствии этих компонентов общения.

Другая форма нарушения педагогического такта выражается в односторонности его проявления. Как уже было показано выше, педагогический такт имеет многостороннюю характеристику, он складывается из многих, тесно взаимодействующих компонентов. Ослабление хотя бы одного из них может привести к нарушению правильности структурного соотношения основных компонентов такта, к их несогласованности и негармоничности сочетания.

Так, например, сохранение доверия и доброжелательности отношения учителя к учащимся при ослаблении требовательности к их работе и поведению приведет к однобокости педагогического такта и, в конечном счете, к отклонению от требований тактичности. Столь же односторонним будет оказание ученику помощи в учебных занятиях при ослаблении заботы о развитии самостоятельности его мышления, умения собственными усилиями преодолевать трудности в учении. То же можно сказать и о любом другом составном элементе тактичного отношения, значение которого повышается, если он проявляется в уравновешенном сочетании с другими свойствами такта.

Третья форма нарушения такта проявляется в его неустойчивости и непоследовательности применения. Тактичное отношение к ученикам в некоторых случаях переслаивается теми или иными элементами нетактичности. Неустойчивость отдельных сторон такта выражается в нарушении степени их проявления в сторону педагогически неоправданного повышения или понижения. Таковы, например, чрезмерное заласкивание детей, или холодность в обращении с ними, предъявление требовательности, превышающей возможности данного школьника, или снижение требовательности к нему. Непоследовательность же приводит к нетактичности, например, в тех случаях, когда воспитатель необоснованно изменяет свое отношение к школьнику, переходя от мягкости обращения к резкости тона, от требовательности к значительному ее ослаблению.

В рамках указанных форм нарушения педагогического такта наблюдались различные случаи, о которых следует сказать, имея в виду предупреждение каждого из них. Приведем некоторые примеры.

1. Излишняя строгость обращения вплоть до проявления грубости в тоне и в лексике, а также морализирование и поверхностный дидактизм в беседе учителя с учеником. «Вырос, а ума не накопил!» — обращается учительница к ученику, не решившему в классе задачу по химии. С учениками 3-го класса, допустившими шалости на перемене, учитель проводит беседу-нотацию, все более возбуждаясь: «Бессовестные вы и больше ничего... А тебя, «борец», может быть в цирк зачислят...»

2. «Приказной» тон общения учителя с учениками на уроке.— «Проверяю рабочие места!», «Все м сосредоточиться!», «Поднять руки, кто не приготовил уроки», «Сесть всем прямо, будете допьянть!».

3. Многословие в общении учителя с учениками, излишество замечаний на уроке. При вполне хорошей работе класса учительница без надобности высказывает много реплик и замечаний: «Подними голову!», «Долго, долго пишете!», «Быстро, быстро!», «Это ни к чему!», «Что ты все сидишь да молчишь!» — неожиданно обращается учительница к одному из учеников, выполнявшему за партой упражнение. «Девочки должны быть особенно дисциплинированы. Мальчикам простительно, а вам это не к лицу» — с подобными излишними и неправильными замечаниями обращается учительница к классу, что приводит к ухудшению дисциплины.

4. Сухость обращения, слабость эмоционального контакта

учителя с учащимися. — «С ней делиться личным нельзя», — говорят ученики про одну из своих учительниц.

5. Однообразие педагогических воздействий, шаблонность в применении какого-либо из них, что нарушает гибкость педагогического такта. «Тише, ребята!», то и дело говорит один из учителей, сопровождая это высказывание стуком указки по столу.

6. Слабая выразительность процесса общения со школьниками и формы воздействия на них, что нарушает деловой и эмоциональный контакт учителя с учащимися. «Ну, девочки, давайте без шума», — вяло повторяет учительница.

7. Недейственность замечаний, неумение учителя так провести с учеником обмен репликами, чтобы он был педагогически эффективным. «Если вы не прекратите разговор, я удалю вас из класса. Понятно?», — спрашивает учитель. — «Понятно», — отвечает ученик, и все остается по-прежнему. «Перестань шалить!» — «А я ничего не делаю», — отвечает ученик. «Я и вижу, что ты ничего не делаешь», и беседа как бы заходит в тупик.

8. Нетребовательность, тон неуверенности в обращении учителя с учениками. — «Что же вы не выучили? Ведь вы знали, что я вас спрошу, хоть что-нибудь прочитали бы. Может быть, что-нибудь расскажете?» — обращается учительница к ученику, не подготовившему урок. «Ребята, давайте хоть потише разговаривать?» — «Когда ты наговоришься!» — «Не хотите слушать — читайте, но мне не мешайте».

9. Частое указание школьнику на его недостатки, подчеркивание их устойчивости. — «Разве от тебя услышишь хороший ответ». «Она у нас упрямая».

10. Захваливание школьника, частое и чрезмерное указание на его достоинства, особенно в присутствии посторонних. Нарушение меры в похвалах ребенку мы отмечали в условиях семейного воспитания.

Заметим, что нарушение такта иногда понимается узко, как проявление грубости и недостаток вежливости. В действительности нарушение такта надо понимать шире как отклонение от педагогически обоснованной меры воспитательного влияния и как несвоевременное и недейственное применение той или иной формы воспитательного воздействия, а в целом — как отклонение от требований педагогического такта во всей их полноте и глубоком воспитательном значении. Конечно, некоторые нарушения такта будут незначительными, но от этого они не перестают быть все же нарушениями его.

Так, отмечаются случаи некоторого нарушения такта в неправильном выборе формы прямого обращения учителя к школьникам. Наблюдаются формы обращения к ученикам на «ты» и «вы», «ребята», «мальчишки», «девочки», «голубчик», «дорогой мой», название по имени, фамилии, иной же раз без всякого наименования («иди к доске ты», в сопровождении взгляда или указательного жеста). В выборе формы прямого обращения учителя к школьникам имеет значение ряд факторов — возраст учащихся, длительность работы учителя в данном классе, сложившиеся отношения между ними, выразительность процесса общения. Многое здесь очевидно и не нуждается в обосновании, как, например, обращение учителя на «ты» с учениками начальной школы и с младшими подростками.

Замечая какие-либо проявления нетактичности, важно установить их причины, что поможет предупредить и преодолеть нарушения такта. В некоторых случаях сама уже форма нарушения такта указывает на ее причину, как, например, случай грубости в обращении учителя со школьником указывает на невоспитанность самого учителя в отношении форм обращения с окружающими. Но могут быть и такие нарушения такта, основания которых не столь очевидны. Подобные случаи требуют дополнительного изучения, примером чего является непоследовательность проявления такта.

Первоначально укажем на некоторые психологические основания, которые могут повлечь за собою проявление нетактичности. Сюда нужно отнести такие психологические особенности как излишняя эмоциональная возбудимость, недостаток выдержки и самообладания, недостаточная уравновешенность, нетерпеливость, проявляемые в процессе учебно-воспитательной деятельности отдельных учителей. В преодолении этих явлений большую роль должно играть самовоспитание учителя, развитие умения владеть собою, укрепление волевых черт характера, особенно выдержки и самообладания, которые совершенно необходимы в работе учителя.

Некоторые нарушения такта связаны со слабой эмоциональностью поведения учителя, известной рассудочностью, сухостью процесса его общения с учащимися. Так, один из наблюдаемых нами учителей на ряде уроков ни разу не улыбнулся, не повысил и не понизил голос, не выразил подчеркнутого одобрения или эмоционально повышенного порицания по поводу поведения и работы учащихся, хотя поводы к этому были.

Следует также указать на излишнюю непосредственность поведения. В последнем случае учитель своими высказывани-

ями иногда подменяет ответы учащихся на уроке или высказывает много ненужных реплик и замечаний, нарушая целостность ответа. Одна из учительниц, уроки которой мы посещали, вследствие своей живости, непосредственности и эмоциональности нередко принимала на себя трудности в ответах школьников и как бы отвечала за них при небольшой задержке ответа, затрудняясь слушать более сдержанно. В указанных случаях необходимо стремиться к соответствующему изменению эмоциональности поведения в одних — в сторону обогащения эмоциональности и выразительности общения, в других — к разумному умерению излишней эмоциональности.

Индивидуальная манера поведения у каждого учителя своеобразна, и она должна быть сохранена при ее соответствии требованиям педагогического такта. Такт учителя дает широкий простор проявлению педагогически обоснованных форм его обращения с учащимися.

Далее отметим, что некоторые нарушения такта связаны с недостаточной ориентировкой учителя в ситуациях, складывающихся на уроке (как в области восприятия и наблюдательности, так и в проведении необходимых воспитательных воздействий). Таковы, например, случаи поспешного высказывания ученику замечания, или, напротив, — запаздывание в этом отношении, недейственность наблюдательности, что влечет к снижению требовательности. Предупреждая подобные явления, учителю необходимо укреплять оперативные качества ума и воли, педагогически обоснованную быстроту или задержку реагирования.

Нарушения такта связаны с недочетами выразительной и воздейственной функции речи, с неправильностью пользования интонацией в выражении просьбы, совета, требования, оценки, поощрения. Важно найти педагогически эффективный тон высказывания, соответствующий каждому случаю и поставленной воспитательной задаче.

Нарушения такта могут также возникать как следствие неправильного понимания учителем личности школьника. В этом отношении отрицательно сказывается невнимательность учителя к данному психическому состоянию ученика, неправильное понимание мотивов какого-либо его поступка и особенно — ошибочное представление о личности школьника в том случае, когда учитель своевременно не замечает наступивших изменений в его поведении и работе и продолжает руководствоваться представлением о его личности, которое уже не соответствует данной стадии развития школьника.

Основным условием устранения нарушений педагогического

такта в этих случаях является углубление психолого-педагогической наблюдательности учителя за учащимися, развитие умения замечать и правильно оценивать изменение личности каждого школьника и учитывать эти данные в работе с ним и в словах обращения.

Как на одно из нарушений такта выше указывалось на морализирование и ненужную назидательность в беседах учителя со школьниками. Здесь явно не учитываются отрицательные последствия такого рода бесед: они не только не сближают учителя и учеников в их совместной работе, но могут затруднить необходимый деловой и эмоциональный контакт.

В связи с этим возникают многие вопросы повышения педагогического мастерства учителя, его умения вести воспитательные беседы и совершенствования способов обращения с учащимися.

Таким образом, нарушения педагогического такта обусловлены недочетами в его психологических предпосылках и слабостью педагогической подготовки учителя. Устранение нарушений такта и его совершенствование зависят от правильного формирования психологических основ такта, общей культуры учителя, его педагогической образованности и педагогического мастерства.

Как уже отмечалось, педагогический такт опосредствован знанием возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, умением учителя понимать психологию школьников и применять эти знания в практике учебно-воспитательной работы. Кроме того, учителю важно иметь научное понятие о педагогическом такте, отчетливо представлять все его компоненты и их сочетание, а также различие в требованиях к тактичному отношению к учащимся при учете решаемых задач, возрастных и индивидуальных особенностей личности и психического состояния учащихся.

Научное понятие о такте должно быть мерилom оценки учителем своего образа действий и отношения к школьникам. Наличие же упрощенного понимания такта может повести к нарушению такта в отношениях с учащимися и к ошибочной оценке своих действий. Упрощенное понятие о такте не будет способствовать повышению требовательности учителя к тактичности его отношения к школьникам. При этих условиях он может считать некоторые свои действия тактичными, в то время как в действительности они не вполне удовлетворяют требованиям педагогического такта. В целом же тактичность учителя является производной от многих условий, здесь необходимо,

в частности, учитывать и значение правильных представлений о такте для его развития.

Мы проводили с учителями беседы, в которых выявлялось понимание ими особенностей педагогического такта. Этой же цели служили и письменные высказывания учителей по вопросам: 1) Как Вы понимаете, что такое педагогический такт? 2) Какие психологические черты способствуют проявлению педагогического такта в Вашей работе и какие — затрудняют? Ответы на эти вопросы помогают уяснить, как отдельные учителя осознают содержание понятия о педагогическом такте.

Учителя определяли педагогический такт как «отношение учителя к учащимся», или как «правильное отношение учителя к ученикам». Уточнение этого, чрезмерно широкого, определения проводилось преимущественно путем указания одного или двух признаков, таких, как «умение найти ключ к каждому ученику», «быть старшим товарищем», «обращаться просто, по-товарищески», «обращаться вежливо», «проявлять чуткое отношение», «сочувствие и помощь», «уметь убедить ученика, если он допустил ошибку», «применить наказание так, чтобы не оттолкнуть ученика от себя».

Подобные признаки в той или иной степени конкретизируют понятие о такте, но не исчерпывают его во всей многогранности. Неполнота определения такта в некоторых случаях преодолевается путем указания на соотношение отдельных компонентов такта, как, например, «относиться к ученикам строго и любить своих воспитанников».

Как более сложный («весьма затруднительный») был воспринят вопрос о психологических предпосылках педагогического такта. Некоторые из отвечавших называли до трех психологических черт (например, справедливость требований, настойчивость, «ясность речи»; требовательность, чуткость, вежливость), другие указывали не более двух черт — внимательность, умелое выслушивание ответов учеников; знание интересов детей, пунктуальность, а часть отвечавших ограничилась указанием на одну черту, например, — скромность учителя, выдержка, «спокойное обращение», аккуратность. Нетрудно заметить, что в некоторых ответах наблюдается смешение психологических предпосылок такта и педагогических умений.

В ответах о чертах, затрудняющих проявление такта, назывались такие, как «неумение управлять своим голосом», недостаток выдержки, «невнимательность к просьбам школьников, что порой и отталкивает их от меня», отмечалось, что «неосторожное слово может травмировать психику ребенка».

Формированию содержательного научного понятия о педагогическом такте и практическому его применению следует уделять больше внимания в процессе подготовки будущих учителей в педагогических институтах, особенно в чтении курсов педагогического цикла и во время педагогической практики студентов в школе.

---

## ГЛАВА II.

### МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАКТА

#### 1

Многосторонность психолого-педагогической характеристики педагогического такта позволяет выделить большое число проблем, подлежащих исследованию. Выявление этих проблем помогает более целостно представить перспективу дальнейшего исследования и в то же время будет способствовать более тщательному анализу каждого вопроса. От часто практикуемого суммарного освещения проблемы педагогического такта необходимо перейти к более специальному анализу отдельных его сторон.

Педагогический такт учителя выражается в его повседневном общении с учениками в процессе учебно-воспитательной деятельности. Одним из основных методов изучения педагогического такта является длительное систематическое наблюдение за учебно-воспитательной деятельностью учителей и выявление таким путем ценного педагогического опыта. Важно изучить наблюдающиеся в педагогической практике формы педагогического такта, установить воспитательное значение каждой из них и путем сопоставления показать общие черты, свойственные такту учителя. Научное изучение такта учителя не должно ограничиваться собиранием только лишь иллюстративных материалов для характеристики уже известных в психологии и педагогике положений. Исследование педагогического такта должно привести к установлению закономерных отношений в этой области.

При проведении наблюдений особенно важно изучить различные ситуации, в которых отмечаются те или иные формы пе-

дагогического такта. При этом необходимо учитывать конкретные воспитательные задачи, при разрешении которых можно выявить значение педагогического такта в каждом случае.

Изучение конкретных форм педагогического такта необходимо поэтому проводить в единстве с анализом его воспитательных функций и эффективности применения. В процессе наблюдения весьма желательны общение наблюдателя с учителем, что может послужить источником дальнейшего совершенствования педагогического такта у данного педагога. Здесь открывается возможность применения естественного эксперимента в изучении такта. Такая постановка наблюдения придаст ему более выраженную действенность и позволит изучить педагогический такт в процессе его формирования.

Систематическое наблюдение имеет особо важное значение в изучении педагогического такта. Из самой природы этого явления вытекает, что изучать такт нужно путем прямого наблюдения. Косвенные источники часто не могут выявить конкретную характеристику такта в его непосредственности и выразительности общения учителя с учащимися и той психологической атмосферы общения, которая создается в процессе тактичного отношения учителя к школьникам. Непременным условием разработки наблюдения является точная и детализированная постановка исследования такта учителя.

Педагогический такт представляет сложное явление, он складывается из многих компонентов и их взаимосвязи. Изучение такого многогранного явления в суммарном виде, без продуманного расчленения проблем не будет продуктивным. Одновременное наблюдение сложного комплекса процессов приведет к тому, что многие из них не будут замечены наблюдателем, различные свойства такта учителя могут быть при этом смешаны одно с другим, не будет выявлено своеобразие каждого из них и педагогически целесообразная их внутренняя связь. При слабо выраженной тематической определенности исследования наблюдение не будет иметь точной целеустремленности, оно может быть колеблющимся по своей предметной направленности, вследствие чего наблюдатель будет уклоняться от темы исследования и собирать факты, не имеющие прямого отношения к изучаемому вопросу.

Поэтому первой задачей наблюдателя при изучении педагогического такта является установление точного круга вопросов, подлежащих исследованию, и внутренней детализации каждого из них. Мы изучаем педагогический такт учителя в двух ос-

новых направлениях, и с каждым из них связаны определенные методические требования к наблюдателю.

Первоначально укажем на вопрос о психологических предпосылках такта. Среди многих черт личности учителя, выступающих в значении психологической опоры такта, мы изучали такие, как наблюдательность и внимательность учителя, его уравновешенность, проявляющуюся в выдержке и самообладании.

Изучение наблюдательности, как одной из психологических основ такта учителя, позволило выявить различные ее свойства и форму их внешнего выражения, что облегчает проведение дальнейших работ в этой области. Сюда мы относим психолого-педагогическую направленность наблюдательности учителя, умение замечать особенности психического состояния школьника, изучать его внутренний мир, умение верно понять индивидуальные особенности личности учащегося, мотивы его поступков, умение изучать процесс усвоения учениками знаний и навыков и правильно понимать затруднения в их учебной работе, учитывая при этом относительную трудность или легкость различных учебных задач, а также подготовку и психологические особенности данного школьника.

Наблюдательность учителя помогает ему установить понимание школьниками учебного материала, что выражается в содержании их ответов и в самой форме ответов, например, в правильной смысловой основе интонации речи, логических ударениях и в форме поведения во время ответа. Эти внешние симптомы понимания могут быть выражены неодинаково: в одних случаях непосредственно, в других — в более сдержанной форме, и установление этих явлений требует от учителя тонкости наблюдения.

Наблюдательность учителя помогает ему осмысливать изменения, происходящие в личности школьника под влиянием воспитания, и учитывать эти изменения в последующей воспитательной работе с ним. Наблюдательность учителя становится психологическим фактором развития его педагогического такта, будучи включена в повседневный процесс его учебно-воспитательной деятельности. Кроме того, наблюдательность учителя должна быть тактичной и по своей внешней форме и не нарушать педагогически оправданную простоту и естественность его обращения с учащимися. Вычленение всех указанных сторон данного вопроса открывает перспективу детального его изучения и способствует поднятию познавательного уровня наблюдения.

Такое же значение имеет психологическая детализация понятия внимательности учителя как одной из предпосылок тактичного отношения к учащимся. В этом плане наблюдателю

необходимо различать два аспекта в изучении внимания учителя: внимание как познавательный процесс, проявляющийся в сосредоточенности учителя в его учебно-воспитательной деятельности и, кроме того, внимательность как черту характера, как нравственную привычку в отношении к учащимся. В этом плане положительными психологическими предпосылками такта учителя являются внимательность к психическому состоянию школьников, отзывчивое и заботливое отношение к ним и педагогически обоснованная внешняя выразительность внимания.

Недочеты в развитии внимания, его неустойчивость, недостаточная распределенность, слабая внешняя выразительность затрудняют формирование такта учителя и могут привести к нарушению тактичности в обращении со школьниками. Изучение указанных свойств внимания в плане проблемы педагогического такта позволяет выявить такие его особенности, которые наиболее важны для успешной работы учителя в школе. В плане требований педагогического труда особенно важно сочетание в работе учителя внимательности в ее познавательном и морально-психологическом значении.

Психологическая детализация понятия уравновешенности учителя в обращении с учащимися также способствует совершенствованию наблюдений этого явления как одной из психологических предпосылок педагогического такта. Психологические компоненты уравновешенности — выдержка и самообладание. Волевая выдержка проявляется в деятельности учителя, в терпеливом решении им сложных и трудных вопросов обучения и воспитания, в преодолении затруднений, возникающих в педагогическом труде, она выражается и в самом процессе повседневного общения с учащимися. Самообладание учителя выражается в овладении им своими эмоциональными состояниями, в волевой регуляции своих поступков, что приводит к характерологической устойчивости, преодолению педагогически неоправданной возбудимости и неуравновешенности в формах обращения.

Уравновешенность как черта характера учителя свидетельствует о его требовательности к себе и к учащимся, она непосредственно связана с чувством ответственности в работе, в ней, следовательно, проявляется морально-волевой облик учителя. Изучение уравновешенности в плане проблемы педагогического такта необходимо проводить путем анализа взаимоотношений учителя и учащихся в педагогических ситуациях различной сложности и выявлять при этом своеобразие такта при учете индивидуальных особенностей данного свойства характера.

Таковы спокойная и эмоционально окрашенная формы уравновешенности, волевая и непосредственная ее формы, а также случаи более сложных сочетаний эмоциональной возбудимости и волевого регулирования, спокойной уравновешенности, перемежающейся с проявлениями неуравновешенности, внешней сдержанности при сильной внутренней возбудимости. В каждом из этих случаев характеристика такта и его внешняя форма будут неодинаковыми, и это должно быть установлено наблюдением с необходимой психологической конкретностью.

Возможна постановка исследования методом наблюдения и других волевых, а также и эмоциональных свойств характера как психологической основы педагогического такта. Психологические предпосылки такта многообразны. Они могут быть предметом наблюдения каждая в отдельности или в сочетании родственных, а также и противоположных черт, накладывающих определенный отпечаток на психолого-педагогическую картину такта. Предварительный анализ каждого из свойств характера и последующее его углубление в процессе наблюдения помогают наблюдателю в том, что именно должен он изучать, на какие стороны наблюдаемого явления необходимо обратить внимание. Психологический кругозор наблюдателя в этом отношении помогает детальности и разносторонности наблюдений и обогащению их психологического содержания.

Таково одно из основных направлений развития наблюдательности в изучении педагогического такта в плане психологических предпосылок такта. Оно подкрепляется и углубляется проведением наблюдений по вопросу **о значении педагогического такта в воспитании школьников**. Это и есть другое основное направление в характерологическом исследовании такта учителя, требующее несколько иной ориентации методики наблюдения.

Педагогический такт неотделим от всей системы учебно-воспитательной работы учителя и, в частности, он имеет существенное значение в воспитании мышления и характера школьников. Исследование этих вопросов связано с определенными требованиями к методике наблюдения. Наблюдателю необходимо знать исходное состояние изучаемых свойств, как они сложились к началу наблюдения, и затем исследовать их в динамике, замечать изменения, происходящие под влиянием тактичного воздействия учителей, и выявлять таким образом закономерную психологическую стадиальность их формирования. Предметом наблюдения являются все практически применяемые методы и приемы воспитательного влияния, удовлетворяющие требованиям педагоги-

ческого такта. При этом следует выделять те из них, какие имеют наибольшую воспитательную эффективность.

Культуре наблюдения содействует знание наблюдателем психологического состава изучаемых явлений. Это знание не менее важно и для самого педагога, которому должны быть хорошо известны свойства личности школьника, на формирование которых направлено его воспитательное влияние. Рассмотрим этот вопрос на примере некоторых волевых и эмоциональных свойств характера.

При изучении процесса воспитания ответственности как морально-волевого качества характера необходимо обратить внимание не только на то, как школьник осознает свои обязанности в учении и в труде, но и на развитие деятельной, волевой основы ответственности. Ответственность в учении и в труде выражается в деловом характере, точности и высоком качестве работы, в соответствии слова и дела, в требовательном отношении к своей деятельности, в активном характере ответственности по отношению к товарищам, в инициативной помощи им в учении и в добросовестном выполнении поручений учителей. Недочеты в развитии этой черты характера — необдуманность, импульсивность действий, невыполнение своих обязанностей, нарушение данного слова.

При изучении настойчивости в процессе воспитания необходимо наблюдать проявление этого качества в устойчивой сосредоточенности в учении при осуществлении поставленных задач, в преодолении трудностей в работе, в упорстве, проявляемом в доведении начатого дела до его завершения. Неустойчивость в преодолении затруднений, проявления неразумной настойчивости в виде упрямства, нетерпеливость и необдуманная поспешность в выполнении текущих дел — все это характеризует недочеты в воспитании настойчивости.

Наблюдение организованности учащихся в учении и в проведении досуга предполагает собирание материалов, характеризующих распорядок дня школьников, поведение на уроках, отличающееся внутренней и внешней собранностью, волевые усилия при учете разной степени трудности в работе, умение ценить фактор времени, планировать свою работу и оказывать организующее влияние на своих товарищей (организаторские способности). Нарушения режима труда и отдыха, неорганизованность в поведении и работе на уроках и при подготовке домашних учебных заданий свидетельствуют о слабом развитии этой черты характера.

Наблюдение самостоятельности в учебных занятиях и поведе-

нии учащихся должно выявить познавательные и волевые компоненты этого сложного свойства характера и мышления школьников. Самостоятельность учащихся выражается в проявлении ими инициативы в учении и в труде, в овладении знаниями, в развитии навыков и умений, в умственной активности на уроках, в нахождении новых, творческих путей решения учебных заданий, в самообразовательной работе и творческой самостоятельности. Столь же разнообразны проявления самостоятельности в поступках школьников — в нахождении целесообразного способа действий, в осмысливании своих поступков, в самоконтроле в учении и в своих действиях. Слабое развитие самостоятельности выражается в пассивности и неосмысленной подражательности поведения, в недостаточном развитии умения учиться, овладевать знаниями и навыками и в проявлениях ложной самостоятельности, выражающейся в самоуверенности и переоценке своих сил.

Изучая указанные волевые свойства характера, конкретные проявления каждого из них, наблюдатель может более дифференцированно уяснить, на какие стороны этих свойств направлены тактичные педагогические воздействия учителя и какова результативность воспитательного влияния. Аналогичная детализация наблюдений может быть проведена и в отношении многих других свойств характера и познавательных процессов.

Обширный комплекс вопросов возникает в процессе изучения методом наблюдения эмоциональных свойств характера школьников. Рассмотрим этот вопрос на примере одного из нравственных чувств — чувства дружбы школьников и его выражения в их взаимоотношениях, в учении, в действиях и поступках. Постановка вопроса о педагогическом такте в процессе воспитания дружбы школьников была бы мало продуктивной без обоснованного расчленения этой проблемы. Наблюдение и анализ значения такта учителя в воспитании дружбы школьников будет иметь творческий характер, если наблюдатель будет отчетливо представлять конкретные проявления дружбы и в связи с этим может более подробно выявить способы тактичного влияния учителей на различные стороны дружеских отношений учащихся. В этом плане предлагаем следующую программу изучения дружбы школьников.

## **1. Возникновение и развитие дружбы**

1. Завязывание дружеских отношений, его психологическая основа — непосредственность вступления в дружеские отношения, избирательный характер завязывания дружбы.

2. Динамика дружбы (ровное течение, нарастание или ослабление дружеских связей, осложнения в дружбе, их формы и причины).

3. Длительность дружбы: краткие и длительные по времени формы дружбы. Факторы, побуждающие устойчивость дружбы.

## **II. Осознание дружбы**

1. Развитие представлений и понятий о дружбе, их осознанности и обобщенности.

2. Морально-психологические основы представлений и понятий о дружбе. Потребность и осознание мотивов дружбы.

3. Характеристика и оценка школьниками личности своих друзей.

4. Соотношение идеальных представлений школьников о дружбе и фактически наблюдающихся у них форм дружбы.

## **III. Содержание дружбы**

1. Взаимопомощь в учебной работе и в других видах деятельности как основа дружбы.

2. Роль творческой самодеятельности в укреплении дружбы школьников.

3. Характеристика содержательности дружбы: дружба с широким или относительно узким содержанием.

## **IV. Характеристика дружбы по составу ее участников**

1. Дружба детей, одинаковых по возрасту.

2. Дружба школьников, различных по возрасту: развитие потребности в дружеских отношениях со старшими и младшими.

3. Дружеская привязанность школьника к взрослому в семье и школе.

4. Широкое товарищество и его соотношение с личной дружбой школьников.

5. Сходство характера или различие черт характера как психологическая основа дружбы.

6. Проявление в дружбе индивидуальных особенностей темперамента.

## **V. Волевые свойства характера в дружеских отношениях школьников**

1. Проявление волевой активности в укреплении дружеских отношений.

2. Развитие дружеских отношений в совместной деятельности и в преодолении трудностей в учебных занятиях.

## **VI. Эмоциональные свойства характера в дружеских отношениях школьников**

1. Сила и устойчивость эмоциональной привязанности в дружеских отношениях.

2. Искренность и правдивость в дружеских отношениях.

3. Проявления отзывчивости и заботливости в дружбе.

4. Тактичность обращения в дружеских отношениях.

## **VII. Изменения в характере школьника под влиянием дружбы**

1. Воспитывающее влияние дружбы на характер школьника.

2. Положительное влияние дружбы на формирование интересов учащихся, на их учебную работу и творческую самостоятельность.

3. Отрицательные проявления характера в дружбе школьников и методы их преодоления.

Предлагаемая программа ориентирует наблюдателя во многих вопросах психологии дружбы школьников и помогает постановке детальных наблюдений по широкому кругу вопросов или по каждому из них в отдельности, в зависимости от задачи данного исследования. Вместе с тем, программа намечает основные направления, по которым может изучаться значение педагогического такта в воспитании различных сторон дружбы школьников. Каким должно быть тактичное влияние учителя на возникновение и развитие дружбы школьников? В чем состоит тактичное воздействие на развитие представлений и понятий учащихся о дружбе? Как нужно обогащать конкретное содержание детской дружбы, соблюдая требования педагогического такта? Каковы способы тактичного влияния на укрепление дружбы учащихся различного возраста (детей, подростков, старших школьников)? В чем заключается тактичное формирование положительного взаимного влияния школьников в процессе их дружеского общения? Как нужно тактично преодолевать недостатки в дружбе отдельных школьников? Эти и многие другие вопросы воспитания дружбы могут быть решены путем изучения педагогического опыта, его анализа и обобщения.

Точное представление о круге изучаемых вопросов уже в на-

чале наблюдений придает исследованию тематическую определенность, содействует детализации наблюдения эмоционально-волевых черт характера учащихся и пониманию их изменений под влиянием тактичного воздействия учителей. Так возникает определенная логика исследования уже в постановке темы, в собирании материала и в его анализе. Однако наблюдателю нужно отдавать себе отчет в том, что в процессе собирания материала открываемое **новое его содержание** будет побуждать к какому-либо изменению ранее намеченных вопросов и способствовать дальнейшему углублению постановки и методики наблюдения.

Овладеть методикой наблюдения как средством собирания материала, научиться научному описанию конкретных проявлений педагогического такта является важной методической задачей исследования. Однако это лишь первая, но не единственная задача. Для изучения педагогического такта (равно как и других вопросов) одного описания недостаточно. На всех стадиях работы существенное значение имеет анализ собираемого материала.

Первичный анализ должен осуществляться уже в процессе собирания материала. Данные наблюдений фиксируются в психологическом дневнике, в котором необходимо последовательно, в порядке наблюдений, отмечать все фактические материалы. Запись целесообразно вести в две колонки: на левой стороне листа отмечаются сами материалы, а на правой стороне параллельно записям наблюдатель комментирует каждый факт или группу фактов, указывая, какие стороны педагогического такта они характеризуют и в чем заключается их воспитательное значение. Следовательно, анализ материала ведется в психолого-педагогическом плане.

Если какая-либо запись не поддается указанному истолкованию, это, очевидно, является следствием несовершенства наблюдения или методики записи (наблюдение очень общих мест, запись лишь подобия фактов, ее неконкретность или неточность терминов и выражений). Повышение научной культуры первичного анализа фактов должно выработать у наблюдателя умение выявлять психолого-педагогический смысл собираемого материала.

Просмотр записей и их комментарии в ходе собирания материала является средством самоконтроля — таким образом наблюдатель убеждается, какими материалами он располагает на данной стадии изучения вопроса, по каким сторонам изучаемой проблемы собрано материала уже достаточно (в соответствии

с поставленной задачей) и по каким из них наблюдение следует продолжить.

На стадии обработки собранных материалов их анализ соответственно углубляется, и его значение еще более возрастает. Обработку нужно понимать в динамике, так как материалы осмысливаются уже в процессе их собирания. При окончательной же обработке материала его анализ приводит к определенной систематизации собранных фактов, помогает расположить их в логической последовательности, упорядочить внутреннее строение каждой части оформляемой работы и в конечном счете приводит к обобщающему пониманию вопроса.

Большое значение в исследовании такта учителя имеет качественный анализ собранного материала. При однообразии форм анализа, его слабости и мелочности познавательное и практическое значение проведенной работы снижается. Важно применить такие формы анализа педагогического такта, которые помогут открыть в собранном материале новые черты и таким образом углубить понятие о такте и его воспитательном значении. Укажем на следующие линии в развитии анализа педагогического такта, по которым практически возможно вести обработку материала.

**Анализ внешних проявлений педагогического такта.** Здесь имеется в виду выявление различных деталей и общего стиля внешней выразительности общения учителя с учащимися. При этом необходимо учитывать как произвольную выразительность речи и мимических движений, так и сознательное использование различных средств словесной и внесловесной (мимической) выразительности, то, что относится к «педагогической технике», характеризующей такт учителя.

В основе анализа внешних проявлений тактичного обращения должны быть данные наблюдений над интонационными особенностями речи учителя в процессе его общения со школьниками. В этом отношении необходимо учитывать: смысловое значение интонации (придающей высказыванию определенную цельность и расчлененность); ее роль в выражении эмоциональной стороны отношения учителя к учащимся; влияние интонации на воздейственную функцию высказываний учителя, обращенных к школьникам.

**Анализ различных свойств педагогического такта.**

Такт учителя по своей психолого-педагогической характеристике представляет единство многих свойств. Изучать его нужно не суммарно, а путем вычленения различных сторон, каждая из которых приобретает определенное воспитательное значение.

Таковы, например, особенности такта, проявляющиеся в требовательности учителя к поведению и работе учащихся, его внимательность и заботливость по отношению к ним, спокойная уравновешенность в обращении.

**Анализ психологической основы педагогического такта.** В такте учителя выражаются многие стороны его личности, общая культура его поведения и морально-психологический облик. Психологическими предпосылками такта учителя являются его психолого-педагогическая наблюдательность за учащимися, творческое мышление, речь в ее выразительной и воздейственной функциях, настойчивость, выдержка и самообладание в общении с учащимися, а также эмоциональные свойства характера, особенно нравственные чувства как психологическая основа такта. В специальных работах предметом анализа может быть каждая из психологических предпосылок такта.

Изучение особенностей внешних проявлений такта, «приемов» тактичного обращения и его психологической основы должно быть взаимосвязано. Формы обращения учителя с учащимися важны не сами по себе, не изолированно от личности учителя— через их посредство проявляется морально-педагогическое отношение учителя к школьникам, его душевные качества, любовь и уважение к детям, нравственная требовательность к ним.

**Анализ структуры педагогического такта.**

Многосторонность такта учителя, цельность его психолого-педагогической характеристики может быть изучена путем анализа соотношений между различными его свойствами. В качестве примеров такого анализа укажем на выявление соотношений делового и эмоционального контакта учителя с учениками, уважения и требовательности к ним, развития самостоятельности в работе и помощи в преодолении трудностей в учении, умения тактично сочетать требовательность с выражением совета, просьбы и одобрения. Анализ внутренних связей между различными сторонами педагогического такта помогает понять его в обобщенном виде как систему отношений учителя с учащимися.

**Анализ индивидуальных особенностей такта учителя.** В рамках этого вопроса может быть выявлено своеобразие многих сторон педагогического такта — его творческий характер, воспитательная эффективность, конкретные приемы тактичного воздействия, устойчивость такта, ставшего нравственной привычкой учителя.

**Сравнительный анализ педагогического такта учителей со сходными или различными чертами в этом отношении.**

Устанавливая сходство и выделяя общие черты, важно также

выявлять индивидуализацию такта при наличии общности, что представляет трудную задачу анализа собранного материала.

Анализ материала в указанных направлениях способствует повышению научного уровня изучения такта учителя и помогает выявить его воспитательную эффективность. При высоком развитии педагогического такта воспитательное воздействие на личность школьника, на его ум и характер становится более глубоким, разносторонним и устойчивым. Именно поэтому, изучая такт учителя, важно в конкретной форме показать его воспитательное значение. Начинаящие наблюдатели нередко затрудняются сделать это в соответствии с требованиями научности, показывая результат работы учителя лишь в общих чертах, например, отмечают: «в поведении и работе учеников произошли заметные изменения», «мне понравилось обращение учителя с учениками». Выявляя воспитательную эффективность педагогического такта, важно осознать следующие ее основные направления, что поможет представить достигнутые изменения в поведении и учебной работе школьников с необходимой конкретностью.

**Расширение сферы действия** ранее воспитанных положительных свойств ума и характера школьника. Волевые черты характера — инициативность, настойчивость, организованность, поддержка и самообладание — могут иметь относительно узкую область своего применения. В результате тактичного воздействия эти черты приобретают более широкий диапазон и получают практическое осуществление в новых областях деятельности школьника. Настойчивость непосредственно в учебной работе начинает проявляться в сфере более широких отношений ученика с товарищами, в товарищеской помощи в работе и в творческой самостоятельности. Организованность как форма самоорганизации в выполнении учебных заданий получает выражение в организующем влиянии данного школьника на других учащихся, что свидетельствует о развитии организаторских способностей.

**Повышение уровня развития** определенных черт личности или умений, проявляющихся в учебной работе школьников. Таково, например, упрочение целенаправленности в учебных занятиях школьников, формирование большей устойчивости и содержательности познавательных интересов, морально-психологических особенностей товарищеских и дружеских отношений, совершенствование навыков учебной работы, привычек в организации труда и отдыха. Одним из примеров повышения уровня психической деятельности является воспитательное влияние на внимание школьника, в результате чего его нестойкие формы преодоле-

ваются, внимание становится устойчивым процессом с отчетливо выраженной волевой регуляцией и далее перерастает в определившуюся привычку быть внимательным в учебной деятельности.

**Воспитание новых черт ума и характера**, примерами чего являются формирование новых мотивов деятельности, а также новых направлений в развитии интересов и способов учебной работы, например в решении физических и математических задач, существенные изменения в отношении к труду, в самостоятельности, проявляемой в учении, формирование творческого начала в преодолении трудностей, воспитание новых эмоциональных и волевых черт характера и навыков культурного поведения учащихся.

**Преодоление отрицательных черт** характера и учебной деятельности школьников, таких, как слабое развитие учебных интересов, невнимательность, неорганизованность, упрямство. Важно при этом установить результативность воздействия (полное или частичное преодоление определенных отрицательных черт).

Психологически конкретным должен быть и анализ нарушений педагогического такта. Чтобы правильно наблюдать и осмыслить это явление, нужно иметь научное понятие о педагогическом такте, знать все компоненты и их взаимосвязь. Случаи грубых нарушений такта у отдельных учителей распознаются без всякого затруднения в силу их очевидности. Более сложными являются случаи, когда такт нарушается, становясь односторонним в своем выражении, например, доброжелательность в отношении к школьникам не сочетается с требовательностью к ним, или учитель не владеет различными формами словесного выражения воли в виде просьбы, пожелания, совета, разъяснения с целью воздействия, предупреждения, требования, внушения. Еще большую трудность в педагогической оценке вызывают случаи нарушения такта, для которых характерны недостаточная тонкость и проницательность в выборе средств воспитательного влияния, например, высказывание требования в то время, как в данном случае более эффективными были бы совет или пожелание.

Во всех случаях нарушений такта наблюдатель должен стремиться уяснить их основания, что поможет преодолеть эти явления. Основания же нарушений такта различны: слабое развитие педагогического мастерства, недостаточное знание возрастных и индивидуальных особенностей школьников, недочеты в характере педагога (неуравновешенность или сухость и односторонняя рассудочность в обращении с учащимися), имеет значе-

ние также ошибочность оценки данной психолого-педагогической ситуации, в условиях которой осуществляется воспитательное влияние (например, ученик находится в состоянии сильного эмоционального возбуждения, и потому беседа с ним по поводу его проступка могла бы быть несколько отсрочена).

При завершении работы могут быть приняты различные способы систематизации и литературного оформления собранного материала. В этом отношении важно избежать какого-либо шаблона, схематизма и других форм упрощения в систематизации материала. Во всяком случае возможно указать несколько способов оформления работы, причем каждый из них приводит к определенному ее построению.

При одном из них в работе будут следующие разделы: постановка проблемы, методика, материалы, обсуждение результатов (анализ материалов) и выводы. В описательно-аналитических работах возможно следующее построение: постановка проблемы, методика, описание и анализ материала по отдельным проблемам и выводы по разделам или в конце работы. Отдельные проблемы в данном случае означают вопросы, по которым велось изучение педагогического такта. Таковы например, отдельные стороны такта; их проявление в различных видах учебно-воспитательной деятельности учителя на уроках и во внеклассной работе; значение такта в воспитании определенных свойств ума и характера школьников (правдивости, настойчивости, внимательности, организованности, умений и навыков учебной работы), причем каждое из них в силу своей сложности может быть предметом отдельных исследований.

Большое познавательное и практическое значение имеют работы, материал которых систематизируется в форме анализа педагогического такта в воспитании отдельных учащихся с различной психолого-педагогической характеристикой. Таким путем выявляется индивидуализация такта и его воспитательное значение в случаях неодинаковой педагогической сложности.

Индивидуальные особенности такта отдельных учителей выявляются путем систематизации материалов наблюдения в форме психолого-педагогической характеристики различных свойств такта. Изложение материала и в этом виде может быть неодинаковым. В одних случаях индивидуальная психолого-педагогическая характеристика строится по принципу последовательного обзора свойств и проявлений такта в разных видах деятельности учителя. В других могут быть выдвинуты на первый план ведущие свойства такта, в которых наиболее ярко выражается его индивидуальное своеобразие. При наличии несогласованно-

сти различных свойств такта и нетактичности возникает вопрос о том, как преодолеть описательность и избежать перечислительного характера изложения. Это может быть достигнуто путем анализа психолого-педагогических оснований сложной картины такта, выявления причин несогласованности различных его свойств.

Но в какой бы форме ни была построена психолого-педагогическая характеристика такта, во всех случаях она должна быть фактически содержательной, при гармоничном сочетании описания материала с его анализом и обобщением. Как видно из изложенного, конкретные формы систематизации материала могут быть различными, и в каждом случае необходимо избрать такую из них, которая позволяет наиболее адекватно описать и обобщить результаты наблюдений.

Велика и бесспорна роль эксперимента в исследовании многих психологических и педагогических вопросов. Однако признание познавательного и практического значения эксперимента не должно повести к умалению роли метода наблюдения в изучении вопросов психологии педагогического такта и ряда других проблем педагогической психологии.

Изложенное выше имеет целью осветить вопрос о постановке изучения педагогического такта методом наблюдения. Мы обращаем внимание на исходные данные, в большой степени влияющие на творческую продуктивность проводимой работы: точность формулировки проблемы, ее внутреннюю детализацию, ориентацию наблюдения на выявление психологических предпосылок педагогического такта. Проводимое в таком направлении наблюдение такта помогает выявить его психологическую природу и таким образом усиливает теоретический аспект исследования.

Изучение педагогического такта в этом направлении приобретает значение для разработки проблем общей психологии и психологии характера, оно не сводится к узко методическим вопросам, хотя и не исключает их. Анализ методических приемов такта учителя не ограничивается при таком направлении исследования только лишь описанием внешней стороны «педагогической техники» такта, но восходит к выявлению его внутренней психолого-педагогической основы.

Вместе с тем изучение такта учителя является практической проблемой педагогической психологии. Оно имеет целью установить условия и формы его воспитательной эффективности. Решению этой задачи на основе изучения опыта работы школы будут содействовать применение различных форм анализа такта учи-

телей и выявление конкретных изменений личности учащихся в результате воспитательного влияния, удовлетворяющего требованиям педагогического такта.

## 2

Развитие наблюдательности у студентов педагогического института является одной из важных задач педагогического образования будущих учителей. Умение изучать учащихся в процессе обучения, осмысливать собственные достижения в педагогической работе и усваивать опыт лучших учителей является необходимой предпосылкой повышения культуры труда педагога. Вопросы методики изучения школьников и психологических основ учебного процесса находят отражение в курсе общей и детской психологии, в проведении практических занятий по психологии и в выполнении студентами наблюдений во время педагогической практики.

В этом плане студенты изучают внимание и мышление учащихся, ведут наблюдения за индивидуальными особенностями личности школьника, составляют психолого-педагогическую характеристику школьного класса, дают психологический анализ урока (131, 132). Руководя работой студентов, мы стремимся связать ее с развитием у будущих учителей педагогического мастерства. Один из путей разрешения этого вопроса — изучение педагогического такта учителей, являющегося существенным признаком высокого качества учебно-воспитательного процесса.

Развивать психологическую наблюдательность в изучении педагогического такта необходимо уже во время подготовки студентов к педагогической деятельности в школе. В этом плане мы проводили следующие виды работы: в курсе психологии освещался вопрос о педагогическом такте и его значении в работе учителя; студенты изучали научную литературу о педагогическом такте; готовили рефераты по литературным источникам и на основании собственных наблюдений за педагогическим тактом учителей.

Первоначально нужно изучать отдельные проявления педагогического такта, такие, как установление учителем делового контакта с учащимися, проявление отзывчивости и заботливости в отношении к ним, внимательности к психическому состоянию школьников.

В последующем возможна постановка более сложных практических работ по изучению психологических основ педагогического такта. В тактичности учителя проявляется не только его

педагогическое мастерство, но и сложившиеся черты характера, высокоморальное отношение к учащимся, наблюдательность, внимательность, уравновешенность в обращении, что характеризует психологическую природу тактичности, ее зависимость от определившихся черт характера учителя. В проведенных нами работах было установлено положение о зависимости такта учителя от других воспитанных свойств его личности. Такая постановка изучения такта является более трудной в методическом отношении. У начинающих наблюдателей важно развить в этом плане умение собирать материалы о педагогическом такте, характеризующие некоторые его психологические основания, такие, например, как внимательность учителя, его выдержку в различных психолого-педагогических ситуациях.

Изучение педагогического такта методом наблюдения представляет большие трудности вследствие сложности этого вопроса по сравнению с другими, например, с изучением внимания учащихся. Анализ имеющегося опыта работы в этом отношении поможет преодолеть замеченные методические недочеты и повысить культуру психологической наблюдательности будущих учителей.

В некоторых случаях начинающие наблюдатели отклоняются от поставленной темы и ограничиваются указанием на какие-либо общие места в проведении урока. В таких описаниях недостаточно фактического материала, в наблюдениях нет необходимой конкретности, что затрудняет и анализ изучаемых вопросов. Рассмотрим примеры таких записей.

«Урок русского языка вела учительница, недавно окончившая институт. Организация урока прошла хорошо, учительница рассказала о теме и цели урока. Говорит она ясно и четко. Весь урок проводила диктант и уже после звонка собрала тетради».

«Урок прошел шумно, не было заметно интереса учащихся. Отсюда можно сделать вывод, что учитель не сумел поддержать дисциплину в классе, он не проявил требовательности к учащимся».

«Урок физики был хорошо продуман. Все были заняты. Видно, что учитель любит свое дело».

«В классе заметен некоторый шум, но учительница спокойна, видимо, она считает, что это не влияет на работу. Проводится устный опрос. Каждому ученику учительница сообщает отметку и при этом анализирует ответ».

«Организация урока прошла хорошо», урок «был хорошо продуман», сообщая отметку, учительница «анализирует ответ» — все это является лишь подобием описания. Действитель-

ное описание указанных явлений имело бы положительное значение для раскрытия конкретной картины педагогического такта при условии, если бы наблюдатель точно указал, как был организован урок в соответствии с требованиями педагогического такта и как именно комментировал учитель ответы учащихся: обращал ли он внимание на содержание и логико-психологические особенности ответа, какие давал советы об улучшении содержания и формы ответа и какова была психологическая атмосфера во время проверки знаний, наличие делового и эмоционального контакта между учителем, отвечающим учеником и всем классом.

Выражения «не проявил требовательности», «видно, что учитель любит свое дело», не получив необходимой конкретизации, не позволяют уяснить индивидуальные особенности педагогического такта или конкретные его нарушения. Аналогично выглядит и следующая запись: «К каждому ученику учитель имеет определенный подход. Он знает недостатки отдельных учащихся и старается исправить их». Слово «определенный» без конкретного раскрытия его педагогического содержания лишается своего основного значения. «Старается исправить их» — это выражение имело бы смысл при конкретном описании методов и приемов воспитательного воздействия, удовлетворяющих требованиям педагогического такта.

Несколько более высокими по уровню являются наблюдения, в которых делается попытка выявить взаимоотношения учителя со школьниками, характеризующие тактичность его педагогических воздействий, наличие делового и эмоционального контакта.

«Урок черчения. Уже к началу урока ученики все приготовили для работы. Учитель объясняет задание, после чего ученики начинают выполнять его. Учитель ходит по классу, смотрит на чертежи, исправляет в них ошибки. Говорит он ровным, негромким голосом. Если ученику что-либо непонятно, учитель садится рядом с ним и объясняет, как нужно чертить. В классе рабочая обстановка, с разных сторон слышатся обращения к учителю: «В. С., я так сделал?», «У меня правильно?» Учитель все время был внимательным к ученикам, объяснял им непонятное, чувствовалось, что ученики интересуются этим предметом».

«Урок физкультуры. Ученики готовятся к уроку еще до звонка, дежурный строит их в коридоре. Учащиеся вместе с учителем по одному входят в класс. Учитель правильно выбрал место, откуда он хорошо видит весь класс. При разведении к снарядам он подходит к каждой группе, делает замечания, исправляет ошибки. В упражнениях много интересного, ученики занимаются

с увлечением, внимательно выполняют советы преподавателя. Урок проходит живо, в конце его проводится игра успокаивающего характера. Можно заметить постоянный контакт преподавателя с учащимися».

В приведенных записях подчеркивается характерное для педагогического такта сочетание помощи учителя учащимся и побуждение их к самостоятельности выполнения учебных заданий. В записях оттеняется также внимательность учителя к работе учащихся. О таких наблюдениях нельзя уже сказать, что они отклоняются от поставленной задачи, но им также свойствен ряд недочетов: преобладает наблюдение за внешней стороной учебного процесса, описанию же проявлений педагогического такта недостает конкретности. «Все время был внимательным к ученикам», «делает замечания», «исправляет ошибки» — в этих выражениях не показана индивидуальная форма обращения учителя с учащимися, тон и стиль его отношения к ним в каждом данном случае, отсутствует сколько-нибудь выраженная психологизация описания.

«Быть внимательным» в каждом случае можно по-разному, равно как неодинаковы и соотношения внимательности и тактичности. Здесь нужно учитывать внимательность в познавательном и нравственном ее значении. Точно так же «делать замечания» и «исправлять ошибки» можно в тактичной или бестактной форме. Описание, не сопровождающееся соответствующим психологическим анализом, не достигает поставленной цели, не выявляет индивидуальное своеобразие педагогического такта учителя.

Более предпочтительно описание, в котором в конкретной форме показаны отдельные стороны педагогического такта или какие-либо его психологические предпосылки. Важно при этом умение заметить такие детали в формах обращения учителя с учениками, которые оттеняют своеобразие его педагогического такта. Рассмотрим в этом отношении приводимые примеры.

«Урок истории. Перед тем, как начать опрос, учитель предложил ученикам просмотреть статью. Но не все ученики стали заниматься чтением статьи, учитель же не обращал на это внимание. Через некоторое время он вызвал для ответа одного из учеников. Класс совсем не следил за его ответом, учитель же как бы не замечал нарушения дисциплины. При опросе слышны под-сказки, но учитель на это также не обращал внимания. Как видно, он невнимателен к работе учащихся на уроке».

«Мне понравилось, что учитель вошел в класс с улыбкой. Это сразу положительно повлияло на поведение учащихся».

«В класс вошла учительница и сразу же в грубой форме сказала: «Что вы топаете ногами? Кому я говорю?!» В ее обращении с учениками преобладает морализирование, в тоне обращения немало бестактности».

«В конце урока учительница отметила успехи и неудачи отдельных учеников. Она похвалила тех, кто хорошо потрудился и у кого были заметны сдвиги в работе. Отстающему же ученику Д. сказала: «Ты не понял этот вопрос, и я тебе помогу».

«Урок физкультуры. По всему видно, что дети любят своего учителя. Привлекает форма его обращения с учащимися. Слова учителя: «Света, помоги Коле принести мячи» — лобуждают девочку с большой охотой выполнить его просьбу. Весь урок дети с большим интересом занимались подвижными играми».

В каждом из приведенных примеров имеется тенденция отметить какие-либо детали в обращении учителя с учащимися. В первой записи — невнимательность, во второй — улыбка учителя как одно из психологических условий установления эмоционального контакта, в третьей — нетактичность в обращении, в четвертой — внимательность, в пятой — приветливость обращения. Однако единичные наблюдения не решают вопроса о характеристике такта учителя. Отдельные факты в лучшем случае могут послужить условием иллюстративности в изучении вопроса. Но иллюстративность нужно строго различать от систематичности наблюдения, которая позволяет достигнуть действительной доказательности в исследовании педагогического такта.

Кроме того, описание тех или иных подробностей в форме обращения учителя с учащимися должно быть психологически конкретным, выявляющим качественные особенности выразительных признаков общения. Это тем более важно, что такие признаки могут быть привычными для данного учителя и в них проявляются определенные стороны характера. «Учитель вошел в класс с улыбкой», — такая запись психологически неконкретна. Улыбка может быть ласковой и холодной, скромной и самодовольной, естественной и наигранной, доброжелательной и насмешливой, она может быть педагогически оправданной или бестактной и неуместной. Понимание конкретного значения внешней выразительности позволяет глубже проникнуть в психологическое содержание педагогического такта.

Существенное значение в повышении культуры психологической наблюдательности имеет сочетание описания и анализа. Наиболее простая форма их соотношения — точное установление фактов и их педагогический комментарий, позволяющий осмыс-

лить эффективность воспитательных воздействий учителя или же понять причины недочетов в его работе.

«Урок физкультуры. Начало урока хорошее, ученики, построившись, входят в зал. После разведения групп к снарядам учитель приступает к объяснению и показу упражнений. Но речь его слишком быстра по темпу и чрезмерно громка, объяснение не очень ясное. По выражению лиц учеников можно предполагать, что они плохо поняли то новое, что вносится в упражнение на брусьях. Не удовлетворяет и тон объяснения учителя, его обращение со школьниками. «С., ты слишком грамотен». «А ты ленив, выполняй упражнение лучше». Ученик плохо понял основу выполнения упражнения, и в данном случае ему следовало бы дать совет, как это делать. Шаблонное обращение учителя к учащимся приводит к нарушению педагогического такта, обстановка в классе ухудшается. Хотя учитель добился, что ученики стали выполнять упражнение, но они делали это без интереса. Я бы пожелал учителю чаще применять совет и просьбу в обращении с учениками и не ограничиваться только требованиями и распоряжениями».

В приведенной записи описание отдельных фактов сочетается с оценочными замечаниями (указания на недочеты в речи учителя, на нарушение тактичности в обращении). Однако единичные и разрозненные факты не позволяют составить общую характеристику такта учителя. Начинаящие наблюдатели часто стремятся сделать выводы без опоры на достаточный по объему материал. Обобщающие положения не вытекают в их записи из какой-либо серии фактов и иногда даже предшествуют фактическому описанию, которое в этом случае сводится лишь к частичному иллюстрированию общего положения. Рассмотрим следующий пример.

«Урок физкультуры. Учитель смело включил эмоционально насыщенные игры и сумел поддержать дисциплину на уроке. В течение всего урока в каждом случае он применял такие воспитательные воздействия, которые соответствовали требованиям педагогического такта. Видно было, что он хорошо понимал индивидуальные особенности учеников. «Б., пожалуйста, веди себя поскромнее», — сказал он спокойным тоном ученику, который обычно правильно и быстро реагирует на замечания. Школьнику, который часто разговаривает на уроке и является менее послушным, учитель сказал строго: «Ш., если я сделаю еще одно замечание, то должен буду не допустить тебя к выполнению упражнения». После этого Ш. до конца урока вел себя примерно». В этой записи первоначально дано общее положение о

тактичности учителя, после чего приводятся два примера, которые не являются достаточным основанием для обобщающего заключения.

Наблюдаются и другие ошибки в соотношении выводов и их фактической основы, например, качественное и количественное несоответствие вывода фактическому материалу, а также преждевременность вывода, пересечение выводов и фактического материала, что нарушает логичность изложения и указывает на то, что при оформлении работы не было учтено надлежащее расположение материалов и их последовательность, непосредственно приводящая к выводу. Затруднения возникают также в процессе обобщения материала в тех случаях, когда требуется установить более дифференцированный вывод, например, при наличии у данного учителя педагогического такта в одних случаях и его нарушения — в других. В этом плане обратимся к следующему примеру.

«Во время урока ни один ученик не ускользает из поля зрения учительницы. Своевременные указания то одному, то другому из них помогают сосредоточить внимание учащихся на нужном предмете. Учительница замечает, например, что один ученик почему-то не пишет, другой о чем-то задумался, третий отвлекся чтением учебника, иной принял неправильную позу. Учительница внимательна к детям и пользуется среди них авторитетом. Но у нее отмечаются и нарушения педагогического такта. Иногда она проявляет возбудимость и резкость в обращении. На одном из уроков ученик К. не пишет: «Ты уже второй урок не пишешь, выйди из класса», — строго говорит учительница. Ученику Н. она неожиданно предлагает пересесть на другую парту. «Почему?» — удивленно спрашивает он. — «Буду я тебе объяснять», — отвечает учительница. Нехорошо и то, что нередко она не называет учеников по имени или фамилии и только жестом указывает, к кому она обращается».

В этой записи приведены наблюдения о такте и нетактичности учительницы. Но анализ здесь отстает от описания, не установлены психолого-педагогические основания столь противоположных действий учителя. Чтобы выявить эти основания, необходимо изучать педагогический такт учителя в плане психологии характера. Такая постановка наблюдения способствует повышению уровня психолого-педагогической наблюдательности студентов и позволяет установить психологические предпосылки такта учителя. Далее приводим одну из подобных записей.

«Часто у педагога можно выделить какие-либо черты характера, которые имеют особенно важное значение в процессе ра-

боты. У наблюдаемой учительницы наиболее выделяются ее общительность, бодрое настроение, в отношении к ученикам она проявляет отзывчивость и заботливость, учитывает их индивидуальные особенности и психическое состояние. В зависимости от этого и обращение ее с отдельными учениками неодинаково.

Так, ученик К. скромный и застенчивый, очень смущается, когда у него не получается один из звуков английского языка. Учительница помогает ему, подбадривает, приветливо улыбается и сама повторяет этот звук несколько раз. По-иному она относится в таких случаях к ученику З, которому просто смешно, что этот звук он не может произнести. Здесь учительница проявляет строгость: «Что же ты смеешься? Произнеси этот звук!» Учительница поощряет старательную ученицу Е., помогает ей вспомнить: «Забыла, как пишется? С., помоги нам!»

Учеников, имеющих невысокие отметки, но старательных, она тоже поддерживает, стремится вызвать у них уверенность в своих силах: «В., ты можешь лучше заниматься, ты ведь способная». К нерадивым ученикам она проявляет больше строгости и требовательности. По-разному делаются и замечания отдельным учащимся. Случайно отвлекающимся К. и Н. учительница делает замечания кратко, как бы мимоходом. Для них этого достаточно. На учеников М. и Б. она обращает больше внимания, тон замечаний более категоричный. «М., чем ты занимаешься? Прекрати беседу немедленно! Сиди спокойно, не мешай товарищу отвечать». Таким образом, форма тактичного обращения меняется в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся.

В этих записях можно заметить определенную целенаправленность в приведении материала и в его освещении: педагогический такт учителя ставится в связь с некоторыми чертами его личности; отмечаются случаи, указывающие на различия такта учителя по отношению к учащимся с неодинаковой психолого-педагогической характеристикой; используется прием сравнения в описании особенностей такта — замечания учителя разным ученикам в сходной ситуации и его указания школьникам, неодинаково относящимся к учению. Подобного рода записи свидетельствуют о развитии психологической наблюдательности у студентов.

Необходимо систематически совершенствовать их умение наблюдать учебный процесс, педагогическое мастерство учителей, одним из важных проявлений которого является педагогический такт в отношении учителя к ученикам и в форме обращения с ними. Приведенные материалы позволяют установить

основные направления, по которым должна идти работа психолога со студентами, проводимая с целью развития у них психологической наблюдательности.

Необходимо преодолевать и разъяснять непродуктивность несовершенных форм наблюдения, выражающихся в следующем: 1) наблюдатель в той или иной степени отклоняется от поставленной задачи, от вопроса, подлежащего изучению; 2) допускаются схематичность в записях, приведение общих мест, не выявляющих особенности данного случая; 3) наблюдатель приводит лишь отдельные факты, не дающие основания для обобщающего вывода (иллюстративность записей в отличие от действительной доказательности); 4) затрудняется в установлении правильного сочетания описания, анализа и обобщения; 5) ограничивается описанием внешней стороны изучаемых явлений, не выявляя их психологическую основу (слабость психологизации наблюдений).

В повышении культуры психологической наблюдательности при изучении педагогического такта существенное значение имеет соблюдение научных требований к методике наблюдения и психологическому анализу полученных материалов. Первоначально укажем на ясное понимание наблюдателем поставленной задачи и тематическую определенность наблюдений. Педагогический такт учителя — многогранное явление, и изучение его должно осуществляться последовательно, начиная с анализа относительно элементарных проявлений вплоть до самых сложных свойств. Более доступно для начинающего наблюдателя изучение таких свойств такта, как простота, естественность обращения учителя с учащимися, доброжелательность, внимательность и заботливость в отношении к школьникам, проявление тактичной требовательности, тактичного выражения совета, просьбы, предложения. Наблюдения должны начинаться с собирания фактов, характеризующих отдельные проявления такта учителя.

Более сложны наблюдения, проводимые с целью установления психологической структуры педагогического такта, анализа соотношений различных его компонентов: уважения личности школьника и требовательности к нему; развития самостоятельности учащихся и помощи им в работе; доверия к ним и систематической проверки их знаний; сочетания делового и эмоционального контакта учителя с учащимися. Другие примеры более сложных вопросов изучения педагогического такта: выявление особенностей такта учителя применительно к учащимся разного возраста; такт учителя в воспитании нравственных чувств

школьников — товарищества и дружбы, правдивости, чувства ответственности в поведении и учебной работе.

Неодинаковы по степени трудности и вопросы разного масштаба, как, например, изучение такта одного учителя и сравнительный анализ такта двух и более учителей. В последнем случае важно, чтобы наблюдение проводилось путем сравнения такта учителей в сходных психолого-педагогических ситуациях. При наличии сопоставимых явлений возможно дать сравнительную оценку такта отдельных учителей и выявить условия его педагогической эффективности.

Тематическая определенность наблюдений достигается также путем правильного расчленения каждого вопроса, установления различных сторон изучаемого явления, что содействует необходимой детальности наблюдения, понимания таких свойств такта, которые без методически обоснованного выделения могут скрадываться и не будут замечены наблюдателем. Так, например, при изучении внимательности учителя к учащимся важно замечать особенности внимания в познавательном его значении (внимательность учителя к поведению и ответам учащихся на уроке, его умение распределять свое внимание, правильно сочетая работу с классом и отдельными учащимися). Вместе с тем, необходимо изучать очень важные для характеристики педагогического такта проявления внимательности в моральном значении этого явления, такие как умение учителя понимать психическое состояние школьника, проявлять к нему отзывчивость и заботливость.

Умелое расчленение «узкой» темы делает ее более содержательной, расширяет ее познавательное значение, позволяет выявить ранее неизвестные стороны педагогического такта и открывает новые возможности для более глубокого и разностороннего анализа собранных материалов.

Тематическая определенность наблюдения и точность поставленной задачи конкретизируются путем отбора ситуаций, в условиях которых проявляется педагогический такт учителя. Таково, например, изучение такта в определенных видах учебно-воспитательной деятельности на уроках и во внеклассных занятиях; при работе с учениками, имеющими неодинаковую психолого-педагогическую характеристику, при разрешении относительно простых и более сложных вопросов воспитания; в процессе формирования каких-либо свойств личности школьника, например, настойчивости, организованности, товарищества и дружбы.

У начинающих наблюдателей можно заметить смешение раз-

личных вопросов, невольную подмену одних вопросов другими. Одним из примеров подобного рода является смешение педагогического такта с методическим мастерством учителя, например, с его умением правильно построить урок и организовать самостоятельную работу учащихся. Изучение педагогического такта учителя не должно быть обособленным от анализа его методического мастерства, однако не следует отождествлять эти явления. Если у одних учителей педагогический такт и методическое мастерство находятся на одинаково высоком уровне, то у других они развиты неодинаково, например, методические умения имеют высокое развитие, в то время как педагогический такт в обращении с учащимися значительно отстает, наблюдаются проявления нетактичности.

Тематическая определенность наблюдений может быть осуществлена путем изучения роли педагогического такта в воспитании определенных черт личности школьников. Но это положение не должно пониматься слишком прямолинейно. В процессе изучения этого вопроса необходимо учитывать не только данное свойство характера школьника, но и другие его черты, непосредственно связанные с изучаемым явлением. Поэтому изучая, например, роль такта учителя в воспитании настойчивости школьников, нужно обращать внимание и на воспитание других сторон личности школьника, таких как организованность, внимательность, учитывая их значение в воспитании настойчивости. Такого рода расширение области наблюдений не будет нарушать тематическую определенность данного исследования.

Повышение культуры психологических наблюдений должно осуществляться также путем накопления материала, достаточного для обоснованного заключения. Только таким способом может быть преодолена иллюстративность и фрагментарность описания. Необходимо продолжать наблюдения по определенным вопросам, что придает собиранию материалов более выраженную систематичность. Собранный же материал следует время от времени просматривать, чтобы на каждом этапе работы иметь представление о степени ее продвижения в целом и каждого из составляющих ее вопросов.

В повышении культуры наблюдательности существенное значение имеет изучение каждого случая в единстве с обстоятельствами, его обуславливающими, накладывающими на данное проявление педагогического такта определенный отпечаток. Фиксируя конкретное выражение такта учителя, важно уяснить его соответствие поставленной педагогической задаче, индивидуальным особенностям учащегося, его данному психическому

состоянию и психолого-педагогической ситуации, в условиях которой было осуществлено воспитательное влияние.

Наблюдение каждого случая означает не только точную запись фактов, но также их психолого-педагогическую квалификацию. Каждое конкретное наблюдение должно сопровождаться его анализом, и, прежде всего, указанием на значение данного факта для характеристики тех или иных сторон педагогического такта. Таким путем постепенно выявляются различные свойства такта учителя, и одновременно наблюдатель будет вырабатывать умение отбирать психологически значительные явления, каждое из которых вносит что-либо новое в изучение поставленного вопроса. Важно замечать факты, имеющие определенный психолого-педагогический смысл. Анализ факта должен выявить его значение для понимания какой-либо стороны поставленного вопроса. Нет никакого смысла проводить неопределенные, неконкретные, схематические записи, фиксировать всякого рода общие места, из которых невозможно извлечь какое-либо психологическое содержание.

Изучение педагогического такта требует от наблюдателя психологической проницательности в анализе собранного материала. Факты, характеризующие такт учителя, нужно наблюдать непосредственно, они многое теряют, если с ними знакомиться по чьему-либо пересказу. Подлинное, эффективно действующее тактичное влияние всегда имеет психологический подтекст, выражающийся в манере учителя держаться перед учащимися, в выразительности речи, в умении владеть ее эмоциональной выразительностью, в чем большую роль играет интонация и психологическая пауза. Поэтому в записях, характеризующих содержательную сторону педагогического такта, необходимо одновременно отмечать и все то, что помогает выявить психологический подтекст тактичного влияния учителя на учащихся.

Кроме того, известная проницательность требуется в наблюдении «малых форм поведения» учителя, проявляющихся в незначительных привычках процесса общения с учениками. Такого рода привычки характеризуют индивидуальное своеобразие такта учителя и влияют на упрочение его эмоционального контакта с учащимися. Умение наблюдать тонкие, но психологически значительные детали в общении учителя с учениками способствует психологической содержательности результатов наблюдения.

Таким образом, признаками наблюдения, удовлетворяющими требованиям научности, являются его объективность, определенная целенаправленность и систематичность в соответствии с за-

дачей и темой работы, полнота, конкретность и точность, умение отбирать существенное в изучаемом явлении и замечать такие тонкие детали, которые являются симптомами значительных свойств характера, умение во внешних формах поведения находить их психологическое содержание. Эти свойства наблюдения способствуют усилению его познавательных возможностей.

Ценность наблюдений заключается также в их педагогической направленности, в том, что результаты их являются предпосылкой воспитательного влияния на учащихся и средством контроля за правильностью и эффективностью этого влияния. Учителю нужно развивать у себя три главных умения: обучать, воспитывать и изучать школьников, причем последнее должно быть подчинено решаемым учебно-воспитательным задачам.

Единство наблюдения и педагогической работы с учащимися является существенным условием повышения научного уровня наблюдения как метода изучения школьников и усиления его практической значимости. Наблюдение действий и поступков школьников, их учебной работы и педагогическое осмысливание собранных материалов — один из верных путей овладения педагогическим мастерством.

Наибольшую научную и практическую ценность представляют наблюдения, показывающие процесс педагогического воздействия, удовлетворяющего требованиям педагогического такта. Мы подчеркиваем именно **процесс**, а не только какие-либо отдельные моменты воспитательного влияния. При этом важно наблюдать не только методы и приемы воспитательного воздействия учителя, но и то, как на это реагирует ученик, как именно он воспринимает требования, предложения и советы учителя.

Педагогический такт учителя важно анализировать в системе психологического исследования учащихся и психолого-педагогического анализа уроков. Такая постановка наблюдения лучше всего может быть осуществлена, если оно является последовательным и систематическим, а само описание фактов дано в виде сцен и картин, характеризующих процесс общения учителя и школьников. Обобщенное же описание фактов должно опираться на конкретные записи, показывающие, при каких психологических условиях воспитательные воздействия учителя становятся эффективными и дают устойчивый педагогический результат.

Основу научного познания педагогического такта составляют факты, собранные наблюдателем для характеристики тех или иных сторон этого явления. Наблюдателю необходимо отчетливо понимать, что такое факт и совокупность фактов, на ос-

нове которых можно исследовать тактичное воспитательное влияние учителя на школьников.

При этом в записях о конкретных проявлениях такта учителя в обращении с учащимися необходимо отмечать общий тон общения и манеру поведения учителя. Приведем некоторые примеры.

1. «Никогда я от тебя не слышала хорошего ответа», — говорит учительница ученику, кратко отвечавшему с места на ее вопрос. При этом учительница посмотрела на ученика укоризненно. Замечание представляло собою чрезмерное обобщение: ученик давал не только посредственные, но и хорошие ответы. Форма высказывания учительницы также являлась нарушением тактичности в обращении со школьником.

2. При приходе в класс болевшего ученика учительница спросила: «Здоров ли ты теперь? Ребята, помогите ему восполнить пробелы». Тон обращения доброжелательный, ученик чувствует это, другие школьники относятся к нему также сочувственно и готовы помогать ему.

3. «Повторите, пожалуйста», — в такой форме обращается учительница к ученику, отвлекшемуся от классной беседы. Тон обращения ровный, спокойный и одновременно требовательный, что заставляет ученика быть более внимательным.

4. «Она хорошо отвечает, видно, что работала, не мешайте ей, не подсказывайте», — строго говорит учительница, заметив подсказки одного из учеников.

5. «Урок не учил, недавно я спрашивала тебя, и ты, видимо, решил, что сегодня не спросят. Готовься к каждому уроку», — строго замечает учительница ученику, не приготовившему урок.

6. «Садись, я тебя вызову в следующий раз», — мягко говорит учительница робкому, застенчивому школьнику. На следующий день в процессе его ответа она укрепляет у него чувство уверенности репликами: «не торопись, подумай», «очень хорошо», «так всегда старайся», «хотелось бы, чтобы и все отвечали так же хорошо».

7. «Не смейтесь над товарищем, если он ошибся, лучше помогите ему исправить ошибку», — спокойно и строго замечает учительница ученику, засмеявшемуся при неточном ответе товарища.

Накопление подобного рода первичных материалов, их систематизация и обобщение позволяют постепенно выявить особенности такта изучаемых учителей.

Наблюдение необходимо проводить, учитывая психолого-педагогические особенности педагогического такта и конкретные

формы его проявления. Некоторые из них поддаются изучению относительно легче, примером чего могут служить наблюдения за оценочными суждениями учителей в процессе устного опроса учащихся или за их высказываниями, имеющими целью поддержание внимательности школьников на уроках. Изучение же ряда других вопросов представляет более сложную методическую задачу, как, например, выявление эффективности педагогического такта в воспитании нравственных чувств и волевых черт характера учащихся.

Исследование педагогического такта касается не только анализа отношения учителя к учащимся и формы обращения с ними, оно распространяется и на самих школьников — предметом исследования являются взаимоотношения учителей и учеников в процессе обучения и воспитания. В этом плане данный вопрос имеет глубокое характерологическое значение. Правильно воспитанный педагогический такт учителя — важная черта его характера и задача психологии в этом отношении состоит в том, чтобы выявить психологическую природу этого явления и условия его формирования.

Методической предпосылкой такого анализа является выделение различных сторон в характеристике педагогического такта. Основными из них являются: 1) конкретные формы педагогического такта; 2) внешнее проявление такта в речи учителя и его выразительных движениях («педагогическая техника») и в их соотношении; 3) психологическая основа педагогического такта (его познавательные, эмоциональные и волевые компоненты, мотивация данного действия) и 4) его воспитательное значение, педагогическая эффективность.

Как видно из изложенного, объективное наблюдение выражается в точном восприятии и описании конкретных проявлений такта. При этом необходимо учитывать педагогическую задачу, обстановку, в которой осуществляется воспитательное влияние (педагогическую ситуацию), особенности личности школьника и его психическое состояние. Повышение научного уровня наблюдения при изучении педагогического такта должно идти во многих взаимосвязанных направлениях. Укажем следующие из них.

1. Большое значение имеет психологически обоснованное расчленение изучаемых вопросов, что способствует необходимой детализации наблюдений.

2. Систематическое наблюдение такта должно быть ориентировано на изучение тактичных воспитательных влияний учителя не только в виде отдельных его проявлений, но в их внутренней

связи, что помогает понять процесс воспитательного воздействия, приводящий к определенному результату.

3. Умение наблюдать не только относительно простые, но и более сложные и трудные случаи в учебно-воспитательной деятельности учителя позволяет выявить глубокое педагогическое значение его тактичных воздействий на учащихся.

4. Продуктивность наблюдения во многом зависит от умения произвести отбор педагогических ситуаций, в которых можно наблюдать воспитательную эффективность такта и его своеобразия в зависимости от условий, в которых осуществляется воспитательное влияние.

5. Необходимо наблюдать отдельные свойства такта и их взаимосвязь, что позволяет изучить психологическую структуру такта, закономерные отношения различных его компонентов.

6. Наблюдение такта учителя необходимо проводить в плане его характерологического анализа, понимания тактичности как черты характера и ее зависимости от других воспитанных черт характера и таким образом изучать психологические основы такта.

7. Такт учителя является одним из проявлений его педагогического мастерства. Поэтому наблюдение тактичных воспитательных воздействий учителя на школьников следует проводить таким путем, чтобы выявлять их педагогические и методические предпосылки.

Развитие наблюдательности достигается путем систематического собирания материалов, что приводит к действительной доказательности выводов (собрание и анализ серий фактов по каждому вопросу). Изучение индивидуальных особенностей такта многих учителей и их сравнительный анализ представляют необходимую основу психолого-педагогических обобщений в этой области. Научная постановка наблюдений педагогического такта — путь к правдивому отображению многообразия его форм и разносторонности воспитательного значения.

Изучая педагогический такт учителей методом наблюдения, мы применяли и другие методы собирания материала, имеющие вспомогательное значение. Мы проводили с учителями беседы по вопросам педагогического такта. Беседы касались главным образом психологического анализа прослушанных нами уроков. В этом плане проводилось обсуждение особенностей педагогического такта и намечались пути его совершенствования.

Кроме того, в отдельных случаях проводилось обсуждение проблем педагогического такта на педагогических советах школ. Осмысливая свой опыт, учителя готовили выступления по

различным вопросам обсуждаемой проблемы. Собранные таким путем материалы послужили дополнительным источником изучения такта учителей. Особо следует отметить участие ряда учителей в научной работе кафедры психологии по различным проблемам педагогического такта. Опубликованные работы учителей представляли обобщение ими педагогического опыта, проводимого в плане определенных психолого-педагогических проблем такта учителя (2, 3, 4, 5, 10, 23, 24, 25, 47, 160).

Вопрос о познавательном значении отдельных методов исследования педагогического такта не может быть решен в отвлеченной форме, но обязательно путем конкретной оценки каждого из них применительно к изучаемым вопросам. Выше уже говорилось о больших познавательных возможностях изучения такта учителя путем систематических наблюдений. Эпизодические же наблюдения по отдельным вопросам имеют меньшее значение, так как таким путем возможно получить лишь отдельные иллюстративные материалы. Однако и такое применение методики наблюдения имеет значение как средство предварительного поиска в постановке новых вопросов и в этом смысле оно имеет эвристическое значение.

Продуктивность исследования такта учителя во многом зависит от правильности сочетания наиболее эффективных методов исследования. В этом плане особенно важен вопрос о сочетании наблюдения и эксперимента. В изучении педагогического такта они настолько сближаются, что их необходимо понимать как единую систему методов. В исследовании педагогического такта большое значение имеет метод естественного эксперимента, в котором сочетаются изучение такта учителя и одновременно его совершенствование, применение на уроках более эффективных методов и приемов воспитательного влияния на учащихся. Укажем на проведение опытных уроков, которые открывают большие возможности изучения и совершенствования педагогического такта в различных его проявлениях в плане конкретных учебно-воспитательных задач, решаемых на этих уроках.

Наблюдение и эксперимент здесь имеют глубокую внутреннюю связь. Проведению опытных уроков предшествует изучение педагогического такта учителя путем наблюдения. Собранные материалы дают основание для проведения опытных уроков с целью совершенствования определенных качеств педагогического такта. Данные об этом фиксируются путем наблюдения в процессе проведения таких уроков.

Аналогично соотношение наблюдения и эксперимента и в изучении воспитательной эффективности такта учителей в процессе

формирования личности школьника и тех или иных черт его характера. Здесь процесс изучения является двух-или трехфазным. На первой стадии изучения наблюдение носит констатирующий характер: выявляется состояние определенных черт личности школьника. Для второй фазы исследования характерна новая организация педагогического процесса, включающая воспитывающий эксперимент. Данные наблюдения показывают степень эффективности такта учителя. Последующие наблюдения дают возможность установить результативность воспитательного влияния и уяснить характер дальнейшей работы с учащимися.

Таким образом, тесная связь между наблюдением и экспериментом проявляется на разных стадиях исследования: предварительные наблюдения являются предпосылкой проведения эксперимента; наблюдение проводится непосредственно в процессе эксперимента; при посредстве наблюдения проводится проверка эффективности применения результатов экспериментального исследования.

Мы рассмотрели вопросы методики изучения педагогического такта учителя. Содержательность психолого-педагогических наблюдений и других методов исследования является непременным условием продуктивности применения в школьной практике материалов и обобщений по проблеме педагогического такта.

---

### ГЛАВА III.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТАКТА УЧИТЕЛЯ

### 1

Педагогический такт не обособлен от других сторон личности учителя, его проявления тесно связаны с воспитанными положительными свойствами его ума и характера и зависят от них. Поэтому психологический анализ такта не должен быть изолированным от изучения других психологических особенностей личности учителя.

Генезис и сложившиеся высоко развитые проявления такта необходимо понимать в широком психологическом контексте, в системе определенных психологических предпосылок его формирования. Анализ педагогического такта необходимо начинать с выявления его психологических основ. В данной главе этот вопрос рассмотрен в плане общей психологии, в последующем же изложении обратим внимание на индивидуальные психологические особенности такта.

В развитии педагогического такта учителя большое значение имеют многие психологические свойства личности и весь его морально-психологический облик. В процессе изучения этого вопроса мы выделили некоторые основные свойства личности учителя, имея в виду показать их значение как психологических предпосылок педагогического такта. Таковы некоторые качества познавательных процессов и эмоционально-волевые черты характера.

Среди познавательных процессов большое значение в этом отношении имеет психологическая наблюдательность учителя за

учащимися. Наблюдательность учителя является основным средством изучения школьника, его поведения, познавательных интересов, способностей, умений и многих других сторон личности. Очень важно, чтобы учитель понимал личность школьника в развитии и своевременно замечал бы появление новых свойств его ума и характера. Не менее важно понимание личности школьника во всей сложности его психического состояния в данный период времени. Особенно имеем в виду умение учителя замечать внутрииндивидуальные различия личности, разнообразие ее проявлений, сочетание в одном характере разных свойств, что указывает на богатство возможностей развития.

Познавательное и педагогическое значение наблюдательности связано с глубиной проникновения во внутренний мир школьника, с пониманием мотивов поступков, являющихся своего рода «психологическим подтекстом» его высказываний и действий. От учителя требуется не просто рационалистическое понимание личности школьника, но и «понимание чувством», доброжелательное отношение к нему, своевременная помощь в тактичной форме.

Педагогически обоснованное сочетание наблюдательности и руководства работой школьников является необходимой основой развития педагогического такта. Знание учителем психологии школьника и педагогическая находчивость в применении воспитательных воздействий, наиболее эффективных в каждом данном случае, являются предпосылкой тактичного обращения с ним. Таковы, например, случаи, когда ученику необходима поддержка при возникших затруднениях. Старательный ученик отвечает на вопросы учителя, но не все дается ему легко, учитель, зная это, одобряет его: «Вот это у тебя удачно получилось. Ребята, помогите ему немного, он здесь забыл».

Однако из самой наблюдательности педагогический такт непосредственно еще не вытекает. Положительное значение наблюдательности усиливается благодаря педагогически оправданному ее сочетанию с другими сторонами деятельности учителя и с его отношением к учащимся — отзывчивостью и требовательностью к ним, умением установить устойчивый деловой и эмоциональный контакт. При несоблюдении этих условий наблюдательность учителя не будет являться положительной психологической предпосылкой развития педагогического такта.

В этой связи отметим следующие нежелательные явления, какие мы заметили у отдельных учителей. Такова наблюдательность, неправильная по своей педагогической форме, — это как бы подчеркнутое наблюдение учителя за учащимися, что само по себе может быть нетактичным. Нельзя признать правильным

и такой образ действий учителя, когда он наблюдает за всякими незначительными движениями учащихся на уроке и делает по этому поводу множество замечаний, что создает натянутость обстановки на уроке. Не способствует развитию педагогического такта поверхностная и недействительная наблюдательность учителя, а также узость сферы наблюдения, например, незнание учителем условий семейного воспитания учащихся.

Таким образом, придавая важное значение психологической наблюдательности учителя, необходимо подчеркнуть, что ее положительная роль проявляется в системе педагогически обоснованных отношений учителя к учащимся, большую роль играет его умение использовать данные своих наблюдений в работе с каждым школьником. Высокая культура психологической наблюдательности учителя — одна из предпосылок развития педагогического такта.

В плане психологии познания наблюдательность представляет единство восприятия и мышления. В этом смысле наблюдательность является одной из познавательных предпосылок развития педагогического такта. Однако одного этого условия недостаточно. Важно, чтобы наблюдательность учителя развивалась не только как умение или способность, но постепенно стала бы чертой характера и устойчивой умственной привычкой. Только при этом условии наблюдательность становится постоянным психологическим фактором развития педагогического такта. Потребность изучения учащихся обуславливается конкретными задачами, повседневно возникающими в процессе учебно-воспитательной деятельности учителя. Она вытекает также из необходимости понимания учителем перемен, происходящих в личности школьников под влиянием их обучения и воспитания.

Изучение учащихся, знание их возрастных и индивидуальных особенностей является одной из основных предпосылок успешности работы учителя. «От каждого педагога-практика, — писал К. Д. Ушинский, — можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека, употреблял все зависящие от него средства, чтобы познакомиться, сколько возможно ближе, с предметом деятельности всей своей жизни» (155—26). «Воспитатель должен стремиться узнать человека, **каков он есть в действительности**, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями». «Только тогда, — продолжает Ушинский, — будет он в состоянии почерпать в самой природе

человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны!» (156—35, 36).<sup>1</sup>

В самом процессе изучения учащихся такт учителя должен проявляться в его умении установить с ними психологический контакт, отношение взаимного доверия. Важны также проявление внимательности, выдержки в обращении, умение вести с учеником беседу в спокойно доброжелательном тоне. К сожалению, в психологических работах по вопросам методики изучения учащихся почти нигде не говорится о такте исследователя.

Существенное значение в развитии педагогического такта имеют также определенные качества мышления и речи учителя. Мы отмечаем те из них, которые являются ближайшей опорой тактичного отношения учителя к школьникам. Основные из них: 1) умение осмысливать изменения, происходящие в поведении и учебной деятельности школьников; 2) объективная оценка поведения и знаний школьников; 3) умение ориентироваться в каждой новой педагогической ситуации и применять наиболее эффективные педагогические воздействия, соответствующие особенностям данного случая (оперативные качества мышления). Характеризуя психологическую природу педагогического такта, необходимо подчеркнуть значение творческого мышления учителя. Недочеты в этом отношении приводят к шаблонности и стереотипности применения методов воспитательного воздействия, что находится в противоречии с основными требованиями педагогического такта.<sup>1</sup>

Неправильное понимание или незнание учителем личности школьника, нарушение в той или иной степени объективности оценки результатов его учебных занятий, поспешность или ненужная замедленность педагогических воздействий, а также применение воспитательных воздействий, неэффективных в данном случае, — все это влечет за собою отклонение от требований педагогического такта.

В тесной связи с мышлением учителя в практике его работы проявляется деятельность воображения. Эта сторона познавательной деятельности имеет также существенное значение как одна из психологических основ педагогического такта. Особенно нужно подчеркнуть значение воображения в понимании учителем психики школьника, в проникновении в его внутренний мир, в умении мысленно представить его психическое состояние при совершении тех или иных действий и поступков.<sup>1</sup>

Ясность и живость представлений необходимым образом связаны с педагогической находчивостью учителя и с быстротой его ориентировки во всякой новой, и, тем более, трудной педагогиче-

ческой ситуации. Правильность и ясность представления о психическом состоянии ученика и мотивах совершения им действий и поступков является одной из психологических основ педагогического такта. Роль воображения сказывается и в умении учителя отчетливо представить последствие применения тех или иных методов воспитательного влияния, учитывая характер реагирования ученика.

Некоторые нарушения педагогического такта связаны с тем, что учитель неправильно уподобляет одни случаи воспитательного влияния другим, не учитывая разницы в характере реагирования учеников на одни и те же методы воспитания. Таково, например, преувеличение воспитательного влияния строгого требования к ученику, — в данном случае, неуместное его применение и преуменьшение значения другой формы общения, например, просьбы, обращенной к ученику. Имеются в виду случаи, когда такие психологические механизмы воображения как уподобление, преувеличение и преуменьшение получают педагогически ошибочное применение в практике воспитательной работы учителя.

Одним из примеров ошибочного уподобления является применение одних и тех же приемов педагогического такта в отношении учащихся разного возраста. Другой пример такого же уподобления представляет применение одинаковых воспитательных воздействий по отношению к школьникам с различной психолого-педагогической характеристикой, то есть без учета их индивидуальных особенностей. Третий случай неправильного уподобления — применение одинаковых воздействий без учета различий психических состояний учащихся.

Одной из важных психологических предпосылок педагогического такта является **речь** учителя. Первоначально выделим наиболее общие особенности речи в их положительном значении для развития педагогического такта учителя. Таковы, прежде всего, литературно-педагогические достоинства его речи, ясность, точность, доступность для учащихся, соответствие мысли и слова, выразительность и впечатляемость речевых средств. То или иное отклонение речи учителя в указанных отношениях может привести к ослаблению делового и эмоционального контакта с учащимися. )

Однотонность речи, слабая ее эмоциональность, недостаточная отчетливость словесного выражения мысли затрудняет психологический процесс общения учителя с учащимися. Сухость и рассудочность тона речи, отсутствие в ней необходимого элемента непосредственности также затрудняют установление эмо-

ционального контакта между учителем и школьниками даже и в том случае, когда учитель применяет рациональные методические приемы обучения. Речь учителя должна быть развита во всех ее функциях — коммуникативной, эмоционально-экспрессивной и воздейственной. Гармоничность речи в указанных отношениях представляет благоприятную психологическую предпосылку развития педагогического такта.

Весьма важное значение имеет моральное отношение учителя к слову — верность данному обещанию, ответственность высказываний, умение найти для каждого случая педагогически целесообразную и эффективную форму общения с учащимися. В этой связи большое значение имеет тон общения учителя с учениками, отличающийся простотой, непосредственностью, искренностью, естественностью, располагающий к доверию и сохранению достоинства личности учителя и учащихся. Этим требованиям не соответствует и приводит к нарушению такта тон грубости, бесстрастности, неровности и неуверенности в общении и поучающий тон моральной риторики.

Не менее важное значение в развитии такта имеет педагогически оправданное соотношение высказываний и поступков учителя. Слово учителя, обращенное к ученикам вовремя и сказанное умело, имеет большое воспитательное значение. Но именно поэтому учитель должен обращаться к учащимся, соблюдая необходимую меру, не впадая в многословие или в излишнюю лаконичность и не ограничиваясь лишь словесным общением там, где необходимо проявить себя в качестве организатора общих дел ученического коллектива; во многих случаях, не тратя лишних слов, ученику следует показать, как нужно выполнить данное поручение.

Выразительность речи помогает оттенить мысль, подчеркивает ее, делает более доходчивой до учащихся и открывает возможности более глубокого влияния на их сознание, волю и чувства. Это достигается фонетическими средствами речи, ее лексическими и синтаксическими особенностями, образностью и сопровождающими словесное общение выразительными движениями.

В педагогической литературе многократно указывалось на значение эмоционально-выразительной функции речи учителя в процессе преподавания (объяснения новых знаний, чтения художественных произведений и т. п.). Не меньшее значение имеют все средства выразительности речи и в развитии педагогического такта учителя. Особенно важен в этом отношении общий экспрессивный облик учителя, ставшие привычными для него педагогически целесообразными мимическими движениями и жестами.

Выразительные движения, сопровождающие словесную речь, а также и взятые в отдельности (поза, жест, взгляд учителя, обращенный к ученику) могут иметь большое значение в установлении с учащимися делового и эмоционального контакта. Велика также роль педагогически действенной интонации речи учителя. Слово, произнесенное в форме, наиболее соответствующей данной обстановке и поставленной задаче, усиливается в своем эмоциональном и воздейственном значении. Работа учителя над словом в этом отношении является одним из условий совершенствования педагогического такта.

В интонации выражается звуковая характеристика каждого предложения и всего звукового строя устной речи, главным же образом совокупность ее мелодических особенностей. Здесь имеются в виду тембр речи, изменения громкости речи, ее темп, ритм и психологические паузы в их подчиненности учебно-воспитательным задачам. «Мелодический спектр» речи отличается шириной своего диапазона и разнообразием индивидуальных особенностей.

В плане обсуждаемого вопроса учителю важно соблюдать педагогически обоснованную меру в применении различных средств мелодики речи, избегая при этом как интонационных излишеств, мелодической аффектации, так и мелодического однообразия и стереотипности. Высказывание согласия или несогласия, утверждение или отрицание, указание, предупреждение, предложение, разъяснение и другие формы умственно-волевых процессов, выражаемых в речи, повышаются в действительности воспитательного влияния, если учитель в каждом случае сумеет найти верный тон в общении с учащимися и таким образом его высказывания будут соответствовать требованиям педагогического такта.

Речевой предпосылкой развития такта учителя является также умелое пользование им психологическими паузами. При посредстве психологической паузы учитель может оттенить значение какой-либо мысли или чувства и сосредоточить на них внимание учащихся. Приостановка речевого процесса в какой-то части предложения активизирует внимание школьников, они с интересом ожидают, как продолжит учитель мысль, которую он уже частично высказал. Но в психологической паузе выражаются не только коммуникативная и познавательная функции речи. Она является формой выражения выдержки учителя в процессе общения с учащимися и в этом смысле имеет прямое отношение к педагогическому такту.

В целом же интонационные особенности речи учителя явля-

ются одним из средств, при помощи которых достигается эффективность передачи знаний учащимся. Педагогически обоснованная интонация в передаче знаний способствует убедительности этого процесса, усилению влияния учителя на учащихся.

Психологическое исследование интонации речи и выразительных движений должно включать анализ функционального значения этих процессов в плане проблемы педагогического такта. Имеется в виду выявление наиболее действенных выразительных средств общения учителя с учащимися различного возраста и неодинаковой психолого-педагогической характеристики. Выразительные средства общения должны отличаться педагогически оправданной гибкостью и динамичностью при учете различных психических состояний школьников, возникающих в процессе обучения.

Следует подчеркнуть, что нахождение нужной интонации в педагогической практике — дело далеко не всегда легкое. Оно затрудняется недостаточным знанием психологии школьника и мотивов того или иного поступка, а также неумением избрать нужную интонацию из множества возможностей интонирования данного слова. Так слово «хорошо», обращенное к ученику, может быть произнесено с оттенком одобрения или предупреждения, оно может звучать как подтверждение и как оценка. Слово «встань» может выражать просьбу, предложение, внушение, требование. Слово «садись» может выражать простое разрешение сесть, но оно может иметь и различные эмоциональные оттенки, например, неудовлетворенность учителя ответом ученика, или оно произносится в сочетании с положительной оценкой его ответа.

Такт учителя непосредственно связан с овладением им воздейственной функцией речи. В педагогической практике это выражается в различных формах словесного побуждения школьника к совершению того или иного действия и поступка или к задержке и отказу от совершения поступка.

Конкретные проявления воздейственной функции речи исследовались языковедами, в психологии же этот вопрос находится в начальной стадии изучения. А. В. Бельский в статье, посвященной анализу этого вопроса, характеризует следующие виды побудительных высказываний: просьбу, приказ, требование, предложение, совет, призыв (12). Они являются различными видами словесного волевого воздействия, но следует сказать, что перечень их не отличается полнотой. Наряду с ними указывалось на внушение, запрещение, предупреждение. Особо важное значение в практике воспитания имеют различные формы убежде-

ния, куда относятся разъяснение с целью воздействия, аргументированный совет, предложение, создание общественного мнения по поводу данного поступка.

Каждый из названных видов словесного побуждения имеет свои разновидности и гибкие переходы от одного вида к другому. Основные виды словесного выражения воли целесообразно расположить в следующем порядке: просьба, пожелание, совет, призыв, разъяснение с целью воздействия, предложение, предупреждение, внушение, требование, распоряжение. Здесь учитываются различия в соотношении активности, самостоятельности, начинания и проявления воли школьника, с одной стороны и с другой, — обязательности внешнего побуждения и выполнения действий.

В педагогической практике встречаются различные виды словесного воздействия учителя на учащихся с целью побуждения их к определенным поступкам и формам деятельности в соответствии с конкретными задачами воспитания. Среди них для повседневного общения учителя с учащимися наиболее характерны просьба, совет, разъяснение, предложение, требование. В учебно-воспитательной деятельности учителя большое значение имеет умение пользоваться всеми видами словесного побуждения учащихся в соответствии с требованиями педагогического такта. Это достигается как продуманным содержанием просьбы, предложения, требования и т. п., так и формой их речевого выражения, в чем немалую роль играет словесная формулировка и эмоциональный тон общения. Единство содержания и формы словесного побуждения, их соответствие поставленной задаче и данной педагогической обстановке повышает убедительность и силу воспитательного воздействия.

Необходимо учитывать, что различные формы словесного влияния часто применяются в том или ином сочетании и, кроме того, они имеют некоторые общие признаки, а не только черты различий. Так, например, требование учителя, выраженное в доказательной форме, то есть в виде разъяснения, имеет целью повлиять на мышление школьника и убедить его поступить определенным образом. Но требование может быть высказано и без развернутого обоснования и в таком виде оно включает в себя элемент внушения. В этом случае требование характеризуется повелительностью и краткостью формы обращения и действенность его определяется авторитетом учителя и справедливостью его отношения к учащимся. Элемент внушения, кроме того, может быть и в требовательности, выражаемой в косвенной форме, например, совета или просьбы. Во всех слу-

чаях воспитательная эффективность различных форм словесного волеизъявления повышается, если они по своему содержанию и внешнему выражению соответствуют требованиям педагогического такта. В частности, такие виды словесного воздействия, как требование и внушение, выражаемые в тактичной форме, не должны иметь какого-либо оттенка поверхностного дидактизма или назойливой назидательности.

Большое значение имеет педагогически обоснованный выбор такой из указанных выше форм побуждения, которая является наиболее эффективной для данного случая. Кроме того, здесь необходимо учитывать возрастные психологические особенности детей и подростков, как например доверчивость детей дошкольного и младшего школьного возраста и возрастающую критичность мышления у подростков.

В соответствии с этим на детей дошкольного и младшего школьного возраста нередко хорошо влияет непосредственное требование, совет или просьба, содержащие элемент внушения, то есть не имеющие детального обоснования, в то время как по отношению к подростку требуются более сложные и гибкие формы обращения, для которых характерна убедительность и доказательность обоснования. Важно также педагогически правильное соотношение различных видов словесного побуждения и последовательность их применения. Одним из примеров этого рода является первоначальное высказывание просьбы с последующим обращением к требованию.

Педагогический такт нарушается при однообразном и шаблонном применении какого-либо вида побудительной речи, при выборе обращения, не соответствующего данному случаю, например, строгого требования, в то время как в данной обстановке ученику следовало бы дать совет, или просьбы к ученику (и тем более — упрощения) вместо высказывания определенного требования к нему.

Умение пользоваться определенными формами обращения или их сочетанием в каждом случае зависит от знания учителем соответствующей педагогической ситуации, психологии школьника, его психического состояния и особенностей его действия и поступка.

Все виды побудительной речи, выраженные в совершенной педагогической форме, имеют воспитательное значение при условии, если они действительно способствуют развитию учебной и трудовой деятельности учащихся. Словесное побуждение должно правильно сочетаться с упражнением учащихся в поступках, через которые осуществляется воспитание личности.

Перейдем далее к анализу характерологических предпосылок педагогического такта. Первоначально обратим внимание на значение **волевых** свойств характера. Выше мы уже говорили о воле, выражающейся в воздейственной функции речи, обращенной к учащимся. Однако вопрос о воле учителя, как психологической основе педагогического такта, является более широким. Центральным моментом в его содержании следует считать вопрос о волевых чертах характера учителя.

Наиболее общей и значимой особенностью характера учителя и одной из основных предпосылок развития педагогического такта является его устойчивая целеустремленность в учебно-воспитательной деятельности.

В плане психологии воли целеустремленность в воспитании каждого школьника предполагает осознание учителем перспективности в учебно-воспитательной деятельности, умение связывать текущие повседневные воспитательные воздействия с более широкой задачей формирования личности школьника (в чем проявляется взаимосвязь целей различного масштаба и значения). Перспективность воли выражается в представлении учебно-воспитательной деятельности в ее цельности и в умении в каждом случае выделить основную, наиболее важную задачу, учитывая особенность личности учащегося на данной стадии его развития.

Психологическую характеристику целеустремленности составляют ясность понимания задач своего труда и убежденность в правильности действий, направленных на их осуществление. Эмоциональная характеристика целеустремленности выражается в бодром настроении, в умении поддерживать деятельное состояние при разрешении всех, в том числе и трудных педагогических вопросов.

Такт учителя в обращении с учениками характеризуется прежде всего целеустремленностью в разрешении каждой данной задачи, чему должны быть подчинены и способы обращения учителя со школьниками. Слабая осознанность учителем педагогической задачи отрицательно отразится и на способе обращения, который в этом случае может не соответствовать своему назначению. Строго говоря, педагогический такт невозможен без правильного соотношения цели и способов ее осуществления. Одним из примеров нарушения правильности этого соотношения является проявление учителем нетерпеливости в обращении, что стоит в противоречии с задачей воспитания положительных черт характера школьника.

При переходе от цели к действию существенное значение имеет решительность в нахождении и применении наиболее эф-

фективного способа педагогического воздействия. Будет ли решение быстрым или неторопливым, и применит ли учитель какое-либо воспитательное воздействие немедленно или несколько отложит его применение, и будут ли эти воздействия прямого или косвенного характера — все это связано с особенностью каждого данного случая.

Точно так же и психологический процесс решения может быть неодинаковым: он может быть осмыслен во всех деталях, или же будет более сокращенным, минуя некоторые звенья, в чем проявляется своеобразная педагогическая интуиция, где на первый план выступает элемент непосредственности в понимании вопроса. В последнем случае сказывается педагогический опыт учителя, умение быстро ориентироваться, учитывая аналогичные случаи в прошлом. Такие недостатки решимости как колебания в принятии решения, неуверенность, или, наоборот, поспешность перехода от решения к действию могут повлечь нарушение педагогического такта. Примером торопливости может быть высказывание ученику замечания без достаточного на то основания.

Большое значение в развитии такта имеет и такое качество воли, как инициативность в учебно-воспитательной деятельности. Инициативность в работе учителя выражается в его стремлении совершенствовать содержание и форму своей деятельности, она проявляется в самостоятельности его начинаний, направленных на улучшение повседневной работы и, особенно — в педагогическом творчестве. Такая установка ума и воли учителя способствует развитию гибкости педагогического такта, тонкости его применения в каждом случае. Инициативность воли способствует активизации деятельности учителя и, в частности, облегчает возможность своевременно предусматривать такой образ действия, который может предотвратить нежелательные поступки учащихся.

К числу основных волевых предпосылок педагогического такта относится настойчивость учителя, его умение последовательно добиваться точного выполнения своих требований. Здесь имеют значение и те формы словесного выражения воли, о которых говорилось выше (просьба, совет, требование и другие). Настойчивость учителя является тактичной при соблюдении педагогической обоснованности его требований и выражения их в такой форме, что она не подавляет самостоятельность школьника.

Настойчивость же сверх меры, упорство, становящееся упрямством, чрезмерная требовательность без учета индивидуаль-

ных возможностей школьника становится бестактной, равно как нарушает нормы такта и недостаток настойчивости — нетребовательность учителя, упрощение и уговаривание ученика сделать то, что он обязан выполнять в соответствии с правилами поведения школьника. Отклонением от такта является и кажущаяся настойчивость учителя. Имеются в виду случаи, когда при недостатке подлинной настойчивости как черты характера наблюдается акцентирование некоторых ее проявлений (чрезмерная громкость голоса, требование от школьника извинения в такой форме, что это приводит к натянутости отношений).

Волевою основой такта учителя составляют также его организованность как своеобразное качество воли и организаторские способности, последовательность и планомерность в проведении воспитательных воздействий, ориентировка в меняющейся обстановке в работе с учениками. Особенно важной для развития педагогического такта является оперативность воли учителя, разумная гибкость в выполнении поставленных задач и в самих способах обращения с учащимися.

Стремительность или замедленность в применении воспитательных воздействий находится в зависимости от сложности обстановки и решаемой педагогической задачи и потому не могут получить абстрактной оценки — каждый из этих способов необходим в определенных условиях. Неоправданная поспешность, суетливость или медлительность и преобладание застойных привычек, шаблонности в решениях и действиях — эти качества противоположны оперативности воли и могут повести к нарушению требований педагогического такта в обращении с учащимися.

Одной из основных волевых предпосылок педагогического такта является уравновешенность как черта характера. Психологическими компонентами уравновешенности являются выдержка, выражающаяся в трезвом и терпеливом разрешении вопросов, возникающих в процессе учебно-воспитательной деятельности учителя, и самообладание — умение управлять собою, проявление сдержанности, спокойной уверенности, преодоление нежелательных эмоциональных состояний, затрудняющих процесс общения учителя с учащимися и упрочение других психических состояний, являющихся благоприятными психологическими предпосылками педагогического такта. В психологической характеристике уравновешенности необходимо различать внешнюю и внутреннюю сдержанность, которые могут и не совпадать, — внутреннее волнение может протекать в скрытой форме, внешние его проявления заторможены путем волевого усилия.

Здесь и в последующих главах, говоря об уравновешенности

в ее значении для развития педагогического такта, мы пользуемся понятиями «уравновешенность» и «неуравновешенность» в психологическом смысле, имея в виду определенные психические состояния и такие волевые черты характера, как выдержка и самообладание. (По вопросу об уравновешенности как свойстве нервной системы имеются многие специальные исследования. См. 77, 81, 150).

Оценивая состояние уравновешенности как положительную психологическую предпосылку педагогического такта, мы не склонны думать, что противоположное ему состояние неуравновешенности не имеет положительного значения для такта учителя.

Состояния относительной неуравновешенности в сильном волевом, нравственно воспитанном характере, не влекут за собою нарушения такта, будучи включены в систему педагогически целесообразного обращения учителя с учащимися. Состояние озабоченности за своих воспитанников, строгость требования и повышенный эмоциональный тон высказывания, осуждающего проступок школьника, не являются нарушением такта учителя. Нарушением такта будет антипедагогическое проявление неуравновешенности (грубость, необоснованные резкие замечания). Неуравновешенность как излишняя и неуместная возбужденность, как неумение управлять собою в процессе общения с учащимися, при прочих равных условиях скорее может быть основой бестактности, чем состояние уравновешенности. То же нужно сказать в еще большей степени о неуравновешенности, ставшей устойчивой чертой характера.

В тесной связи с уравновешенностью выступает самоконтроль как один из психологических факторов педагогического такта. Самоконтроль в педагогической деятельности учителя имеет многостороннее проявление. Он выражается в критическом осмысливании поставленной воспитательной задачи. Велико также его значение в процессе выполнения решаемой задачи и в последующем его осмысливании. В этом отношении важны оценка эффективности применяемых способов решения задачи, критический анализ своих действий, своевременность выявления и исправления замеченных недочетов в работе и в обращении с учащимися.

Здесь имеют значение правильность самооценки учителем своих действий и эмоциональные компоненты самоконтроля: роль нравственных чувств при успешном выполнении поставленной задачи и стимулирующее значение чувства неудовлетворенности при замеченных недостатках в исполнении решаемой

задачи. Самоконтроль способствует развитию терпеливости, выдержки и самообладания в обращении учителя с учащимися и повышению эффективности применяемых методов и приемов учебно-воспитательной работы.

К числу сложных проявлений интеллектуальных и волевых качеств личности учителя относится сознание им ответственности за свое поведение и учебно-воспитательную деятельность. Активный характер ответственности означает, прежде всего, требовательность к себе и к учащимся и проявляется в верности данному слову, в соответствии слова и дела и в добросовестном выполнении своих обязанностей. Ответственность представляет собою единство мысли и чувства при взятии на себя определенных обязательств и активной деятельности, направленной на их выполнение. Эти особенности ответственности представляют внутреннюю основу педагогического такта. Тактичное отношение к ученикам означает вместе с тем и ответственное отношение к ним, к их поведению и учебным занятиям. Безответственность же непременно поведет и к бестактности в той или иной ее форме, например к грубости и раздражительности в обращении.

Обсуждая вопрос о волевой основе такта, необходимо подчеркнуть, что значение указанных качеств воли в еще большей степени повышается при условии развития цельности и многосторонности воли. Для цельности воли характерно единство целей и деятельности и соразмерность развития волевых качеств, их внутреннее единство. Цельность воли противоположна противоречивости и неслаженности действий и поступков.

Многосторонность воли выражается в полноте и гармоничности развития всех ее качеств, в высоком уровне развития всех звеньев волевого акта и в широте жизненных проявлений воли. Цельность и многосторонность воли представляют широкую психологическую основу педагогического такта в учебно-воспитательной деятельности учителя и открывают новые возможности его совершенствования.

Все указанные волевые предпосылки такта учителя проявляются в целенаправленности его воспитательных воздействий и в регулировании им своих действий и психических состояний в соответствии с решаемыми задачами в повседневной практике учебно-воспитательной работы с учащимися. При этом необходимо подчеркнуть значение объективной основы волевых действий — знания учителем закономерностей возрастного развития школьников, индивидуальных особенностей в развитии и подготовке каждого из них и конкретных условий воспитания учащихся в школе и семье. Знание учителем психологии школьников

представляет объективное основание продуктивности его тактичного воспитательного влияния.

Значение положительных волевых черт еще более повышается в единстве с проявлением **эмоциональных** свойств характера. Здесь, прежде всего, нужно выделить нравственные чувства как основу такта учителя: уважение к достоинству личности школьника, разумную любовь к детям, внимательность к их запросам, доброжелательное отношение к ним, отзывчивость и заботливость, умение установить педагогически оправданный эмоциональный контакт с учащимися, умение понять умом и чувством психическое состояние каждого школьника. В работе учителя имеют большое воспитательное значение и многие другие чувства, в частности эстетические и интеллектуальные, но в характеристике психологической основы педагогического такта особенно велика роль нравственных чувств.!

Проявление этих чувств по отношению к школьникам должно отличаться педагогически правильным сочетанием непосредственности их выражения и умения учителя владеть своими чувствами. Не следует думать, что имеется какая-то единая форма этого сочетания. В действительности наблюдается множество конкретных форм этого соотношения, практически оправдывающих себя в качестве основы педагогического такта. Разнообразие этих сочетаний отображает многочисленные индивидуальные различия эмоциональных черт характера учителей. Нарушение же такта может вызываться недостаточным умением владеть своими чувствами, утратой меры непосредственности выражения чувств или чрезмерной сухостью и бесстрашностью поведения, затрудняющей необходимый эмоциональный контакт учителя с учащимися.

Каждое из названных выше нравственных чувств становится эмоциональной основой такта учителя при условии соблюдения меры педагогической целесообразности. Так, внимательность в этическом смысле этого слова, отзывчивость и заботливость являются непрременной и существенно важной основой такта учителя при условии, если такое отношение не подавляет самостоятельность школьника и не приводит к тому, что учитель принимает на себя трудности учения и подменяет своей помощью ученику его активность и деятельное усилие в учебном труде.

Таким образом, в психологической основе педагогического такта имеют значение многие свойства ума и характера учителя (способности, умения, волевые и эмоциональные черты характера), являющиеся психологическими условиями успешного выполнения им учебно-воспитательной деятельности. Различия

в структурном соотношении отдельных компонентов такта и в его психологических предпосылках представляют основу формирования его индивидуальных особенностей. Рассмотренные познавательные процессы и черты характера являются основными психологическими предпосылками педагогического такта. Познавательные и эмоционально-волевые особенности личности могут быть в виде отдельных психических состояний или же сложившихся черт характера. В последнем случае значение их, как психологических предпосылок такта, еще более возрастает. Кроме того, значение каждого из этих свойств подкрепляется его связью с другими свойствами личности, что, в конечном счете, приводит к многосторонности психологических предпосылок такта учителя. Наличие этих предпосылок — необходимое условие развития педагогического такта. Однако это условие не единственное, значение его проявляется в самой тесной связи с педагогической подготовкой учителя, с его педагогическим мастерством.

## 2

Основой развития педагогического такта являются определенные педагогические его предпосылки. К ним относятся педагогическая подготовка учителя в ее значении для развития такта. Педагогический такт является одним из проявлений педагогического мастерства. Формирование его зависит от общей культуры, педагогической образованности и высокой профессионально-педагогической квалификации учителя. В особенности важное значение имеют творческое отношение учителя к педагогическому труду, к работе со всеми учащимися и каждым из них в отдельности, накопление и осмысливание ценного опыта учебно-воспитательной деятельности. Большое значение имеет умение и привычка учителя критически оценивать и осмысливать различные случаи из практики своей учебно-воспитательной работы, извлекать из этого необходимые уроки для будущего и таким образом совершенствовать свой труд и преодолевать замеченные недочеты.

Знание учителем предмета своей специальности, высокий научный и методический уровень преподавания являются необходимыми предпосылками успешности его учебно-воспитательной работы и одновременно одним из основных условий формирования педагогического такта во взаимоотношениях с учащимися. Указанные условия способствуют повышению авторитета учителя среди учащихся, развитию у них любознательности и

познавательного интереса к предмету его преподавания. Ученики относятся с большим уважением к учителю, в совершенстве знающему свою специальность и умело передающему им свои знания и большой жизненный опыт. На уроках такого учителя ученики внимательны и дисциплинированы, они уверены, что на каждом уроке получают от него много новых знаний. При этом условии на уроках создается серьезная деловая атмосфера, доверие к знаниям учителя сближает с ним учащихся, между ними устанавливается тесный деловой контакт.

Специальная и методическая подготовка учителя является благоприятным условием установления педагогически оправданных отношений с учениками; умелое преподавание снимает многие ненужные трудности учения, способствует развитию у школьников умственной активности и самостоятельности, что еще более укрепляет у них чувство доверия к учителю. Однако высокая научно-методическая подготовка учителя не является единственной предпосылкой развития у него педагогического такта. Для этого необходимы и многие другие педагогические и психологические предпосылки.

Наблюдения показывают, что соотношение между научной и методической подготовкой учителя и его педагогическим тактом является в ряде случаев довольно сложным.

Педагогический такт учителя не может быть непосредственно выведен из особенностей его специальной и методической подготовки. Практически в этом отношении наблюдаются неодинаковые соотношения. Путем наблюдения за работой учителей мы стремились выявить различные связи между специально-методической их подготовкой и развитием у них педагогического такта. В этом плане рассмотрим ряд случаев из наших наблюдений.

**Учитель физики** свободно владеет предметом своей специальности. Изложение физической теории учитель умело соединяет с проведением на уроках опытов, широко пользуется чертежами; на практических занятиях учащиеся под его руководством самостоятельно решают различные задачи физико-технического характера. Он стремится на своих уроках показать значение физических знаний для производства.

В характеристике методической стороны уроков выделяются умение учителя хорошо объяснять новый учебный материал, содержательность и доступность изложения, развитие самостоятельности мышления учащихся путем вовлечения их в обсуждение учебного материала: учитель как бы размышляет вслух, ставит вопросы, выдвигает возражения и анализирует их, часто

обращается к ученикам с вопросами о физической сущности изучаемых явлений, требует осмысливать и самостоятельно выяснять причины их изменений.

В единстве с указанными особенностями преподавания выделяются и черты, характеризующие обращение учителя с учениками. На уроках отмечается устойчивый деловой контакт учителя с учениками, учитель и класс работают как единое целое. Учитель проявляет необходимую требовательность к внимательности, дисциплине, активности и самостоятельности учащихся, он охотно отвечает на их вопросы, возникающие в ходе работы, и проявляет терпеливость в разъяснении непонятого ими. Беседы между учителем и учениками происходят не только на уроках, но нередко и после уроков. Ученики с большим доверием обращаются к учителю с возникающими вопросами; беседа носит характер убедительного разъяснения. При этом учитель проявляет наглядность за психическим состоянием школьников и обращается с ними вежливо и предупредительно, он сразу же замечает желание учеников спросить его о чем-либо.

С самого начала урока и на всех его стадиях в классе устанавливается деловая атмосфера, тон естественности во взаимоотношениях учителя и учеников. При этом эмоциональная характеристика обращения учителя с учащимися не остается постоянной, учитель ведет урок не бесстрастно: интонационными средствами речи и всем своим поведением он оттеняет свое отношение к тем или иным вопросам и ответам школьников.

При непонимании отдельных учениками ясно изложенных вопросов учитель реагирует более возбужденно. При ошибках в ответах он стремится сосредоточить внимание и активизировать мышление отвечающих учеников. Все это еще более упрочивает контакт учителя с классом. «Я думаю, секунды вы сумеете сосчитать?» — иронически обращается учитель к ученику, допустившему ошибку в вычислениях при решении физической задачи. Подобные реплики учителя подчеркивают его требовательность и внимательность к мелким деталям в ответах школьников. То же проявляется и в оценочных суждениях учителя при выставлении отметки во время устного опроса.

Анализируя данный пример в плане вопроса о педагогических предпосылках педагогического такта, обратим внимание на высокий уровень и гармоничное сочетание в работе учителя его специальной и педагогической подготовки. Знание предмета и мастерство преподавания в данном случае органически слиты, таким же высоким уровнем отличается и форма обращения с учениками, удовлетворяющая требованиям педагогического

такта. Специальная и педагогическая подготовка учителя и психологические особенности его обращения с учащимися являются в рассмотренном случае неразрывно связанными и устойчиво взаимодействующими элементами.

Это взаимодействие настолько устойчиво, что даже в тех случаях, когда наблюдателю кажется, что учитель нарушает требования педагогического такта (возбуждаясь при неправильных ответах ученика) учащиеся не воспринимают как нарушение такта, видя в этом заинтересованное отношение учителя, его стремление добиться успеваемости каждого ученика и справедливую неудовлетворенность слабым ответом.

Главное в обращении учителя с учениками — постоянное деловое общение, умение вести с ними беседу, а иногда и дискуссию в простой, естественной манере как бы обычного разговора. При этом в высказываниях учителя можно наблюдать множество оттенков эмоционального подчеркивания мысли, что нередко отмечается и в прямой форме («еще раз подчеркиваю...»). Тесный контакт учителя в работе с классом во многом зависит от устойчивой внимательности его ко всем деталям в ответах учеников. Он вовремя замечает намечающиеся неправильности в ответе. «Вы не торопитесь. Скажите, что Вы сейчас делаете?» — спрашивает учитель ученика, у которого замечает ошибку в решении задачи. «Какие будут замечания?» — тут же обращается он к классу. Правильные ответы поощряются, но кратко, обычно в форме выражения «так, хорошо». Общий тон обращения учителя с учениками — непринужденность, простота, предупредительность общения, в сочетании со строгой требовательностью, — приводит к установлению устойчивого делового и эмоционального контакта учителя с учащимися. Таким образом, в рассмотренном случае отмечается единство положительных педагогических и психологических предпосылок педагогического такта.

Ученики получают от своего учителя много знаний как в области физической теории, так и в ее практическом применении. Методическая подготовка учителя в большой мере облегчает процесс передачи знаний, воспитание у школьников умственных умений и познавательных интересов. Учитель требует от учеников полноты знаний и доказательности в ответах, он проявляет в этом отношении настойчивость и хорошо организует коллективную работу класса. Педагогический такт учителя в данном случае выступает как одна из сторон педагогического мастерства и, вместе с тем, зависит от психологических особенностей его личности, таких как простота, искренность, естественность в обра-

щении в сочетании с твердой требовательностью к знаниям школьников.

Перейдем к анализу другого случая, в котором отмечается иное соотношение рассмотренных явлений. Преподаватель имеет хорошую специальную подготовку, но в школе работает недавно, у него нет необходимого педагогического опыта. В его преподавании наблюдаются методические недочеты: объяснение учебного материала характеризуется излишней сложностью, о многих технических деталях он говорит методически неотчетливо, речь учителя однообразна по тону, преподаватель не учитывает методических требований к работе в школе, технической подготовки и возрастных особенностей психики учащихся. Урок проходит скучно и вяло, внимание учеников не организовано, учитель не активизирует работу класса, не побуждает любознательность и проявления самостоятельности школьников.

Приступая к изложению нового вопроса, он не устанавливает перед этим необходимый порядок и тишину в классе, формы воздействия на учащихся отличаются однообразием (например, при ослаблении внимания — стук указкой по столу), в требованиях его не проявляется необходимая настойчивость, а замечания не имеют педагогической действительности. Урок начинается при неподготовленности классного помещения, ученики приходят в класс неорганизованно. «Почему такое опоздание?» — спрашивает учитель, и, не выяснив вопроса, начинает объяснение новой темы.

Таким образом, при хорошей специальной подготовке учитель не обладает педагогическим мастерством, его методические знания и умения недостаточны. С классом в целом и отдельными учащимися не установлен педагогически обоснованный эмоциональный контакт, недостаточен и деловой контакт в процессе изложения учебного материала. Указанные недочеты педагогического такта обуславливаются, главным образом, слабостью педагогической и психолого-методической подготовки учителя.

Данный случай показывает, что одной специальной подготовки для развития педагогического такта еще недостаточно. Такт учителя формируется на основе многих психологических и педагогических предпосылок в их взаимосвязи. В приведенном же случае многие из этих предпосылок еще не сформированы и это осложняет развитие такта. Создание системы таких предпосылок обязательно должно повлечь к повышению уровня такта учителя, и, во всяком случае, ему легче будет избежать нарушений тактичности в общении со школьниками.

Рассмотрим далее пример, в котором наблюдается еще одна форма соотношения педагогических и психологических предпосылок такта учителя.

Одна из учительниц хорошо знает преподаваемый ею предмет и уделяет большое внимание усовершенствованию своей специальной подготовки. Однако в ее обращении с учащимися на уроках наблюдаются нарушения педагогического такта: в тоне речи ее во время беседы с учащимися часто заметна неоправданная сухость, даже при незначительных ошибках учащихся в процессе проверки знаний она часто прерывает ответы учеников, делает много замечаний, что приводит к натянутости ее взаимоотношений с учащимися.

Учительнице нехватает сердечности в обращении со школьниками, она недостаточно наблюдает за их психическими состояниями и осложняет взаимоотношения с учащимися в обстановке, где, казалось бы, этого не должно произойти. Нарушения педагогического такта иногда можно наблюдать в обычных ситуациях на уроке, в случаях, вовсе не отличающихся какой-либо сложностью и не требующих от учителя особых педагогических умений.

Один из учеников по окончании урока спросил учительницу: «Какую отметку Вы мне поставили?» Этот вопрос, на который следовало бы дать краткий ответ, в действительности привел к неоправданному осложнению. «Сам знаешь, какие отметки ставлю», — ответила она. «Сколько же мне сегодня поставили?» — еще раз спросил ученик. «Догадайся сам», — уже возбужденно ответила учительница. Беседа продолжалась в тоне ненужной назидательности, но ученик так и не узнал об оценке своего ответа во время устного опроса (ответ его был хорошим).

Нарушения педагогического такта в данном случае обусловлены некоторыми психологическими особенностями поведения учительницы. Она приучает учащихся к точности в ответах и добивается деловой обстановки на уроках. Однако спокойное деловое ведение урока у нее нередко нарушается быстро возникающей возбудимостью, и в таком состоянии она проявляет несдержанность в обращении с учениками. Этот недостаток, хотя и не заслоняет положительной характеристики учительницы в отношении специальной и методической подготовки, все же снижает ее воспитательные возможности. Преодоление указанного недочета в значительной степени повысило бы воспитательное влияние учительницы на учащихся и улучшило бы процесс общения с ними. Деловой и эмоциональный контакт с учащимися в данном случае находятся на различных уровнях. Спокойное деловое состояние чередуется неоправданными вспышками воз-

будимости, что связано с недостаточным развитием выдержки и самообладания. В данном случае некоторые недочеты в психологических предпосылках такта как бы перекрывают и снижают значение других его оснований, в том числе и специальной подготовки учителя.

Рассмотренные примеры показывают, что педагогический такт учителя зависит от ряда условий, среди которых наиболее важны педагогическая и специальная подготовка учителя, а также воспитанные психологические особенности его личности. Если какой-либо из этих элементов подготовки учителя развит недостаточно, это будет прямо или косвенно, в той или иной мере снижать возможности формирования педагогического такта. Высокий уровень каждой из указанных сторон подготовки учителя — существенное условие развития педагогического такта.

Но наиболее важное значение в формировании педагогического такта имеет тесная взаимосвязь между отмеченными его предпосылками. При слабом взаимодействии названных составных частей подготовки учителя и при наличии разрыва между отдельными ее сторонами ослабляются и возможности развития педагогического такта. Целостность специальной, педагогической и психологической подготовки учителя является глубокой предпосылкой воспитания у него педагогического такта.

Очень важно, чтобы основы его были заложены уже в процессе подготовки студентов педагогических институтов к учительской деятельности. Проводя научную работу по проблеме педагогического такта, мы одновременно стремимся связать изучение этого вопроса с психологическим и педагогическим образованием студентов.

В процессе чтения курса психологии студентам подробно разъясняется понятие о педагогическом такте, его психологической основе и воспитательном значении. Кроме того, студенты готовят самостоятельные работы по данному вопросу. Такими являются доклады студентов, зачитываемые на заседаниях психологического кружка и на научных студенческих конференциях. Вопрос о педагогическом такте учителей является также предметом самостоятельных работ студентов, которые выполняются в процессе педагогической практики в школе. Студенты изучают опыт лучших учителей путем наблюдения за их учебно-воспитательной работой, они собирают материалы, характеризующие проявления педагогического такта.

В процессе подготовки этих работ студенты получают необходимую консультацию и читают рекомендованную научную литературу. Количество вопросов, предлагаемых для изучения,

варьируется: в некоторых случаях это довольно широкий комплекс вопросов, охватывающих различные проявления педагогического такта, в других же рекомендуется изучать отдельные вопросы этой проблемы. Приводим вопросы, которые мы предлагали студентам для изучения такта учителей в процессе педагогической практики.

1. Серьезный деловой тон в обращении учителя с учащимися. Способы установления делового контакта.

2. Педагогически целесообразный эмоциональный контакт с классом в сочетании с необходимой педагогической требовательностью.

3. Выдержка учителя в тоне замечаний ученикам, проявляющим невнимательность на уроках.

4. Отзывчивость и заботливость учителя об учащихся, внимательное отношение к психическому состоянию школьников.

5. Педагогический такт в развитии нравственных чувств школьников (и, в частности, чувства ответственности за свое поведение на уроках).

6. Педагогический такт в поощрении учащихся и в указании на недочеты в их знаниях и поведении на уроках.

7. Педагогический такт в отношении к отдельным школьникам при учете их индивидуальных особенностей.

Кроме того, в процессе педагогической практики студенты выполняют самостоятельные работы, изучая такт учителей, проявляющийся в процессе отдельных видов учебной работы на уроках. В этом плане при изучении устной проверки знаний студенты ведут наблюдения по следующим вопросам.

1. Педагогический такт в процессе слушания учителем ответов учащихся.

2. Такт учителя при затруднениях школьников в ответе.

3. Педагогический такт в оценочных замечаниях учителя об ответах учеников.

4. Деловой и эмоциональный контакт учителя со всем классом в процессе проверки знаний.

5. Такт учителя при учете индивидуальных особенностей школьников.

В процессе руководства педагогической практикой мы анализируем уроки студентов во многих отношениях, в том числе и в плане данного вопроса. При обсуждении уроков обращаем внимание практикантов на положительные проявления педагогического такта, одновременно критически оцениваются замеченные отклонения от требований такта. В тесной связи с указанными видами практической работы по воспитанию педагогиче-

ского такта у студентов на кафедре проводится научное исследование этого вопроса путем наблюдения за различными проявлениями педагогического такта у студентов во время педагогической практики в школе.

Развитие педагогического такта учителей — неперенное условие воспитания тактичности у школьников в обращении с товарищами и старшими. Роль личного примера учителя в этом отношении очень велика. Тактичность учителя является также одним из основных условий преодоления нетактичности в обращении у школьников. Анализ наблюдающихся случаев нетактичности в обращении школьников с товарищами и старшими позволяет установить ее причины.

Одна из них — подражание нетактичности в обращении, замечаемой школьниками среди некоторых окружающих в семье, на улице. Иногда нарушение такта является следствием определенных психических состояний школьника, например, повышенной эмоциональной возбудимости. В целом же нетактичность в обращении — результат слабой воспитательной работы с учащимися в этом отношении в семье и школе.

Воспитание тактичности как устойчивой нравственной привычки является важной составной частью формирования характера школьников. Положительный пример учителей, старших в семье и самих учащихся, разъяснение в беседах понятия о такте во взаимоотношениях, формирование тактичности в учебном коллективе, в процессе учения и в труде — таковы основные пути воспитания такта в обращении у школьников.

Совершенствование педагогического такта учителей должно осуществляться в повседневной учебно-воспитательной работе путем самовоспитания и творческого усвоения лучших образцов педагогического труда. Преодоление же нарушений педагогического такта связано с анализом причин, порождающих это явление. Воспитание у учителей педагогического такта не может быть сведено к рецептурным указаниям о формах обращения с учащимися. Существенное значение здесь имеет создание указанных выше основных предпосылок формирования педагогического такта.

Высокая профессионально-педагогическая квалификация, творческое отношение к проведению учебно-воспитательной работы со всеми учениками и каждым из них в отдельности, знание их возрастных и индивидуальных особенностей, умение объективно оценить сильные и слабые стороны в их поведении и в процессе выполнения учебных заданий, овладение методикой изучения учащихся — таковы основные педагогические предпосылки

формирования такта учителя. Значение этих предпосылок существенно повышается при условии, если они проявляются в единстве и тесной взаимосвязи с психологическими основами педагогического такта.

### 3

Педагогический такт необходимо изучать в соотношении с возрастными и индивидуальными особенностями школьников младшего, среднего и старшего возраста. Здесь нужно учитывать единство, взаимосвязь и различия в характеристике педагогического такта. Имеются общие черты, свойственные педагогическому такту в отношении к учащимся всех возрастов. Так, например, педагогически обоснованная требовательность и ее последовательность характеризуют проявление педагогического такта применительно к учащимся любого школьного возраста. Точно также уважение школьника, признание достоинства его личности — неотъемлемая черта педагогического такта в обращении со школьниками различного возраста. Обязательным признаком педагогически целесообразного обращения со всеми учащимися является тактичное побуждение их активности и самостоятельности в учебных занятиях. В равной степени общая черта педагогического такта — отзывчивость и заботливость учителя по отношению ко всем школьникам. Общие черты педагогического такта находят свое выражение также во внешней форме обращения учителя с учащимися.

Вместе с тем в рамках единства требований педагогического такта в нем имеются и значительные различия, научным основанием которых является знание учителем возрастных особенностей и возможностей учащихся. Так, например, содержание, объем и форма выражения требовательности будут неодинаковыми, если она предъявляется к младшим или к старшим школьникам, к детям раннего и дошкольного возраста или к подросткам. Неодинаковой будет и форма отзывчивости и заботливости учителя по отношению к младшим и старшим школьникам, учитывая все возрастающие потребности и запросы учащихся, развитие их интересов, усложнение психологии чувств школьников, их внутреннего мира и общего духовного облика личности.

Вопрос о педагогическом такте возникает уже в процессе воспитания детей раннего (преддошкольного) возраста. Очень важно поддерживать у детей этого возраста положительное, радостное, эмоционально-окрашенное самочувствие, активность поведения в играх и в самообслуживании, — конечно, в посильных и доступных им формах, — поощрять инициативность и самостоя-

тельность действий, сочетая эту работу с помощью детям, с положительным показом действий и устойчивым контролем за их поведением (161).

Существенное значение имеет положительный пример взрослых во взаимоотношениях с окружающими и с детьми — отзывчивость, заботливость, умение беседовать с детьми, ласковое отношение к ним, приучение детей к товарищеским поступкам. Нарушение же такта взрослых иногда выражается в раздражительности тона общения с детьми, или напротив в заласкивании их, что влечет возникновение детских капризов. Нарушение такта проявляется также в стремлении взрослых все делать за детей, подменяя доступную им самостоятельность.

Такт воспитателя требуется также в преодолении отрицательных моментов во взаимоотношениях детей. Укажем на использование приема отвлечения, показ правильных примеров поведения, развитие у детей товарищеских чувств (105).

В обращении с детьми дошкольного возраста и с младшими школьниками необходимо учитывать непосредственность их поведения, эмоциональность, «открытость» их психических состояний, доверчивость в отношениях с окружающими и возрастающую самостоятельность их действий.

Изучение опыта работы некоторых учителей начальной школы показывает, что уже на этой стадии обучения наблюдаются различные по своей психологической характеристике проявления педагогического такта учителей. В этом плане рассмотрим следующие два примера.

Для одной из учительниц характерна живость и приветливость в обращении с детьми. Учительница любит детей, заботливо относится к ним, знания оценивает объективно и справедливо. В особенности же ее отличает умение наблюдать психологические черты личности учеников и процесс их учебной работы, что является основой индивидуализации педагогического такта.

Ученица С. стеснительна и замкнута, к тому же она быстро утомляется от учебных занятий. Вызывая ее для ответа, учительница просит ученицу успокоиться, не проявлять торопливости, во время ответа высказывает ободряющие замечания. Ученик З. очень стеснительный мальчик, что связано с имеющимися у него недочетами речевого процесса (заикание). Учительница относится к нему предупредительно, успокаивает его при ответе, внушает другим детям, чтобы они не смеялись над его затруднениями. Ученик А. — возбудимый мальчик, на уроках он первое время мог неожиданно встать из-за парты и ходить по классу. Это отвлекало от работы многих учеников. Учительница решила не обра-

щать на это внимания. Видя, что его действия не производят никакого впечатления, А. перестал вставать во время уроков и стал вести себя так же, как и другие дети.

Проявления чуткости и отзывчивости учительницы, ее наблюдательность и требовательность, выражаемая в мягкой форме, привлекают к ней детей, они любят и уважают свою учительницу.

Другой учительнице начальных классов, работу которой мы изучали, свойственна спокойная манера обращения с детьми, для нее характерна устойчивая уравновешенность поведения на уроках и твердая требовательность к знаниям детей. Ведя урок, она широко распределяет свое внимание и не упускает из поля зрения ни одного ученика. Активизация мышления учеников осуществляется путем ведения широко разветвленной беседы, в которой участвуют многие ученики — они делают дополнения, уточняют то или иное положение, задают вопросы, делятся личными впечатлениями, причем все доверчиво и спокойно обращаются к учительнице. Замечая ослабление внимания отдельных учеников, учительница реагирует на это спокойно и уверенно, — «Таня, читай внимательней!» «Сереза, не шали с книгой!» «Лена, возьми книгу в руки и встань прямо», «Не торопись, повтори еще раз». «Не надо так некрасиво тянуть руку». Но много замечаний учительнице делать и не приходится, дети работают с увлечением, внимательно следя за словами учительницы и ответами своих товарищей.

В приведенных примерах отмечаются индивидуальные особенности такта учителей. Но при имеющихся различиях обе учительницы учитывают возрастные особенности младших школьников. Это обстоятельство указывает, что в работе с учащимися определенного возраста возможны и необходимы формы педагогического такта, различные по своей психологической характеристике, но одинаково эффективные в их воспитательном значении.

В обращении со школьниками-подростками следует учитывать усложнение внутреннего мира учащихся, способность сознательного осмысливания взаимоотношений, развитие сложных эмоционально-волевых черт характера и, особенно самостоятельности в суждениях, действиях и поступках.

Как уже отмечалось, одна и та же форма обращения, например, требование, должна иметь различное выражение при учете возрастных особенностей детей и подростков. Требование, обращенное к детям дошкольного и младшего школьного возраста, непосредственно выражает авторитет учителя в глазах детей, немалую роль здесь играет и элемент воспитывающего внушения. Будучи высказано неторопливо, нередко требование нуждается в

повторении, вследствие неустойчивого внимания детей и недостаточного развития у них умений и навыков, необходимых для выполнения данного требования. По своему содержанию требование не должно быть сложным, оно будет более эффективным при условии, если предусматривает выполнение детьми деятельности относительно небольшого объема.

Требование, обращенное к школьникам среднего и старшего возраста, будет более сложным по своему содержанию, дифференцированным по характеру предусматриваемой деятельности учащихся, а по своей форме оно нередко будет более аргументированным и гибким по эмоциональной характеристике.

Учитель, работающий последовательно в 5—8-х классах, должен своевременно замечать изменения, происходящие в сознании и поведении учащихся и, в соответствии с возрастным развитием их личности, изменять и форму обращения с ними. Отставание формы обращения, являющееся следствием того, что учитель не учитывает изменений, происшедших в личности школьника, влечет за собою то или иное нарушение педагогического такта. В частности, обращение с подростками как с детьми более младшего возраста может привести к осложнению взаимоотношений учителя с учащимися.

В единстве с возрастными особенностями детей и подростков выступают многочисленные индивидуальные различия между школьниками. В этой связи возникает вопрос об индивидуализации педагогического такта в обращении с учащимися. Вопросы о педагогическом такте и индивидуальном подходе к школьникам частично совпадают и вместе с тем являются разными психолого-педагогическими проблемами, почему их и не следует отождествлять. В каждой из этих проблем имеются вопросы, выходящие за рамки другой из них. Так, например, некоторые вопросы индивидуализации умственного образования и физического воспитания не имеют прямого отношения к проблеме педагогического такта. С другой стороны, проблема педагогического такта является более обширной по сравнению с вопросом об индивидуальном подходе к школьникам. Такт учителя имеет воспитательное значение не только в его работе с отдельными учениками, но с ученическим коллективом. Таковы, например, вопросы воспитания товарищества и дружбы, организации коллективного воспитания учащихся трудовой деятельности, а также руководство их художественной самодеятельностью.

Однако в вопросе о соотношении педагогического такта с индивидуальными психологическими особенностями учащихся эти проблемы в значительной мере совпадают и, в частности, при

разработке вопроса об индивидуализации формы обращения учителя со школьниками.

Исследование указанного вопроса должно начинаться с выявления индивидуальных особенностей личности школьника, как они сложились в процессе его развития и воспитания. Учителю важно знать все, что характеризует морально-психологический облик учащегося, его отношение к труду, к учению в школе, мотивы поступков и образ действий, эмоциональные и волевые черты характера, процесс умственного труда, умственные и нравственные привычки, взаимоотношения с окружающими, индивидуальные особенности темперамента, данные о состоянии здоровья и работоспособности школьника.

При проведении наблюдений за учащимися можно опираться на следующую программу психолого-педагогической характеристики школьника.

### **I. Умственная работа школьника в процессе обучения**

1. Успеваемость в школе.
2. Интересы к учебным предметам.
3. Любознательность.
4. Читательские интересы. Интерес к искусству.
5. Интерес к технике.
6. Психологические особенности процесса умственной работы школьника:
  - а) внимательность школьника на уроках;
  - б) осознанность и прочность запоминания;
  - в) развитие логического мышления (в устных ответах на уроках и в письменных работах);
  - г) культура устной и письменной речи;
  - д) самостоятельность в учебной работе.
7. Способности, проявляющиеся в учебной работе и других видах деятельности школьника.

### **II. Черты личности и характера школьника**

1. Индивидуальные особенности темперамента.
2. Волевые черты характера: инициативность, настойчивость, выдержка, организованность.
3. Эмоциональные черты характера: чувство ответственности в учебных занятиях, товарищество и дружба, правдивость.
4. Привычки в учебной работе, распорядок труда и отдыха. Занятия спортом.

5. Отношение к труду.

6. Навыки культурного поведения в школе и вне школы.

Пользование программой наблюдения делает его более планомерным и систематичным и ориентирует на соби́рание материалов, характеризующих различные стороны личности школьника.

На основе собранных материалов может быть составлена психолого-педагогическая характеристика школьника. Характеристику следует признать выполненной правильно, если она соответствует ряду требований. Основные из них: 1) достаточная факгическая доказательность, умелый отбор фактов, характеризующих существенные черты личности школьника, 2) правильное сочетание наблюдений и анализа собранного материала, такое истолкование полученных данных, которое вскрывает психологическую основу изучаемых явлений, 3) обоснованное построение всей характеристики, отражающей индивидуальное своеобразие личности, целостный духовный облик школьника, причем построение характеристики может быть неодинаковым: в форме систематического обзора различных сторон личности; выдвигения на первый план ведущих, стержневых свойств; в сравнительной характеристике дается сопоставление материалов о двух школьниках; генетическая характеристика выявляет индивидуальные особенности процесса развития школьника, 4) педагогическая оценка собранного материала и конкретная обоснованность в указании путей дальнейшего воспитания школьника.

Но главное заключается в том, чтобы учитель был наблюдательным, умеющим изучать личность школьника в развитии, подмечать его сильные и слабые стороны и конкретизировать методы воспитательного воздействия при учете индивидуальных особенностей учащихся. Именно в этой связи и возникает вопрос о педагогическом такте в его соотношении с личностью школьника.

Слабое знание учителем учащихся невольно может повлечь за собою нарушение педагогического такта в обращении с ними. Неправильное представление учителя об ученике — одна из предпосылок возникновения нетактичности в обращении с ним. Нельзя поэтому переоценить воспитательное значение наблюдений учителя за личностью школьника и за его психическими состояниями в процессе повседневного общения с ним во время учебных занятий и внеклассной работы. Успешность работы учителя с каждым школьником во многом зависит от его умения уяснить психическое состояние школьника в процессе учебной работы и совершении тех или иных поступков. От учителя требуется пони-

мание и своеобразное вчувствование в душевное состояние школьника, что является психологической предпосылкой тактичного проявления заботливости и требовательности к учащимся.

В каждый данный момент во время учебных занятий учащиеся находятся в определенном психическом состоянии. Психологическая характеристика этих состояний может быть сходной у обладающего большинством школьников данного класса (таково, например, состояние устойчивой сосредоточенности), и тогда класс работает как единое целое. Здесь мы имеем в виду психические состояния, характерные для работающего коллектива. Следовательно, возможно говорить о коллективном психическом состоянии учащихся в процессе учебной деятельности (а также и во время других видов деятельности, например, во время коллективной игры). Вместе с тем в психическом состоянии каждого из школьников отмечаются его индивидуальные особенности, и сами психические состояния имеют своеобразную качественную характеристику. Наблюдение за психическими состояниями учащихся во время учебных занятий позволяет выявить определенные различия между ними и ряд признаков каждого из них.

Психические состояния различаются по их психологическому составу. Таковы эмоциональные, волевые и познавательные процессы, на основе которых образуется данное психическое состояние школьника. Наличие в его сознании определенных переживаний, проявление любознательности, возникновение этических и эстетических чувств в процессе усвоения учебного материала, реакция на оценку учителем его знаний во время устного опроса и проверки письменных работ, чувства, вызванные ответами товарищей — таковы некоторые примеры эмоциональных компонентов психического состояния.

Волевыми компонентами психического состояния школьника могут быть проявление волевого усилия в преодолении трудностей решения учебных задач, напряжение внимания, его удержание на определенных объектах, проявление активности и настойчивости в учебной деятельности на уроке.

В качестве интеллектуальных компонентов психического состояния могут быть повышенная впечатлительность в восприятии и осмысливании изучаемого материала, деятельность воспроизводящей и творческой фантазии, активизация мышления и его творческих возможностей.

Большинство психических состояний имеет сложный состав, в них заключаются многие из указанных выше психических процессов. В связи с этим психические состояния различаются по своей психологической структуре: элементарные и более слож-

ные, состоящие из многих компонентов; отличающиеся цельностью и неслаженные, доходящие до противоречивости.

Таковы, далее, различия динамики психических состояний: легкость или трудность их возникновения, быстрота и медленность протекания, динамические особенности перехода от одних состояний к другим. Перерастание психических состояний в устойчивые черты характера и сознательное овладение ими знаменует новую, более высокую ступень в их развитии.

Приведем некоторые из изучавшихся нами примеров психических состояний. При изучении процесса сосредоточения школьников были выделены различные состояния внимательности. Действительная внимательность выражается в готовности школьника к работе уже в начале урока, в сознательной устойчивости сосредоточения, в волевом усилии при затруднениях, в умственной активности и любознательности в процессе учебных занятий. Психологическая характеристика внимания находится в соответствии с внешней его картиной, выразительностью объективных его проявлений.

При состоянии кажущейся невнимательности отмечается несоответствие психологической характеристики внимания внешним его проявлениям, в чем сказываются индивидуальные особенности характера и темперамента отдельных учащихся. В связи с этим возникает вопрос о воспитании у таких школьников большей собранности и выдержки в поведении на уроках.

Для состояния кажущейся внимательности также характерно несоответствие внешней картины внимания и рабочего состояния учащихся, особенно при слабости сосредоточения, неправильности направления внимания и в случаях проявления показной внимательности. Действительная невнимательность противоположна по своей психологической характеристике первому из описанных выше состояний внимательности.

Указанные состояния являются производными от сложившихся особенностей личности школьника, его интересов и волевых черт характера и должны быть поняты в тесной связи с качеством педагогической работы учителей. Изучение различных состояний внимательности у каждого школьника позволяет установить психологическую структуру его внимания и таким образом избежать довольно распространенного в психологии анализа внимания только лишь по отдельным его свойствам.

Другим примером изучавшихся нами психических состояний являются состояния уравновешенности. Мы различаем состояния уравновешенности, неодинаковые по характеристике эмоци-

онально-волевых компонентов (выдержки, самообладания, эмоциональной возбудимости). Примерами таких состояний являются: устойчивая уравновешенность при ярко выраженной волевой регуляции; уравновешенность, выражающаяся в более сложном сочетании сдержанности и возбудимости; спокойная (флегматическая) уравновешенность; преобладание живой, эмоциональной (сангвинической) уравновешенности; различные проявления неуравновешенности — несдержанность, нетерпеливость, беспокойство.

Указанные состояния могут быть фазами более сложных психических состояний. В этом плане различаются: противоречивые психические состояния; устойчивое равновесие с некоторыми смещениями в сторону неуравновешенности; состояния неуравновешенности с элементами спокойного сосредоточения. (О психических состояниях см. 17, 20, 66, 136).

Изучая взаимоотношения учащихся, их общительность, товарищество и дружбу, мы стремились выявить качественные особенности психических состояний, возникающих в процессе общения. В психологической характеристике товарищества и дружбы среди школьников большое значение имеют нравственные чувства (отзывчивость, заботливость, товарищеская помощь в учении и других видах деятельности, товарищеское сочувствие и сопереживание), эстетические чувства (высокое представление о друге, совместные занятия в области искусства и литературы), интеллектуальное общение при выполнении общих дел (обмен мнениями по интересующим вопросам, общность познавательных интересов), волевые компоненты дружбы (проявление волевой активности в дружбе, стремление положительно повлиять на образ действия своих товарищей).

Изучая товарищество и дружбу школьников, мы установили закономерные особенности динамики психических состояний в процессе возникновения и течения дружбы. При переходе от детской непосредственности в завязывании дружбы к большей осознанности и избирательности этого процесса у подростков возникают новые психические состояния, связанные с развитием большей требовательности к дружеским отношениям, морально-психологическим качествам своих товарищей и формированием нравственно осознанных представлений и понятий о дружбе (127).

Различия в динамике психических состояний отмечаются также в протекании дружбы: в ровном ее течении, в постепенном углублении дружеских отношений, а также во временных и более длительных осложнениях дружбы, что может вызывать сложные

психические состояния у школьников среднего и старшего возраста. Знание динамики психических состояний позволяет более углубленно и с соблюдением требований педагогического такта влиять на развитие дружбы среди учащихся.

Изучение психических состояний в плане возрастного развития позволяет выявить закономерные изменения в их психологической характеристике, что сказывается наиболее отчетливо при переходе от детства к подростковому возрасту. Укажем на следующие основные линии этих изменений.

Психические состояния становятся более содержательными, в них отражаются новые области действительности, в чем проявляется расширение круга деятельности школьника, его интересов, углубление познавательных процессов. Новые виды учебной и трудовой деятельности и взаимоотношения с окружающими являются основным условием возникновения психических состояний с более сложным содержанием.

Психические состояния изменяются в своих качественных особенностях, они обогащаются новыми интеллектуальными и эмоционально-волевыми компонентами, становятся психологически более сложными.

На изменение содержания и формы психических состояний существенное влияние оказывает формирование направленности личности школьника, воспитание интересов, стремлений и всего морально-психологического облика личности.

В процессе возрастного развития происходят структурные изменения психических состояний, появляются состояния, более сложные по своему психологическому составу и соотношению их отдельных компонентов.

Неустойчивые, быстро сменяющиеся психические состояния у детей раннего и дошкольного возраста в дальнейшем развитии становятся значительно более длительными и приобретают известную внутреннюю логику своего течения.

Развитие психических состояний выражается в общем повышении их уровня, превращении их в устойчивые черты характера и в нравственные привычки. Закономерности этого процесса подлежат дальнейшему изучению.

Изменяется соотношение внутреннего плана и внешнего выражения психических состояний; непосредственно протекающие, открытые психические состояния у детей постепенно преобразуются в среднем и старшем школьном возрасте в состояния, выражаемые более сдержанно; формируется внутренний мир подростка и старшего школьника.

В процессе возрастного развития повышается значение осоз-

нанности психических состояний и связанное с ним волевое регулирование их, что является психологической предпосылкой самовоспитания учащихся.

Изучение психических состояний в плане развития личности школьника имеет большое значение для практики воспитания ума и характера детей и подростков. В частности, очень важно в процессе обучения воспитывать у них психические состояния, являющиеся положительными психологическими предпосылками успешной учебной работы.

Вопрос о психических состояниях имеет прямое отношение к проблеме педагогического такта. Во-первых, психические состояния необходимо рассматривать как одну из психологических предпосылок развития педагогического такта учителя. Так, например, состояния сосредоточенности, характеризующиеся определенными психологическими признаками, являются положительной предпосылкой проявления педагогического такта. Важной психологической предпосылкой педагогического такта являются и многие другие психические состояния учителя и среди них уравновешенность, проявляемая во взаимоотношениях с учащимися.

Во-вторых, психические состояния школьников обязательно должны учитываться учителем в процессе осуществления той или иной формы воспитательного воздействия. В зависимости от того, внимателен ли ученик или рассеян, спокоен или возбужден, работает ли он энергично или вяло, проявляет ли любознательность или безразличен к уроку, находится ли в состоянии уравновешенности или в другом, противоположном ему, — во всех названных случаях педагогическое воздействие должно проводиться в наиболее эффективной его форме при данных внешних и психологических условиях.

В каждом из таких случаев необходимо решить, действовать ли быстро или применить отсроченное воздействие, поступить ли более строго или мягко, предъявить ли твердое требование или обратиться к ученику с просьбой, высказаться ли в спокойной, сдержанной форме или придать высказыванию более твердую волевою, эмоционально подчеркнутую интонацию, оказать ли ученику помощь или предоставить ему самому полностью выполнить данную работу.

При разрешении указанных вопросов необходимо учитывать не только психическое состояние школьника, но и более общие факторы его поведения и работы: обстановку, в которой был совершен тот или иной поступок, сложившиеся черты характера и темперамента школьника и другие особенности его личности,

составной частью которых является данное психическое состояние.

Значение педагогического такта учителя, однако, не сводится к тому, что он только лишь учитывает данное психическое состояние школьника. Главное заключается в том, что учитель педагогически обоснованно и эффективно влияет на психическое состояние учеников, в результате чего создается новое психическое состояние, наиболее благоприятствующее их учебным занятиям. Воспитательное значение педагогического такта должно выразиться в том, чтобы преодолеть у школьников психическое состояние, затрудняющее их активную самостоятельную работу, и в том, чтобы вызвать состояние сосредоточенности в работе, умственную активность, настойчивость в труде и другие свойства рабочего состояния сознания.

Преобразование психического состояния школьника в другое, наиболее располагающее к активной умственной работе на уроке, нередко представляет трудную педагогическую задачу. Какого рода педагогические ситуации могут в этом отношении возникать? Рассмотрим случаи, описанные опытной, творчески работающей учительницей русского языка.

«Коля Д. (ученик 6-го класса) не успевает по русскому языку. Он пассивен и не организован в учении. На замечания учителя реагирует возбужденно и никогда не признает себя виноватым. Дома он оправдывается: «Не успел приготовить тетрадь, сейчас же мне делают замечание, а другим нет».

Войдя в класс, замечаю, что Коля снова не готов к уроку, на парте нет ни тетради, ни учебника. Вижу, что школьник находится в состоянии сильного возбуждения: губы упрямо сжаты, смотрит вызывающе. Перед уроком узнала, что Коля получил двойку по географии. Знаю, что в таком состоянии он может допустить грубость по отношению к окружающим, а потом успокоится и будет извиняться.

На уроке изучается трудный для усвоения вопрос. Как же привести Колю в рабочее состояние? Чувствую, что поведение ученика меня раздражает, но сдерживаюсь. Прохожу по рядам, просматриваю домашние работы. Поровнявшись с партией Коли, удивленно смотрю и, не повышая голоса (это только усилило бы возбужденность школьника), укоризненно говорю: «Забыл тетрадь? Какой же ты рассеянный! Принеси тетрадь после уроков, а теперь быстро выполняй задание». И добавляю тихо, чтобы не слышали другие ученики: «Скажи Мише (— товарищу Коли), чтобы тоже задержался после уроков: подумаем, как лучше сделать номер нашей газеты. Раньше вы ее хорошо оформляли».

Коля любит рисовать, новое поручение интересует его, и он начинает говорить, что можно сделать, но я останавливаю его и показываю на учебник. Поручение, данное Коле, заинтересовало его и погасило вспышку возбуждения, его внимание переключилось на учебную работу. Школьник ждал упреков со стороны учителя, плохой оценки, готов был оправдываться, возражать, но спокойный тон обращения оказал на него положительное влияние. Но, конечно, бывают и такие случаи, когда учитель должен показать школьнику свое возмущение его недостойным поведением».

«В некоторых случаях, вследствие осложнений в семейной обстановке, школьник не может выполнить домашнее учебное задание. Так было с Катей Л. На уроке она заметно волновалась, перекладывала тетради, открывала дневник, как бы проверяя, все ли там записано. На лице девочки красные пятна, на глазах слезы. Она сидит на второй парте перед столом учителя, но я «не замечаю» ее волнения и говорю, чтобы дежурная собрала тетради лишь у тех учеников, кто не сдавал тетради на проверку прошлый раз.

Катя облегченно вздыхает и начинает работать старательно и активно. На перемене она рассказывает мне, что произошло в семье, и обещает выполнить учебное задание. Я стараюсь успокоить школьницу. На уроке ей была создана возможность работать спокойно и потом уже она может исправить упущенное».

Так учительницы в приведенных случаях связаны с правильным пониманием ею психического состояния учащихся. При этом в первом случае в тактичности учительницы сочтались выдержка, требовательность и мягкость обращения. Учитывая индивидуальные особенности школьника, учительница умело применила прием двукратного переключения его внимания, что и повлекло к изменению его психического состояния. Во втором же случае такт учительницы проявился в ее предупредительном, отзывчивом отношении к ученице, что помогло преодолеть ее предшествующее психическое состояние и упрочить новое состояние, благоприятствующее процессу учебной работы. Если бы учительница фиксировала внимание учащихся на психических состояниях, которые были у них в начале урока, то ей гораздо труднее было бы осуществить преобразование этих состояний и активизировать их учебную работу на уроке<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Вопрос о психических состояниях имеет значение не только в плане детской и педагогической психологии, но и при изучении вопросов психологии творчества. Таков, например, вопрос о психологических особенностях состояния творческого вдохновения, для которого характерны повышенная энерге-

Педагогический такт необходим во всей учебно-воспитательной работе учителя, области его приложения разнообразны, равно как и конкретные формы применения. Едва ли можно назвать какие-либо стороны личности школьника, в воспитании которых педагогический такт не имел бы практического значения. Отсюда возникает большое число проблем, разработка которых должна стать предметом специальных исследований. Рассмотрим те из них, которые мы изучали в плане вопроса о педагогическом такте учителя.

Первоначально укажем на значение педагогического такта в воспитании **темперамента** школьников. Как известно, физиологическая природа темперамента раскрыта в теории И. П. Павлова

тичность деятельности, высокая работоспособность, усиление потребности к творческой деятельности, повышенная впечатлительность, живость образов памяти, интенсивная активизация творческой деятельности мышления, воспроизводящей и творческой фантазии, глубокая сосредоточенность в труде, эмоциональный подъем, состояние уверенности в своих силах, настойчивость в выполнении творческого замысла. Мы изучали творческое вдохновение в единстве со многими другими предпосылками творческой работы, в тесной взаимосвязи с упорным трудом писателя, глубоким знанием жизни и художественным мастерством (140).

В плане психологии творчества предметом изучения были также сложные психические состояния. В произведениях Л. Н. Толстого психические состояния изображаются как составные части характеров в их включенности в образ действия персонажей. Психические состояния писатель характеризует в их непосредственности и в форме авторского комментария, в чем выражается оценка писателем изображаемых явлений. Психические состояния обрисованы в их психологической конкретности и в единстве индивидуальных и типических особенностей.

В результате изучения выявлены многочисленные структурные различия психических состояний: внутренние монологи в форме «рассуждения для себя», в чем выражаются умственные и нравственные искания действующих лиц и «рассуждения для других», — мысленное общение при помощи внутренней речи, предполагаемое воздействие на других. В структуре сложных психических состояний исследованы: различные формы взаимодействия нескольких мыслительных процессов, их сочетание и противоборство, нравственная борьба и процесс принятия решения; взаимосвязь внешних впечатлений, воспоминаний, мечтаний и логического рассуждения; диалогизация внутренних монологов, ее формы и психологические основания. Были выявлены сложные переходы от одних психических состояний к другим и показана закономерная взаимосвязь между особенностями образов, их чувственной живостью, обилем и быстрой сменой, с одной стороны, и силой эмоционального переживания — с другой. Строение психических состояний исследовалось также путем установления взаимосвязей слова и образа в каждом из них. Подробно изучено выражение психических состояний в форме внутренней речи, показано ее психологическое и грамматическое своеобразие, описаны многие разновидности внутренней речи (128).

о типах высшей нервной деятельности. Психологическую характеристику темперамента составляют эмоционально-динамические особенности поведения — та или иная степень эмоциональной возбудимости, общая подвижность, быстрота реакции на внешние воздействия, динамика психических процессов и внешняя выразительность психических процессов и состояний.

Различают многие типологические картины темперамента: отчетливо выраженные типы — сангвинический, флегматический, холерический и меланхолический; их варианты — ярко выраженные типы и умеренные («промежуточные») типы, несколько сглаженные варианты указанных выше; темпераменты, отличающиеся сложной психологической структурой, то есть сочетанием типологически различных признаков. Учителями могут быть люди различных темпераментов — неодинаковых по типу и сложности строения. Формирование педагогического такта у каждого из них пойдет разными путями и возникающие здесь трудности также будут неодинаковыми, например, при преобладании процессов возбуждения над торможением или при их уравновешенности. По вопросу о психологическом значении свойств нервной системы следует согласиться с положением Б. М. Теплова: «свойства нервной системы не предопределяют никаких строго определенных форм поведения, но образуют почву, на которой легче формируются одни формы поведения, труднее — другие». (150—4).

В педагогическом плане перед учителем возникают следующие задачи в процессе повседневной работы с учащимися различных темпераментов: 1) изучение индивидуальных особенностей темперамента учащихся, 2) учет этих особенностей в процессе учебно-воспитательной работы с каждым школьником, 3) укрепление и формирование сильных качеств темперамента и преодоление слабых его сторон, 4) самовоспитание учителя — укрепление таких черт темперамента, которые являются положительной психологической предпосылкой педагогической работы (уравновешенность, общительность, эмоциональная живость, выразительность речи) и преодоление таких его сторон, которые затрудняют успешное ведение педагогического процесса (излишняя возбудимость, проявляющаяся в обращении, несдержанность, слабая общительность, невыразительность речи, вялость и медлительность реагирования).

Первая группа указанных черт является положительной психологической предпосылкой педагогического такта учителя, в то время как другие из названных черт могут быть психологическим основанием какой-либо формы неактивности в обращении учителя с учениками. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что указан-

ные черты не могут быть оценены в их педагогическом значении отвлеченно, без учета конкретной ситуации, в которой они проявляются и вне связи с другими сторонами личности учителя и его общим морально-психологическим обликом.

В некоторых случаях такие, например, состояния, как уравновешенность и неуравновешенность, могут даже выступать с противоположным знаком в их педагогическом значении. Так, проявление учителем бесстрастной уравновешенности при совершении учеником проступка будет свидетельствовать о нетребовательности учителя, и спокойствие его в данном случае является одним из отклонений от педагогического такта. Выражение же учителем педагогически оправданного порицания по поводу проступка ученика указывает на требовательность к его поведению — по форме оно более похоже на проявление неуравновешенности, однако в этом случае будет выражать одну из важных сторон педагогического такта.

Устный опрос на уроках является одной из таких школьных ситуаций, в которых темперамент учащихся накладывает определенный отпечаток на их поведение. Форма поведения и процесс ответа, взятый со стороны его эмоционально-динамических качеств, неодинаковы у учащихся, обладающих различными темпераментами. Укажем на ряд примеров, каждый из которых характеризует ярко выраженную типическую картину темперамента.

Ученик З. начинает отвечать урок спокойно и уверенно. Хорошо владеет собой во время ответа. Выслушав вопрос учителя, на момент задумывается; при трудных вопросах не терпится, стремится понять поставленный вопрос и отвечает только после сосредоточенного внутреннего размышления. Речь З. отличается быстрым энергичным темпом, четкостью произношения, законченностью каждой фразы. Учится З. отлично. Во время ответа других учеников проявляет сосредоточенность и сдержанность. В форме поведения во время опроса у данного ученика сказываются черты холерического темперамента с хорошо развитой выдержкой, уравновешивающей процесс эмоционального возбуждения.

Ученица К. на все вопросы учителя реагирует быстро, держит смело. Речь К. громкая, четкая, интонация ее уверенная. В поведении К. во время опроса других учащихся нередко проявляется несдержанность — К. стремится участвовать в опросе других учениц и подает всякого рода реплики по ходу их ответа. Учится К. хорошо. При получении пониженной отметки К. теряет равновесие, эмоциональная ее возбудимость повышается. В дан-

ном примере отражаются черты, свойственные для учащихся неуравновешенного, возбудимого типа темперамента.

Ученик В. во время ответа спокоен и хладнокровен. Речь В. ровная, неторопливая, эмоционально невыразительная. При чтении литературных текстов В. стремится преодолеть этот недочет. Он начинает читать с подъемом, но быстро сбивается на ровный спокойный тон.

Ученица Н. при вызове для ответа урока встает из-за парты неторопливо. Выслушав вопрос, делает паузу и затем отвечает спокойным, ровным тоном. При затруднениях не проявляется каких-либо внешних признаков волнения. Последние два примера иллюстрируют проявление флегматического темперамента.

Ученик М. при вызове для ответа урока быстро вскакивает с места. Ведет себя непринужденно. Речь выразительная и быстрая по темпу, сопровождается обильными мимическими движениями. Во время опроса других учеников М. стремится активно участвовать в разъяснении всякой неясности и высказывает вслух замечания. Внимание М. неустойчиво и сильно зависит от его увлечения тем или иным вопросом. Слушая неинтересное для него, М. быстро отвлекается от содержания урока и часто получает замечания от учителей. В данном примере отмечаются черты сангвинического темперамента.

Ученица В. учится отлично. Ответы ее на вопросы учителей отличаются продуманностью и логичностью изложения при хорошем развитии речи. Но внешняя форма ответа мало гармонирует с его содержанием. Речь В. невыразительна, поза при ответе несколько скованная. В. отличается высокой впечатлительностью, которая, однако, не получает соответствующего внешнего выражения. Эти черты, а также слабая общительность и тормозимость В. указывают на проявление меланхолического темперамента.

Указанные различия в эмоционально-динамических особенностях формы ответа учеников должны быть правильно поняты учителем. Некоторые из этих черт могут произвести на учителя положительное впечатление, в то время как другие могут склонять к снижению оценки ответа. Имеем в виду быстроту и выразительность ответа или его медленность и слабую выразительность. Здесь кроется возможность нарушения объективности оценки. Оценка ответа должна ставиться учащимся за их знания, умения и навыки. Ответ может быть быстрым, выразительным, но поверхностным, точно также он может быть медлительным, мало выразительным, но вполне удовлетворяющим по содержанию.

Давая объективную оценку знаниям учащихся, учитель должен учитывать индивидуальные особенности темперамента в самом процессе ведения опроса. Учеников, отличающихся медлительностью мышления и речи, а также высокой эмоциональной впечатлительностью, не следует торопить во время ответа. Однако побуждение активности в ответах и развитие уверенности в себе может постепенно оказывать положительное влияние на эмоционально-динамическую форму ответа.

В обращении со школьниками-сангвиниками необходимо учитывать их подвижность и эмоциональность, получающую отражение в поведении и умственно-речевом процессе. Проводя опрос таких учащихся, необходимо укреплять у них спокойную манеру ответа и преодолевать нестойкость и отвлекаемость внимания. Отношение учителя к учащимся холерического темперамента должно способствовать развитию у них уравновешенности поведения. Таким образом, знание учителем особенностей темперамента школьников должно получить отражение в некоторой индивидуализации формы обращения с каждым из учащихся и в высказывании учителем оценочных замечаний во время устного опроса. В частности, в этом отношении необходимо учитывать тормозимость учащихся меланхолического темперамента, у которых отмечаются проявления неуверенности, замкнутости и стеснительности. Здесь особенно важна тактичность в обращении с учащимися. В. С. Мерлин обратил внимание на вопрос о роли темперамента в эмоциональной реакции школьника на отметку и выявил типологические различия в этом отношении (76).

Педагогический такт учителя будет различным по форме в зависимости от индивидуальных особенностей темперамента школьников. Спокойная требовательность учителя будет благотворно влиять на поведение и работу на уроке повышенно эмоционального, живого, подвижного школьника-сангвиника. Медлительный, отличающийся умеренной эмоциональной возбудимостью, общительностью и подвижностью флегматик нередко будет нуждаться в тактичном побуждении его активности. Неуравновешенный, горячий, возбудимый холерик лучше будет работать на уроке при соблюдении учителем выдержки, твердой требовательности и таких форм обращения, которые побуждают его к деятельности и одновременно будут умерять излишнюю возбудимость и несдержанность. Впечатлительный, молчаливый, застенчивый меланхолик часто нуждается в успокаивающем тоне обращения и в побуждениях, укрепляющих развитие у него чувства уверенности и общительности.

Вместе с тем в разрешении обсуждаемого вопроса следует

избегать односторонности и схематизма типологического подхода к учащимся. Индивидуальные темпераменты часто сложны по своей психологической характеристике, и кроме того, они проявляются в единстве с другими, более сложными сторонами личности школьника и опосредствуются ими — особенно волевыми чертами характера. Поэтому практически нужно учитывать более широкий комплекс черт личности и данное психическое состояние школьника, возникающее под влиянием предшествующих и наличных условий его деятельности.

Ясно выраженные четыре типа темперамента нужно понимать как определенные ориентиры и как бы опорные пункты для распознавания непрерывно варьирующих психологических качеств темперамента. Здесь необходимо учитывать множество переходных состояний, каждое из которых может быть типологически устойчивым, что дает основание считать, что число типов темперамента практически очень велико. Так, варьирование эмоционально-динамических качеств сангвинического и флегматического темпераментов приводит к образованию промежуточных между ними типов, равно как подобные варианты возникают и между другими типами темперамента при различиях впечатлительности и восприимчивости и формы их внешнего экспрессивного выражения. Знание этих различий представляет необходимую основу гибкости педагогического такта в обращении учителя с учащимися при учете индивидуальных особенностей темперамента. Обширная градация педагогически значимых оттенков в форме обращения и нахождения для каждого случая оптимальной меры воспитательного влияния — все это будет способствовать повышению эффективности педагогического такта.

Следует также иметь в виду, что психологические особенности, проявляемые учащимися во время ответа урока, могут иметь различные основания. Так, например, на темпе ответа, быстроте умственно-речевого процесса в сильной степени сказывается овладение школьником теми вопросами, по которым с ним беседует учитель. Точно так же молчание и задержка ответа могут иметь в своей основе торможение под влиянием сложившейся обстановки в классе, или быть следствием внутреннего обдумывания вопроса, или же являться указанием на незнание предмета. Внешняя выразительность поведения и речевого процесса могут также не соответствовать темпераменту данного школьника, что особенно сказывается в тех случаях, когда ученик говорит голосом, однообразным по тону, лишенным выразительности.

Изучение темперамента школьников разного возраста представляет неодинаковые трудности. Темперамент младших школь-

ников распознается относительно проще, чем у старших школьников, где его психологическая структура может быть более сложной, причем качества темперамента сливаются с развивающимися эмоционально-волевыми чертами характера и, в известной степени, затеняются ими.

Далее рассмотрим значение педагогического такта в воспитании **внимания** школьников. Мы понимаем под вниманием сосредоточенность психической деятельности на определенном объекте, рабочее состояние сознания, наиболее благоприятствующее продуктивности труда. Внимание учителя, как одна из психологических предпосылок его педагогического такта, должно представлять собою гармоничное сочетание внимательности в познавательном и этическом смысле слова.

Первое из этих значений указывает на наблюдательность учителя за процессом учения школьников. Второе характеризует отзывчивость и заботливость учителя по отношению к учащимся, внимательность к их психическому состоянию, понимание личности школьника, его интересов и запросов, возникающих в процессе учения.

Возможно указать на различные функции педагогического такта в воспитании внимания школьников. Одна из них выражается в воспитании устойчивости внимания учащихся на уроках и в преодолении их невнимательности.

Эффективность такта учителя в воспитании внимания школьников обусловлена прежде всего психологическими особенностями внимания самого учителя. Возможно выделить такие свойства внимания учителя, которые имеют особо важное значение в его педагогической деятельности и, в частности, являются психологическими предпосылками развития педагогического такта.

По нашим наблюдениям, такими признаками сосредоточенности являются следующие: 1) привычка учителя быть внимательным ко всему, что происходит в классе, 2) педагогически правильное реагирование на поведение учеников во время урока — взаимосвязь наблюдательности и своевременного педагогического воздействия на учащихся, 3) широкая распределенность внимания учителя, позволяющая сочетать работу с классом и отдельными учениками и наблюдать за содержанием и формой изложения учебного материала, 4) сочетание устойчивости внимания и его гибкости и подвижности, 5) внимательность в этическом смысле как отзывчивость и заботливость учителя по отношению к школьникам, 6) необходимая внешняя выразительность внимания (136).

Вместе с тем наблюдаются и такие проявления внимания

учителя, которые затрудняют процесс тактичного влияния на сосредоточенность школьников. Сюда относятся недостаточная устойчивость внимания учителя к учащимся, замедленность реагирования на изменение в рабочем состоянии школьников, относительная узость распределения внимания (например, в работе с классом во время устной проверки знаний), слабая выразительность внешнего проявления внимания (однообразие мимической картины сосредоточения).

Внимательность учителя как психологическая предпосылка тактичного влияния на учащихся должна проявляться в единстве с методическими приемами упрочения внимания школьников в течение урока. Внимательность и такт учителя приобретают значение уже в момент начала урока. Особенно важны в этом отношении первые минуты урока, когда происходит рестройка психического состояния учащихся, упрочивается их готовность к активной работе и устанавливается четкая грань между концом перемены и переходом к рабочему состоянию на уроке. Мы наблюдали в этом отношении различные варианты начинания урока.

Наиболее эффективно тактичность учителя проявляется в тех случаях, когда он входит в класс в состоянии спокойной уверенности и уравновешенности и сразу же приступает к работе. «Организация» урока, понимаемая как совокупность каких-либо приемов влияния на учащихся, как бы отсутствует. Появление учителя в классе означает начало новой психологической ситуации — сразу же упрочивается рабочее состояние учащихся. Психологической основой такта в этом случае является выдержка и самообладание учителя, важно также его умение сразу же занять мысль школьников, привлечь их внимание к содержанию урока.

В других случаях учитель, придя в класс и видя, что школьники не готовы к работе, обращается к ним повышенным тоном, стремясь таким образом организовать их внимание. Однако таким путем может быть достигнуто лишь внешнее торможение эмоциональной возбудимости школьников или же нетактичность обращения может еще более повысить это психическое состояние.

Некоторые учителя, войдя в класс, сохраняют более или менее длительную паузу, ожидая, когда у школьников наступит состояние внимательности. Такая форма поведения учителя может повысить внимательность школьников, но слабой ее стороной является медлительность этого процесса.

Наблюдались также случаи, когда учителя приступали к проведению урока, не заботясь об организации внимания школьни-

ков, что влекло за собою и последующее снижение их сосредоточения на предмете занятий.

Значение такта учителя в воспитании внимания учащихся проявляется во всех видах учебной работы на уроках. Одним из факторов педагогического такта является речевая форма изложения нового учебного материала, а также манера поведения учителя в процессе рассказа, объяснения или школьной лекции. В этом плане большое значение имеют доступность изложения, умение оттенить значение отдельных положений, выделить их средствами интонации, активизировать внимание учащихся путем обращения вопросов ко всему классу и вкрапливания в объяснение элементов беседы.

Очень важен в этом отношении тон речи учителя, его доброжелательность, искренность, простота, естественность процесса общения, благодаря чему между учителем и учащимися устанавливаются отношения взаимного доверия. Велико воспитательное значение такта и в преодолении невнимательности отдельных учащихся. Непременной предпосылкой тактичного подхода учителя к невнимательности школьников является анализ причин этого состояния. Различия причин невнимательности требуют неодинакового подхода к ее преодолению. Рассмотрим некоторые случаи, наблюдавшиеся нами на уроках.

1. Ученик невнимателен с начала урока, не работает сам и мешает другим, подает ненужные реплики, несколько раз пытается завязать беседу с другими школьниками. Данное состояние было следствием чрезмерной возбудимости поведения ученика во время перемены. Тактичное воздействие в этом случае — успокаивающее замечание и переключение внимания ученика путем вовлечения его в активную работу на уроке.

2. Внимание ученика перемежается состоянием вялости и рассеянности. Путем прямого вопроса учитель выясняет, что ученик чувствует себя нездоровым, он жалуется на общее недомогание. Мягко обращаясь к ученику, учитель направляет его к школьному врачу.

3. Получив неудовлетворительную отметку, ученица находится в состоянии волнения на протяжении всего урока. Учитель не замечает этого ее состояния. Практически в этом случае были бы уместны указания учителя на недостатки ответа, советы о том, как лучше подготовить урок и требование наблюдать за ответами других учеников.

После того, как учитель поставил ученику ту или иную отметку, он не должен оставлять его вне поля своего зрения. Полученная отметка влияет на психическое состояние ученика,—

у него может сохраниться высокий уровень внимания или же оно снизится (будучи подавлено возникшим переживанием при слабом ответе). В таких случаях требуется ясно выраженная внимательность учителя к школьнику — его успокоение, активизация сосредоточенности на предмете урока, поддержание рабочего состояния учащегося. Форма обращения при этом будет индивидуализирована, что усилит ее эффективность.

Более сложны случаи, когда состояние невнимательности является производным от ряда внешних обстоятельств и психологических оснований, установить которые не так легко. Здесь особенно важен устойчивый деловой и эмоциональный контакт учителя с учащимися, основанный на совместном стремлении выполнять работу как можно лучше, и на взаимном доверии друг к другу.

В ряде случаев состояния невнимательности являются следствием более устойчивых и длительно действующих условий, как например, недостатки в развитии учебных интересов школьника, волевого усилия в работе, навыков и умений учебного труда. Невнимательность учеников может быть преодолена путем повышения качества учебно-воспитательной работы учителей, их педагогического мастерства, составным элементом которого является умелое обращение учителя с каждым школьником.

Существенное значение педагогический такт учителя имеет в воспитании внимания школьников как черты характера, как умственной и нравственной привычки быть внимательным в учении и в труде. Основные пути формирования этих свойств личности школьника — систематическое совершенствование культуры их труда, воспитание чувства товарищества и дружбы и взаимопомощи в повседневной деятельности.

Преодоление невнимательности учеников и повышение уровня внимания вплоть до укрепления его как устойчивой привычки быть внимательным к тому, что важно и нужно в жизни — решение этих вопросов требует в свою очередь высокой культуры внимания самого учителя. Так, учителю очень важно уметь подмечать уже первые, еще мало заметные признаки начинающейся невнимательности школьника, педагогически правильно и своевременно реагировать на них. Предвосхищение начинающейся невнимательности — одно из тонких проявлений педагогического такта учителя.

Нарушение же учителем такта в воспитании внимания — это, прежде всего, невнимательность к работе и психическому состоянию школьника, а также применение таких приемов поддер-

жания внимания, которые несовместимы с требованиями педагогического такта.

Значение такта учителя отчетливо прослеживается также в воспитании **любопытности** школьников. Мы понимаем под любопытностью одну из основных форм интеллектуальных чувств, выражающуюся в любви к знанию, в умственной пытливости. Любопытность школьников в процессе обучения проявляется в активном восприятии нового учебного материала, в заинтересованной, эмоционально окрашенной внимательности во время слушания речи учителя и при выполнении самостоятельной работы, в вопросах, задаваемых учителю с целью получить новые знания, в репликах, замечаниях и других высказываниях при обсуждении различных вопросов учебного и внеучебного характера.

Эти высказывания учащихся разнообразны по своей логико-психологической характеристике. Таковы, например, вопросы об отдельных изучаемых фактах, о деталях предметов и явлений, о причинах, порождающих эти явления, о процессе их возникновения и развития. От единичных вопросов нужно отличать наблюдающиеся серии вопросов, как-либо взаимосвязанных между собою: ответ на одни вопросы нередко порождает много других.

Отмечаются также индивидуальные различия любопытности среди школьников как по познавательной глубине этого чувства, так и по характерологическому значению — по мотивам вопросов и высказываний и форме их выражения. Так, наряду с вопросами, в которых проявляется стремление углубить свои знания и усовершенствовать навыки и умения, иногда учителю задаются и просто отвлекающие вопросы с целью отклонить его от проведения опроса учеников, не подготовивших домашние задания.

Некоторые ученики выражают свою любопытность в активной форме, у других же она проявляется более сдержанно, вследствие стеснительности, нерешительности, или наоборот, они склонны решать возникшие вопросы самостоятельно, без посторонней помощи. Необходимо также различать любопытность разной широты, а также ее относительно пассивную и действенную формы. Знание учителем психологических особенностей любопытности школьников является непременным условием педагогически правильного ее формирования. На этой основе повышается и эффективность педагогического такта в воспитании любопытности.

Воспитательное влияние учителя на развитие любопытности

сти учащихся осуществляется через посредство самого учебного материала, правильного его научного освещения, умелого установления связи теории с практикой. Конкретные же методические приемы, которыми пользуются учителя на уроках и которые одновременно являются средством развития любознательности школьников, разнообразны.

По нашим наблюдениям, большое значение имеют следующие из них: 1) впечатляемость преподавания, живость изложения учебного материала, 2) обстоятельные ответы учителя на вопросы школьников, удовлетворяющие их запросы, 3) вариации в постановке вопросов, что побуждает умственную активность школьников, 4) постановка перед ними вопросов, требующих объяснения изучаемых явлений (вопросы «почему?»), 5) сравнительная характеристика изучаемых явлений, 6) побуждение школьников к самостоятельному нахождению ответов на возникающие вопросы и, в частности, предоставление возможности самим сделать вывод из приведенных материалов, 7) побуждение к чтению научной и научно-популярной литературы, 8) развитие любознательности в процессе выполнения лабораторных и практических работ, что придает этому чувству действительный характер.

Значение педагогического такта учителя сказывается очень ясно в образе его действий и в форме общения с учениками во всех указанных случаях. Наиболее важное значение имеют следующие проявления педагогического такта учителя: его внимательность ко всем формам любознательности школьников, доброжелательное отношение к их умственной пытливости, доступность в общении с ними, отзывчивость в ответах на их вопросы; поощрение любознательности школьников, стремление повысить ее познавательный уровень, развитие самостоятельности мышления учащихся в разрешении возникающих вопросов, умение установить тесную связь изучаемых теоретических знаний с их практическим применением и с жизненным опытом учащихся.

Однако мы встречались и со случаями нарушения педагогического такта на уроках отдельных учителей, в результате чего деловой контакт между ними и учениками ослаблялся, затруднялось и воспитание любознательности. Так, на уроках некоторых учителей, вследствие их строгости и стремления установить в классе полную тишину, ученики почти не задавали вопросов. Отдельные учителя проявляли нетерпеливость при задавании учениками вопросов, им не хватало выдержки в ответах, наблюдались также случаи, когда учитель не отвечал на вопросы учеников, ссылаясь на недостаток времени на уроке.

**В зависимости от содержания и логико-психологической фор-**

мы любознательности учащихся будут неодинаковы и конкретные проявления такта учителя. В этом плане обратим внимание на различные вопросы школьников, обращенные к учителю во время уроков.

Таковы вопросы типа переспрашивания, возникающие вследствие невнимательного слушания. Ответ на такие вопросы должен сопровождаться советами или указаниями о том, чтобы школьник был более внимательным. Здесь преимущественное значение имеет тактичная требовательность учителя.

Иной характер реагирования учителя должен быть при вопросах школьников, в которых они выражают просьбу пояснить не вполне понятое, или спрашивают с целью уточнить правильность понимания, или же просто просят подтвердить, правильно ли они поняли данное положение. Тактичная форма ответа на такие вопросы должна выражаться в точном их разъяснении.

Психологически более сложными являются вопросы учащихся, связанные с их предположениями и догадками о новых способах решения задач (на уроках физики и математики), а также вопросы, отражающие стремление узнать новое, выходящее за рамки школьной программы. Тактичность ответа учителя в этих случаях приобретает еще более важное значение, она становится средством дальнейшего развития и повышения уровня любознательности учащихся. В этом отношении особенно важен тон одобрения и поощрения любознательности школьников.

Помимо вопросов учащихся, на уроках можно наблюдать высказывания, в которых также проявляется их любознательность. Таковы, например, высказывания-дополнения ответов, сообщение учителю о новых способах решения задач, высказывание своего мнения по поводу обсуждаемых на уроках вопросов. В таких суждениях учащихся проявляется активность и творческое начало их мыслительной деятельности. Содержательный ответ учителя, его внимательность к вопросам учащихся должны не только удовлетворить их запросы, но и побудить к самостоятельному поиску ответа на возникшие вопросы. Основная функция такта учителя в подобных случаях заключается в упрочении любознательности и превращении ее в устойчивую умственную привычку. Тактичные по форме, содержательные ответы учителя являются средством развития у школьников самостоятельности мышления.

Такт учителя примет различные формы и в зависимости от индивидуальных особенностей характера школьников. Некоторые ученики имеют хорошо развитое чувство любознательности, но почти не задают на уроке вопросов и не высказывают возникающие у них суждения потому, что стеснительны и застенчивы.

В активизации у них любознательности большое значение имеет тактичное побуждение их к активному участию в обсуждении различных вопросов в процессе обучения.

Иную функцию будет иметь такт учителя в развитии любознательности школьников, для которых характерна непосредственность и общительность поведения. Быстро реагируя на слова учителя, они склонны задавать ему много вопросов и высказывать различные реплики по ходу урока. В этом отношении такт учителя будет иметь положительное значение в воспитании у школьников выдержки в поведении на уроках.

Учитывая указанные (и многие другие) индивидуальные особенности любознательности, важно проявить готовность удовлетворить умственные запросы школьников, соблюдая при этом основные требования педагогического такта.

Мы рассмотрели вопрос о значении педагогического такта в воспитании некоторых особенностей личности школьника. Сотрудниками автора выполнены работы, задачей которых было выявление роли педагогического такта в воспитании многих свойств личности детей дошкольного, младшего, среднего и старшего школьного возраста. Имеем в виду работы, посвященные анализу значения такта учителей в воспитании внимания и внимательности, познавательных интересов, уравновешенности, организованности, настойчивости, правдивости, тактичности, товарищества и дружбы. В ряде работ показано значение педагогического такта в трудовом, эстетическом и физическом воспитании учащихся. Подготавливаются также работы по вопросу о значении педагогического такта в воспитании детей и подростков в семье (4, 18, 19, 24, 34, 52, 56, 73, 79, 96, 101, 102, 105, 106, 124, 125, 126, 144, 145, 146, 157, 158).

---

---

## ГЛАВА IV.

### ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ И ТАКТ УЧИТЕЛЯ

#### 1

Психические состояния учителей, возникающие во время уроков в процессе проведения различных видов учебно-воспитательной деятельности, многообразны по своему психологическому содержанию, качественным психологическим особенностям, устойчивости и динамичности.

Наблюдения показывают, что не каждое психическое состояние учителя на уроке является благоприятной психологической предпосылкой тактичного отношения к учащимся. Имеются психические состояния, представляющие собой положительные предпосылки такта учителя. На этой основе возможно и дальнейшее совершенствование педагогического такта. Упрочение таких состояний будет содействовать формированию тактичности как черты характера. Однако наблюдаются и такие психические состояния, которые затрудняют проявление и развитие педагогического такта.

Для конкретного решения указанных вопросов необходимо накопление материалов, характеризующих психические состояния в их значении для развития педагогического такта. В этом плане из собранных нами материалов рассмотрим в определенной последовательности десять уроков — по одному уроку каждого из учителей, работу которых мы изучали, имея в виду вопрос о психических состояниях в их отношении к педагогическому такту. В данной главе мы не касаемся вопроса о степени устойчивости и разнообразии психических состояний каждого учителя на многих уроках.

Вопрос о характерологическом значении психических состоя-

ний и об устойчивых индивидуальных различиях такта обсуждается в последующих главах, где предметом анализа последовательно будут вопросы: 1) об индивидуальных особенностях такта учителей и основных видах педагогического такта, 2) о тактических различиях как черте характера учителя и 3) об индивидуальных различиях такта учителей, проявляющихся в процессе устной проверки знаний. По всем указанным вопросам мы наблюдали уроки более 40 учителей. В соответствии с характером постановки вопросов в каждой главе применяются и различные способы психологического анализа и систематизации материала и таким путем оттеняются различные аспекты сложного вопроса о педагогическом такте учителя. Задача состоит в том, чтобы установить психологические различия этих состояний, их основные виды и показать их значение для развития педагогического такта.

**Учитель математики.** Урок проводился в форме беседы и, кроме того, учитель занимался устной проверкой знаний. Учитель начал урок, находясь в спокойном деловом состоянии. Однако в ходе урока у него вскоре стало преобладать возбужденное состояние. Поводы к этому были различны. Возбужденное состояние возникало в случаях, когда ученики делали на доске нечеткие записи, допускали неточности в счетных операциях, проявляли замедленность в понимании условий задачи и затруднялись в ее решении. В этих случаях учитель быстро возбуждался; начинал говорить повышенным тоном, упрекал учеников за незнание, в замечаниях его преобладал тон морализирования. Обратившись к классу с каким-либо вопросом, учитель тут же начинал сам отвечать на него. В процессе проведения устной проверки знаний то и дело были слышны его реплики и замечания: «Смотри, что ты делаешь!», «Не умеешь решать!», «Я тебя последний раз предупреждаю!», «Сколько раз я тебе говорил, как надо делать записи!», «Как же можно решать задачу при таком внимании!», «Никак я не ожидал от тебя такой рассеянности».

Между тем ученики были достаточно внимательны, старались решать задачи самостоятельно, в своем поведении на уроке они соблюдали правила учебной дисциплины, и потому большинство замечаний учителя и его возбужденность не имели объективного основания. Учитель стремился к тому, чтобы ученики понимали решаемые задачи, но форма его обращения нередко не соответствовала требованиям педагогического такта. Это отрицательно влияло на поведение и процесс умственной работы школьников. В классе чувствовалась некоторая натянутость обстановки, ученики не проявляли умственной активности и не задавали учителю вопросов.

**Учительница химии.** Проводимый ею урок состоял из двух звеньев — изложения новой темы и устной проверки знаний. Первую часть урока учительница провела, находясь в спокойном деловом состоянии, но при переходе к проверке знаний у нее стало преобладать возбужденное состояние. Она нетерпеливо вмешивалась в ответы учащихся, несвоевременно прерывала вопросами, нарушая ход их мысли, вследствие чего ученики утрачивали уверенность в своих знаниях, в ответах наступали паузы. Учительница же была склонна понимать это как незнание учеником данной темы, нетерпеливо обращалась к нему с новыми вопросами, и это приводило к ухудшению педагогической обстановки в классе.

В обоих случаях в психическом состоянии учителей наблюдалось устойчивое преобладание эмоциональной возбудимости и проявление нетерпеливости при слабости выдержки, а необходимые разъяснения и помощь учащимся подменялись требовательностью, выраженной в правоучительной форме. Такие психические состояния снижают проявления педагогического такта и тормозят его развитие. Раздражительность в форме обращения легко приводит к той или иной степени нарушения такта, чего не должно быть в педагогической работе.

Определяющее значение в устранении этих явлений имеет процесс самовоспитания учителя, упрочение волевой уравновешенности в единстве с повышением педагогического мастерства и при том в тем большей степени, чем относительно более интенсивно и устойчиво психическое состояние эмоциональной возбудимости. Это однако не следует понимать как снятие эмоциональности психического состояния. Эмоциональная оживленность в форме реагирования, во всей работе учителя на уроках и в процессе общения с учащимися имеет большое значение как психологический фактор развития педагогического такта.

**Учитель русского языка.** В начале урока учитель находился в состоянии спокойной сдержанности, в его обращении с учениками преобладала мягкая манера, вопросы ученикам произносились неторопливо, размеренно, тихим голосом. Но в ходе урока это состояние несколько раз изменялось, перемежаясь быстро возникающими состояниями эмоциональной возбудимости, повышенной и высокой степени. «Амплитуда колебаний» психического состояния отличалась большим размахом: от спокойного, подчеркнуто сдержанного состояния наблюдался иногда неожиданный переход к противоположному психическому состоянию аффективного характера, причем этот переход происходил без заметных промежуточных состояний.

Чаще всего эти изменения происходили при возникновении у школьников затруднений при ответе на вопросы учителя или при замедлении в темпе ответа. Затруднения эти были обычно незначительными, и ученики преодолевали их самостоятельно, благодаря хорошему знанию грамматики русского языка. Проводя грамматический разбор, учитель был очень требовательным к оформлению учениками каждой фразы и, замечая отклонения от этих требований, быстро возбуждался, проявлял нетерпеливость и сам начинал исправлять замеченные неточности.

Однако он тут же и успокаивался и, как бы стремясь преодолеть ненужную возбудимость, снова начинал говорить очень тихо, сдержанно, с подчеркнутой рассудочностью тона общения. Ученики, видимо, знали о таких изменениях в психическом состоянии учителя и слабо реагировали на них, стремясь вслушаться в содержание его вопросов. Весь класс хорошо воспринимал интересные и поучительные высказывания учителя по вопросам культуры речи. Однако проявления эмоциональной возбудимости в обращении учителя с учащимися тормозили их умственную активность на уроке.

**Учительница русского языка.** В течение урока для нее была характерна частая и быстрая смена психических состояний. Проводя с учениками беседу, учительница высказывала многочисленные замечания, касающиеся главным образом формы поведения школьников на уроке. Многие из этих замечаний были излишними и в конечном счете они привели к тому, что сосредоточенность учащихся снизилась, что в свою очередь повлияло и на психическое состояние учительницы. Она более возбужденно стала поправлять школьников, упрекала их в том, что они не слушают ответы своих товарищей. По мере приближения к концу урока учебная дисциплина в классе ухудшалась, деловой и особенно психологический контакт учительницы с классом ослаблялся. Учительница стала проявлять нетерпеливость, торопила учащихся, побуждая их отвечать более быстрым темпом, однако ее советы и замечания, произносимые возбужденным тоном, уже не оказывали влияния на поведение школьников.

В рассмотренных двух примерах психическое состояние учителей недостаточно приурочено к требованиям педагогического такта. В обоих случаях в течение урока происходит более или менее частая смена психических состояний учителей и наблюдается возбужденность при незначительных изменениях в поведении и работе учащихся, спокойное рабочее состояние без достаточных объективных оснований перемежается аффективной

формой реагирования, что приводит к нарушению педагогического такта.

Чтобы не допустить эти явления, учителю необходимо устойчиво наблюдать за своим образом действия на уроке, подчинив форму обращения со школьниками требованиям педагогического такта. Чрезмерная динамичность смены психических состояний и контрасты в их эмоциональном тоне могут и должны быть активно преодолены путем устойчивого волевого регулирования и самовоспитания новых, более совершенных в педагогическом отношении привычек в обращении. Неустойчивость педагогического такта в рассмотренных случаях является прямым следствием неоправданной возбудимости и динамичности психических состояний. Формирование волевой выдержки в таких случаях представляет основной путь повышения уровня педагогического такта.

Эмоциональное перенапряжение в форме реагирования важно преодолеть и преобразовать в другое психическое состояние, также не лишенное эмоциональности, но соответствующее требованиям педагогического такта. Но это уже будет психическое состояние более высокое по психологическому уровню, в нем найдут педагогически целесообразное сочетание эмоциональные и умственно-волевые его компоненты.

**Учительница русского языка.** Весь урок учительница провела, находясь в устойчивом сосредоточенном состоянии. В обращении с учениками для нее характерна мягкая манера. Заметив отвлечение внимания ученика от предмета урока, учительница спокойно побуждает его к работе или обращается к нему с оттенком юмора, и ученик уже больше не отвлекается. В случае, когда отдельные ученики затруднялись ответить на вопросы, учительница не теряла равновесия, она терпеливо добивалась, чтобы они самостоятельно или частично с ее помощью пришли к правильному пониманию поставленных вопросов. Разъясняя ученикам достоинства и недостатки в их ответах, учительница проявляла твердость требований и высказывала свои оценки в спокойной доброжелательной форме.

Весь урок прошел при устойчивом интересе и внимании школьников, между учительницей и учащимися поддерживался устойчивый деловой и психологический контакт. По вниманию школьников к предмету урока и тактичной форме их обращения с учительницей чувствуется, что ученики относятся к ней с уважением и доверием. Большое значение в этом отношении имеет тон искренности, естественности и простоты обращения учительницы со школьниками, ее ровное с оттенком непосредственной эмоциональности психическое состояние. Отзывчивость учительницы,

гибкость в форме обращения в разных ситуациях на уроке, особенно при ответах учеников, — различных по своим психологическим особенностям и учебной подготовке, — все это способствовало взаимной тактичности между педагогом и школьниками.

Мы наблюдали уроки и других учителей, во время которых у них преобладало состояние, по своему психологическому качеству и особенностям динамики близкое к описанному. Такие психические состояния являлись положительной психологической предпосылкой педагогического такта. Устойчивость психического состояния с оттенком эмоциональной оживленности, мягкость в форме обращения со школьниками, педагогически обоснованная динамика эмоциональности при различных изменениях в поведении и работе учеников благоприятствовали созданию на уроке устойчивой рабочей обстановки.

Однако в некоторых случаях внимание и учебная дисциплина школьников несколько снижались, если эмоциональность психического состояния учителя приводила к нарушению педагогически целесообразной меры общения с учащимися. Имеем в виду случаи, когда учитель, в силу своей эмоциональности и общительности, проявлял нетерпеливость в слушании ответов школьников, начинал отвечать за них сам, превращая ответ ученика в диалог и таким образом невольно ослаблял требовательность к нему.

Умеренная или более интенсивная эмоциональность и общительность могут иметь различный педагогический эффект в зависимости от умения учителя регулировать свое поведение, руководствуясь педагогической целесообразностью своего образа действий в конкретных ситуациях на уроке. Положительное влияние на поведение и активность работы учащихся на уроке имеет топ оживляющей эмоциональности в общении учителя, мягкость в форме обращения, сочетающаяся с необходимой требовательностью к процессу и результатам их учебной деятельности.

**Учительница иностранного языка.** Весь урок учительница находилась в состоянии спокойной уравновешенности. Это состояние в равной степени удерживалось в различных ситуациях на уроке. Проводя беседу, она спрашивала учеников с различной учебной подготовкой. Слушая хорошо успевающих школьников, учительница была внимательна к ним и сопровождала ответ одобрительными репликами. В процессе ответа ученика со слабой успеваемостью она также сохраняла самообладание. В течение урока этого ученика она спрашивала несколько раз и доброжелательным тоном объясняла ему неправильности в ответе.

Сильной «пробой» уравновешенности учительницы явилось опоздание на урок трех учеников, причем один из них, часто нарушавший учебную дисциплину, пришел на урок с большим опозданием. Сказав ему деловым тоном, что такой случай не будет оставлен без внимания, учительница сразу же перешла к продолжению урока.

Проведение беседы с классом требует от учителя широкой распределенности и динамичности внимания, благодаря чему достигается устойчивый контроль за каждым отвечающим учеником и всем классом. Этот процесс общения с классом учительница осуществляет без затруднений, проводя беседу уверенно и сохраняя выдержку в форме обращения со школьниками. Для нее характерна умеренная экспрессивность в мимических движениях и изменениях голоса, оттеняющих оценочные суждения об ответах учащихся.

**Учитель математики.** От начала и до конца урока он находился в состоянии невозмутимости и проявлял устойчивое хладнокровие. Психическое состояние учителя отличалось слабостью эмоционального тона. Спрашивая учеников, он говорил мало, вопросы формулировал очень кратко, а на ошибки в ответах реагировал не возбуждаясь и спокойно требовал исправить их. Интонационные особенности его речи и мимическое выражение эмоциональности изменялись незначительно при хороших и слабых ответах учеников. Оценивая ответы школьников, он проявлял необходимую требовательность, соблюдая при этом выдержку. Спокойное деловое состояние учителя положительно влияло на учеников, в классе сохранялись устойчивое внимание и учебная дисциплина в течение урока.

Уравновешенность психического состояния, спокойный тон в обращении с учащимися, устойчивость выдержки и самообладания, сдержанность в манере обращения со школьниками в осложненных ситуациях на уроке — все это оказывает положительное влияние на них, способствует упрочению внимательности и дисциплины, поддержанию делового контакта учителя с учениками. В приведенных двух случаях с некоторыми вариациями наблюдаются именно эти явления.

Такое качество и течение психического состояния являются психологической предпосылкой одного из проявлений такта учителя. Но в практике учебной работы учителя нередко требуются формы выразительности в общении с учащимися, отличающиеся большей гибкостью и разнообразием эмоциональных оттенков реагирования. Вместе с тем следует заметить, что внешне спокойную манеру общения учителя со школьниками нет основания по-

нимать во всех случаях как бесстрастность и слабую эмоциональность его психического состояния. Возможно и несоответствие психического состояния внешней форме его выражения. Сложность соотношения психического состояния и экспрессивно-динамических особенностей его внешней формы должна предостерегать от поспешности суждения по этому вопросу.

В педагогическом такте мы различаем отношение учителя к учащимся и внешнюю форму его выражения. Для подлинного и глубокого по своему воспитательному значению такта характерно единство высокоморального отношения учителя к учащимся и педагогически целесообразной, наиболее действенной формы обращения. Тактичное отношение учителя к учащимся, не получающее адекватного ему внешнего выражения, ослабляется в его воспитательных возможностях. Наличие же лишь внешней вежливой формы обращения без глубокого ее нравственно-психологического основания представляет видимость педагогического такта.

Вопрос о совершенствовании педагогического такта непосредственно связан с развитием его внутренней нравственно-психологической основы и педагогической техники в форме обращения учителя с учащимися в процессе его учебно-воспитательной деятельности, в применении различных методов воспитательного воздействия.

**Учительница математики.** В течение урока учительница поддерживала с учащимися устойчивый деловой контакт. Урок проводился в форме беседы последовательно со многими учениками. Школьники были заняты решением задач. Весь урок учительница находилась в спокойном, деятельном рабочем состоянии, она твердо и уверенно руководила классом, направляя работу каждого ученика. Урок был проведен в энергичном темпе, но без всякой торопливости. Ко всем вопросам школьников учительница относилась очень внимательно и тщательно наблюдала за процессом решения ими задач. Манера ее обращения с учениками отличалась сдержанностью, хорошие ответы получали одобрение в словах: «Правильно». «Хорошо». «Очень хорошо».

Речь учительницы четкая, негромкая, тон речи строго деловой, спокойный, вопросы и математические формулировки отличаются точностью, отсутствием каких-либо лишних пояснений. Только наиболее сложные условия задач она повторяла дважды, стремясь к пониманию их школьниками. Требование строгости математического мышления распространялось и на словесные формулировки: «Почему вы молча пишете, все объясняйте словами». «Все точно формулируйте словами». Речь учительницы отличает-

ся слабой экспрессивностью, мимические движения сдержанные, она редко улыбается на уроке, что соответствует ее подчеркнuto деловому сдержанному тону в общении с учащимися.

Сколько-нибудь значительных сдвигов в психическом состоянии учительницы в течение урока не было замечено, наблюдались лишь небольшие колебания в сторону некоторого усиления эмоциональности при затруднениях учеников в ответе. Но и здесь преобладало устойчивое спокойно-деловое состояние. На уроке было несколько случаев, которые могли повлиять на качество и динамику эмоциональности психического состояния учительницы. Несколько учеников опоздали и вошли в класс, когда урок уже начался. Учительница только строго посмотрела на них и продолжала вести урок. Опоздавшие сразу же приступили к работе.

Отвечая на вопросы учительницы, некоторые ученики допускали неточности. «Пожалуйста, уточните». «Неясно, сформулируйте точнее». «Вы согласны с ней?» (обращение к ученикам). «Ей неясен этот вопрос. Н., можешь ответить?» При ошибках в ответе учительница высказывалась кратко: «Нехорошо, надо исправить». При исправлении ошибок в ответах она проявляла выдержку. Одной из учениц подробно объяснила забытое ею правило. Ученице, начавшей отвлекаться от темы урока, было сдержанно сказано: «Б., следующее слово будет за Вами», то есть ей нужно будет решать задачу. Одна из учениц многое забыла из того, что нужно было повторить к данному уроку. «Вы сильно забыли этот материал», — с огорчением заметила учительница несколько повышенным тоном и далее терпеливо стала вместе с ученицей воспроизводить соответствующий учебный материал путем решения задач. Таким образом, во всех рассмотренных случаях, могущих вызвать состояние неуравновешенности, учительница сохраняла спокойно-деловое состояние и проявляла к школьникам тактично выражаемую требовательность.

**Учитель математики.** В течение всего урока его психическое состояние было сходно с только что описанным. Некоторые различия выражались лишь в том, как учитель реагировал на ответы учащихся и проявлял требовательность к их знаниям и поведению. Это выражалось главным образом в настойчивом выяснении сознательности понимания и причинного объяснения изучаемых вопросов. Все время можно было слышать: «объясните», «как вы это понимаете», «почему нужно делать именно так?», «найдите лучший способ решения задачи». Учитель требовал, чтобы при вызове для ответа ученик рассуждал вслух и давал точное обоснование способу решения задачи. Психическое состо-

яние учителя в течение урока было устойчивым, слабость ответов отдельных учеников не нарушала его уравновешенности, он лишь более настойчиво стремился выяснить причину и степень знания и незнания учеником обсуждаемого вопроса, чтобы знать, как нужно организовать с ним последующую работу.

Приведенные примеры характеризуют собранность, внимательность и волевою основу психического состояния учителей, что благоприятствует устойчивому проявлению педагогического такта. Учителя умеют организовать умственную активность учащихся самой учебной работой и им почти не приходится применять какие-либо дополнительные воздействия с целью удержать внимание учеников на предмете урока. Обращение учителей с учащимися корректное, но ему свойственна некоторая сухость и расщепленность. В форме обращения здесь недостает элемента оживляющей эмоциональности и непосредственности. Сочетание же в форме обращения всех указанных качеств содействовало бы установлению более глубокого психологического контакта между учителями и учащимися. Требовательный тон в обращении необходим в меру его педагогической целесообразности, но он становится односторонним и его воспитательная действенность ослабляется, если он не получает гармоничного сочетания с эмоциональными компонентами педагогического такта.

**Учитель математики.** Весь урок был проведен им в энергичном темпе. Учитель находился в состоянии интеллектуальной и эмоциональной увлеченности предметом учебного занятия и очень внимательно наблюдал за работой учеников. Он с большим интересом следил за решением учениками задач у классной доски, с живостью наблюдал за процессом их работы и в ряде случаев указывал на техническое применение решаемых задач. Состояние творческого увлечения учителя предметом урока оказывало влияние и на учащихся. Часть из них стремилась решить задачи оригинальным способом. Учитель поощрял такой подход к решению задач и предлагал учащимся продемонстрировать на классной доске новые способы решения.

Такт учителя проявлялся в педагогически обоснованном сочетании руководства умственной работой учащихся и побуждения самостоятельности их математического мышления. Учитель хорошо знает свой предмет, и это могло бы повести к тому, что многие сложные математические задачи он мог бы без затруднения решать сам, показывая ученикам процесс их решения. Однако учитель не идет по этому пути — он стремится развить у школьников математическое мышление, приучить их к самостоятельному преодолению возникающих трудностей и оказывает по-

мощь учащимся в решении задач лишь в случаях, когда в этом возникает педагогическая необходимость.

Форма реагирования учителя на затруднения учеников в процессе решения задач отличалась гибкостью эмоциональной тональности. Многое в этом отношении зависело от психолого-педагогической характеристики учеников, каждого из которых он хорошо знал. Психическое состояние учителя было различным во время беседы и проверки знаний отдельных учеников. Так, он очень мягко обращался с учеником, хорошо успевающим, но отличающимся медлительностью в решении задач. С учеником, о котором учителю было известно, что он занимается не в полную меру своих возможностей и иногда просто ленится, беседа протекала с более подчеркнутыми интонациями и при ошибках ученика во время решения задачи учитель вел себя несколько более возбужденно. Беседуя с очень способным и хорошо успевающим учеником, учитель говорил с ним с чувством большого удовлетворения и поощрял самостоятельность его мышления.

В рамках интеллектуальной и эмоциональной приподнятости психического состояния наблюдались различные его изменения и притом значительного диапазона. Соответственно менялась и выразительность психических состояний, что проявлялось в более твердой или мягкой форме обращения. Можно сказать, что форма реагирования учителя в каждом случае соответствовала данным условиям и решаемым педагогическим задачам.

В рассмотренном примере психологическую основу педагогического такта составляют различные психические состояния, проявляющиеся в рамках более объемлющего состояния. Важно, что эти состояния педагогически целесообразны. Будучи различными по своему качеству и динамике, они включаются в объединяющее их состояние творческой увлеченности учителя педагогическим трудом, которое было устойчивым в течение урока. Возникавшие в отдельные моменты состояния эмоциональной возбудимости регулировались учителем и таким образом в целом поддерживалось состояние волевой уравновешенности.

Таковы некоторые индивидуальные особенности психических состояний в их значении для развития педагогического такта. Психические состояния разнообразны, но можно утверждать, что многие из них в этом плане еще не изучены. В приведенных случаях были выявлены шесть основных видов устойчивых психических состояний и особенности их динамики в течение урока.

1. Состояние педагогически неоправданной эмоциональной возбудимости при недостаточном его волевом регулировании.

2. Чередование и переслаивание противоположных по каче-

ству психических состояний с различной их динамикой (состояний эмоциональной возбудимости и спокойной формы реагирования).

3. Состояние эмоциональной оживленности и непосредственности поведения. Это состояние проявляется в мягкости и выразительности формы обращения учителя с учащимися.

4. Ровное, спокойное психическое состояние при умеренной или слабой выразительности в форме обращения.

5. Психическое состояние деловой сосредоточенности с преобладанием подчеркнутой требовательности к учащимся и рассудочности в форме обращения с ними.

6. Психическое состояние ярко выраженной увлеченности содержанием работы с учащимися и самим педагогическим процессом; гибкая, педагогически оправданная динамика психических состояний, их изменение в зависимости от конкретных решаемых задач и складывающихся на уроке педагогических ситуаций; сочетание непосредственной эмоциональности и волевой выдержки в поведении; педагогически целесообразные изменения выразительности в форме обращения учителя с учащимися.

Мы говорим об устойчивом психическом состоянии учителя в течение урока, о той или иной степени его динамики и переходе от одного психического состояния к другому, близкому ему по качеству или противоположному. Каждое из таких состояний придает определенную эмоциональную тональность форме обращения учителя с учащимися. Однако не следует думать, что этим исчерпывается эмоциональная характеристика психического состояния учителя во время урока. Указанные психические состояния в той или иной степени сочетаются, как, например, состояние деловой сосредоточенности и увлеченности педагогическим трудом. На этой основе возникают состояния с более сложным психологическим составом, а также в структурном отношении.

Сам предмет преподавания, изложение нового учебного материала в форме школьной лекции, рассказа и объяснения, ответы на вопросы учащихся, ответы школьников в процессе проверки их знаний, выполнение ими различных практических работ,— все это вызывает обширный комплекс психических состояний с их интеллектуальными, волевыми и эмоциональными компонентами.

Внутренняя работа мысли учителя, его оценочные высказывания о знаниях школьников, волнение и беспокойство в процессе слушания ответов учащихся, моральное удовлетворение успехами школьников в учении, чувство ответственности за свою учебно-воспитательную работу, за поведение и учение школьников, форма реагирования на успехи и неудачи в их работе — все это

не ограничивается рассудочной деятельностью, но связано также с различными эмоциональными состояниями.

Оценка значения рассмотренных выше психических состояний как психологических предпосылок педагогического такта должна быть педагогически конкретной. Преобладающее состояние эмоциональной возбудимости осложняет установление делового и психологического контакта между учителем и учениками и может повлечь к той или иной форме нарушения такта в зависимости от степени интенсивности этого психического состояния. Повышение эмоциональной возбудимости за пределы оптимального психического состояния при ослаблении волевой выдержки будет располагать к снижению уровня педагогического такта. Педагогически неоправданные перемены в психическом состоянии также влекут к отклонению от требований педагогического такта.

Эмоциональная оживленность и спокойная уравновешенность психических состояний являются благоприятными психологическими предпосылками педагогического такта за исключением случаев, когда преобладают крайние состояния этого рода, например, слабо регулируемая эмоциональность, чрезмерная речевая общительность, а также состояния эмоциональной вялости.

Психические состояния с преобладанием рассудочной формы общения учителя с учениками способствуют установлению делового контакта, но придают некоторую односторонность психологической основе педагогического такта учителя. Разумный контроль за своим поведением не следует смешивать с холодной рассудочностью в форме обращения, вызывающей нежелательное ослабление эмоциональной характеристики такта.

Состояние воодушевления, эмоционально окрашенной творческой увлеченности учителя предметом преподавания и тонко регулируемые им формы обращения с учащимися представляют большие возможности развития педагогического такта. Сильная увлеченность педагогическим трудом при высоком эмоциональном подъеме и творческой активизации мысли, когда учитель работает в полную силу своих педагогических способностей, знаний и умений, представляет состояние вдохновения в учебно-воспитательной деятельности.

Однако нет основания утверждать, что состояние вдохновения во всех случаях обязательно должно отличаться яркой эмоциональностью. Оно может протекать и в более спокойных и сдержанных формах, располагающих к интенсивной сосредоточенности в работе и активизации творческих сил учителя.

Кроме того, необходимо принимать во внимание возможную сложность соотношения психического состояния и внешней фор-

мы его выражения. Здесь нужно учитывать более общие черты характера и темперамента учителя. Спокойное рабочее состояние, сосредоточенность на предмете труда без ярких признаков внешней выразительности еще не означает, что учитель не находится в состоянии творческой увлеченности работой во время урока. Точно так же одна лишь внешняя эмоциональность и экспрессивность поведения еще не составляют психологического содержания вдохновения, если они не сочетаются с интенсивной творческой работой мысли. Психическое состояние творческой увлеченности педагогическим трудом оказывает воодушевляющее влияние на учащихся, активизирует их мышление и интерес к науке.

Наблюдения показывают, что различные психические состояния накладывают отпечаток на психолого-педагогическую характеристику такта учителя. Одни из них являются благоприятной предпосылкой такта, другие затрудняют его развитие или снижают эффективность педагогического такта. Мы имеем в виду устойчивые психические состояния. Необходимо также учитывать, что состояния с такой же психологической характеристикой могут быть и кратковременными в связи с различными, в том числе заранее непредвиденными, педагогическими ситуациями во время урока. В таких случаях они могут иметь иное значение в плане педагогического такта.

Устойчивые психические состояния эмоциональной возбудимости (и тем более раздражительности в форме обращения) влекут к бестактности, что противоречит элементарным педагогическим требованиям. Однако эмоциональность может быть и положительной психологической предпосылкой тактичного воздействия. Имеем в виду волнение учителя в различных осложненных ситуациях на уроке.

Примерами такого рода являются незнание учеником какого-либо вопроса, невнимательность, нарушение учебной дисциплины, невыполнение поручения учителя, опоздание на урок. Учитель не может быть безразличным к такого рода проступкам школьников. Естественно, что они вызывают у него изменение психического состояния в форме нравственного беспокойства. Если в таком состоянии учитель применяет воздействие, оптимальное для каждого из указанных случаев, педагогически целесообразное и наиболее эффективное, то это будет соответствовать требованиям педагогического такта. Эмоциональность психического состояния учителя в таких случаях получает новую, педагогически оправданную ориентацию.

Выше мы говорили о чередовании или переслаивании психи-

ческих состояний. Если этот процесс не имеет педагогической обоснованности, то он влечет к нарушению педагогического такта. Однако по ходу урока такие сдвиги психических состояний не всегда являются психологическими условиями нарушения такта. Смена спокойного состояния состоянием относительно более сильной эмоциональности может быть педагогически целесообразной и выражаться в применении тактичных воспитательных влияний.

Как уже было отмечено, состояние устойчивой спокойной уравновешенности является положительной психологической предпосылкой такта учителя. Но не в каждой ситуации во время урока такое состояние благоприятствует тактичному влиянию учителя на школьников. Состояние бесстрастной невозмутимости и как бы «непроницаемости» (то есть отсутствия выразительных знаков, которые указывают на то или иное отношение учителя к поступку или качеству знаний школьников) ослабляет эффективность тактичного влияния и психологический контакт между учителем и школьниками.

Таким образом, педагогическое значение психических состояний и их роль в развитии такта учителя будут широко варьировать в зависимости от конкретных особенностей учебного процесса. Поэтому и в оценке значения устойчивых и кратковременных психических состояний как психологических предпосылок педагогического такта практически необходимо учитывать многие психолого-педагогические факторы.

Существенное значение в этом плане имеет содержание психических состояний и их характерологические особенности. Такковы, например, различия между психическими состояниями эмоциональной возбудимости. Одни из них непосредственно связаны с высоким подъемом и активизацией творческих сил учителя. Но иногда наблюдаются психические состояния эмоциональной возбудимости и не столь содержательные и к тому же слабо контролируемые (как, например, кратковременные состояния аффективности), что и приводит к нарушению педагогического такта.

В итоге можно сказать, что зависимость педагогического такта от психических состояний является сложной и неоднозначной. Здесь необходимо учитывать содержание и форму этих состояний, их качественные и количественные особенности (длительность и кратковременность) и умение учителя активно влиять на свои психические состояния в соответствии с требованиями педагогического такта. Во всех случаях, когда тактичность учителя достигла высокого уровня развития и стала устойчивой чертой харак-

тера, она оказывает положительное преобразующее влияние на его психические состояния во время уроков. При этом условия психические состояния гораздо легче и более совершенно приурочиваются к профессионально-педагогическим требованиям работы учителя в школе.

Педагогический труд учителя требует от него интенсивной устойчивой сосредоточенности на предмете занятий и работе учащихся. Каждому школьнику необходима внимательность учителя в познавательном и нравственном значении этого понятия. Вместе с тем работа учителя пронизана эмоциональностью в широком смысле этого слова. Эмоциональные факторы играют большую роль как непосредственно в преподавании, так и в отношении к школьникам и в форме реагирования учителя на их поведение и учебную работу.

В этом отношении наблюдаются значительные индивидуальные различия, накладывающие отпечаток на проявление педагогического такта. В приведенных выше примерах были отмечены формы такта с различной эмоциональной характеристикой. Эффективность тактичного воздействия зависит также от умения учителя тонко нюансировать свое психическое состояние средствами интонации и мимической выразительности, что представляет существенный элемент педагогической техники в обращении с учащимися и входит в структуру педагогического такта.

Важно, чтобы интонационно-выразительные средства речи учителя максимально способствовали интеллектуальной и эмоциональной убедительности педагогического воздействия на учащихся. Не следует думать, что для данной цели нужно вырабатывать какие-то стереотипные интонационные и физиогномические клише. Это привело бы к сумме интонационно-выразительных шаблонов, что противоречит требованиям тактичности в обращении с учащимися. В зависимости от психолого-педагогических особенностей каждого случая в практике воспитания, а также от индивидуальных различий учащихся, наиболее действенными окажутся те средства выразительности, которые будут адекватно соответствовать требованиям педагогического такта.

Психические состояния и форма их выражения должны быть приурочены к решаемым на уроке учебно-воспитательным задачам и соответствовать требованиям педагогического такта. Как уже было показано, не все психические состояния удовлетворяют данным условиям. В связи с этим возникает вопрос о повышении психолого-педагогической культуры психических состояний учителей во время уроков.

Решение этого вопроса не может быть сведено к указанию

на какие-либо частности работы учителя на уроках. Он должен решаться в плане формирования личности и характера учителя, его общей культуры, психологической подготовки к проведению учебных занятий в школе в единстве с высокой профессиональной квалификацией и педагогическим мастерством. Такт учителя является производным от этих условий. В данном же случае мы выделяем вопрос о психолого-педагогической культуре психических состояний, имея в виду их значение для развития педагогического такта.

В этом плане существенное значение имеет самовоспитание учителя. Этот процесс будет принимать различное направление в зависимости от особенностей устойчивых и более кратковременных психических состояний. Основное в этом отношении заключается в упрочении и совершенствовании психических состояний, благоприятствующих развитию педагогического такта. Сюда относятся психические состояния творческой увлеченности педагогическим трудом, состояния оптимальной эмоциональности, уверенности в процессе работы, уравновешенности эмоционально-волевых компонентов психического состояния, спокойно-деловое состояние в учебной работе с учащимися. Все это содействует созданию хорошей «педагогической формы» учителя и продуктивности его труда.

Эти состояния должны находить все более адекватное преломление в такте учителя, что будет содействовать и совершенствованию педагогической техники в обращении с учащимися, гибкости и эффективности применения педагогического такта. Путь к этому — тщательное наблюдение и психолого-педагогический анализ своего педагогического опыта, а также изучение опыта лучших учителей и творческое его усвоение, развитие педагогических способностей и формирование тактичности как черты характера.

Психические состояния сильной или повышенной эмоциональной возбудимости или состояния слабой эмоциональности, а также педагогически необоснованная динамика психических состояний могут повлечь к снижению уровня педагогического такта или к его нарушениям. Вопрос о педагогически целесообразном изменении этих состояний и формировании новых, более совершенных психологических предпосылок педагогического такта представляет сложную педагогическую задачу, особенно перевозпитание эмоциональной возбудимости в сложных случаях учебно-воспитательной деятельности. Поэтому работу учителя по самовоспитанию не следует представлять упрощенно.

В решении обсуждаемого вопроса возможны по крайней мере

два пути. Один из них — воспитание волевой уравновешенности в форме выдержки и самообладания, при посредстве которых можно сдерживать нежелательные психические состояния, не допускать каких-либо психологических «срывов» в отношениях с учащимися и в форме обращения с ними, активно влиять на свое психическое состояние и своевременно его корректировать в процессе учебно-воспитательной деятельности, что будет содействовать упрочению положительных психологических предпосылок педагогического такта.

Другой путь также связан с активным влиянием на свое психическое состояние. Но если в первом случае мы имели в виду создание спокойно-делового уравновешенного состояния, то здесь эмоциональность психического состояния получает новую, педагогически целесообразную ориентацию. Психическое состояние, не утрачивая эмоциональности, преобразуется в другое, более высокое по уровню, отвечающее требованиям педагогического такта.

Эмоциональные состояния, как известно, имеют большие побудительные возможности. Однако не во всех случаях эти возможности будут соответствовать требованиям педагогического такта. Повышенная эмоциональная возбудимость или тем более раздражительность в форме реагирования может повести к бестактности в обращении. Чтобы существенно изменить такую форму эмоциональности, необходимо развить и упрочить психические состояния, для которых характерна отзывчивость, доброжелательность, внимательность учителя по отношению к учащимся и в форме обращения с ними.

Оба способа совершенствования психических состояний не противоречат друг другу, важно только в соответствии с конкретной педагогической ситуацией разумно избрать такой путь изменения психического состояния, который приведет к положительному педагогическому результату. В одних случаях в общении учителя с учениками более действенным будет его деловое состояние спокойной уравновешенности, в то время как во многих других случаях необходимы более непосредственные проявления чуткости и сердечности в отношениях и в форме обращения. В процессе учебно-воспитательной деятельности учителя указанные психические состояния сочетаются и взаимодействуют одно с другим и представляют собою звенья единой системы отношений учителя к учащимся.

Волевое регулирование различных психических состояний, активизация оптимальной эмоциональности и новых побудительных факторов, благоприятствующих тактичности в обращении с

учащимися, — все эти явления имеют глубокую внутреннюю взаимозависимость и связаны с совершенствованием эмоционально-волевых свойств характера учителя.

Формирование психических состояний должно осуществляться на основе постоянного повышения общей культуры учителя и его педагогического мастерства. Главное состоит в том, чтобы учитель творчески подходил к своей учебно-воспитательной деятельности на уроках и во всех других видах педагогического труда. Творческое отношение к работе в школе является важнейшим условием формирования психического состояния творческой увлеченности учителя самим содержанием учебного материала, изучаемого на уроке, и процессом передачи знаний учащимся. Такое отношение учителя к делу будет возбуждать у них устойчивый интерес к науке, внимание к слову учителя, любознательность, умственную пылливость, активность и самостоятельность мышления.

Устойчивое творческое отношение учителя к педагогической работе станет основным фактором, способствующим созданию серьезной деловой обстановки на уроках, занятости мысли школьников. Вместе с тем высокая культура педагогического труда будет влиять и на форму обращения учителя с учащимися, удовлетворяющую требованиям педагогического такта.

Вопросы педагогической культуры психических состояний непосредственно относятся и к процессу подготовки учителем каждого урока. В этой связи возникает вопрос о психологической подготовке к уроку. Как справедливо отмечает Н. Д. Левитов (в книге «Детская и педагогическая психология»), это означает создание психического состояния, характеризующегося такими качествами, как уверенность, бодрость, требовательность к себе, достаточная живость, умение владеть своим поведением.

Психологическая подготовка к уроку включает активизацию многих психических факторов, которые в своей совокупности влияют на упрочение оптимального психического состояния, наиболее благоприятствующего успешности проведения урока. Сюда относится предварительная настройка умственно-волевой сосредоточенности, психологической готовности в этом отношении к работе на уроке. Большое значение имеет своевременность формирования акта предвнимания непосредственно перед началом урока и при входе учителя в класс. Уже в начале урока внимание учителя должно достигнуть такой фазы, которая благоприятствует успешности его работы с учащимися.

Психологическая готовность учителя к проведению уроков неотделима от научной и педагогической его подготовки к каждо-

му уроку в соответствии с решаемой учебно-воспитательной задачей. Какие-либо недочеты в этом отношении (например, недостаточная продуманность методики урока) будут отрицательно влиять и на психическое состояние учителя во время урока.

Важно, чтобы учитель вошел в класс, находясь в состоянии спокойной уверенности и сосредоточенности, что окажет положительное влияние и на психическое состояние учащихся, упрочит у них с начала урока устойчивое внимание к содержанию учебного занятия. Собранность, организованность и сосредоточенность учителя, его спокойно-деятельное состояние будут иметь положительное влияние и на последующую работу учеников в течение урока.

Волевое регулирование учителем своего психического состояния перед уроком, равно как и во время урока, должно проявляться в такой форме, чтобы оно не тормозило столь необходимую в обращении с учениками непосредственность, оптимальную эмоциональную оживленность и выразительность процесса общения. В этой связи нужно вновь подчеркнуть определяющее значение творческого отношения учителя к работе, к научному содержанию и процессу своего педагогического труда. Указанные условия психологической подготовки к уроку являются вместе с тем и предпосылками тактичного обращения учителя с учащимися.

## 2

Вопросы педагогической культуры психических состояний должны стать предметом внимания психологов, педагогов и методистов, занимающихся в педагогических институтах подготовкой будущих учителей. Особенно важно правильно ориентировать в этом отношении студентов перед проведением ими первых уроков в школе во время педагогической практики.

Изучение первых уроков, данных студентами, а также их суждений о своем психическом состоянии перед началом и в процессе проведения уроков позволяет обсудить этот вопрос в плане проблемы педагогического такта. Особенно сильные эмоциональные состояния возникали у студентов перед первым уроком и в процессе его проведения. Психическое состояние перед первым уроком в школе и в течение урока значительно отличалось от состояний в последующие уроки. Первоначально обратим внимание на особенности психического состояния непосредственно перед проведением первого урока.

В большинстве случаев перед первым уроком в школе сту-

денты находятся в состоянии повышенной или сильной эмоциональности. Это состояние осознается ими, что видно из многих высказываний. «Перед первым уроком очень и очень волновалась». «В тот день, когда я должна была давать первый урок, я приехала в школу за полтора часа до начала урока. Естественно, что я очень волновалась». «Перед тем, как дать первый урок, очень волновалась еще во время подготовки урока дома и в учительской непосредственно перед уроком. Сидя в учительской, мысленно повторяла ход урока, не заглядывая в тетрадь. Ни о чем другом думать не могла. Кто-то о чем-то спрашивал, не помню. Шла в класс, ни на кого не глядя, состояние было очень напряженное».

Приведенные высказывания (и другие, сходные с ними) характеризуют психическое состояние перед первым уроком, возникающее несколько раньше или непосредственно перед уроком. По мере приближения к уроку это состояние все более усиливается и в некоторых случаях достигает своей крайней степени, вследствие чего происходит сужение внимания и как бы невосприимчивость к внешним впечатлениям. («Ни о чем другом думать не могла. Кто-то о чем-то спрашивал, не помню. Шла в класс, ни на кого не глядя».) Однако и такое состояние, казалось бы, неблагоприятное для работы, не исключает умственно-волевой активности, направленной на решение предстоящей задачи и преодоление волнения. («Сидя в учительской мысленно повторяла ход урока».)

Но в отдельных случаях начинающие педагоги указывают, что перед первым уроком они не испытывали какого-либо волнения. «Перед уроком и во время первого урока я была совершенно спокойна». Это состояние объясняется по-разному. В некоторых случаях указывается на преобладание флегматизма в темпераменте, что, как известно, накладывает отпечаток на эмоционально-динамические особенности психических состояний. В других — связывается с первоначальным представлением о работе педагога. «С первого взгляда мне показалось, что уроки легко давать, и я была уверена в себе. По мере прохождения практики я осознала, как трудно овладеть методикой урока. Следующие уроки я тщательно продумывала и перед этими уроками я волновалась».

Далее обратим внимание на психическое состояние студентов при проведении первого урока. Свидетельства в этом отношении аналогичны предыдущим. При этом выявляются и особенности динамики психического состояния в течение урока. Психическое состояние и его динамика во время первого урока имеют значи-

тельные индивидуальные различия. В этом отношении возможно выделить три вида психических состояний.

Для первого из них характерно сильное волнение. Эмоциональное состояние в такой ситуации приводило к изменению деятельности внимания и памяти и понижало общую организованность поведения студента во время урока, что влекло к ухудшению педагогического процесса. Приводимые примеры характеризуют конкретные формы такого психического состояния.

«Когда я вошла в класс, то мгновенно забыла все, что должна была делать на уроке. Старалась следить за своим поведением, но забывала об учениках, не замечала их ошибок во время ответов и волновалась еще больше».

«Когда я вошла в класс, у меня было такое состояние, что от волнения я не различала лица учеников. Но по ходу урока я совершенно успокоилась и так вошла в работу, что не заметила, как быстро пролетело время».

«Давая свой первый урок, я чувствовала себя очень взволнованной. Мне казалось, что ученики смотрят на меня как-то недоверчиво. Однако класс быстро включился в работу, и это придало мне уверенность. Я как-то сразу успокоилась и была в таком состоянии до конца урока. Хочу отметить, что за время практики не было ни одного урока, в начале которого я бы не волновалась».

В подобных случаях чаще всего психическое состояние характеризуется сильной эмоциональностью в начальной стадии урока, но в течение урока она снижается, переходя в состояние относительно спокойной уравновешенности. Этот процесс имеет различную динамичность, совершаясь в одних случаях более быстро, в других постепенно, вплоть до конца урока.

Другой вид психических состояний также проявляется в сильной или повышенной эмоциональности, но для него характерно несоответствие внутреннего состояния внешней форме его выражения. Состояние сильного волнения не имеет соответствующих ему внешних признаков экспрессивности, интонационные и мимические средства выразительности заторможены или проявляются в зачаточных и укороченных формах, внешне спокойное состояние является лишь кажущейся уравновешенностью.

«На первом уроке я очень волновалась, чувствовала себя сквадно: как встала у стола, так и не сдвинулась с места. Но постепенно к концу урока я вошла в роль учителя, и стала лучше различать, как ведут себя отдельные ученики. На последующих уроках я держалась более уверенно».

«На первом уроке я сильно волновалась, но со стороны мож-

но было подумать, что я была спокойна. Но с каждым следующим уроком я чувствовала себя все более уверенной и спокойной.

Состояние кажущейся уравновешенности по мере привыкания начинающих педагогов к новой для них деятельности постепенно преодолевается и процесс общения с учащимися становится более выразительным.

Для третьего вида психических состояний характерны спокойная уверенность и сдержанность во внешней форме поведения. «Когда я вошла в класс и увидела знакомые лица учащихся, я стала спокойна и уверена. Мой первый урок прошел хорошо, сами учащиеся во многом помогали мне, в классе была хорошая дисциплина». «На первом уроке я немного волновалась только вначале. Учеников я уже знала и быстро привыкла к работе с ними». «Когда я пришла в класс на свой первый урок, я не ощущала никакой неловкости и чувствовала себя спокойной, не делала никаких лишних движений, голос мой был достаточно громким и ровным». Говоря о таком психическом состоянии на своем первом уроке, студенты отмечают влияние благоприятной обстановки в классе и значение некоторых черт индивидуального склада личности (уравновешенность, преобладание спокойной формы реагирования).

Психическое состояние студентов во время первых уроков значительно отличается от соответствующих состояний в последующие уроки. Оно совершенствуется по мере привыкания к новой обстановке и накопления педагогического опыта. Но в психических состояниях на первых уроках имеется многое, что представляет известное психологическое препятствие проявлениям тактичности в обращении с учащимися. Важно своевременно устранить возникающие в этом отношении затруднения.

Мы имеем в виду недочеты в психологической подготовке к уроку. Сюда относится повышенная или сильная и притом трудно регулируемая эмоциональность психического состояния перед уроком и в течение урока, следствием чего является нарушение непосредственности в общении со школьниками, ослабление чувства уверенности, ухудшение внимательности и наблюдательности за учащимися, а также интонационно-выразительных средств речи, двигательная заторможенность и иногда забывание учебного материала, подготовленного для изложения на уроке.

Важно, уже начиная с первых уроков в школе, упрочить оптимальное психическое состояние, наиболее благоприятствующее развитию педагогического такта. Эмоциональные компоненты

психического состояния должны быть в гармоническом сочетании с интеллектуально-волевыми его качествами.

Процесс преподавания не исключает волнения не только у начинающих, но и у опытных учителей. Такое состояние возникает не только как следствие затруднений в работе с учащимися, но также характеризует ответственное отношение педагога к делу и представляет одно из проявлений нравственных чувств. Состояние волнения характерно также для творческой увлеченности учителя работой с учащимися.

Но говоря о первых уроках в школе, проводимых начинающими педагогами, мы имеем в виду такой характер волнения, который приводит к нарушению собранности и сосредоточенности учителя на содержании и процессе своей работы. В этом плане мы и говорим о важности развития умения педагогически целесообразно управлять своим поведением на уроке, не утрачивая при этом естественности, простоты и непосредственности в обращении с учениками. Формирование такого психического состояния может быть достигнуто различными способами. Основные из них: изучение студентами в этом плане опыта лучших учителей; изучение школьного класса и личности школьников в процессе педагогической практики; научно-методическая подготовка уроков. Сознательное и твердое знание излагаемого учебного материала является одним из основных факторов создания психического состояния уверенности и уравновешенности в поведении.

Следует также уделять больше внимания вопросам психологической подготовки студентов к проведению уроков и других видов учебно-воспитательной деятельности, что включает развитие интереса к педагогической профессии, развитие творческой увлеченности предметом преподавания и педагогическим трудом, формирование эмоционально-волевых черт характера, важных для педагогической работы в школе и являющихся психологическими предпосылками педагогического такта.

В частности, необходимо отчетливо понимать значение педагогически обоснованной меры в проявлении своих эмоциональных состояний в процессе общения с учащимися. Имеем в виду тактичность выражения педагогом своих чувств в процессе работы со школьниками, например в оценке их знаний, в поддержании внимания и учебной дисциплины. Шаблонность и однообразие в форме реагирования (например, в одобрении и порицании учащихся) повлечет к нарушению педагогического такта.

Большое значение имеет психологическая подготовка непосредственно перед уроком. В этом отношении важно сосредоточиться на предстоящей деятельности, ясно осознать содержание,

план урока и процесс его проведения. Концентрация внимания на предмете работы и затем включение в деятельный умственный труд на уроке помогут упрочить оптимальное психическое состояние. Таким образом, соблюдение педагогического такта на уроке предполагает единство и согласованность специальной, педагогической и психологической подготовки к его проведению.

---

## ГЛАВА V

### ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАКТА УЧИТЕЛЕЙ

Общие черты педагогического такта выявляются путем изучения его индивидуальных особенностей в работе каждого учителя. Вместе с тем данный вопрос имеет и самостоятельное теоретическое и практическое значение. При изучении этого вопроса возникают многие проблемы психологической характеристики личности учителя, его специальной и педагогической подготовки. В частности, необходимо обратить внимание на эмоциональный тон его взаимоотношений с учащимися.

Индивидуальные особенности педагогического такта обусловлены различиями в педагогическом мастерстве учителей, в знании психологии школьников, в отношении к каждому из них, здесь сказывается также умение применять методы педагогического воздействия, учитывая индивидуальность школьника и данное его психическое состояние. В психологическом плане наиболее важное значение имеют познавательные процессы, черты характера учителя и нравственные привычки в обращении с учащимися.

В предыдущей главе предметом анализа был вопрос о значении психических состояний для развития такта учителя. Материалы по этому вопросу вводят в проблему индивидуальных различий педагогического такта, но не исчерпывают ее. Необходима более обобщенная психологическая характеристика такта в плане его индивидуальных особенностей. Установление индивидуальных различий такта может быть достигнуто путем наблюдений за педагогической работой учителей. Эти наблюдения время от времени должны повторяться, что позволит выявить устойчи-

вость индивидуальных особенностей такта, а также наличие его внутриндивидуальных различий. Собранные таким путем материалы приводятся далее в форме психолого-педагогических характеристик такта учителей.

Рассмотрим ряд случаев, расположив их в определенной последовательности. Первоначально укажем на пример педагогического такта, характеризующегося сочетанием делового и эмоционального контакта учителя с учащимися и разносторонностью форм проявления «педагогической техники» в обращении с ними.

**Учитель математики**, опытный педагог, хорошо знает свой предмет, пользуется авторитетом среди учащихся. На протяжении всего урока учителя обычно отличает устойчивая внимательность к классу в целом и отдельным школьникам. Для него характерна широкая распределенность внимания, благодаря чему он одновременно замечает особенности поведения и работы учеников.

Придя на урок, учитель сразу же устанавливает деловое общение с учащимися, замечает и требует исправить мелкие недочеты в поддержании порядка в классном помещении, обращает внимание на небрежность одежды отдельных учеников и недостаточную деловую готовность к уроку некоторых из них. Организация класса происходит быстро, после чего учитель приступает к проведению урока. Урок ведет в энергичном темпе и при этом стремится установить деловой контакт с возможно большим числом учащихся, вовлекая их в активную самостоятельную работу.

Контакт с классом поддерживается путем диалога с учеником, решающим на классной доске задачу, и различными репликами учителя, обращенными к отдельным ученикам: «Найдите лучший способ решения»; «Кто заметил ошибку?»; «Ты согласен с таким решением?»; «Больше самостоятельности!»; «Аргументируй свое мнение!»; «Подумай, задача не из легких». «Не надо торопиться», — говорит учитель ученику, имеющему недочеты речевого процесса. «Очень некрасиво ты тянешь руку». Попутно спрашивает ученика, пропустившего уроки — чем болел, как себя чувствует сейчас, нужна ли помощь.

Широкое деловое общение с учащимися путем реплик подобного рода сочетается с устойчивым наблюдением за работой многих учеников. Учитель ходит по рядам, внимательно проверяет записи учеников, указывает на замеченные неправильности в них и таким образом поддерживает рабочее состояние всех школьников.

При ослаблении внимания отдельных учеников учитель медленно обращается к ним с вопросами: «Ваше мнение о таком решении задачи?»; «Расскажи, как решал?» В некоторых случаях сосредоточивает на таких учениках внимание всего класса. «Подождем немного, что-то случилось с Р.», — говорит учитель, внимательно наблюдая за одним из учеников, вслед за чем на него укоризненно смотрят и другие ученики. «Вы мне сегодня не нравитесь», — строго замечает учитель одному из учеников, отклоняющемуся от темы урока. К застенчивому, держащемуся неуверенно ученику обращается мягко: «У тебя немного не ладится, но все это поправимо».

В указанных формах учитель выражает строгую требовательность к учащимся и одновременно проявляет заботливость о них, поощряет самостоятельность в учении и оказывает необходимую помощь, находя нужный тон в воспитательном воздействии на школьников. Говорит учитель спокойно и неторопливо, как бы взвешивая каждое слово, тон его общения с учениками характеризуется естественностью, простотой, искренностью высказываний, строгость требований сочетается с общим тоном дружелюбности общения.

Замечания отдельным школьникам по поводу их ответов и поведения всегда носят действенный характер — учитель добивается выполнения учениками своих советов и требований. Однако он знает, что злоупотреблять замечаниями не следует и не спешит высказывать их. Создавая в классе рабочую обстановку, он тем самым косвенно влияет и на тех учеников, которые проявляют невнимательность к предмету урока.

Высказывая замечания и оценочные суждения по поводу ответов учеников, учитель делает это, сообразуясь с их индивидуальными особенностями. Так, ученика, проявляющего невнимательность в оформлении задач, учитель заставляет стереть все написанное им на классной доске и написать заново. Ученика, проявившего повышенное самомнение («здесь и решать-то нечего!» — говорит он о заданной задаче) учитель вызывает к доске и выяснив, что он не все знает, что нужно для решения задачи, говорит: «Будь скромнее». Вновь поступившему в класс ученику и еще не привыкшему к более высоким требованиям в изучении математики, даёт дополнительные разъяснения. Болеешего ученика спрашивает, справится ли он и нужно ли организовать помощь ему.

Особо отмечает учитель ответы учеников, проявивших творческий подход к решению задач. Так, о решении задачи одним из учеников учитель говорит: «О таком решении я и сам не по-

думал. Надо решить ее на доске, чтобы все видели, как это сделано».

Далее приводим две характеристики педагогического такта учителей, сильной стороной которых является умение установить с учащимися устойчивый деловой контакт в учебной работе. Вместе с тем здесь устойчиво отмечалась слабость непосредственности и эмоциональности процесса общения, что повлекло к односторонности педагогического такта.

**Учительница естествознания** имеет высокую специальную и методическую квалификацию. Объяснение учебного материала сопровождается хорошо поставленными опытами и показом наглядных пособий. На ее уроках устойчивая дисциплина, все ученики внимательны и проявляют интерес к преподаваемым ею предметам естественно-научного цикла. Учительница проявляет строгую требовательность к поведению и знаниям школьников. Придя на урок, она внимательно осматривает классную обстановку и требует убрать с парт все лишнее. «Кто держит на парте открытый учебник, — говорит она ученикам, — я предполагаю, что он не подготовился к уроку». Внимательно наблюдает она за учениками и на протяжении всего урока не допускает даже самых незначительных отклонений в поведении учеников. Заметив неправильную посадку за партой кого-либо из учеников, она сейчас же делает об этом замечание. В формах ее обращения к ученикам преобладают замечания-требования.

Одновременно учительница активизирует внимание школьников путем постановки вопросов, стремясь развить у них самостоятельность мышления. Она добивается самостоятельного разрешения трудностей каждым учеником. Заметив попытку ученика подсказать отвечающему, она говорит: «Он не любит, когда ему подсказывают». На всех уроках отмечается устойчивый, деловой контакт учительницы с классом, каждая минута урока используется продуктивно.

Однако слабой стороной в обращении учительницы с учениками является односторонняя строгость тона общения, сухость и рассудочность в обращении. Ее четкая, деловая, размеренная, громкая речь не отличается необходимым для педагога разнообразием интонаций, и это затрудняет установление эмоционального контакта с классом. В общении учительницы с учащимися ей недостает непосредственности и живости реагирования. Одной только требовательности в работе со школьниками-подростками недостаточно, необходимы эмоциональность в общении и более выраженная впечатляемость преподавания, что сближает учителя и учащихся в их совместной работе.

**Учитель математики в совершенстве владеет своей специальностью, опытный методист, среди учащихся пользуется большим авторитетом, как требовательный учитель, у которого многому можно научиться. Наиболее характерной особенностью учителя в проведении уроков является его настойчивое стремление вовлекать в активную работу весь класс, развивать самостоятельное мышление учеников, их математическое мышление.**

С первой же минуты урока между учителем и учащимися устанавливается устойчивое деловое взаимодействие. Умение широко распределять свое внимание позволяет учителю одновременно и последовательно работать со многими учениками. Поставив вопрос одному ученику и не удовлетворившись его ответом, учитель обращается с этим же вопросом к другому, третьему и, наконец, ко многим ученикам, добиваясь все более точного и полного ответа. При этом учитель часто требует дать обоснование ответа и обращает внимание учеников на процесс решения задач.

Учитель быстро подмечает изменения в рабочем состоянии учеников и активизирует внимание у отдельных школьников, как только оно начинает ослабевать, замечая этот процесс в его зачаточном проявлении. Нарушений учебной дисциплины на его уроках почти никогда не бывает. Рабочее состояние школьников устанавливается с момента входа учителя в класс и поддерживается до конца урока.

Общение учителя с учениками строго деловое, урок ведется в энергичном темпе, речь учителя негромкая, неторопливая, манера обращения отличается сдержанностью, преобладает сухой, требовательный, рассудочный тон общения. Подлинный деловой контакт, так хорошо выраженный на уроках учителя, не уравновешивается элементами непосредственности и эмоциональности, что усилило бы воспитательное влияние учителя на учащихся.

Приведенные случаи (2-й и 3-й примеры) характеризуют структурные особенности педагогического такта, отличающегося недостаточно гармоничным развитием некоторых его компонентов (главным образом, несоответствием в развитии делового и эмоционального контакта). По сравнению с первым из приведенных примеров в этих случаях психологическая основа такта является относительно более узкой, вследствие слабой эмоциональности процесса общения учителя со школьниками.

Перейдем к анализу педагогического такта учителей, для которых характерны умение установить эмоциональный контакт с учащимися, живость и непосредственность общения, что облегчает индивидуализацию тактичного подхода к школьникам. В

отличие от рассмотренных выше случаев для этих учителей характерна манера мягкого эмоционально окрашенного воздействия на учащихся.

**Учительница литературы** — опытный педагог, проявляет большой интерес к научным и методическим исследованиям в области литературы и искусства и стремится работать творчески.

Деловую обстановку в классе учительница организует, главным образом, путем широко разветвленной беседы, побуждая в такой форме активность и самостоятельность многих школьников. Она без труда устанавливает эмоциональный контакт с учащимися, в чем немалую роль играет свойственная ей непосредственность и выразительность общения. Эмоциональная приподнятость тона речи и разнообразие приемов обращения с учениками также облегчают этот процесс.

Дружественный тон общения, обилие вопросов и реплик, обращенных к учащимся, и одновременно требовательность к полноте и точности их ответов, преодоление невнимательности учеников дружески-ироническими замечаниями, — все это вносит в урок оживляющее начало и деловое разнообразие. «Что, если мы спросим Н., надо же дать ему поговорить», — замечает учительница ученику, отвлекшемуся беседой с товарищем. «К. предпочитает как бы отсутствовать на уроке», — говорит она об ученике, замечая снижение его внимательности. «Жду более точного ответа», «больше конкретности», «доказывай более точно это положение», «что здесь самое главное?» — в таких выражениях проявляется одновременно требовательность учительницы и побуждение самостоятельности мышления учащихся.

Она внимательно изучает индивидуальные особенности школьников, опираясь на данные своих наблюдений в работе с каждым из них. Ученик С. проявлял грубость в обращении со старшими и товарищами. Зная это, учительница обращается с ним предупредительно-вежливо, под влиянием чего отрицательная черта ученика стала сглаживаться. Ученик М. чрезмерно подвижен и мешал вести уроки. Замечания школьнику не помогли исправить этот недостаток. Заметив интерес ученика к изобразительному искусству, учительница стала его развивать, что косвенно повлекло за собою и улучшение его поведения в классе. У слабо подготовленной ученицы В. учительница постепенно укрепляет чувство уверенности, часто спрашивает ее, одобряет при затруднениях во время ответа и поощряет возрастающую успешность ее работы.

Проявляя мягкость в форме обращения, учительница однако не идет на поводу у школьников. В работе с каждым из них она

стремится сочетать требовательность к их знаниям и поведению с простотой обращения и отзывчивостью к запросам учащихся. Но слабым моментом в поведении учительницы на уроках является ее повышенная эмоциональность и временами речевая несдержанность, излишество замечаний, действенность которых вследствие этого снижается. Очевидно, такт должен проявляться и в самом количестве высказываний учителя, неумеренность в этом отношении ослабляет их воспитательное влияние на учащихся. В данном случае встречаемся с ярко выраженным сангвиническим темпераментом учительницы, проявления которого не вполне приурочены ко всей полноте требований педагогического такта. Эмоционально-динамические проявления темперамента должны более гибко сочетаться с волевым его регулированием, активным влиянием учителя на свое психическое состояние.

Аналогичные проявления педагогического такта отмечаются и в работе другой **учительницы литературы**, работу которой мы изучали. Обращение ее с учениками характеризуется умеренной эмоциональностью, спокойной манерой и мягкостью тона общения. Так, проводя устный опрос, учительница внимательно наблюдает за психическим состоянием ученика, при затруднениях просит не торопиться с ответом, ободряет и предлагает наводящие вопросы; многие ответы она оценивает, высказывая обоснование отметки и поощряя возрастающее улучшение ответов отдельных учеников, ранее не отличавшихся высокой успеваемостью.

Деловую обстановку в классе учительница устанавливает путем активизации мышления учащихся — предлагает, чтобы они следили за ответом товарищей, требует дополнений от учеников с места (и иногда оценивает их отметками), поощряет продуманные ответы и самостоятельность в суждениях. При нарушении отдельными учениками дисциплины проявляет выдержку в тоне замечаний, выжидательно смотрит на ученика или обращается с просьбой слушать внимательно и не мешать другим. «Н., подумай о своем поведении», — говорит она одному из учеников, вступившему в беседу с товарищем.

Однако не на всех учеников положительно влияет мягкая манера воздействия, а некоторые из них рассматривают это как слабость учительницы и не слушаются ее советов. На некоторых уроках учительница с трудом поддерживает внимательность таких школьников: «Я жду, пока ты успокоишься». «Если тебе не интересно, можешь выйти из класса». Мягкая манера воздействия здесь переходит как бы в упрямство и не достигает цели.

В такте учительницы проявляется психологическое свое-

образии ее характера и темперамента. Здесь имеются свои сильные и слабые стороны. Спокойная, эмоционально окрашенная манера общения с учащимися импонирует им. Однако и в таком проявлении такта не должно быть однотонности, ослабляющей эффективность воспитательного влияния учителя на учащихся.

**Учительница естествознания** работает в школе с большой любовью к делу и к учащимся. В особенности стремится развивать у школьников любознательность и умение наблюдать явления природы. Для обращения ее с учениками характерна мягкая тактичная манера. Сильной стороной такта учительницы является индивидуализация процесса общения с учениками.

Ученик Т. часто нарушал учебную дисциплину на уроках и мешал работать всему классу. После некоторых безуспешных попыток организовать поведение Т. учительница решила сделать его своим «ассистентом» — она стала привлекать его в качестве помощника в проведении на уроках опытов.

Ученик Б. имел слабую успеваемость. Познакомившись с условиями его домашней работы, учительница решила, что подготовкой уроков ему целесообразно заниматься в школе. Кроме того, Б., по предложению учительницы, стал ходить к ней домой. Беседы с ним благотворно повлияли на его успеваемость. Стремясь повысить успеваемость ученика Н. по ботанике, учительница стала наблюдать за ним и заметила у него любовь к цветам. Она стала привлекать его к работе по разведению цветов в школе.

В некоторых случаях учительница проявляет твердую требовательность к поведению учащихся. Один из учеников проявил на уроке грубость по отношению к ней — он не подал, а бросил ей свой дневник. «Подними дневник», — твердо потребовала она. Ученик не стал этого делать. «Я удивляюсь, что все вы молчите и тем самым поддерживаете его», — сказала учительница, обращаясь ко всем ученикам. Но проступок ученика никто не поддержал, и ему пришлось поднять дневник и вежливо подать его учительнице. В ряде других случаев, вследствие мягкости обращения и недостаточной требовательности, учительница сталкивается с трудностями поддержания учебной дисциплины на уроках.

Перейдем к анализу еще одного вида педагогического такта учителей, для обращения которых с учащимися характерна главным образом спокойная уравновешенность при внешне слабой выраженной эмоциональности поведения и речевого процесса.

**Учитель математики** — один из лучших педагогов данной шко-

лы. К каждому уроку он тщательно готовится. При изучении того или иного вопроса учитель указывает на конкретные примеры практического использования математических знаний в науке и производстве, а также на необходимость знания изучаемых вопросов при дальнейшем учении в высшей школе. Ко всем ученикам учитель относится внимательно и справедливо, знания оценивает строго и беспристрастно. Учитель скуп на похвалы, ответы учеников обычно не комментирует, лишь изредка высказывая слово одобрения.

Для данного педагога характерна манера спокойного поведения в среде учащихся. Говорит он неторопливо, негромко, размеренно, оттеняя значение каждого слова. Не было замечено, чтобы на уроках он когда-либо возбуждался и проявлял раздражительность в обращении с учениками. Общение его со школьниками отличается естественностью, непринужденностью, простотой, отсутствием какой-либо официальности. Ученики свободно обращаются к нему с возникающими вопросами, между ними и учителем имеется устойчивый деловой контакт. Его спокойная сосредоточенность и уравновешенность положительно влияет на поведение учащихся, являясь одним из факторов укрепления их рабочего состояния на уроках. Но слабая эмоциональная окрашенность поведения учителя, выраженный флегматизм его темперамента создают некоторую однотонность в его общении с учениками. Интонационное однообразие речи учителя особенно выступает в случаях, когда он объявляет отметки отвечающим ученикам: в его голосе не чувствуется необходимых оттенков, говорит ли он «ставлю пять» или «ставлю три». Педагогически обоснованная мера в такой форме высказывания явно нарушается.

**Учительница истории** внимательно наблюдает за индивидуальными особенностями учащихся и в своей работе с ними стремится осуществить индивидуальный подход к каждому из них.

Ученик Б. не проявлял интереса к изучению истории и не раз говорил учительнице, что не хочет уделять много внимания этому предмету. Учительница часто спрашивала его, убеждала лучше относиться к изучению этого предмета, но все это не приводило к положительному результату. Но вот в одной из бесед она привела ученику убедительный пример — высказывание Н. Г. Чернышевского о значении истории как науки и об ее изучении. Этот пример оказал положительное воспитательное влияние на Б., и он стал лучше изучать историю.

В индивидуальной работе с учениками учительница подчерки-

вает свое доверие к каждому и них, поощряет успехи в их работе. Ее обращение с учениками характеризуется простотой и доступностью общения. Мягкость обращения позволяет ей устанавливать тесный контакт с учащимися.

Вместе с тем деловая обстановка на уроках учительницы нередко нарушается, ученики отвлекаются от предмета урока. Замечания ее отдельным ученикам остаются недейственными. Здесь отрицательно сказывается однообразие и вялость тона обращения учительницы с учащимися, а также недочеты в распределении ее внимания в работе с классом. Проводя опрос одного ученика, она слабо активизирует в это время других учеников, затрудняясь сочетать работу с классом и отдельными школьниками. Совершенствование педагогического такта в данном случае должно выразиться в усилении настойчивости требований учительницы к учащимся и в повышении уровня «педагогической техники» в обращении.

Рассмотрим далее особенности педагогического такта, в психологических предпосылках которого имеется некоторая осложненность и противоречивость. Имеем в виду учителей, у которых в отношении к учащимся отмечается строгая требовательность и умение установить деловой контакт с ними. Вместе с тем здесь наблюдаются перемежающиеся состояния сдержанности, повышенной эмоциональной возбудимости и неуравновешенности поведения. При этих условиях педагогический такт становится менее устойчивым, более узким по области применения и относительно односторонним по своей структуре. Рассмотрим эти особенности такта на одном из примеров.

**Учитель русского языка.** Его уроки отличаются большими дидактическими достоинствами. Изложение учебного материала ведется ясно и четко, все новые положения разъясняются точно и хорошо оттеняются средствами интонации. Учитель заботится о развитии сознательности понимания учениками правил грамматики, проявляет твердую требовательность к их ответам, побуждая умственную активность всего класса. Особенно большое внимание он уделяет развитию у школьников умения обобщать сказанное на уроке.

Наряду с этими положительными чертами работы у него имеются недочеты в форме обращения с учащимися. Свойственными ему способами обращения он невольно стесняет естественность процесса общения с ним учеников. Беседуя с учениками, он нередко перелистывает в это время какие-то бумаги, а при задержке в ответе может прийти в состояние возбуждения. Ему недостает выдержки в слушании ответов учеников, которым

свойственна медлительность умственно-речевого процесса. Тон холодности в общении сдерживает активность учащихся. Нельзя сказать также, что учитель достаточно учитывает индивидуальные особенности школьников.

Педагогический такт в данном случае характеризуется односторонностью проявления: при хорошем развитии требовательности, систематическом контроле за работой учеников, устойчивом деловом контакте учитель допускает указанные выше отклонения от требований такта, основанием чего являются некоторые черты его характера и темперамента (возбудимость, нетерпеливость, недостаток непосредственности процесса общения). Преодоление этих черт помогло бы развитию большей полноты, цельности и устойчивости педагогического такта.

Среди психических состояний учителя выделяются: состояние подчеркнутой сдержанности, для которого характерно выражение «суровости» на лице, учитель никогда не улыбнется, говорит тихим монотонным голосом и даже слова одобрения произносит без оттенка эмоциональности; состояние повышенной возбудимости, которое возникает при неудачном или медленном ответе ученика. Первое из этих состояний затрудняет учителю установить эмоциональный контакт с классом, при втором же создаются предпосылки нарушения такта.

Во всех рассмотренных случаях такт учителей имеет индивидуально своеобразную форму, что проявляется как в сильных его сторонах, так и в некоторых слабостях и в случаях отклонений от требований такта. Психологическая характеристика и педагогические особенности такта многообразны по формам своего проявления. Однако в научном изучении такта было бы недостаточно ограничиться ссылкой на множество индивидуальных различий такта учителей. В изучение этого вопроса необходимо внести систему, выделив определенные виды такта, которые могли бы послужить ориентиром в дальнейшем описании и обобщении его индивидуальных особенностей.

В этом плане рассмотренные индивидуальные различия можно объединить в следующие виды такта.

1. Педагогический такт с широкой основой его психологических предпосылок, выступающих в единстве с педагогическим мастерством учителя.

2. Такт учителя, проявляющийся главным образом в форме делового общения учителя с учащимися. Наиболее отчетливо он проявляется в требовательности учителя. Для данной формы такта характерна преобладающая рассудочность процесса общения учителя с учащимися.

3. Педагогический такт преимущественно на основе эмоциональности и непосредственности процесса общения учителя с учащимися (мягкость формы обращения при недостаточной требовательности).

4. Такт учителя, проявляющийся в форме спокойной уравновешенности в обращении при умеренной эмоциональности процесса общения.

5. Такт учителя, осложненный несогласованностью его психологических предпосылок (проявлениями сдержанности, требовательности и эмоциональной возбудимости и нетерпеливости).

Каждый из этих видов такта отличается психологическим своеобразием, что влияет и на эффективность тактичного воздействия на учащихся. Наиболее эффективными будут такие проявления такта, для которых характерна широта психологической основы. При этом условии создаются предпосылки большей гибкости и действенности воспитательного влияния. Проявления же такта на относительно узкой психологической основе будут затруднять установление между учителем и учениками педагогически оправданного эмоционального контакта. В качестве одного из таких примеров укажем на корректность и сдержанность в обращении, которому недостает необходимых оттенков эмоциональности и непосредственности процесса общения.

Приведенные материалы позволяют выделить некоторые линии индивидуальных различий педагогического такта в работе учителей. Основными из них являются следующие:

**Структурные различия педагогического такта.** В состав педагогического такта входят многие компоненты. Для наиболее полного и многостороннего развития такта характерно наличие многих его сторон и, — что особенно важно, — гармоничное их сочетание. Примерами являются педагогически целесообразное соотношение твердой требовательности учителя и его умения развивать самостоятельность учащихся, правильное сочетание делового и эмоционального контакта в общении. Та или иная степень односторонности педагогического такта ослабляет его воспитательные возможности.

**Уровень развития педагогического такта.** В психологическом плане критерием наиболее высокой ступени педагогического такта является развитие его до уровня устойчивой нравственной привычки, как черты характера учителя. Высокий уровень такта выражается в его педагогической эффективности, в глубине воспитательного влияния. Наряду с этим отмечают формы относительной незрелости педагогического такта, которые могут быть лишь средством поверхностного влияния на учащихся.

**Диапазон педагогического такта.** Здесь имеются в виду индивидуальные различия широты применения такта в процессе учебно-воспитательной работы учителей, разнообразие областей его воспитательного влияния. Основным показателем развития такта в этом отношении является умение учителя применять педагогический такт во всех или очень многих ситуациях и, в особенности, при разрешении трудных вопросов воспитательной работы, например, в случаях грубых нарушений учебной дисциплины.

**Творческий характер педагогического такта.** Эта важнейшая особенность такта выражается в нахождении новых, оригинальных способов педагогического воздействия, в гибкости его применения при учете возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, психического состояния каждого школьника и конкретной обстановки, в условиях которой осуществляется педагогическое воздействие. Понятие педагогически обоснованной меры в применении воспитательных воздействий выражается прежде всего в творческом характере такта. Трафаретность, однообразие приемов педагогического воздействия, шаблонное использование определенного регистра приемов воспитательного влияния резко снижают творческие возможности педагогического такта. Как видно из приведенных материалов, в указанных отношениях отмечаются значительные индивидуальные различия.

**Устойчивость педагогического такта.** Проявления такта наблюдаются у всех учителей, в том числе и у тех, у которых развитие его недостаточно. Большую педагогическую ценность представляют устойчивые проявления такта и при том не только в обычных текущих, но и в более сложных ситуациях, где от учителя требуется пронзительность, находчивость и быстрота реагирования в разрешении трудных вопросов воспитания. Устойчивость такта указывает, что это педагогическое качество стало чертой характера учителя, его нравственной привычкой.

**Внешняя форма педагогического такта.** В этом отношении индивидуальные различия очень значительны. Они выражаются в общем эмоциональном тоне взаимоотношений с учащимися (тон искренности, естественности, простоты обращения или холодности, сухости, натянутости и т. п.), в психологической характеристике речи учителя и в выразительных движениях, оттеняющих эмоциональную и воздействующую функции речевого процесса. В педагогическом отношении внешняя форма такта является сферой проявления «педагогической техники» (формы обращения, интонация, психологическая пауза).

В психологическом плане следует различать индивидуальные особенности такта учителя, в которых выражаются эмоционально-волевые черты его характера, а также эмоционально-динамические проявления темперамента. Таковы различия в быстроте или относительной медленности реагирования, в сдержанности или возбудимости, эмоциональности или рассудочности тона общения и в сочетании этих качеств. Индивидуальные различия такта проявляются в особенностях словесного выражения воли — в высказывании учителем просьбы, требования. Здесь особенно важно педагогически обоснованное соотношение различных форм побуждения учащихся. Отмечаются также различия в познавательных предпосылках такта, в развитии наблюдательности и умения осмысливать применяемые формы обращения с учащимися.

Индивидуальные особенности такта оттеняются его соотношением с другими сторонами учебно-воспитательной деятельности учителя. Как видно из приведенных материалов, педагогический такт является составной частью педагогического мастерства учителей. Имеется в виду одинаково высокий уровень такта учителя и методики преподавания им учебного предмета. Мы отмечаем также случаи несоответствия этих компонентов учебно-воспитательной работы учителя.

Установленные линии индивидуальных различий педагогического такта могут быть представлены в сложном взаимодействии. Поэтому при изучении данного вопроса необходимо в каждом случае учитывать конкретный характер этой связи, что позволит более полно выявить индивидуальные особенности такта.

Приведенные материалы и установленные линии индивидуальных различий педагогического такта характеризуют многообразие конкретных форм такта учителей. В процессе длительной работы в школе у учителей вырабатываются определенные, индивидуально своеобразные формы тактичного отношения к учащимся. Закрепление определенных качеств такта представляет положительное явление при условии, если педагогический такт достиг высокой ступени своего развития. Однако и устойчивые проявления такта нужно понимать в перспективе их дальнейшего совершенствования, что может быть достигнуто путем творческого осмысливания каждым учителем своего педагогического опыта и усвоения лучшего опыта других учителей.

Но наряду с высоко развитыми проявлениями такта иногда устойчиво закрепляются и педагогически менее эффективные его формы. Кроме того, в случае, когда учитель слабо занимается совершенствованием методов и приемов своей учебно-воспитатель-

ной деятельности, наблюдается фиксирование такой формы обращения с учащимися, которая представляет отклонение от требований педагогического такта.

Забываясь о развитии педагогического такта, важно постепенно доводить его до уровня нравственной привычки в отношении к учащимся и в форме обращения с ними. Важно, чтобы тактичность стала устойчивой чертой характера учителя.

При каких же психологических условиях осуществляется данный процесс? Чтобы дать ответ на этот вопрос, индивидуальные особенности такта учителей необходимо рассмотреть в плане психологии характера, чему будет посвящена следующая глава. В соответствии с такой постановкой вопроса должны быть применены и другие формы анализа материалов о такте учителей. Наиболее важное значение приобретают вопросы о волевых чертах характера учителя и о структуре характера как психологической основе формирования тактичности.

---

## ГЛАВА VI.

### ТАКТИЧНОСТЬ КАК ЧЕРТА ХАРАКТЕРА УЧИТЕЛЯ

#### 1

Характер выражается в направленности и образе действий человека. Идейной основой образа действия являются взгляды на жизнь, ставшие убеждениями, а также идеалы, интересы, потребности и нравственные чувства. Волевые и эмоциональные особенности личности и нравственные привычки составляют психологическую характеристику образа действия.

В характере возможно выделить большое количество свойств, каждое из которых имеет то или иное значение в образе действий. Некоторые из них становятся особо важными, приобретают ведущую роль в поведении и деятельности человека. Они как бы «проникают» многие другие свойства характера, придавая ему единство и цельность.

В процессе развития и воспитания то или иное проявление характера может стать определенной его чертой. Каждая черта представляет какую-либо сторону, свойство, определенную грань характера и является своеобразной его «структурной единицей». Под чертами характера мы понимаем достаточно определившиеся психологические качества, ставшие устойчивыми характерологическими свойствами личности. Сюда относятся главным образом волевые и эмоциональные проявления характера и нравственные привычки в отношении с окружающими. Инициативность и настойчивость, ответственность и организованность, отзывчивость и заботливость являются одними из многих примеров положительных черт характера.

Следует подчеркнуть, что каждая черта характера закономерно связана со многими другими его чертами. Наличие одних

черт является психологической предпосылкой развития соответствующих других черт, родственных им. В воспитанном характере упрочивается определенная система взаимосвязанных черт. Поэтому и изучать черты характера необходимо таким образом, чтобы выявлять эти взаимозависимости. Изучение какой-либо черты характера изолированно от общего облика личности затрудняет понять характер в его цельности. Эта задача может быть разрешена при условии изучения той или иной черты характера в соотношении и внутренней связи с другими его проявлениями. При такой постановке исследования может быть осуществлено единство анализа и синтеза в изучении характера.

Приведенные положения имеют прямое отношение и к постановке исследования тактичности в обращении учителя с учащимися. Нередко такт учителя рассматривается только лишь в плане определенных приемов педагогического воздействия или сводится к «педагогической технике» в обращении учителя с учениками. Такая постановка вопроса является узкой и недостаточной.

Тактичность учителя — одно из выражений его педагогического мастерства. Поэтому она должна изучаться в широком педагогическом плане (где необходимо учесть и «педагогическую технику»). Вместе с тем тактичность учителя является психологическим свойством его личности. Будучи развито в достаточно определенной и устойчивой форме, это свойство становится чертой характера. В этом плане данный вопрос и является предметом психологического исследования.

В такте учителя выражается его высокоморальное отношение к учащимся, умение соблюдать педагогически обоснованную меру воспитательного воздействия, учитывая поставленную педагогическую задачу, обстановку, в которой она осуществляется, особенности личности данного школьника и его психическое состояние. Такт учителя имеет многостороннюю психолого-педагогическую характеристику. В нем сочетаются уважение и требовательность к учащимся, развитие их активности, самостоятельности и педагогическое руководство их работой; доверие к ним и систематическая проверка их знаний и умений; разумное сочетание делового и эмоционального контакта в отношении учителя с учащимися; уравновешенность в обращении, непосредственность, искренность и педагогически оправданная выразительность процесса общения. Конкретные формы взаимосвязи этих компонентов педагогического такта и уровень развития каждого из них характеризуют индивидуальное своеобразие такта отдельных учителей.

Путем наблюдения за учебно-воспитательной деятельностью учителей мы стремились выявить психологическую природу тактичности как черты характера путем установления ее зависимости от других свойств характера, то есть исследовать эту черту характера в системе других его проявлений. Изучение этих проблем дает основание к постановке вопроса о воспитании тактичности как черты характера.

Тактичность в обращении является одной из положительных психологических предпосылок правильности взаимоотношений между людьми в различных областях деятельности. Одним из многих примеров является тактичность в работе врача в его обращении с больными. Выражением такта врача является его внимательность к больному, спокойная уравновешенность в обращении, доброжелательность и готовность оказать ему лечебную помощь, ободрение больного, умение вселить чувство доверия к принятому лечению и личности врача.

В работе учителя тактичность как черта характера имеет особо важное значение. Здесь следует учитывать своеобразие тактичности учителя, проявляющееся в его работе с учениками различного возраста, и многосторонность воспитательного значения педагогического такта. Вопрос о педагогическом такте мы обсуждаем как одну из проблем психологии характера.

Анализ индивидуальных особенностей такта учителей позволяет выявить характерологические особенности тактичности. Именно в этом плане рассмотрим тактичность ряда учителей, выражающуюся в отношении к учащимся и в форме обращения с ними.

**1. Учитель математики** пользуется авторитетом среди учащихся, уроки его отличаются большими дидактическими достоинствами. На протяжении всего урока учитель поддерживает с учениками устойчивый деловой контакт.

Одной из положительных психологических предпосылок успешности работы учителя с учениками является его психолого-педагогическая наблюдательность. Ничто не ускользает от внимания учителя в поведении и работе учеников на уроке. Он замечает различные внешние особенности в их поведении и работе: в какой позе сидит тот или иной ученик, особенности одежды ученика, внешний порядок на партах. Учитель внимателен и к проявлениям готовности учеников к ответу, он улавливает те или иные изменения в их сосредоточенности на предмете урока и начинающееся отвлечение к чему-либо, не имеющему отношения к учебному занятию. Наблюдение за динамикой внимания учащихся представляет необходимое психологическое условие своевре-

менного направления и регулирования их сосредоточенности.

При этом наблюдательность учителя не является сколько-нибудь «демонстративной», ее нельзя назвать навязчивой и нетактичной. Это естественно протекающее педагогическое наблюдение, включенное в деловое общение учителя с учениками. Наблюдение учителя не стесняет учеников, напротив — оно ведется в такой форме, которая способствует сближению их с учителем. Ученики постоянно чувствуют присутствие учителя не только как человека, передающего им знания, но и воспитывающего их ум и характер.

Наблюдательность учителя является действенной, она сочетается с активно проводимым воспитательным влиянием на учащихся. Во время урока учитель высказывает довольно многочисленные замечания по поводу поведения и работы учеников. Чаще всего они немногословны, произносятся с чувством уверенности учителя в своей правоте и имеют конкретную воспитательную направленность. Эти высказывания учителя являются действенной формой установления делового контакта с классом. Конкретные педагогические функции его высказываний различны.

Некоторые замечания имеют целью повысить внимательность отдельных школьников или предупредить начинающуюся невнимательность. Другие — фиксируют внимание учеников на определенных способах решения задач. Сюда же относятся реплики учителя, предупреждающие ошибочность решения задач. Таковы предупреждения не спешить, подумать, аргументировать более точно. Неоправданное форсирование темпа мыслительной деятельности учащихся может повлечь к перенапряжению их внимания. Часть замечаний представляет поощрение успешности и особенно оригинальности решения задач, нахождения новых способов их решения. Кроме того, некоторые замечания касаются оценки неправильных манер поведения отдельных учеников (позы при посадке за партой, положения во время ответа, речевых привычек и т. п.) — «Не торопись, задача сложная!» — «Обратите внимание на его ошибку». — «Н., что ты думаешь об этом решении, аргументируй более подробно». — «Вот как хорошо решил он, смотрите все», — таковы некоторые из реплик учителя, высказанные по ходу устного опроса.

В подобных высказываниях учитель проявляет требовательность к школьникам и заботливость о них. Эти два важнейших компонента педагогического такта находят здесь уравновешенное, педагогически обоснованное сочетание.

Учитель неуклонно наблюдает за решением учениками задач,

он внимателен к способам их решения и последовательности применения различных логических операций. «Какова здесь основная задача?»; «Каким способом будешь ее решать?»; «Подумай, с чего надо начать?»; «Что будем делать дальше?»; «Еще подумай, так ли это?»; «Все ли тобою сказано?»; «Почему многие подняли руки?»; «Заметили ошибку, найди ее самостоятельно»; «Как ты пришел к этому результату, расскажи о всех деталях процесса решения», — таков один из характерных примеров высказываний учителя по ходу решения учеником задачи.

Последовательный ряд взаимосвязанных вопросов и указаний учителя сопровождается одобряющими и уточняющими замечаниями: «Так»; «Правильно»; «Смелее»; «Обрати внимание на форму математической записи».

В таких высказываниях учитель стремится дать мысли школьника правильную направленность, регулирует и корректирует мыслительный процесс решения задачи. Тон высказываний учителя требовательный и доброжелательный, что способствует созданию в классе деловой и в то же время непринужденной атмосферы в его взаимоотношениях с учащимися.

В зависимости от хода решения учеником задачи в высказываниях учителя заметны различия в их эмоциональной характеристике, в чем выражается его спокойное реагирование, одобрение, удовлетворение, удивление и другие психические состояния.

Замечания высказываются с различными интонационными оттенками, соответствующими характеру каждого отдельного случая — то более повышенным тоном требовательности, то более мягко, но всегда доброжелательно и, вместе с тем, настойчиво, пока тот или иной ученик не поймет изучаемый вопрос. Указанные проявления педагогического такта наблюдались длительное время, они уже стали устойчивой особенностью педагогической работы учителя. Каковы же их характерологические основания?

В отношении учителя к ученикам с определенностью проявляются устойчивые волевые черты его характера. В процессе общения с учащимися он держится спокойно, уверенно и с педагогически обоснованной твердостью. В меняющейся обстановке классной работы учитель реагирует быстро, без колебаний или неуверенности, предпочитая прямое влияние на ученика каким-либо косвенным способом воспитательного воздействия. При этом учитель в большинстве случаев стремится побудить умственную активность школьников, добиваясь самостоятельности в ответах.

Настойчивость как черта характера учителя проявляется на уроках в советах и требованиях, с которыми он обращается к учащимся по поводу решаемых задач. Он относится к числу строгих, требовательных педагогов. Требовательность его носит характер разъяснения, причем в большинстве случаев учитель стремится к тому, чтобы этот процесс проходил при активном участии самого ученика. Ни разу не пришлось наблюдать, чтобы требования учителя носили характер упрощения или были придирчивы и непосильны для учащихся. Его требования соответствуют мере педагогической целесообразности.

Не менее важное значение в работе учителя имеет уравновешенность его поведения, проявляющаяся в выдержке и самообладании во взаимоотношениях с учениками. Темперамент учителя имеет довольно сложную психологическую характеристику. В нем имеются черты флегматизма — медлительность движений и речевого процесса, неторопливость в действиях.

Наряду с этим иногда наблюдается неуравновешенность в процессе общения с учащимися. Таковы проявления этого качества в некоторых случаях невнимательности школьников и непонимания отдельных из них вполне разъясненных положений. В таких случаях учитель возбуждается, однако проявления неуравновешенности не получают у него педагогически неправильного характера и не становятся формой нарушения педагогического такта. Чаще же всего учитель сдерживает возникающую возбудимость, в его уравновешенности существенное значение имеет волевая регуляция поведения. В сочетании возбудимости и сдержанности ведущим элементом оказывается последний из них. Таким образом, в поведении учителя на уроках преобладающей является волевая уравновешенность. Указанные черты темперамента и характера в данном случае имеют сложное соотношение. Во время уроков учитель часто объясняет учебный материал с увлечением, эмоциональность его поведения при этом становится повышенной, вследствие чего черты темперамента заслоняются более сложными эмоционально-волевыми качествами его характера.

В единстве с волевыми чертами характера учителя проявляются его эмоциональные качества. Для него характерны широкая общительность с учащимися, преобладание бодрого, спокойного, эмоционально приподнятого психического состояния. Требовательность учителя к ученикам непосредственно связана с его заботливостью и доброжелательным отношением к ним. Учителю совершенно не свойствен тон холодности, рассудочности или безразличия в отношениях с учащимися.

Его замечания и оценочные суждения отчетливо варьируются при учете индивидуальных особенностей учеников, их учебной подготовки и психического состояния. Учеников, отвлекающихся от предмета урока, учитель энергично вовлекает в самостоятельную работу, требуя при этом рассказать, как они решали задачу; ученику, проявившему небрежность в решении задачи, учитель делает строгое замечание; учитель непосредственно выражает свое удовлетворение работой тех учеников, которые проявляют оригинальность в математическом мышлении; ученику, переоценившему свои математические способности и не подготовившемуся к уроку, учитель разъясняет значение трудолюбия. Таким образом, учитель в педагогически целесообразной форме устанавливает и поддерживает с учащимися деловой и эмоциональный контакт, учитывая при этом особенности личности каждого из них.

**2. Учитель физики** — один из лучших педагогов данной школы, пользуется большим уважением среди учащихся, умело передает им знания.

На протяжении всего урока учитель устойчиво осуществляет тесный деловой контакт с учащимися, замечая даже незначительные изменения в их рабочем состоянии. С первой же минуты урока между учителем и учениками устанавливается тесное деловое общение при высоком уровне интереса учащихся к предмету урока. Благодаря своей наблюдательности и контакту с классом учитель подмечает множество деталей в поведении и работе учеников и в связи с этим высказывает соответствующие каждому случаю реплики и пояснения, например, предупреждает о намечающейся ошибочности в ответе ученика или одобряет находчивость и самостоятельность в решении физических задач.

Часто на его уроках завязывается непринужденная беседа, в процессе которой ученики свободно обращаются к учителю с вопросами, высказывают свои соображения и всякий раз получают исчерпывающий ответ. Обычная картина: на перемене учитель окружен большой группой учащихся — многие из них задают ему дополнительные вопросы как по теме урока, так и по другим проблемам физики, остальные же с живостью слушают его разъяснения. Таким образом, наблюдательность учителя, его устойчивая внимательность к поведению и работе учеников являются важными психологическими предпосылками тактичности его обращения с ними.

В психологической основе такта учителя большую роль играют его знания и умение передать их школьникам, его доброжелательное отношение к запросам учащихся. Результатом такой

работы являются хорошие знания учащихся по вопросам физики и их устойчивый интерес к этому предмету. Ученики с глубоким уважением и доверием относятся к учителю. Большое значение имеет в этом отношении и форма его обращения со школьниками.

Учитель свободно ориентируется в различных ситуациях, возникающих на уроке. При его приходе в класс сразу же устанавливается рабочее состояние учащихся. Лишь в редких случаях отдельные ученики проявляют невнимательность в начале урока. Учитель реагирует в таких случаях со свойственной ему непринужденностью обращения. «В чем дело, дорогой, уж очень веселое у тебя настроение!» — говорит он одному из учеников.

При изложении нового учебного материала учитель также ведет себя с естественной непринужденностью. Он с живостью обращается к классу, речь его носит характер убедительного разъяснения и по общему тону близка к обычному разговорному общению. Весь урок учитель ведет в энергичном темпе, продуктивно используя каждую минуту.

Устный опрос учащихся учитель проводит также энергично, проявляя необходимую требовательность ко всем деталям в ответах учащихся. Он очень внимательно слушает ответ ученика, проявляя строгую требовательность к знаниям каждого школьника. Заметив какую-либо неточность в ответе, учитель тут же просит ученика исправить ошибку самостоятельно, при затруднении же ученика обращается к другим учащимся и разъясняет только после того, как убеждается, что ученики не могут сделать это сами. Учитель всячески поощряет самостоятельность мышления школьников, требует причинного объяснения и настойчиво добивается сознательного понимания ими физической сущности изучаемых явлений.

Во всем этом проявляются устойчивые волевые черты характера учителя, целеустремленность и настойчивость в работе. В его отношении к ученикам гармонично сочетается требовательность, побуждение к самостоятельности мышления и доброжелательное отношение к ним, что характерно для высоко развитого педагогического такта.

Несколько более сложную психологическую характеристику имеет уравновешенность как черта характера учителя. В темпераменте учителя выступают холерические черты: повышенная эмоциональная возбудимость, быстрота реагирования, речь его отличается твердой интонацией и быстрым темпом. Эти черты накладывают отпечаток и на процесс общения учителя с учащимися. В некоторых случаях при замедленности ответа школьника или ослаблении его внимательности учитель возбуждается и

проявляет нетерпеливость. Однако чаще всего он сдерживает свое волнение, а его неудовлетворенность поведением и работой ученика принимает такую форму, которая соответствует требованиям педагогического такта.

На одном из уроков не все ученики были подготовлены к ответу. Один из них отказался отвечать. «Почему же сразу не сообщил мне, что не подготовил урок?» — строго спросил учитель. «Плохо себя чувствуете, как только нужно повторять учебный материал», — иронически заметил учитель ученику, также не подготовившему домашнее задание. Строго и вместе с тем сдержанно выражает учитель свою неудовлетворенность слабыми ответами отдельных школьников. В подобных случаях он стремится выяснить причины ослабления учебной подготовки учащихся и усиливает контроль за их работой.

Деловой контакт учителя с учащимися сочетается с педагогически оправданным эмоциональным общением с ними. Обращение учителя с учениками отличается естественностью, искренностью, доброжелательностью. Ученики чувствуют постоянно проявляемую учителем отзывчивость и заботливость, терпеливое разъяснение им трудных вопросов. Непосредственно проявляемая заинтересованность учителя в повышении знаний школьников, постоянная готовность побудить их к самостоятельной работе и помочь в возникающих затруднениях сближают его со школьниками и приводят к установлению отношений взаимного уважения и доверия. Указанные выше нравственные чувства учителя являются устойчивой чертой его характера и важной предпосылкой тактичности его отношения к учащимся.

В данном и предыдущем случаях встречаемся с педагогическим тактом широкого психологического профиля. Его основу составляют устойчивые эмоционально-волевые черты характера учителей и особенности их умственного склада, проявляющегося в стиле умственной работы учителя с учащимися, в заботливом отношении к их познавательным запросам, в развитии активности и самостоятельности их мышления.

**3. Учитель математики.** Его уроки всегда хорошо подготовлены по содержанию и в методическом отношении. На всем протяжении урока учитель держится спокойно и уравновешенно. Движения его медлительны, речь неторопливая, негромкая, несколько замедленная, с паузами и слабой эмоциональностью. На все, происходящее в классе, учитель реагирует несколько замедленно.

Мелкие нарушения учебной дисциплины он как бы не замечает, при более сильном эмоциональном возбуждении отдельных

учеников реагирует спокойно, не утрачивая равновесия своего психического состояния. Почти всегда учитель находится в состоянии спокойного сосредоточения, внимательно наблюдая за ходом урока и работой учеников. Но его наблюдательность за учащимися не всегда отличается необходимой действенностью ввиду замедленности реагирования на происходящее в классе, вследствие чего учебная дисциплина не имеет полной устойчивости, хотя и не наблюдается больших ее отклонений. Замечаний учащимся обычно учитель не делает, он стремится, главным образом, занять ум школьников, насыщая урок учебным материалом.

Уравновешенность учителя действует благотворно на поведение учеников во время урока; состояние спокойной, ровной работоспособности как бы передается им, умеряя психическое состояние отдельных школьников, отличающихся повышенной возбудимостью. Учитель требователен ко всем деталям в ответах учащихся, его замечания и реплики по ходу ответа ученика высказываются в сдержанной манере, они справедливы и доброжелательны. Общение учителя с учениками характеризуется простотой, естественностью, но несколько сдерживается вследствие немногословности учителя и недостаточной внешней выразительности его поведения.

Таким образом, тактичность учителя в обращении с учащимися тесно связана с его спокойной уравновешенностью, выдержкой и настойчивостью как волевыми чертами его характера. Вместе с тем медлительность и внешне неяркая форма выражения чувств несколько ослабляют эмоциональную характеристику такта учителя и непосредственность его общения с учениками.

Недостаток эмоциональности в форме обращения учителя с учащимися в ряде случаев снижает действенность его воспитательного влияния на них. Особенно это сказывается в работе учителя с младшими подростками. Здесь форма обращения как бы вступает в противоречие с требовательностью учителя к ответам учащихся.

На одном из уроков в 5-м классе в течение учебного занятия наблюдались колебания дисциплины и внимания школьников и, кроме того, отмечались неполнота знаний и неточности в ответах учащихся. Учитель стремился проявить необходимую требовательность к поведению и знаниям школьников, но форма его высказываний отличалась однообразием тональности. «Здесь ты ошибся»; «Нехорошо, ребята, что вы забыли это правило»; «И задачу не решил, это плохо»; «Мы этот вопрос изучали уже на трех уроках, а ты все еще не можешь ответить»; «Вот это пра-

вильно» — подобные высказывания учителя не имели сколько-нибудь заметных оттенков интонации, что ослабляло их влияние на учащихся. Такая форма высказываний не способствовала упрочению делового и психологического контакта учителя со школьниками-подростками, для которых, как известно, характерна высокая впечатлительность к эмоциональным оттенкам речи.

В собранных нами материалах отмечалось несколько случаев, аналогичных только что рассмотренному. В психологической основе такта в этих случаях выступают черты флегматического темперамента.

4. **Учительница литературы** имеет хорошую педагогическую и специальную подготовку. Тактичность в обращении с учениками является устойчивой чертой ее характера. Деловой и эмоциональный контакт учительницы с учащимися непосредственно связан с ее умением замечать все происходящее в классе, наблюдать за поведением и работой школьников. Для учительницы характерна широкая распределенность внимания, что облегчает ей возможность работать с классом в целом, активизировать умственную работу учащихся.

Она ведет с ними беседу таким образом, что каждый ответ ученика подготавливает постановку нового вопроса, который учительница предлагает уже другому ученику. Последовательная цепь вопросов поддерживает внимание учащихся, они постоянно находятся под контролем учительницы, побуждающей таким образом каждого из них следить за ответом своих товарищей и быть готовым к ответу на последующие вопросы.

В ходе беседы учительница высказывает многочисленные оценочные суждения об ответах учащихся, делает дополнения и пояснения к ответам. Оценивая эти высказывания в плане вопроса о педагогическом такте, следует сказать, что они имеют неодинаковое значение. Положительное значение их состоит в том, что они оживляют проведение урока, усиливают деловой и эмоциональный контакт педагога с классом. Однако обилие таких высказываний несколько снижает самостоятельность ответов учащихся. Проявляя в некоторых случаях нетерпеливость в слушании ответов, учительница начинает ставить наводящие вопросы, а иногда и принимает трудности на себя, как бы отвечая за ученика, вместо того, чтобы дать ему возможность не торопясь обдумать ответ.

Изложение нового учебного материала и беседу с учащимися учительница проводит в энергичном темпе, чем создает предпосылки занятости мысли школьников и предупреждает возможное

отвлечение внимания. Вместе с тем у нее отмечается некоторая торопливость в проведении отдельных звеньев урока, особенно в начальной части урока, которая начинается без достаточной организации внимания школьников.

Темперамент учительницы характеризуется ярко выраженной живостью, ее отличает подвижность, быстрота темпа речи, легкость возникновения эмоциональных состояний, широкая общительность, быстрота смены психических состояний и выразительность процесса общения. Многие из этих черт благоприятствуют установлению с учащимися эмоционального контакта, живости и непосредственности общения с ними. Процесс общения к тому же оживляется юмором учительницы, проявляющимся в замечаниях ученикам, отвлекающимся от учебных занятий. Учительницу отличают непосредственность в обращении с учащимися и доброжелательность ее требований к ним.

Таким образом, в психологической характеристике ее педагогического такта преимущественное значение имеют эмоциональные черты характера. Очень важна также широта внимания, особенно его распределенность, что является одной из психологических предпосылок проявления такта к ученическому коллективу.

**5. Учительница русского языка** имеет большой стаж педагогической работы, хорошо знает свой предмет и умело передает знания учащимся. Основные особенности ее обращения с учениками — строгая объективная требовательность, внимательность к их рабочему состоянию, установление с классом делового контакта. В различных ситуациях на уроке учительница проявляет устойчивую выдержку в обращении с учениками. Выдержка и является в данном случае основной психологической предпосылкой тактичного обращения с учащимися.

Но эта черта, являясь сильной стороной психологической характеристики такта, не будучи достаточно подкрепляема другими психологическими (особенно эмоциональными) компонентами такта, приводит к известной односторонности его проявлений. Такт в строгой требовательности, выражающейся в замечаниях-требованиях, составляет главную отличительную черту во взаимоотношениях учительницы с учащимися.

Обычно учительница входит в класс в спокойном, уравновешенном состоянии и появление ее сразу же создает перелом в поведении учащихся — учебная дисциплина школьников, их готовность к работе устанавливаются без каких-либо дополнительных побуждений со стороны учительницы. Деловая обстановка на уроке организуется с первой же его минуты: учительница на-

зывает тему урока и сразу же приступает к ее изложению или проводит устный опрос учащихся.

Однако психическое состояние школьников к началу урока бывает неодинаковым, в зависимости от многих условий. После проведения контрольной работы на предшествующем уроке ученики обычно взволнованы и остаточные явления их возбужденного состояния проявляются и на последующем уроке. Имеет значение также положение данного урока среди других (в начале или в конце учебного дня), а также изменение психического состояния отдельных школьников в зависимости от ранее полученных ими отметок.

Войдя в класс, учительница сразу же замечает степень готовности класса и отдельных школьников к работе и какие-либо из указанных выше явлений и стремится переключить внимание учеников непосредственно к предмету урока. Учитывая сложившуюся обстановку, она высказывает замечания-требования в одних случаях, в других же — как бы не замечает мелких проявлений невнимательности, если они носят случайный характер.

Замечания ученикам она обычно делает в строгой форме, кратко и выразительно, варьируя при этом интонацию речи. Слова «будь внимателен» произносятся по-разному, в зависимости от того, обращены ли они к ученику, часто нарушающему учебную дисциплину, или к школьникам, лишь однократно отвлекающимся от предмета учебных занятий. Гибкость формы обращения отмечается также в беседах учительницы с успевающими и отстающими учениками, отличающимися трудолюбием или проявляющими лень или неорганизованность в работе.

Но все эти оттенки обращения отмечаются у данного педагога в рамках строгой требовательности, психологическую основу которой составляют волевые черты характера. Особенно выделяется в данном случае значение выдержки в обращении учительницы с учащимися.

**6. Учитель русского языка.** Каждый проводимый им урок методически продуман во всех деталях. Учитель много работает над вопросами методики преподавания своего предмета и добивается хорошей успеваемости учащихся.

Начав урок, он сразу же стремится установить со школьниками устойчивый деловой контакт. Учитель тщательно следит за речью учащихся и замечает самые незначительные погрешности в содержании и форме ответов. Ошибки в ответах огорчают его, о чем он тут же и высказывается. «Ребята, вот здесь он допустил небольшую ошибку, помогите ему», — доброжелательным тоном говорит он об ответе одного из учеников.

Учитель приводит многочисленные грамматические примеры и убедительно разъясняет ученикам, как нужно строить ту или иную фразу и учитывать конкретное значение слов в определенном контексте. В таких случаях учитель и класс работают как одно целое, ученики с интересом слушают речь учителя и хорошо понимают его.

Однако указанная форма обращения учителя с учащимися перемежается с другими формами его общения с ними, которые нередко отклоняются от требований педагогического такта. В его обращении с учениками наблюдается своеобразное переслаивание тактичности с нетактичностью. Доброжелательная требовательность сменяется необоснованной сухостью обращения, он начинает говорить с учениками, смотря куда-то в сторону или вниз, слушает их ответы с выражением «непроницаемости», что создает впечатление, как будто он и не интересуется ответом.

При ошибках в ответе учащихся учитель быстро возбуждается, проявляет нетерпеливость в слушании ответа, прерывает его замечаниями, что приводит к ухудшению ответа.

Сложная динамика психических состояний учителя — спокойной уравновешенности, выдержки при волнении, холодной рассудочности тона, возбужденности, которую вновь сменяет сдержанность в процессе общения, — приводит к нарушению делового и особенно эмоционального контакта с учащимися. Последнее происходит также вследствие односторонней внимательности учителя к ученикам во время устного опроса: учитель тщательно наблюдает за содержанием ответа, но не обращает внимания на психическое состояние школьника и индивидуальные особенности поведения (быстроту или медлительность умственно-речевого процесса и другие). В работе каждого учителя важно, чтобы познавательные и этические компоненты внимательности были развиты в гармоничном сочетании.

Указанная выше динамика психических состояний учителя в ряде случаев отрицательно влияет на тактичность его отношения с учениками во время беседы с ними и при проведении проверки знаний. «Разберем с тобой это предложение», — спокойно говорит учитель, обращаясь к одному из учеников. «Где здесь определение?» — спрашивает он уже возбужденным тоном при задержке ответа. «Разве так надо отвечать, учась в шестом классе!» — «Значит это сказуемое?» — продолжает он, еще более повышая голос, однако его возбужденность сразу же проходит, и он говорит спокойно.

Объявляя ученикам отметки за письменную работу, учитель допускает неправильности в тоне высказываний. «Г., я поздрав-

ляю тебя, ты написала хорошо, ставлю отметку 4. Это большая победа», — добавляет он, причем эта фраза звучит не как одобрение, а с оттенком иронии. «Ты, к сожалению, написал на единицу», — обращается он к одному из учеников, произнося эту фразу вялым тоном, хотя здесь была бы уместна другая форма сообщения оценки. «Ставлю тебе отметку 4. Мало ты написал», — добавляет он, обращаясь бесстрастным тоном к одному из учеников. Эти несоответствия содержания и формы высказываний приводят к нарушению тактичности обращения.

Частая смена психических состояний в данном случае имеет в своей психологической основе *повышенную эмоциональную возбудимость* учителя при недостатке волевого регулирования. В нашем материале отмечены и другие варианты педагогически неоправданной смены психических состояний. Имеем в виду индивидуальные различия в динамике их смены, быстром или более медленном переходе от одних состояний к другим. В развитии и упрочении педагогического такта в таких случаях особо важное значение имеет воспитание волевой уравновешенности в обращении учителя с учащимися.

Далее рассмотрим еще три примера, в каждом из которых отмечаются нарушения педагогического такта в обращении учителя с учащимися, причем их психологические основания неодинаковы. Здесь сказываются, главным образом, различия в эмоционально-волевых чертах характера и частично недочеты психолого-педагогической наблюдательности учителей за поведением и учебной работой школьников.

**7. Учительница математики.** Хорошо знает свой предмет, в школе известна строгостью своих требований к учащимся. Но в обращении с ними допускает различные нарушения педагогического такта. Иногда высказывает несправедливые оценки личности отдельных учеников, основанием чего является недостаточная наблюдательность: о каком-либо ученике она составляет определенное мнение и сохраняет его даже и в том случае, когда оно уже не соответствует действительности. Недостаточно успевающий ученик начинает учиться лучше, но учительница продолжает делать ему замечания как неуспевающему («от тебя не дождешься хорошего ответа», — говорит она в таких случаях).

Другим психологическим основанием нетактичности в данном случае является недостаточность эмоциональности и непосредственности процесса общения с учащимися. Тон обращения учительницы характеризуется сухостью, рассудочностью, в нем преобладают твердые интонации, что затрудняет установление с учениками необходимого эмоционального контакта. Волевые черты

характера учительницы недостаточно уравновешены с эмоциональными свойствами личности.

**8. Учительница химии.** Методическая подготовка учительницы стоит значительно выше применяемых ею форм обращения с учащимися. В поведении учительницы на уроках нередко отмечается холодность тона обращения с учащимися, недостаточная эмоциональность процесса общения. Эти черты к тому же осложняются педагогически неправильным тоном, который учительница допускает в своих высказываниях в процессе проверки знаний учащихся и в беседе с ними, а также проявлениями нетерпеливости в слушании ответа, ненужного дидактизма и назидательности, что влечет к осложнению отношений с учениками.

Отрицательно сказываются также подчас неправильные оценки учительницей и учебной подготовки отдельных школьников: она не всегда замечает происшедшие сдвиги в развитии учащихся и сохраняет уже устаревшее представление о них.

Мы наблюдали явления, сходные с данным примером и в других случаях. Специальная подготовка учителей в этих случаях не сочеталась с их психологической подготовленностью к работе с учащимися. Отмечались два взаимосвязанных недочета: слабое знание психологии школьников и неумение найти правильный тон обращения, при котором соблюдались бы требования педагогического такта. Основной путь преодоления этих недочетов — теоретическое и практическое изучение школьников и развитие психологической наблюдательности за учащимися.

**9. Учительница иностранного языка.** Нарушение педагогического такта в данном случае связано с недостаточностью ряда его психологических предпосылок. К тому же учительница не владеет педагогическим мастерством преподавания, приемы ее воспитательного влияния шаблонны и мало эффективны, вследствие чего на ее уроках ученики часто нарушают учебную дисциплину.

Уже при входе в класс учительница реагирует возбужденно, замечая отсутствие готовности учащихся к уроку. Не организовав класс к работе, она начинает урок. Возбужденное состояние учительницы влияет и на поведение учащихся, они становятся невнимательными, а излишние и непродуманные замечания только осложняют взаимоотношения педагога с воспитанниками. Замечания делаются без учета индивидуальных особенностей школьников и поэтому не имеют необходимой действительности. Нередко между учительницей и учениками начинаются пререкания, ученики старших классов говорят о необоснованности сделанных им замечаний.

При проведении устного опроса учительница ограничивается работой с отвечающим учеником, класс в целом выпадает из поля зрения, что также приводит к снижению внимательности учащихся. Пытаясь установить деловой контакт с классом, учительница делает это без должной настойчивости, проявляет колебания в своих требованиях к отдельным школьникам, вследствие чего ее указания выполняются учащимися неполностью.

Неустойчивость делового контакта осложняется и недочетами эмоционального контакта с классом, что связано с ослаблением элемента непосредственности в тоне обращения учительницы. Отрицательно влияет отсутствие поощрения учащихся за удачные ответы и хорошую подготовку уроков, что воспринимается учениками как недостаток отзывчивости и заботливости педагога.

Таким образом, психологическими предпосылками нарушения такта в данном случае являются, главным образом, слабость психолого-педагогической наблюдательности, недочеты волевого регулирования педагогом своего поведения на уроках (возбудимость, недостаток выдержки и настойчивости в требованиях к учащимся), а также педагогически неправильный эмоциональный тон в обращении (недостаток непосредственности в процессе общения, отзывчивости к психическому состоянию учащихся).

В приведенных характеристиках мы стремились подчеркнуть психологический аспект педагогического такта, выявить некоторые его основания в плане психологии характера наблюдаемых учителей. Рассмотренные материалы позволяют обсудить вопрос о зависимости тактичности учителя от установившихся черт его характера и соответственно — вопрос о нетактичности, являющейся следствием недочетов в формировании положительных черт характера.

## 2

Вопрос о психологической основе педагогического такта неоднократно обсуждался в психологической и педагогической литературе. На психологическую природу такта указывал еще К. Д. Ушинский. Он справедливо связывал педагогический такт с личным опытом учителя, отмечал значение в нем эмоционально окрашенных впечатлений и воспоминаний и их роль в выборе средств воспитательного влияния. Однако приведенные выше его суждения по этому вопросу не учитывают в полной мере сознательную опосредствованность такта, его связь с мышлением, характером и педагогическими способностями учителя.

Как мы уже отмечали, другие авторы, обсуждавшие вопрос о

психологических свойствах личности, лежащих в основе педагогического такта, указывали на такие из них, как искренность общения учителя с учащимися, заботливость о них, требовательность, умение быстро ориентироваться в обстановке, находчивость учителя.

Значение этих свойств личности учителя в плане обсуждаемого вопроса обычно поясняется отдельными примерами из педагогического опыта. От иллюстративности в обсуждении вопроса необходимо перейти к систематическому накоплению материалов и характеристик о психологической природе педагогического такта и к более детальному анализу его психологических предпосылок. Анализ каждой из них важно провести путем выяснения значимости данного свойства личности в развитии педагогического такта. При этом необходимо выявить соотношение отдельных свойств с другими свойствами личности. В данной работе мы ставим задачу провести такой анализ в плане психологии характера.

В этом направлении рассмотрим приведенные характеристики и определим основные линии характерологических различий педагогического такта.

Первоначально обратим внимание на вопрос о значении отдельных черт характера как психологических предпосылок педагогического такта. В этом плане выделим вопрос об индивидуальных различиях психолого-педагогической наблюдательности учителей.

В наблюдении проявляется единство восприятия и мышления, умение замечать свойства и характерные детали предметов и явлений и осмысливать их взаимосвязь и значение. Вместе с тем наблюдательность характеризует не только познавательную деятельность человека, но и представляет одно из свойств его характера. Особенно важна в этом отношении психолого-педагогическая наблюдательность учителя, выражающаяся в его умении изучать процесс учебной работы школьников, учитывать их возрастные и индивидуальные особенности, замечать их психические состояния, проявлять проницательность в понимании внутреннего мира учащихся, их запросов и стремлений, чувств и мотивов умственно-волевой деятельности.

Понимание личности школьника, изменений, происходящих в его развитии, объективная оценка его поведения и учебной работы — все это является необходимой предпосылкой развития педагогического такта.

Характерологическое значение наблюдательности ярко проявляется не только в ее познавательном, но и в моральном зна-

чении — во внимательности учителя к учащимся, в его отзывчивости и заботливости о них. Наблюдательность становится чертой характера учителя, если она включается в его образ действий, приобретает значение в осмысливании им своей учебно-воспитательной деятельности и способов обращения с учащимися. Важно, чтобы наблюдательность помогла учителю понимать последствие воспитательного влияния, его ближайшие и более отдаленные результаты. Это в свою очередь связано с умением учителя замечать, как учащиеся реагируют на применяемые им различные способы педагогического воздействия и формы обращения с ними. Таким образом, наблюдательность учителя есть вместе с тем его внимательность к учащимся в познавательном и моральном значении этого понятия. Именно в этом значении она и является одной из психологических предпосылок педагогического такта.

Приведенные характеристики показывают положительное значение наблюдательности в развитии педагогического такта учителей (1, 2, 4. Цифрами в скобках отмечаем примеры в порядке их приведения). И напротив — слабое развитие психолого-педагогической наблюдательности, ее поверхностный характер, умение замечать только лишь некоторые внешние особенности поведения без серьезного осмысливания его психологической характеристики — все это снижает значение наблюдательности в развитии педагогического такта [9].

Односторонность и неполнота наблюдательности, недостаточное развитие ее психологической направленности [6] и, тем более, ошибки в наблюдении за отдельными учащимися, вследствие чего учитель составляет неправильное представление о школьнике, отрицательно влияют на формирование педагогического такта и влекут за собою проявление нетактичности [7, 8].

Прямое отношение к педагогическому такту имеет и форма проявления наблюдательности учителя. В этом отношении отметим следующие, противоположные по своему значению формы внешнего выражения наблюдательности. Имеются в виду заметное проявление наблюдательности в процессе учебно-воспитательной деятельности учителя и педагогически неправильное ее выражение — пристальная, как бы демонстративная, наблюдательность, вызывающая отрицательное отношение со стороны учащихся. Первая из них тактична по форме выражения, вторая же может быть проявлением нетактичности.

Таким образом, вопрос о наблюдательности, как психологической основе педагогического такта необходимо решать диф-

ференцированно, учитывая ее содержание и форму, познавательное и моральное значение и особенности ее включения в образ действий учителя.

Наблюдательность учителя — это не только зоркость его восприятия и умение замечать особенности поведения и работы школьников. Это была бы, может быть, и глубокая, но чисто созерцательная наблюдательность, и только в этом виде она не имела бы прямого отношения к педагогическому такту. Но она становится ближайшей предпосылкой тактичности учителя, будучи органической составной частью его учебно-воспитательной деятельности. Действенность наблюдательности учителя выражается в сочетании с его заботливостью об учащихся и требовательностью к ним.

Далее рассмотрим значение волевых черт характера учителя как предпосылок развития педагогического такта. Волевые черты характера учителя выражаются в его целеустремленности в решении задач учебно-воспитательной работы, в ясности понимания им значения своего труда. Отчетливое осознание конкретной учебно-воспитательной задачи является непременным условием нахождения педагогически эффективных способов ее практического осуществления.

Не подлежит сомнению, что волевые черты в их положительной характеристике являются предпосылками развития педагогического такта. В этом плане рассмотрим индивидуально-психологические особенности решительности, настойчивости, выдержки и самообладания.

В понятии о решительности мы выделяем следующие компоненты: обоснованность решения при учете имеющихся возможностей, умение оценить ситуацию и наметить педагогически целесообразный способ действия; конкретность решения, его детализацию, определение последовательности действий или обоснованное их изменение, учитывая процесс деятельности; динамические особенности решения, его быстроту, неторопливость или отсроченность действия. Эти проявления решительности в правильном их педагогическом преломлении, допускающем разнообразие ее форм, являются одной из психологических предпосылок такта учителя.

В приведенных выше материалах выделяются различные формы этого процесса, педагогическое значение которых неодинаково. Укажем на следующие из них.

1) Быстрое, энергичное принятие педагогически оправданного решения при прямом воздействии на учащихся [1, 2].

2) Замедленность воздействия, наличие некоторого интерва-

ла между тем, как учитель заметил и реагировал на ту или иную особенность в поведении ученика [3].

3) Своевременность воздействия, переслаивающуюся с поспешностью и торопливостью замечаний и реплик учителя во время ответов учеников [4].

4) Неустойчивость решимости, чередование обоснованного принятия решения и его быструю смену, обусловленную легко возникающей нетерпеливостью и эмоциональной возбудимостью учителя [6].

5) Недостаток гибкости решения, однообразие приемов воздействия без должного учета индивидуальности школьника [7, 8].

6) Колебания решимости, необоснованную перемену в требованиях к учащимся, неуверенность в выборе способов воспитательного воздействия [9].

В некоторых из приведенных случаев решительность развита как устойчивая черта характера, получившая при этом педагогически целесообразное применение. В этом значении она является положительной предпосылкой такта учителя. В других случаях в развитии этой черты замечаются те или иные недочеты, которые затрудняют упрочение тактичности или приводят к не тактичности в обращении с учащимися.

Еще более важное значение в развитии такта учителя имеет настойчивость как определившаяся черта его характера. Для психологической характеристики настойчивости характерны следующие признаки: твердость в осуществлении поставленной задачи, упорство в доведении начатого дела до его завершения, умелое преодоление трудностей путем совершенствования способов работы. В педагогическом плане настойчивость учителя проявляется в его требовательности к учащимся.

Большое значение приобретает вопрос о конкретной психологической характеристике настойчивости как черты характера учителя. Приведенные в данной работе материалы о такте учителей позволяют выделить индивидуальные различия настойчивости. У ряда учителей настойчивость, выражающаяся в требовательности, стала устойчивой чертой характера [1, 2, 3, 4, 5]. Вместе с тем здесь отмечаются различия в сфере действия настойчивости. В одних случаях учителя в равной степени проявляют педагогически обоснованную требовательность к знаниям и поведению учащихся, в других же высокая требовательность к знаниям уживается с меньшей требовательностью к нарушениям школьниками учебной дисциплины на уроках.

Далее выделим индивидуальные различия в форме выраже-

ния требовательности: твердую или мягкую манеры выражения требований; требовательность, аргументированную или выраженную в форме внушения; категорическую или применяемую более сдержанно или же в форме упрощения; сухое, рассудочное требование или эмоционально окрашенное, выразительное по форме. В некоторых случаях отмечаются неустойчивые формы настойчивости и, соответственно, колебания требовательности, снижение уровня требований к поведению учащихся [9].

Настойчивость учителя в его требованиях к знаниям и поведению учащихся будет соответствовать тактичности обращения при соблюдении ряда психолого-педагогических условий. Таковы прежде всего известные дидактические правила требовательности: ее справедливость, обоснованность, последовательность, гибкость применения при учете возрастных и индивидуальных особенностей учащихся и их психического состояния, разнообразие ее форм — имеются в виду не только собственно требования, но и умение учителя обратиться к ученикам с советом, просьбой и разъяснением с целью убеждения.

В требовательности учителя должен поддерживаться не только деловой, но и эмоциональный контакт с учащимися. В этой связи следует подчеркнуть значение настойчивости как психологической предпосылки такта в единстве с эмоциональными свойствами характера.

В психологической характеристике настойчивости учителя особенно важно единство этой черты характера с нравственными чувствами отзывчивости, заботливости и доброжелательности в отношении к учащимся. При указанных условиях настойчивость учителя будет удовлетворять требованиям педагогического такта.

Нарушение данных условий повлечет за собой те или иные отклонения от этих требований. Сухой, холодный тон требовательности, педантизм или придирчивость в требованиях, отсутствие в них доброжелательной внимательности влекут за собою те или иные проявления нетактичности.

Настойчивость и требовательность учителя будут действительной основой педагогического такта, если они сочетаются с чувством уважения к учащимся и выражаются в естественности, простоте, искренности и предупредительности в обращении с ними.

Единство и цельность требовательности и заботливости в отношении учителя к учащимся представляет один из многих примеров, свидетельствующих о важности педагогически правильного сочетания волевых и эмоциональных свойств характера.

Одной из основных психологических предпосылок такта является уравновешенность учителя во взаимоотношениях с учащи-

мися. Необходимо иметь в виду, что уравновешенность в поведении человека выступает не только в ее прирожденной нервной основе (уравновешенности процессов возбуждения и торможения), но и как воспитанная черта характера, психологическим выражением которой является выдержка и самообладание, вследствие чего человек может управлять своим поведением, сдерживать нежелательные эмоциональные импульсы и постепенно превратить эти качества в привычку как составную часть характера. На этом примере выявляется сложное единство темперамента и характера. В уравновешенности как черте характера проявляются морально-волевые особенности личности, требовательность к себе, сознание ответственности за свои действия и поступки, что влияет и на форму выражения психических состояний.

Приведенные выше характеристики выявляют индивидуально-психологическое своеобразие уравновешенности (и неуравновешенности) и ее значение как психологической основы такта учителя. Укажем следующие ее формы.

1) Спокойная (флегматическая) форма уравновешенности, проявление которой не нуждается в значительных волевых усилиях [3]. Такая форма уравновешенности является благоприятной психологической предпосылкой такта. Однако недостаток ее — ослабленная эмоциональность и умеренность общения, что создает некоторую односторонность педагогического такта.

2) Эмоционально окрашенная (сангвиническая) уравновешенность, сочетаемая с подвижностью и живостью реагирования [4]. Эта форма уравновешенности также благоприятствует развитию педагогического такта. Но критическим моментом в ее характеристике является некоторый недостаток выдержки, например, наблюдающаяся иногда нетерпеливость учителя в слушании ответов учащихся.

3) Сочетание эмоциональной возбудимости и волевого регулирования при преобладающем значении выдержки и самообладания [1, 2]. В таких случаях состояния возбудимости могут повлечь нарушение тактичности во взаимоотношениях учителя с учащимися. Однако воспитанное умение владеть своими психическими состояниями, регулировать эмоциональные импульсы, затрудняющие общение с учащимися, ограничивает возможное отрицательное влияние повышенной возбудимости. Волевые и эмоциональные факторы уравновешенности получают в этих случаях педагогически оправданное сочетание, и, следовательно, эта форма уравновешенности благоприятствует развитию педагогического такта.

4) Преобладание волевого фактора уравновешенности, стро-

го деловое обращение учителя с учащимися, устойчивая требовательность к ним [5]. В этом случае главенствующее значение имеют настойчивость и выдержка учителя, что также представляет положительную основу развития педагогического такта. Но в отличие от предыдущей формы уравновешенности здесь встречаемся с несколько односторонним ее проявлением, вследствие недостатка эмоциональной окрашенности поведения учителя в процессе общения с учащимися. В других случаях сдержанная манера поведения, сухость и холодность тона затеяют необходимые элемент непосредственности в обращении учителя с учениками [7].

б) Более сложное соотношение эмоциональной возбудимости и самообладания, переслаивание этих состояний. Спокойная уравновешенность перемежается проявлениями неуравновешенности. Кроме того, здесь отмечаются состояния внешней сдержанности при трудно тормозимой возбудимости — скрытая возбудимость, внутреннее волнение чувствуются за внешне спокойной манерой поведения и временами прорываются в виде эмоциональных всплесков, которые, однако, быстро преодолеваются, вновь сменяясь уравновешенно-деловым состоянием [6]. Такое соотношение состояний уравновешенности и неуравновешенности приводит к неустойчивости педагогического такта и является одной из предпосылок его нарушения.

б) Легкое возникновение состояний неуравновешенности, проявление нетерпеливости, возбудимости, недостаток выдержки в обращении с учащимися и иногда колебания требовательности к ним [8, 9]. На этой основе также отмечаются нарушения педагогического такта, положительные же его проявления отличаются неполнотой психологической основы.

Таким образом, в психологической характеристике уравновешенности отмечаются индивидуальные различия по устойчивости и динамичности ее проявлений и по соотношению выдержки и самообладания с эмоциональными факторами психического состояния. Не подлежит сомнению положительное значение уравновешенности как устойчивой черты характера для развития педагогического такта. Особенно важно гармоничное соотношение выдержки и самообладания и непосредственности в формах обращения. Положительное значение имеет и менее устойчивая форма уравновешенности, еще не ставшая вполне определившейся чертой характера; в этом виде она может умерять и ограничивать отрицательные проявления неуравновешенности. Однако в длительной педагогической работе неустойчивость этого состояния может повести к нарушению педагогического такта, особен-

но в сложных и трудных случаях учебно-воспитательной деятельности учителя.

Состояние уравновешенности и неуравновешенности необходимо понимать в динамике как устойчивые или меняющиеся психические состояния, переходящие одно в другое под влиянием внутренних сложившихся особенностей личности и внешних условий их возникновения и течения.

Роль уравновешенности как психологической предпосылки педагогического такта устанавливается не только путем прямого наблюдения за учебно-воспитательной деятельностью учителей, но и путем бесед с ними и собирания высказываний опытных учителей по вопросу о чертах характера, благоприятствующих развитию педагогического такта. Приведем некоторые суждения учителей по этому вопросу. В первом из них значение уравновешенности разъясняется путем описания случая из личной практики, в других же высказываются общие суждения по данному вопросу.

1. «Мне кажется, развитию у меня педагогического такта способствовала уравновешенность моего поведения. В первое время моей педагогической деятельности я легко впадала в состояние раздражения. Вспоминаю первый год моей работы. Меня назначили классным руководителем в класс, где в этом году сменилось уже три классных руководителя, причем все они были опытные учителя. В классе было немало мальчиков-переростков. В один из дней я предложила ученикам остаться для беседы после пятого урока. Некоторые мальчики ответили, что и на уроках им сидеть надоело. Я стала раздраженно говорить с ними, чем вызвала только обидный для себя смех. Для беседы остались лишь двое мальчиков и девочки. Они сказали мне, что дисциплину в классе наладить трудно, в частности, один мальчик никого из учителей не слушается и своим плохим поведением влияет на других ребят, которые подражают ему.

На другой день я решила поговорить с этим учеником. Не глядя на меня, он сказал, что никаких перемен не будет. Будучи вызван для ответа на уроке, он только стоял и делал гримасы, что вызывало смех у многих учеников. Здесь я снова не сдержалась и повышенным тоном сказала, что не хочу видеть его на уроках. Этим я только вызвала грубость школьника. И дальше в подобных случаях мне трудно было сдерживать себя.

Как-то во время урока, когда все ученики, кроме И., хорошо работали, я подошла к нему. «Нет у меня тетради», — возбужденно сказал он мне и небрежно сел за парту. Сдержав себя, я сказала спокойно: «Я и сама вижу, пиши пока на отдельном ли-

сте», — и, положив ему лист, я подошла к другому ученику. Работу И. сдал, но в ней было много ошибок. В дальнейшем, когда я давала ему небольшие задания, он их чаще всего не выполнял и подавал чистую тетрадь, ожидая, какое впечатление это произведет на меня. «Плохо, что не выполняешь задания, ты старше других и нельзя тебе оставаться на второй год», — сказала я ученику тоном огорчения. — «А Вам не все ли равно?» — спросил он. — «Нет, конечно. Я хочу, чтобы все вы успешно окончили школу. А тебя, И., я представляю почему-то летчиком, ты ведь увлекаешься авиацией?» Ученик что-то пробормотал в ответ.

При подготовке к новогоднему вечеру я назначила И. дежурным. С какой важностью стоял он в дверях, пропуская старших учащихся и учеников из соседней школы. Вечер прошел хорошо, и директор школы, по моей просьбе, отметил поведение И. В дальнейшем я проводила с ним дополнительные занятия. Ученику не были известны правильные приемы подготовки уроков, и ему не хватало усидчивости в работе. Терпеливо и спокойно я преодолела у него эти недостатки. Постепенно успеваемость его улучшилась, и он перешел в следующий (9-й) класс.

В работе с этим учеником, и в ряде других сложных случаев, я воспитывала у себя выдержку, терпеливость и требовательность к ученикам. Считаю, что уравновешенность помогает мне установить правильный контакт с учениками. Если я говорю в некоторых случаях повышенным тоном, то ученики знают, что таким образом я реагирую на серьезный проступок, что я не безразлична ко всем проявлениям их поведения».

2. «Я отношу себя к людям уравновешенным и считаю, что эта черта является одной из главных основ педагогического такта. Правда, бывает так, что я прихожу в состояние сильного возбуждения уже после того, как момент ответного действия теряет значение. В такие минуты мне кажется, что я поступила бы иначе, гораздо горячее и более непосредственно, если бы это состояние возникло у меня сразу. Уравновешенность и склонность к анализу собственных действий и их значения в текущей работе составляет главное в развитии у меня педагогического такта. Воздействуя на учеников, я мысленно ставлю себя на их место и пытаюсь вникнуть в их состояние».

3. «Осуществлению требований педагогического такта мешает вспыльчивость, когда поддаешься чувству возмущения, не успев его осмыслить и справиться с ним. Иногда отрицательно влияет и нетактичность других; на учителей, у которых еще не выработана прочная привычка быть тактичным, отрицательно влияют проявления нетактичности других людей».

Таким образом, уравновешенность приобретает значение одной из основных психологических предпосылок педагогического такта при следующих условиях: 1) педагогической обоснованности ее проявления в различных ситуациях и особенно при практическом разрешении трудных случаев воспитания; 2) формирования ее как определившейся черты характера, как нравственной привычки; 3) гармоничного сочетания в ней эмоционально-волевых качеств, главным образом, выдержки, самообладания и непосредственности в обращении с учащимися.

Из сказанного вытекает, что не всякое проявление уравновешенности является положительной основой такта учителя. Так, уравновешенность, в которой ослаблен элемент непосредственности в обращении и для которой характерна бесстрастность, слабая выразительность и холодность тона общения, затрудняет установление педагогически обоснованного эмоционального контакта учителя с учащимися. Такую форму уравновешенности учителя школьники воспринимают как недостаток у него отзывчивости. Правда, это впечатление может быть иногда ошибочным, так как за внешне «непроницаемой» формой общения может быть скрыта доброжелательность отношения учителя к учащимся.

В этой связи следует подчеркнуть, что педагогический такт учителя как морально-психологическое явление должен быть существенным свойством его характера. Искусственные, внешние проявления такта без действительной внутренней его основы не могут иметь сколько-нибудь серьезного воспитательного значения. Однако не следует недооценивать и внешнюю педагогически эффективную форму проявления такта.

В естественно-научном обосновании вопроса об уравновешенности и неуравновешенности поведения имеют значение современные представления о темпераменте и его нервной основе — типе высшей нервной деятельности как комплексе основных свойств нервной системы (силы, подвижности и уравновешенности нервных процессов согласно их физиологической характеристике, данной И. П. Павловым). Преобладание процессов возбуждения над торможением или их уравновешенность накладывают отпечаток на поведение человека и процесс его общения с окружающими.

Такие психологические особенности, как общительность, эмоциональная живость, выразительность речевого общения, несомненно, будут благоприятствовать развитию педагогического такта, в то время как высокая степень эмоциональной возбудимости, проявляющаяся в общении, а также слабая и мало выразительная общительность могут затруднять установление между

учителем и учащимися делового и эмоционального контакта.

Однако в вопросе о значении темперамента для развития педагогического такта не следует допускать какой-либо упрощенности. Темперамент представляет относительно элементарную сторону характеристики личности и уже поэтому нет основания к прямому переходу от его свойств к объяснению такого сложного явления, как педагогический такт учителя. Педагогическая оценка темперамента в плане обсуждаемого вопроса может быть дана только при учете комплекса других, более сложных свойств личности и всего духовного облика человека. Темперамент получает в обращении учителя с учащимися опосредствованное проявление в системе педагогически осмысленного отношения учителя к учебно-воспитательной деятельности. Черты темперамента многократно преломляются через эти отношения, они опосредствуются волевыми свойствами характера и нравственными привычками в обращении учителя с учащимися.

Приведенные положения необходимо применить и к педагогической оценке значения неуравновешенности для такта учителя и его нарушения. Здесь следует учитывать психологическое содержание состояния неуравновешенности и умение учителя регулировать это состояние, исходя из конкретной обстановки и поставленной педагогической задачи. На первый взгляд кажется, что неуравновешенность во всех своих формах затрудняет тактичность учителя в обращении с учениками. В действительности же вопрос требует более дифференцированной оценки. При наличии воспитанной уравновешенности, удовлетворяющей указанным выше условиям, тактичность в обращении достигается значительно легче, чем при слабом развитии этого свойства характера. При устойчивой же неуравновешенности, при повышенной и неуместно проявляемой возбудимости, при слабом развитии выдержки и самообладания упрочение тактичности в обращении представляет более сложный процесс, здесь более вероятны и отклонения от требований педагогического такта.

Практически состояния уравновешенности и неуравновешенности отмечаются у одного и того же человека и притом в каждом случае в разных сочетаниях и в неодинаковой степени; у одних людей они возникают легче и чаще, у других реже и сдерживаются быстрее. Поэтому и характеристика каждого случая в этом отношении должна быть строго конкретной.

Потеря равновесия в обращении с учащимися, проявление неуравновешенности в педагогически неоправданных резких замечаниях, в таком тоне общения, который затрагивает достоинство личности школьника, — все это является нарушением педа-

гогического такта. Но неуравновешенность психического состояния учителя может быть и с другим психологическим содержанием и с иной педагогической направленностью. Она может выражаться в озабоченности учителя о поведении и работе учащихся, в эмоциональности высказывания, когда учитель осуждает отрицательный поступок школьника, выражает чувство возмущения такими действиями учащихся, которые нарушают учебную дисциплину и затрудняют успешность проведения учебных занятий.

Необходимо различать неуравновешенность: 1) как неумение владеть собою, раздражительность и вспыльчивость в обращении и 2) как нравственно воспитанное беспокойство учителя за поведение и работу своих воспитанников, переживание их успехов и неудач, взволнованность при наблюдении тех или иных поступков учащихся в сочетании с требовательностью, отзывчивым и заботливым отношением к ним. При этом существенное значение имеет умение учителя осуществлять самоконтроль за формами обращения с учениками, руководствуясь их педагогической целесообразностью. Значение этого положения с очевидностью раскрывается путем сопоставления эмоциональной возбудимости отдельных учителей при неодинаковом развитии умения и привычки регулировать свое поведение в процессе общения с учениками.

В приведенных характеристиках в некоторых случаях отмечаются проявления эмоциональной возбудимости. Однако это не всегда влечет за собою отклонение от требований педагогического такта. Так, в первых двух из приведенных примеров эмоциональная возбудимость регулируется при помощи выдержки и самообладания, положительное значение имеет также настойчивость и требовательность учителей в процессе учебной работы с учащимися, что является психологической предпосылкой высокого уровня педагогического такта. Кроме того, при увлеченности учителя предметом своего труда и процессом преподавания его эмоциональное состояние приобретает новую направленность, включаясь в процесс его умственной работы.

Более сложное соотношение эмоциональной возбудимости и самообладания при его недостатке приводит к отклонению от требований педагогического такта [6]. Преобладание возбудимости и недостаток выдержки и настойчивости в требованиях к учащимся, колебания в этом отношении вызывают нарушение педагогического такта [9].

Сказанное выше непосредственно вводит в обсуждение вопроса о психологической структуре педагогического такта. В структуре такта получают выражение особенности строения ха-

рактера. Различия в строении характера, то есть в закономерной взаимосвязи различных его свойств, накладывают отпечаток и на индивидуальные особенности педагогического такта. Здесь имеют значение отдельные свойства характера и особенности их связи—относительно простая или сложная структура характера, относительная узость или многосторонность его развития.

Выше было показано, что психологической основой такта является комплекс свойств характера. Мы рассмотрели некоторые основные из них. Вопрос очень сложен, психологические предпосылки такта многообразны, и дальнейшие исследования, несомненно, выявят и другие свойства личности в их значении для формирования такта учителя.

Из изложенного вытекает, что никакое отдельно взятое свойство характера нельзя отождествлять с тактичностью как чертой характера. Как бы ни была важна, например, какая-либо волевая черта характера для развития такта, она является психологической предпосылкой лишь некоторых его свойств и проявлений. Многосторонность выражения тактичности имеет своей психологической предпосылкой воспитанность личности, общую ее культуру и весь морально-психологический облик.

Таким образом, основным выводом из изложенного является положение **о зависимости тактичности как черты характера учителя от других воспитанных свойств его характера и личности в целом.**

Зависимость тактичности от других свойств характера, ее производность представляет далеко не единственное явление в области характера. Можно с определенностью сказать, что и другие сложные свойства характера имеют широкую психологическую основу. Такова, например, самостоятельность как черта ума и характера. В ней представлены в единстве интеллектуальные и волевые факторы деятельности. В психологическом составе самостоятельности находим такие свойства, как умение определить целесообразный способ действий, проявление инициативы и настойчивости в выполнении поставленной задачи, любознательность и творческую работу мысли, здесь имеют также значение соответствующие навыки и привычки в учебной и трудовой деятельности. В качестве другого примера сложных свойств личности может быть названо такое, как дисциплинированность, в психологических предпосылках которого имеют значение морально-волевые факторы деятельности.

Индивидуальные различия в строении характера выражаются и в соответствующей индивидуализации педагогического такта, в его структурных особенностях. Проведенный анализ значения

отдельных свойств характера для развития такта позволяет рассмотреть вопрос об основных линиях его характерологических различий, о сочетании и конкретных формах взаимосвязи его психологических предпосылок.

Наблюдения показывают, что тактичность как черта характера бывает неодинаковой по степени устойчивости своего проявления в учебно-воспитательной деятельности учителей. Устойчивость такта указывает на то, что он сформировался до уровня нравственной привычки и стал неременной принадлежностью личности, вполне определившейся, высоко развитой чертой характера. Некоторые отклонения от требований такта или отдельные проявления нетактичности здесь или почти совсем не встречаются, или же незначительны и эпизодичны [1, 2, 3, 4, 5].

В других случаях [6, 7, 8, 9] тактичность не достигла такого уровня, она характеризуется неустойчивостью в обращении с учащимися, осложняется проявлениями нетактичности, формы и психологические основания которой в каждом случае неодинаковы. Таким образом, в указанных случаях тактичность еще не стала устойчивой чертой характера, а в некоторых из них наблюдаются проявления нетактичности.

Проявления тактичности различаются также по широте психологической основы. В некоторых из рассмотренных случаев положительными психологическими предпосылками такта является комплекс эмоционально-волевых черт характера, таких как выдержка, настойчивость, отзывчивость и заботливость, искренность, естественность, простота обращения, проявляемые в процессе учебно-воспитательной деятельности, а также психолого-педагогическая наблюдательность, включенная в образ действия учителя [1, 2].

В других случаях педагогический такт не имеет такой широты психологической основы. Относительная узость психологической основы такта выражается в том, что ведущее значение в нем приобретают лишь некоторые черты характера, накладывающие определенный отпечаток на психологическую картину такта: спокойная уравновешенность [3], эмоционально-окрашенная непосредственность процесса общения [4], настойчивость, проявляющаяся в требовательности учителя [5].

Другие психологические основания такта здесь выражены более умеренно и не имеют ведущего значения. Относительная узость психологической основы такта приводит к некоторой его односторонности, например, к ослаблению эмоционального контакта учителя с учащимися, живости и непосредственности в общении.

Недочеты в развитии эмоционально-волевых черт характера со всей определенностью выражаются в нарушении отдельными учителями требований педагогического такта. Таковы в особенности нетерпеливость учителя, излишняя возбудимость, недостаток настойчивости, выдержки и самообладания, а также слабая эмоциональная окрашенность поведения, сухость и рассудочность тона обращения. Ослабление эффективности педагогического такта, снижение его уровня, а также нарушения тактичности в обращении обуславливаются также недостаточным развитием психолого-педагогической наблюдательности учителя [7, 8, 9].

Таким образом, характерологические различия такта выражаются в степени его устойчивости и широты психологической основы. Психологической предпосылкой постоянства проявлений такта являются определившиеся высоко развитые эмоционально-волевые черты характера учителя. Недочеты в развитии этих черт влекут за собою и неустойчивость такта или его нарушение. Таковы, например, отклонения от требований такта вследствие неустойчивости волевых компонентов характера: колебания или поспешности в принятии решения, неуверенности в осуществлении конкретных воспитательных воздействий, отрицательно сказывается также недостаток выдержки в обращении с учащимися.

Широта психологической основы педагогического такта способствует многогранности его проявления в различных ситуациях. Относительная узость его психологической основы, напротив, ограничивает возможности формирования такта. В некоторых случаях тактичность в обращении получает как бы узкую «специализацию»: учитель проявляет тактичность высокого уровня в определенных педагогических ситуациях, но ему недостает тактичности в других, более сложных случаях, при разрешении которых требуется более основательный педагогический опыт и многосторонность психологических предпосылок тактичного обращения с учащимися.

Структурные особенности такта зависят также от соотношения различных свойств характера: от их цельности, согласованности или неслаженности и противоречивости сочетаний. Слаженность эмоционально-волевых свойств характера не только расширяет психологическую основу такта и создает его устойчивость, но и способствует повышению уровня его проявлений [1, 2]. Несогласованность психологических предпосылок такта приводит к противоположным тенденциям в его характеристике, неустойчивости тона общения учителя с учащимися, колебаниям выдержки и непосредственности в обращении с ними [6, 8, 9].

Цельность и согласованность эмоционально-волевых свойств характера является необходимой психологической предпосылкой сочетания делового и эмоционального контакта в общении учителя с учениками. Серьезный деловой тон общения, требовательность учителя к поведению и умственной работе учащихся, спокойная уверенность учителя в обращении с ними, создание рабочей атмосферы на уроке, возбуждение интереса и любознательности характеризуют деловой контакт учителя с учащимися. Эмоциональный контакт во многом зависит от искренности, непосредственности, простоты и естественности обращения учителя с учениками, существенное значение имеют также впечатляемость преподавания, умение учителя воздействовать не только на ум школьника, но и на его моральные, эстетические и интеллектуальные чувства.

Сочетание настойчивости в требованиях и заботливости в отношении к учащимся создает обстановку доброжелательности в требованиях. При этом важно, чтобы учитель понимал психическое состояние учащихся, их готовность к выполнению его требований. В этом отношении велика роль наблюдательности учителя. Педагогически обоснованное сочетание настойчивости, заботливости и наблюдательности учителя приводит к действительному единству делового и эмоционального контакта в общении [1, 2], в то время как несогласованность этих предпосылок вызывает то или иное ослабление эффективности или нарушение педагогического такта [6, 7, 8, 9].

В данной связи отмечаем также значение цельности и согласованности различных сторон каждого из волевых факторов тактичности, что было уже рассмотрено выше. Таково, например, значение уравновешенности как черты характера, в которой находят педагогически обоснованное сочетание выдержка и непосредственность в общении.

Существенное значение для педагогического такта имеет единство и взаимосвязь настойчивости, выдержки и самообладания с внимательностью учителя к учащимся в моральном значении этого понятия. Мы различаем во внимательности учителя познавательную основу: его восприимчивость, впечатлительность и живость воображения, что позволяет ясно представить психическое состояние учащегося. Вместе с тем внимательность учителя в ее моральном значении выражается в нравственно воспитанной отзывчивости и во всей системе его отношений с учащимися, в заботливости о них, в умении помочь им в тактичной форме.

Анализируя различные свойства характера, мы отмечали

влияние элемента непосредственности на тактичное обращение учителя. Обсуждая этот вопрос в более обобщенном виде, обратим внимание на сочетание продуманного педагогического воздействия и непосредственности общения учителя с учащимися. В высоко развитом педагогическом такте представлены в единстве предварительная осмысленность воспитательного воздействия и непосредственность в общении.

Тактичное влияние учителя основывается на знании им психологии школьников, конкретной обстановки, в которой он проводит свою воспитательную деятельность, причем направление и способы влияния должны соответствовать поставленной педагогической задаче. Следовательно, тактичное влияние есть результат сознательного осмысливания учителем обстановки, методов и приемов воспитательного воздействия и опосредствовано указанными условиями.

В этом смысле необходимо подчеркнуть значение мышления учителя как одной из основных психологических предпосылок развития педагогического такта. Тактичное воздействие на учащихся является разумно осмысленной формой воспитательного влияния на них. Оно опирается на знание объективных и психологических предпосылок, обуславливающих эффективность педагогического воздействия. Однако педагогический такт не сводится к чисто рассудочному акту, при посредстве которого обособляются детали решения и педагогического воздействия. В ряде случаев учителю приходится проявлять находчивость и своеобразную педагогическую интуицию, опираясь на свой опыт работы.

Непосредственность же общения сближает учителя с учащимися и усиливает его влияние на них. Ослабление элемента непосредственности влечет за собою излишнюю рассудочность процесса общения, что может вызвать отклонение от требований педагогического такта.

Заканчивая анализ вопроса о психологической структуре такта, укажем на его динамические особенности. Имеются в виду быстрота или медленность реагирования учителя, применение им какого-либо воспитательного влияния сразу же по совершении учеником того или иного действия и поступка или задержка данного воспитательного воздействия, учитывая психическое состояние школьника и возможность большей эффективности отсроченного воспитательного влияния, например, проведение с учеником воспитательной беседы лишь после того, как состояние повышенной эмоциональной возбудимости сменится у него более уравновешенным состоянием.

Индивидуальные различия учителей в указанных отношениях зависят от ряда условий, среди которых необходимо выделить: динамические особенности темперамента, сложившиеся привычки энергичного или медленного реагирования и, что особенно важно, педагогическую обоснованность его действий при учете данной обстановки, особенностей личности школьника и его психического состояния. Быстрота реагирования учителя не должна быть проявлением торопливости и опрометчивости решения, равно как и замедленность воздействия не должна упускать наиболее благоприятный момент воспитательного влияния.

Мы рассмотрели различные соотношения психологических предпосылок педагогического такта, характеризующие его структурные особенности. Анализ этого вопроса позволяет углубить установленное положение о зависимости такта от других воспитанных черт характера. **Педагогический такт развивается на основе положительных воспитанных черт характера в их внутренней связи и взаимозависимости. Психологическую основу такта составляют такие взаимосвязи черт характера, которые наиболее благоприятствуют эффективности его воспитательного влияния.**

Изложенное выше выявляет основные линии характерологических различий такта и конкретные структурные его особенности. Гибкость сочетания психологических предпосылок тактичного обращения учителя с учащимися является психологической основой педагогического такта как наиболее эффективной меры воспитательного влияния.

**Педагогически обоснованная мера воспитательного воздействия является закономерностью, лежащей в основе педагогического такта.** Педагогическая характеристика меры воспитательного влияния выражается в соотношении различных проявлений такта в их глубокой взаимосвязи: уважения личности школьника и нравственной требовательности к нему; развития его активности и самостоятельности и разумной помощи в преодолении трудностей; умелого сочетания различных форм воспитательного влияния, таких как разъяснение, поощрение, совет, умение влиять путем убеждения и руководства процессом учебной деятельности школьников, их поступками и образом действия.

Для подлинного педагогического такта характерна внутренняя связь всех его компонентов. Но конкретное соотношение их, и, следовательно, формы педагогического воздействия в каждом случае будут неодинаковыми в зависимости от обстановки, особенностей личности школьника и решаемой педагогической задачи. Мера этого соотношения должна отличаться педагогической обоснованностью и гибкостью сочетания психолого-педаго-

гических предпосылок такта. Нарушение же этой меры приведет к отклонению от требований педагогического такта.

Из изложенного выше вытекает, что мера воспитательного воздействия, как закономерность, лежащая в основе педагогического такта проявляется: 1) в психологических предпосылках такта (сочетании черт характера, наиболее благоприятствующих развитию такта), 2) в умении применять отдельные способы педагогического воздействия и 3) сочетать различные способы воздействия, учитывая их воспитательную эффективность.

В практике учебной работы наблюдаются трудности правильного соотношения отдельных компонентов такта, в связи с чем возникает вопрос о воспитании педагогического такта учителей. Установленные в данной работе положения позволяют дать определенную постановку этой задачи.

Положение о зависимости тактичности как черты характера учителя от других положительных черт характера имеет существенное значение и для постановки воспитания педагогического такта. Последнее неотделимо от воспитания характера учителя, морального облика и общей культуры его личности. На этой основе должна решаться и задача воспитания тактичности учителя как устойчивой нравственной привычки.

Такая постановка вопроса предусматривает систематическую работу по воспитанию и самовоспитанию характера учителя в процессе его учебно-воспитательной деятельности. Прежде всего это относится к формированию и упрочению положительных черт характера, которые являются ближайшими психологическими предпосылками педагогического такта.

В этом значении выступает воспитание психолого-педагогической наблюдательности высокого познавательного уровня и тактичной по форме проявления. Наблюдательность должна быть действенной, включенной в практику учебно-воспитательной работы учителя. Очень важно, чтобы во внимательности учителя к учащимся гармонично сочетались ее познавательные и моральные особенности, — умение учителя наблюдать поведение, учебную работу и психические состояния школьников и проявление к ним отзывчивости и заботливости.

Столь же важное значение имеет воспитание волевых черт характера учителя, особенно таких, как решительность, настойчивость, выдержка и самообладание в педагогически обоснованном их выражении.

В единстве с волевыми чертами характера существенное значение имеет воспитание нравственных чувств учителя в отношении к учащимся, особенно таких, как чуткость и отзывчивость,

для формы выражения которых характерна непосредственность, искренность и простота в обращении учителя. Мы имеем в виду не только воспитание отдельных черт характера, но формирование их в глубокой взаимосвязи, что приводит к образованию полноты и цельности характера, в отличие от разрозненности и неслаженности его свойств. Проведенный анализ педагогического такта в плане психологии характера является одним из основных аспектов изучения этой проблемы.

Воспитание такта означает развитие умения учителя максимально использовать свои психологические возможности в проведении учебно-воспитательной работы и непрестанно развивать психологические предпосылки такта. Преодоление нетактичности в обращении с учащимися связано, прежде всего, с развитием положительных черт характера учителя и с перевоспитанием отрицательных его проявлений, таких, например, как недочеты в развитии воли (несдержанность), поверхностный дидактизм и холодная рассудочность в тоне обращения.

Вместе с тем, воспитание такта должно выражаться в постоянном повышении педагогического мастерства учителя, в том числе и «педагогической техники» в обращении с учащимися. Основные пути воспитания такта: осмысливание учителем собственного педагогического опыта, творческое усвоение опыта лучших учителей, а также изучение теории вопроса по имеющимся литературным источникам. Таким путем может быть достигнуто единство психолого-педагогических предпосылок развития педагогического такта.

---

---

## ГЛАВА VII

### ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ТАКТА УЧИТЕЛЕЙ В УСТНОЙ ПРОВЕРКЕ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

#### 1

Общие черты педагогического такта получают своеобразное преломление в зависимости от определенных видов педагогического труда учителя и работы учащихся во время уроков. При этом требования к конкретным формам педагогического такта несколько изменяются в зависимости от поставленной учебно-воспитательной задачи, применяемых методов обучения и психолого-педагогической характеристики учащихся.

Специфические требования к педагогическому такту возникают уже в начале урока — в момент организации в классе необходимой рабочей обстановки, готовности учащихся к учебному труду. Прежде всего необходимо быстро преодолеть возбужденность отдельных или многих школьников, остаточные явления которой сохраняются от перемены к моменту начала урока. Еще более важными являются быстрая активизация умственной деятельности учеников, переключение их внимания к предмету урока, возбуждение интереса, чувства любознательности и усилия в работе.

Создание новой психологической ситуации уже в начале урока практически достигается разными методическими приемами: обобщенной формулировкой темы урока, указанием на ее практическое значение, умелой постановкой вопроса, обращенного к жизненному опыту школьников, и т. п. Начало урока будет различным при учете темы урока, его структуры и методических особенностей первого звена урока (например, изложения нового

учебного материала, устного опроса), возрастных особенностей школьников, психолого-педагогической характеристики данного класса.

В плане требований педагогического такта по нашим наблюдениям определяющее значение имеют спокойная уверенность учителя при входе в класс, выдержка в обращении с учащимися, наблюдательность за состоянием класса, твердая требовательность в организации внимания всех школьников, энергичное начинание урока, умение занять мысль учащихся уже в начале учебного занятия. При этих условиях одно только появление учителя в классе является сигналом новой психологической ситуации и положительно влияет на упрочение рабочего состояния учеников.

Ослабление одного или многих из этих условий может привести к тем или иным отклонениям от требований педагогического такта. Таков, например, неправильный эмоциональный тон в обращении учителя с учениками: недостаток выдержки, повышенная возбудимость в обращении, или, напротив — медлительность и вялость, проявляемые в организации класса, невнимательность к психическому состоянию школьников, нетребовательность к их поведению.

Еще более высокие требования предъявляются к педагогическому такту учителя в процессе изложения им нового учебного материала в форме рассказа, беседы или школьной лекции с применением наглядных пособий и проведением опытов. Наиболее важное значение в этом плане имеет установление с учащимися педагогически обоснованного делового и эмоционального контакта.

Действительное деловое общение учителя и учащихся является одним из существенных выражений педагогического мастерства учителя. Контакт учителя с учащимися во многом определяется деловым тоном общения, созданием рабочей атмосферы в учении. Он создается содержательностью урока, необходимой насыщенностью учебным материалом (при учете возрастных возможностей учащихся в усвоении его), умением возбудить у школьников интерес и любознательность к предмету урока, активизировать их мышление, развивать самостоятельность в понимании предмета и в выполнении практических заданий.

Деловое общение учащихся с учителем выражается в их устойчивой сосредоточенности на предмете учебных занятий, в сознательной дисциплине и в свободном обращении к учителю с вопросами, возникающими в ходе учебных занятий. При такой обстановке ученики надеются получить от учителя авторитетное

разъяснение трудных вопросов, что еще более сближает учителя с учащимися.

Деловой контакт учителя с учениками в процессе изложения нового учебного материала поддерживается также требовательностью учителя к поведению и умственной работе школьников. В этом отношении особенно важно умелое распределение учителем внимания к содержанию и форме изложения и к рабочему состоянию учеников, наблюдение за их поведением и учебной работой и, в частности, своевременное предупреждение начинающегося отвлечения внимания от предмета учебных занятий, педагогический такт в замечаниях при нарушении учениками учебной дисциплины на уроке, индивидуализация в обращении с отдельными учениками, основанная на знании психологии личности каждого из них.

Но как бы ни был важен деловой контакт учителя с учащимися, одного его еще недостаточно для глубокого воспитательного воздействия на них. В единстве с деловым контактом должен выступать контакт эмоциональный, выражающийся в создании обстановки доверия и дружелюбия в отношениях учителя и учащихся. В форме общения учителя с учениками необходим педагогически обоснованный элемент непосредственности, однако никоим образом не переходящий в фамильярность или в какую-либо другую форму упрощенности обращения, нарушающую отношения, какие должны быть между педагогом-руководителем и учениками.

Эмоциональный контакт при изложении учебного материала должен возникать на основе самого содержания излагаемых учителем знаний, в таком впечатляющем преподавании, при котором возбуждаются моральные, интеллектуальные и эстетические чувства учащихся. Эмоциональный контакт, следовательно, означает действие не только на мысль, но и на чувства школьников, воспитывающее влияние учителя на эмоциональную сторону личности школьников.

Такт учителя при изложении им нового учебного материала в форме школьной лекции, объяснения и рассказа проявляется также в стиле его речи и, в частности, в умении найти слова и выражения, наиболее убедительные в интеллектуальном и эмоциональном отношениях, в мелодике речи и психологических паузах как способе привлечения внимания учащихся, в соблюдении чувства меры и в самом количестве высказываний и пояснений.

Ослабление делового и эмоционального контакта учителя и учащихся при изложении нового учебного материала (равно как и на других стадиях урока) может повести к нарушению педаго-

гического такта. Так, например, неправильные замечания, их излишество и однообразие могут нарушать деловой и эмоциональный контакт учителя с учениками.

Педагогически своеобразные требования предъявляются к такту учителя и в процессе устной проверки знаний школьников. Первоначально укажем на вопросы психологии педагогического такта, возникающие при проведении устной проверки знаний. Во время устной проверки знаний открываются широкие возможности проявления учителем тактичного обращения с учащимися. Существенное значение имеет выражение педагогического такта в требовательности учителя к знаниям учеников, к сознательности понимания, логичности изложения, самостоятельности в преодолении затруднений, к умению пользоваться знаниями в решении учебных и практических задач, здесь имеет также значение требовательность учителя к речи школьников, ее грамматической и стилистической правильности.

Своеобразие педагогического такта учителя в проведении устной проверки знаний выражается в его манере держаться и в характере его высказываний. Имеется в виду форма внешней выразительности и педагогическая обоснованность оценочных замечаний по поводу ответов учащихся. Все это влияет не только на данное психическое состояние школьника, на содержание и форму его ответа, но может иметь и свое «последствие», влияя на последующее состояние и ответы ученика.

Деловой и эмоциональный контакт учителя с отвечающим учеником выражается в создании психологической атмосферы доверия к ученику, во внимательности к его ответу, в побуждении его к усилию при возникающих затруднениях, в ободрении его при этом, особенно в отношении таких школьников, которые отличаются некоторой замкнутостью, медлительностью, застенчивостью, недостатком уверенности в себе и повышенной впечатлительностью. Большое значение в этом плане имеют правильное направление ответа школьника, предупреждение ошибочности, оценочные замечания о содержании и форме ответа, советы о его совершенствовании в дальнейшем и справедливая оценка знаний в каждом отдельном случае.

Нарушение же педагогического такта может проявиться в неправильности требований и оценки знаний, равно как и в форме поведения учителя при опросе и в его высказываниях по поводу ответа (тон безразличия, «непроницаемость» поведения, нетерпеливость, перебивание ответа, невнимательность к психическому состоянию школьника при затруднениях в ответе и при наличии недочетов речевого процесса).

Анализ некоторых звеньев урока в плане обсуждаемого вопроса выявляет особенности педагогического такта при проведении каждого из них. Эти вопросы подлежат дальнейшему изучению и в отношении всех других звеньев урока. На каждой стадии урока в педагогическом такте проявляются общие его черты, в единстве с ними выступает и некоторое своеобразие такта.

Выше мы обсуждали вопрос о такте учителя во время уроков. Не меньшее значение имеют также вопросы педагогического такта в условиях внеклассной работы. Эти вопросы во многом еще не исследованы в плане проблемы педагогического такта. Одним из них является вопрос о такте учителя в проведении воспитательных бесед с учащимися. Таковы, например, беседы о товариществе и дружбе, о внимательности и отзывчивости, о взаимопомощи в учении и в труде, о скромности и вежливости, о культуре поведения в школе и в семье.

Значительной темой таких бесед является также вопрос о воспитании тактичности школьников и о преодолении бестактности в обращении с товарищами и взрослыми. Психологическая проблема заключается в том, чтобы выявить процесс формирования тактичности как черты характера школьника. В преодолении нетактичности также необходимо учитывать некоторые особенности школьников, как, например, наблюдаемое иногда проявление подростком подчеркнутой самостоятельности и нарочитой самоуверенности в обращении с старшими.

Укажем на другой пример внеклассной работы — на индивидуальную работу с учащимися по вопросам внеклассного чтения. Предпосылкой успешности воспитания читательских интересов и культуры чтения у учащихся является изучение учителем содержания, организации и процесса чтения. Большая гибкость педагогического такта требуется от учителя во время беседы с учеником о прочитанных им книгах.

К названным выше вопросам близко стоит весьма важный вопрос о воспитании педагогического такта у родителей учащихся. Основные формы его разрешения: изучение опыта семейного воспитания в плане данного вопроса, индивидуальные беседы с родителями, обсуждение вопроса о педагогическом такте на родительских собраниях в школе, выявление положительных примеров педагогического такта родителей, преодоление нарушений педагогического такта в семейном воспитании. Вопрос о педагогическом такте в семейном воспитании и в проведении внеклассной воспитательной работы должен стать предметом многих новых исследований, которые должны быть выполнены педагогами и психологами.

Сложная и многосторонняя проблема «урок и такт учителя» в данной и последующей главах рассматривается в отношении одного из видов учебной работы во время уроков — устной проверки учителем знаний школьников.

## 2

Данная глава посвящена изучению индивидуальных особенностей такта учителей в процессе устной проверки знаний школьников. В психологической и педагогической литературе обсуждались многие проблемы устной проверки знаний учащихся, но вопрос об индивидуальных особенностях такта принадлежит к числу наименее изученных<sup>1</sup>. Материалы для характеристики индивидуальных различий такта учителей мы собирали преимущественно на уроках русского языка и математики в 5—7 классах. Индивидуальные особенности такта учителей в процессе устной проверки знаний школьников многообразны по своим проявлениям и неодинаковы по психолого-педагогическим основаниям. В этом плане рассмотрим ряд случаев.

<sup>1</sup> Об устной проверке и оценке знаний как психологической проблеме см.: Б. Г. Ананьев, Психология педагогической оценки, 1935. Путем наблюдения в данной работе выявлены различные оценочные замечания учителей по поводу ответов учащихся — отсутствие оценки, неопределенность оценки, выражение отрицания, согласия, одобрения и порицания — и указано на воспитательное влияние оценки на учебную работу школьника; Л. И. Божович, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников. — «Известия АПН РСФСР», вып. 36, 1951. В работе обсуждается вопрос об эволюции отношения к отметке учащихся 1—10 классов; Психологический анализ урока, под ред. проф. Н. Ф. Добрынина, 1952. В отдельных статьях данного сборника по вопросам психологии урока содержатся замечания о постановке устного опроса на уроках студентов-практикантов.

Укажем также на авторефераты диссертаций: Г. В. Мазуренко, Психологические условия воспитательного воздействия на учащихся оценки их знаний (1951) и Е. Ш. Сапожниковой, Психология воспитательного воздействия на младших школьников оценки учителем их знаний (1953). В первом из авторефератов обсуждаются вопросы: понимание учениками различных классов значения отметки как показателя их знаний; формирование отношения учащихся к отметке на разных этапах школьного обучения; зависимость отношения учащихся к отметке от учебных интересов и значение способа оценки знаний в повышении успеваемости. Во втором автореферате обсуждаются вопросы: психологические особенности ситуации оценки знаний учеников на уроке; психологические условия эффективного воздействия оценки; отношение младших школьников к оценке и индивидуальный подход при оценке их знаний.

Все указанные работы способствуют выявлению психологических проблем, накоплению материалов и обобщений по психологии и методике проверки знаний. Внимание авторов направлено более всего на изучение вопроса об отношении учащихся к оценке знаний, в связи с чем обсуждаются методы ведения устного опроса и педагогические приемы воспитательного воздействия на учащихся при проведении устной проверки знаний.

**1. Учительница русского языка.** Во всех видах классной работы, в том числе и в процессе проверки знаний, учительница быстро и непринужденно устанавливает со школьниками деловой и психологический контакт. Учебная дисциплина и внимательность учащихся сохраняются в течение всего урока. Появление учительницы в классе и ее первые слова, обращенные к учащимся, выступают в функции как бы «пускового сигнала» к активной умственной работе. Учительница входит в класс в состоянии спокойной уверенности в том, что все на уроке пойдет как нужно, и немедленно приступает к проведению урока.

Урок начинается как-то незаметно, без предварительного обращения к классу. Психологическая грань между концом перемены и началом урока устанавливается быстро и, как правило, без каких-либо замечаний со стороны педагога. Учительница любит детей, и они относятся к ней с уважением и стараются заслужить ее доверие активной работой и хорошим поведением.

Деловая обстановка поддерживается и во время устной проверки знаний, которая проводится учительницей различными способами: путем индивидуального устного опроса отдельных школьников, широкой разветвленной классной беседы и иногда вкрапливания проверки знаний в процессе проведения других видов работы, например, упражнений. В некоторых случаях можно услышать ее обращение к классу: «Будьте внимательны. Буду спрашивать многих и ставить отметку в конце урока за лучшие ответы с мест», — именно за лучшие, отличающиеся наибольшей полнотой и законченностью.

Проведение проверки знаний проходит в деловой обстановке при широкой активности учащихся. Манера учительницы держаться с учащимися во время проверки знаний удовлетворяет требованиям педагогического такта. Она проявляет сдержанность на уроке в различных ситуациях. В ее высказываниях нет ничего лишнего, она никогда не прерывает ответ ученика, не нарушает ход его мысли. В общении с отвечающими учениками поддерживается доброжелательность и устойчивый интерес к ответам. Мягкость в обращении сочетается с тактичной требовательностью к ответу. Учительница говорит спокойно, тихим голосом, и ко всем ее высказываниям ученики внимательно прислушиваются, свободно обращаясь к ней с вопросами. Учебная дисциплина на уроке сочетается с педагогически оправданной непринужденностью общения учительницы с учащимися.

Начав опрос ученика, учительница проявляет к нему устойчивую внимательность, одним из выражений которой являются ее одобрительные замечания по поводу хороших ответов. «Ты

радуешь меня своим ответом», — ободряет она одного из старательных учеников. «Я довольна ответом, все знаешь хорошо», — говорит учительница слабо успевающему ученику. «Смотрите на его записи — они четкие и красивые», — обращает она внимание класса на письмо ученика на классной доске. «Очень хорошо, что ты поднял руку и спросил о том, что не понял. Некоторые не поднимают руки в таких случаях, скрывают что ли они свое незнание?» — говорит учительница, придавая своему высказыванию моральный оттенок.

Одобрительные замечания она высказывает и по окончании ответа ученика. «А теперь поговорим о том, как он отвечал. Ведь он отвечал хорошо. Подумайте и скажите, что же именно было хорошим в его ответе», — в такой форме учительница привлекает внимание учащихся к хорошим ответам их товарищей и побуждает их к самостоятельности суждения.

Внимательность учительницы проявляется и в ее требовательности к ответам учеников. Критические замечания высказываются ею иногда в процессе ответа, но чаще — по его окончании. Эти высказывания также произносятся негромким голосом, но всегда с настойчивой требовательностью. В различных вариантах замечаний учитываются индивидуальные особенности школьников и содержание ответов. Так, ученикам застенчивым, малообщительным и отличающимся медлительностью умственно-речевого процесса, критические замечания во время ответа почти не делаются, что согласуется с требованиями педагогического такта. Учительница терпеливо выслушивает таких школьников и высказывает оценочные замечания об ответе по его окончании.

Более бойких школьников, но слабо сосредоточивающихся при ответе и склонных к отвлечению, она нередко поправляет и в процессе ответа, регулируя таким путем направленность их внимания. То же и в отношении отдельных школьников, отвлекающихся от слушания ответов своих товарищей или подсказывающих им. «Посмотрите, как он ведет себя на уроке?»; «Что же здесь смешного, ты бы лучше помог товарищу»; «А ты не слушай его, — только что его спрашивали и он сам не знал». Подобного рода замечания высказываются кратко, без излишнего дидактизма, но иногда с оттенком мягкой иронии: «Кто с ним согласен, так ли надо отвечать на этот вопрос?» — обращается учительница к классу и заметив, что один ученик невнимателен, добавляет: «Воздержавшиеся что ли есть?»

Заметив неправильности в ответе, учительница стремится к тому, чтобы они были исправлены учеником самостоятельно. Она предлагает ему еще подумать над ответом и, только убедившись,

что он не может разрешить вопрос, обращается к классу: «Здесь он допустил ошибку. Кто заметил?».

Одобрительные и критические замечания высказываются учительницей и в процессе проверки знаний путем последовательной беседы со многими учениками. Она стремится проводить проверку знаний путем широкого вовлечения в активную работу всего класса. При этом активизация внимания и мышления школьников достигается различными обращениями: «Отмечайте достоинства и недостатки в ответах»; «Следите, не пропущено ли что-либо в ответе»; «Будьте внимательны к ответу своего товарища»; «А теперь выскажемся об этом ответе, — что вам понравилось?»; «Кто может объяснить более точно?»; «Помогите ему» (при затруднении в ответе).

Значение подобных высказываний в каждом случае неодинаково, но в своей совокупности они побуждают учеников быть внимательными и активными и содействуют развитию более точного и полного понимания изучаемых вопросов.

В психологической основе такта учительницы большое значение имеют ее уравновешенность, спокойная уверенность в проведении проверки знаний, умение установить с учащимися деловой и психологический контакт, естественность, непринужденность в манере общения со школьниками, мягкость обращения при настойчивой требовательности к их знаниям. Эти качества педагогического такта имеют большое воспитательное значение, способствуя развитию у школьников интереса к учению, старательности в подготовке учебных заданий, внимательности и активности мышления. Вместе с тем гибкость педагогического такта является одним из путей преодоления однообразия и шаблонности в проведении проверки знаний.

Рассмотренные проявления такта наблюдаются у учительницы длительное время, они стали устойчивой чертой ее характера, упрочившись до уровня нравственной привычки в отношении к учащимся и в форме обращения с ними. На этой основе возможно и дальнейшее развитие педагогического такта, например, в усилении внимания к логико-психологическим особенностям ответов школьников.

У школьников-подростков и старших школьников в процессе проверки их знаний необходимо воспитывать умение отвечать последовательно и логично, правильно оперировать изучаемыми понятиями, уметь анализировать, доказывать, формулировать выводы, применять знания к решению практических учебных задач. Учителю необходимо хорошо знать логический аппарат мышления и возрастные его особенности у школьников и, опира-

ясь на свои конкретные наблюдения за ответами учащихся, воспитывать указанные мыслительные процессы.

В этом плане большое значение имеют оценочные замечания учителя по поводу ответов учеников. Замечания должны быть точными и конкретными и их следует высказывать в тактичной форме. При таких условиях проверка знаний повысится в ее учебно-воспитательном значении.

**2. Учитель математики.** Большое значение в воспитании внимательности учащихся на уроках, их учебной дисциплины, умственной активности и самостоятельности в решении математических задач имеет форма обращения учителя со школьниками, удовлетворяющая требованиям педагогического такта.

Такт учителя зависит от целого ряда психологических предпосылок. Одной из психологических основ в данном случае является внимательность учителя к поведению и работе учащихся в процессе устной проверки знаний. Спрашивая кого-либо из школьников, учитель никогда не упускает из поля зрения весь класс. Для него характерна широкая распределенность внимания, сочетание его устойчивости и подвижности в зависимости от изменяющейся обстановки на уроке. Проводя проверочную беседу, учитель обычно ходит по классу, внимательно смотрит в тетради учеников, делает краткие замечания, требует исправить замеченные ошибки и различными вопросами стремится вовлечь в активную работу всех школьников.

Наблюдательность учителя имеет внешнюю и психологически ориентированную направленность. Проводя устный опрос одного из учеников, учитель в то же время наблюдает за внешней формой поведения всех школьников, за состоянием тетрадей, формами обращения учеников друг к другу. Главное же в том, что учитель внимательно наблюдает за умственной работой школьников. «Будьте внимательны, смотрите на доску, не допущена ли ошибка»; «Наблюдайте за процессом решения задачи». «Задача решена правильно. Теперь объясни всем процесс решения», — обращается учитель к ученику, сделавшему записи на классной доске.

Важной психологической предпосылкой такта учителя является также его уравновешенность. В данном случае встречаемся с проявлениями волевой уравновешенности. Волевого опосредствование уравновешенности в психологическом отношении является более сложной ее формой по сравнению с непосредственной уравновешенностью. Мы имеем в виду такую форму уравновешенности, которая связана с задержкой эмоциональной возбудимости путем волевого усилия. Состояния же непосредственной

формы уравновешенности возникают легче, будучи психологическим проявлением уравновешенности высшей нервной деятельности.

В процессе проверки знаний учитель ведет с учениками беседу оживленно, но в спокойной деловой манере, для него характерна непринужденность, естественность в тоне обращения. Речь учителя четкая, достаточно громкая, отличается интонационным разнообразием, в ней ясно выражается отношение учителя к ответам учеников, — одобрение и поощрение хороших ответов или неудовлетворенность при ошибках в математических суждениях школьников. Учитель строг и требователен к ответам учеников, но его требовательность не носит отпечатка холодности и рассудочности, она доброжелательна, ученики чувствуют, что учитель относится к ним отзывчиво и заботливо. Тактичность учителя является определившейся чертой его характера.

Деловой и психологический контакт учителя с учениками в процессе проверки знаний устанавливается путем различных его высказываний по поводу ответов. Эти высказывания идут, в основном, по двум направлениям и в обоих случаях имеют воспитательное значение. Таковы высказывания учителя, имеющие целью побудить ученика к более тщательному доказательству: «Доказывай в более развернутой форме», «Начал правильно, но дальше неясно, не торопись, я бы не сказал, что задача легкая», «В этом месте остановись, подумай, нет ли здесь ошибки». Другие высказывания — одобрение школьников за проявление творческого начала в математических суждениях. Учитель ориентирует учащихся во время решения задачи проявить больше самостоятельности. («Подумай, нет ли более совершенного способа решения»), поощряет попытки школьников находить новые способы доказательства и каждое достижение в этом отношении («Смотрите, как решена задача. Мы так ее еще не решали»), и выражает свое удовлетворение успехами школьников на этом пути.

Такт учителя проявляется также в его индивидуальном подходе к учащимся. Учеников с неустойчивым вниманием он стремится вовлечь в активную классную работу. Ученикам, не подготовившим урок, учитель делает строгие замечания и старается воспитать у них трудолюбие и постоянство в подготовке домашних заданий. Бойкого, торопливого ученика, допустившего ошибки в решении задач вследствие поспешности и недостатка самоконтроля, приучает выполнять работу более размеренно и контролировать процесс решения задач. Стеснительного школьника учитель старается ободрить и развить у него уверенность в своих возможностях («Не все сразу, научишься решать и такие за-

дачи»). К ученику, пропустившему уроки по болезни, учитель проявляет внимательность и сочувственно осведомляется о его состоянии.

В рассмотренном примере такт учителя в процессе проверки знаний представляет хорошо развитое педагогическое умение. Проводимая таким образом проверка знаний имеет обучающее значение. (Имеем в виду развитие математического мышления учащихся.) Дальнейшие возможности развития педагогического такта в данном случае — усиление внимания к обоснованию и мотивировке оценки знаний, советы учащимся относительно самой формы ответа в ее логико-психологических особенностях. Следует заметить, что эта сторона устной проверки знаний представляет наибольшие методические трудности, о чем мы можем судить на основе наблюдения за процессом проверки знаний у многих учителей.

**3. Учитель русского языка.** Для данного педагога характерно методическое мастерство в построении и проведении уроков. Каждый из наблюдавшихся нами уроков отличался цельностью и законченностью, внутренним единством и обоснованностью в переходе от одних видов учебной работы к другим. В построении уроков нет однообразия и шаблонности. В частности, устная проверка знаний проводилась на различных стадиях урока, что определялось педагогической целесообразностью ее места в системе других видов учебных занятий. Иногда учитель начинал урок с проведения широкой общеклассной проверочной беседы, в других случаях — с более углубленного индивидуального устного опроса, кроме того, выявление знаний иногда проводилось и во время изложения нового учебного материала, включаясь в этот вид работы как один из ее элементов.

Во всех случаях деловая атмосфера на уроке устанавливалась без каких-либо затруднений. Самим содержанием урока и методической формой его проведения учитель стремится воспитать активность и самостоятельность мышления учащихся. Изучение грамматики он связывает с вопросами стилистики, побуждая таким образом любознательность учащихся, их интерес к применению получаемых знаний в практике устной и письменной речи. Анализируя грамматические правила, учитель привлекает к участию в этой работе многих учеников, побуждает приводить собственные примеры и стремится подвести их к самостоятельному обобщению изучаемого материала.

Деловое общение учителя с учащимися достигается многочисленными и разнообразными по педагогическому значению обращениями к ним. Обратим внимание на следующие из них,

1) Реплики учителя, содержащие требования к ученику дать обоснование ответа («почему так...»). 2) Высказывания, имеющие целью предупреждение возможных ошибок («Многие пословицы — простые предложения. Помните об этом и не ставьте лишних знаков препинания»). 3) Многочисленные высказывания учителя представляют разъяснение трудных случаев правописания не только в ходе изложения новых вопросов, но и в процессе устной проверки знаний. Уточняющие высказывания во многом помогают школьникам в упрочении их грамматических знаний и навыков правильного написания и произнесения слов. 4) Некоторые замечания высказываются с целью упрочения учебной дисциплины на уроках и воспитания навыков культурного поведения в общении со старшими и товарищами. 5) Большое количество замечаний учитель высказывает в процессе проверки знаний школьников, о чем будет сказано далее.

Указанные обращения учителя к учащимся педагогически обоснованы, многие из них носят обучающий характер и способствуют повышению культуры речи школьников. Однако воспитательное влияние их было бы более глубоким, если бы весь процесс общения учителя со школьниками удовлетворял требованиям педагогического такта. В этом отношении в данном случае не всегда наблюдается необходимая согласованность и возникают противоречия между методическими приемами обучения и формой обращения учителя с учащимися.

Педагогический такт учителя не имеет устойчивости. Его проявление перемежается такой формой обращения с учениками, которая не соответствует требованиям педагогического такта. Нарушение такта обуславливается в данном случае недочетами в его психологических предпосылках. В общении учителя с учениками в процессе выявления знаний отчетливо различаются формы его обращения с ними, противоречащие одна другой.

В одних случаях обращение характеризуется простотой, естественностью, мягкостью, ответы учеников учитель выслушивает спокойно, внимательно и при затруднениях школьников проявляет терпеливость, не торопит их, ожидая, что они с возникшими трудностями справятся самостоятельно. В таких случаях деловой контакт учителя со школьниками углубляется контактом психологическим, общение включает в себя элемент непосредственности и эмоциональности, что благотворно влияет на поведение и умственную деятельность учеников, они чувствуют себя более уверенными, отвечая на его вопросы.

Однако такое психическое состояние учителя не является устойчивым. Быстро и без видимых оснований оно переходит в

противоположное состояние. Уже при небольших погрешностях в ответах учеников учитель начинает реагировать с повышенной возбудимостью. Он утрачивает равновесие, его поведение и реплики по поводу ответов ученика свидетельствуют о недостатке самообладания. Учитель начинает вмешиваться в ответ школьника, прерывает его вопросами и критическими замечаниями, проявляет нетерпеливость и в последующем слушании ответа. При слабом самоконтроле он еще более возбуждается и впадает в нравоучительность и поверхностный дидактизм. Меняется и интонация его речи, высказывания становятся отрывочными, произносятся в повышенном тоне, громким голосом.

Одним из следствий такого состояния является изменение внешнего выражения внимания учителя. Его сосредоточенность принимает форму кажущейся невнимательности. Слушая ответ ученика, он не смотрит на него, сидит за столом как бы с видом безразличия — внешняя форма внимания не соответствует его психологической характеристике. Такое психическое состояние является психологической предпосылкой нарушения тактичности в обращении учителя с учащимися и отклонения от педагогически обоснованной индивидуализации в проведении устной проверки знаний. Находясь в таком состоянии, учитель не замечает, что под влиянием его высказываний снижается внимательность и умственная активность ученика, его уверенность в правильности ответа.

Такие психические состояния учителя наблюдались во многих случаях, что указывает на устойчивость проявлений неуравновешенности в его поведении. Однако эти состояния были кратковременными. Часто можно было наблюдать быстрый переход к спокойному деловому состоянию, хотя следы скрытого волнения и преодолевались не сразу. Следовательно, здесь имеет место фазовый характер психических состояний с их положительными и отрицательными последствиями в учебной работе с учащимися. Основной путь преодоления отрицательных последствий — самовоспитание учителя, укрепление выдержки и самообладания как психологических предпосылок педагогического такта, расширение сферы их действия на все педагогические ситуации, возникающие в процессе проверки знаний школьников.

Рассмотренные явления получают свое конкретное выражение в репликах и высказываниях учителя по поводу ответов учащихся. Многие из них оказывают положительное воспитательное влияние на школьников. Так, прослушав удовлетворительный ответ слабо успевающего ученика, учитель заметил: «Ты лучше стал заниматься». По поводу хорошего ответа «среднего» ученика

учитель говорит, обращаясь к классу: «Вы слышали его ответ. Он может заниматься хорошо. Если и дальше будешь так отвечать, то за четверть будешь иметь отметку четыре». Одобрение и поощрение получают ученики не только за однократные хорошие ответы, но и при учете их устойчивой активности на уроках: «Ставлю тебе четыре не только за этот ответ, но и за ответы с места на предыдущих уроках».

Тактична также требовательность учителя по отношению к учащимся, которые не проявляют самостоятельности в ответах: «Мы внимательно прослушали твой ответ. Но где собственные примеры? Их не было. Ты подумай и приведи свои примеры, а пока мы тебя не понимаем», — говорит учитель, обращаясь к ученику как бы от всего класса. Самостоятельность же в ответе получает одобрение учителя и на это он обращает внимание всех учеников: «Все слышали ее ответ. Она доказывает, приводя свои примеры». Слушая ответы школьников, учитель внимательно наблюдает за их речью в грамматическом и стилистическом отношениях, настоятельно требует правильно строить предложения, находить нужные слова, выявляет, как ученики понимают значение употребляемых слов и выражений.

Но как уже было отмечено, эта важная работа по воспитанию мышления и речи школьников не имеет необходимой цельности и последовательности. Тактичные замечания учителя об ответах учеников перемежаются его высказываниями, содержание и форма которых не всегда соответствуют требованиям педагогического такта. В некоторых случаях учитель одинаковым тоном сообщает о хорошей и плохой отметке. «Я тебе два поставил», — говорит он ученику бесстрастным тоном. «Можешь и совсем не заниматься», — замечает учитель, ставя двойку ученику, не ответившему на его вопросы.

Таким образом, в рассмотренном примере отмечается неустойчивость такта в процессе проверки знаний. Такт учителя, проявляясь в одних ситуациях, нарушается в других, не охватывает всей системы его отношений к учащимся. В одних случаях учитель проявляет необходимую волевую выдержку в обращении с учениками, в других же преобладает его возбудимость и нетерпеливость, что и представляет психологическую основу нарушения педагогического такта.

Далее на примере отдельных уроков рассмотрим некоторые отклонения от требований педагогического такта. Путем анализа каждого из них устанавливаются психолого-педагогические основания этих нарушений.

В каждом случае отклонения от требований такта имеют раз-

личные психолого-педагогические основания. Знание причин этих явлений поможет преодолеть отклонения от требований такта. Подобно тому, как положительные проявления такта несут отпечаток индивидуальности и в каждом случае психологически своеобразны, нарушения такта также опосредствованы индивидуальными особенностями работы отдельных учителей.

**4. Учительница химии.** Имеет хорошую специальную подготовку, однако в процессе устной проверки знаний учащихся ее деловой и психологический контакт с ними нередко нарушается и возникают осложнения во взаимоотношениях. Нарушение такта в данном случае обусловлено некоторыми особенностями характера учительницы. Ее обращение с учениками во время проверки знаний характеризуется рассудочностью тона общения. В обращении с учениками ей недостает элемента непосредственности, сухость обращения затрудняет установление с ними педагогически оправданного эмоционального контакта.

Учительница проявляет к учащимся требовательность, но форма ее выражения нередко нетактична. Заметив какую-либо неточность в ответе ученика, учительница сразу же прерывает его, впадает в тон поучения, возбуждается. Поставив отметку, учительница не высказывает какого-либо обоснования, отметка даже может остаться неизвестной ученику, что вызывает его неудовлетворенность.

Преодоление нетактичности в данном случае связано с воспитанием выдержки и развитием более гармоничного сочетания рассудочности и эмоциональной непосредственности в отношении к учащимся и в форме обращения с ними в процессе проверки знаний. Это требует со стороны учительницы серьезной работы по самовоспитанию, тем более, что указанная форма обращения уже стала для нее привычной.

**5. Учитель математики.** Его отличает строгая требовательность к ответам учащихся. Слушая ответ ученика, он внимательно следит за правильностью доказательства, требуя точности и краткости словесных пояснений. Учитель возбудим, но сдержан, во время устного опроса диалог с учеником ведет тоном, не допускающим ослабления внимания и учебной дисциплины. Проверку знаний проводит в энергичном темпе.

Требовательность учителя корректна, но она однообразна по форме, обращение с учащимися не имеет необходимой гибкости, ему недостает педагогически оправданной эмоциональной выразительности, более того — требовательность не получает правильного сочетания с отзывчивостью и заботливостью по отношению к школьникам.

Две ученицы слушают ответы других с выражением недоумения, задачи не решают, не ведут никаких записей. «Почему так?» — спрашивает учитель. — «Мы ничего не понимаем» (Перевелись из другой школы, где данный вопрос, по их словам, не изучался). Учитель не находит правильного решения: «Это надо знать. Придется вам изучить как-нибудь самим...» И добавляет: «В учебнике этого нет. Поищите у кого-нибудь в конспектах». В данном случае требовалось проявить к ученицам не только требовательность, но и ободрить их, а главное помочь в изучении неизвестного им вопроса или побудить кого-либо из учеников оказать товарищескую помощь.

Одна лишь требовательность к ученикам, не сочетаемая с разумной помощью им, приводит к односторонности такта или нарушению его. В случаях, подобных описанному, очень важно проявить внимательность по отношению к учащимся. Мы имеем в виду внимательность не только как процесс наблюдения за учебной работой учеников на уроках, но и как проявление отзывчивости и заботливости по отношению к ним.

**6. Учительница русского языка.** Проводя проверку знаний, учительница стремится активизировать работу всех учащихся. Вызвав для ответа одного ученика, она в то же время задает много вопросов другим ученикам, отвечающим с мест. Вполне оправданное стремление активизировать школьников в процессе проверки знаний в данном случае осуществляется без соблюдения необходимых методических требований, очевидно в силу недостатка педагогического опыта (учительница работает в школе второй год).

В манере поведения учительницы в классе и в форме обращения с учениками имеется ряд недочетов. Обращает на себя внимание излишество высказываний и быстрая смена эмоциональных состояний. Учительница высказывает множество реплик и замечаний по всяким мелким поводам и проявляет склонность к ненужному морализированию. Обилие этих замечаний и неумение добиться их действенности приводит к тому, что ученики уже не прислушиваются к голосу учительницы, учебная дисциплина поддерживается с затруднением. Слушая ответ одного из своих товарищей, ученики начинают громко поправлять его, высказывают свои замечания, и в классе становится шумно.

Стремясь поддержать рабочее состояние школьников во время устной проверки знаний, учительница осуществляет эту задачу не путем правильной организации самого процесса работы учеников, а многочисленными обращениями к ним: «Вижу, что вы не готовы к работе»; «Н., разве тетрадь так дер-

жат?»; «Поднимись, не лежи на парте!»; «А чем ты, молодой человек, будешь писать?» (урок в 6-м классе); «Ребята, надо иметь выдержку и терпение»; «К., успокойся и слушай внимательно»; «Не идет у тебя работа»; «Почему бы тебе не послушать?».

Слушая ученика, вызванного для ответа, учительница часто прерывает его речь различными замечаниями: «Это говорить не нужно»; «Снова начал путать»; «Сначала у тебя рука работает, а потом голова» (ученику, делающему записи на классной доске). В количестве и качестве подобных замечаний учительница не знает меры. Сколько-нибудь серьезного воспитательного влияния такие замечания на учащихся не оказывают, педагогический такт в обращении с ними нарушается.

Основные причины нарушения такта в данном случае — неорганизованность самой учительницы в процессе проверки знаний, недостаточная ее речевая сдержанность в общении с учащимися, излишество высказываний, к тому же педагогически непродуманных. Учительнице необходимо тщательно контролировать свои оценочные замечания по поводу ответов учеников, высказывая лишь те из них, которые могут содействовать повышению обучающего значения устной проверки знаний.

**7. Учительница естествознания.** Учительница хорошо знает преподаваемые ею предметы. Ценным в ее работе является умение показать значение естественнонаучных знаний для производства. Однако воспитательное влияние учительницы на учащихся снижается вследствие ее недостаточной психолого-педагогической подготовки, что проявляется и в форме обращения с учениками, нередко не удовлетворяющей требованиям педагогического такта.

Вместо того, чтобы активизировать внимание школьников, занять их мышление самостоятельной работой, вовлечь их в слушание самим содержанием вопросов, учительница в однообразном виде обращается к ним с множеством замечаний морализирующего характера. Однообразно выражаемые призывы быть внимательными, уговоры в этом отношении в процессе проверки знаний не достигают цели. Общение учительниц с учащимися снижается в его воздейственном значении еще и потому, что в речи ее много просторечных выражений, которые сами по себе не могут служить примером для учащихся. В этой связи нужно подчеркнуть важность высокой культуры речи учителя как одной из основных предпосылок развития педагогического такта.

Затрудняясь организовать внимание школьников в процессе устной проверки знаний, учительница вынуждена отвлекаться от

слушания отвечающего ученика. Начиная проводить проверочную беседу, она обращается к ученикам: «Скорей приведите себя в порядок»; «Скорей успокойтесь»; «Н. разговаривает...»; «К. не слушает, что я говорю...» Но «скорей» таким образом не получается. Ответ ученика на вопросы учительницы прерывается ее обращениями к классу: «Ш., плохо себя ведешь»; «К. не слушает, приходится наблюдать за ним»; «Я тебе уже делала замечание, ты все равно не слушаешь». Недейственность замечаний возбуждает учительницу и речевая форма ее обращения с учениками снижается: «Не выспался ты что ли?»; «Беседуешь, думаешь я тебя не вижу».

Проверка знаний, проводимая в такой обстановке, во многом утрачивает свое воспитательное значение. Выслушав ученика, учительница сообщает отметку, не обращая внимания на логико-психологические особенности ответа. Отклонения от требований педагогического такта обуславливаются в рассмотренном примере однообразием формы обращения с учениками и недостаточной настойчивостью учительницы, что проявляется в недейственности ее замечаний. Отрицательно влияют также непродуманность организации проверки знаний, недочеты в сочетании работы с классом и отвечающим учеником.

### 3

Индивидуальные особенности такта учителей выступают в единстве с общими свойствами педагогического такта. Общие же свойства такта получают ту или иную конкретизацию в каждом случае, они опосредствуются особенностями личности учителя и его педагогической подготовкой. Сложность психолого-педагогических оснований такта, естественно, создает предпосылки множественности индивидуальных различий такта учителей.

Изучение данного вопроса должно идти в двух взаимосвязанных направлениях. Во-первых, необходимо собирать материалы, характеризующие индивидуальные различия такта учителей и, во-вторых, по мере накопления таких материалов они должны быть систематизированы. Единая и разветвленная классификация индивидуальных различий такта в настоящее время не может быть установлена в виду того, что еще предстоит большая работа по выявлению многочисленных индивидуальных различий в этом отношении. Однако к обобщению имеющихся материалов необходимо приступить уже теперь. Первым условием приведения их в систему является установление критериев деления индивидуальных различий такта.

Как видно из приведенных материалов, эти различия носят количественный и качественный характер. Первые из них выражаются в различии сферы проявления такта, широты его применения. Умение учителя тактично влиять на учащихся в различных педагогических ситуациях, в том числе и в трудных положениях, представляет высокое развитие такта по сравнению с более узким его диапазоном. Качественные различия такта характеризуют его психолого-педагогическое своеобразие.

Учитывая указанные различия, возможно выделить три основных ступени развития педагогического такта. Для первой из них характерна недостаточная устойчивость такта. Тактичность учителя на этой стадии ее развития еще не является такой чертой его характера, которая пронизывала бы весь процесс его отношений к учащимся. Положительные проявления такта перемежаются отклонениями от требований тактичного отношения к учащимся. Внимательное, терпеливое выслушивание ответов школьников осложняется нетактично проявляемой возбудимостью, что указывает на недостаток выдержки и самообладания.

Основной путь совершенствования такта на данной ступени его развития — создание и упрочение новых его психологических предпосылок. Особенно важно в этом отношении усиление волевого саморегулирования учителем своего поведения и преодоление ненужной возбудимости и нетерпеливости в слушании ответов учащихся. Повышение уровня педагогического такта означает также расширение его диапазона, развитие умения тактично воздействовать на учащихся в различных психолого-педагогических ситуациях, в том числе и при решении трудных вопросов обучения и воспитания. Необходимо также развитие индивидуализации воспитательных воздействий в работе с каждым школьником при учете его психологических особенностей и учебной подготовки. Приведенный выше третий пример характерен для данной ступени такта учителя.

Для следующей ступени развития такта показательна широта его диапазона и устойчивость проявлений (см. второй пример). Такт учителя выражается в разнообразных педагогических ситуациях. Иными становятся и его психологические предпосылки. Решающее значение приобретает умение учителя регулировать свое поведение и процесс воспитательного воздействия на учащихся в соответствии с конкретными задачами учебно-воспитательной работы и на основе знания возрастных и индивидуальных особенностей личности школьников и их учебной подготовки.

Такт учителя становится более индивидуализированным и выразительным по форме. Волевая уравновешенность во взаимо-

отношениях с учащимися становится устойчивой чертой его характера. Вместе с тем на данной ступени развития педагогический такт представляет регулируемое интеллектуальное умение, проявляющееся в педагогически обоснованных способах воспитательного влияния на учащихся. Случаи нетактичности на этой стадии если и наблюдаются, то как эпизодичные и кратковременные.

Третья ступень педагогического такта представляет высокое его развитие. Особенности такта, характерные для второй ступени, сохраняют и здесь свое значение. Сочетание делового и эмоционального контакта учителя с учащимися становится более гармоничным. Деловой контакт с отвечающим школьником проявляется в требовательности учителя к содержанию и форме ответа, его внимательности, создании доброжелательной атмосферы в процессе проверки знаний, тактичности высказываний по поводу ответов учащихся и в их оценке.

Эмоциональный контакт имеет своей психологической предпосылкой непосредственность общения учителя с отвечающим учеником, поддержание положительного эмоционального состояния школьника, чувства уверенности в правильности ответа. Доверие и уважение в отношениях между учителем и учащимися повышают эффективность тактичного воздействия (см. первый из приведенных примеров).

На данной ступени развития такт учителя становится его нравственной привычкой. Наблюдателю кажется, что проявление тактичности дается учителю «само собой», без всякого усилия. В действительности же перерастание умения в привычку является результатом работы учителя по совершенствованию своего педагогического мастерства, специальной и общекультурной подготовки.

Подобно тому, как состояние творческого вдохновения возникает как закономерное следствие упорной работы и зависит от устойчивого целеустремленного творческого труда, такт учителя как нравственная привычка представляет результат указанных условий и должен пониматься в единстве труда и педагогического таланта учителя. На данной стадии развития такт учителя становится его привычкой, в основе которой лежит потребность, устойчивая склонность к определенным способам действия и таким формам отношения к учащимся, которые удовлетворяют требованиям педагогического такта.

Нравственная привычка становится органической составной частью психологического облика учителя, устойчивым достоянием его личности. Если в первоначальных зачаточных своих фор-

мах такт представляет собою преимущественно форму обращения, глубоко еще не осмысленную и не имеющую устойчивости, то в подлинном педагогическом такте проявляются существенные черты личности и характера учителя. Но, конечно, и при этих условиях такт не перестает быть интеллектуальным умением, и здесь ни в какой мере не снижается роль мысли учителя, продуманности применения таких форм тактичного отношения к школьникам, которые будут наиболее эффективными по своему воспитательному значению. Роль мышления и воли учителя в образовании такой структуры педагогического такта проявляется и в его упрочении и совершенствовании. В психологической основе этого процесса существенное значение имеет самоконтроль за образом своих действий в учебно-воспитательной деятельности.

Ступени развития педагогического такта необходимо понимать в динамике. Они не являются типологически закрепленными и неподвижными. Достигнутый уровень развития педагогического такта не может удержаться просто в силу инерции, он нуждается в систематическом упрочении и совершенствовании, что может быть достигнуто путем непрестанной работы учителя над улучшением своего педагогического мастерства, повышения своей общей культуры, специальной подготовки, изучения учащихся в процессе обучения и совершенствования психологических предпосылок такта.

При этих условиях осуществляется переход от одной ступени развития такта к последующей. Так, например, переход от второй ступени такта к третьей при указанных условиях происходит в силу значительной общности психолого-педагогической характеристики такта. Более затруднено процесс развития такта будет протекать в тех случаях, когда отклонение от требований такта у отдельного учителя стало привычным для него. Как известно, перевоспитание устойчивой привычки имеет значительные трудности.

Описанные ступени педагогического такта представляют обобщение некоторых его индивидуальных особенностей в плане их развития. Индивидуальные различия такта многообразны и данная их систематизация является первоначальной ориентировкой в изучении этого сложного вопроса. Мы стремились подчеркнуть в качестве показателей такта учителя развитие таких его особенностей, как устойчивость, широта применения и гибкость тактичного влияния на учащихся. В качестве психологических предпосылок развития такта большое значение имеют волевая регуляция и развитие умений тактичного воздействия, перерастание их в устойчивую черту характера и нравственную

привычку в отношениях учителя к школьникам и формах обращения с ними.

Установление ступеней в развитии педагогического такта имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Знание этих ступеней может представлять определенный ориентир в оценке каждого случая и в определении его дальнейшего развития, расширения сферы применения и углубления эффективности педагогического такта. Они имеют также значение в преодолении нетактичности в наблюдаемых случаях.

В наших материалах имеются примеры педагогического такта, характерные для всех ступеней его развития. На второй и особенно на третьей ступенях развития такта нарушения его если и наблюдаются, то очень редко. Здесь можно наблюдать лишь отдельные проявления недостаточной тонкости психического процесса общения учителя с учащимися. Имеют значение также некоторые внутрииндивидуальные различия такта, обусловленные изменениями психического состояния учителя или же трудностью отдельных педагогических ситуаций.

На первой же стадии развития педагогического такта нарушения его наблюдаются не только в трудных случаях, но и в текущих повседневных ситуациях. Особенности отклонений от требований такта имеют значительные индивидуальные различия, что можно видеть из приведенных выше примеров. В каждом из них выявляются определенные основания этих нарушений. В одном из этих случаев (четвертый пример) нарушение такта выражается в сухом, рассудочном тоне обращения в процессе проверки знаний и в недостатке выдержки во время слушания ответов учащихся. В другом случае (пятый пример) требовательность учителя не имеет должного сочетания с внимательностью и отзывчивостью к психическому состоянию школьников. В третьем (шестой пример) — основой нарушения такта является недостаточная организованность и речевая несдержанность учителя. В четвертом (седьмой пример) — тактичность обращения нарушается вследствие недочетов в культуре речи учителя, однообразия его педагогических воздействий и непродуманности организации устной проверки знаний. Приведенные и другие собранные нами материалы позволяют обсудить вопрос о нарушениях такта в процессе проверки знаний.

В наблюдавшихся случаях нарушение такта заключалось в каком-либо отклонении от педагогически обоснованной меры воспитательного влияния. Следствием была односторонность такта и снижение его воспитательных возможностей в процессе проверки знаний. Психологическая основа этих явлений — несогласо-

ванность различных предпосылок такта. Особенно это касается соотношения эмоциональных и волевых процессов. В качестве одного из примеров данного явления можно назвать недостаточную уравновешенность в поведении и высказываниях учителей в процессе проверки знаний школьников. Повышенная эмоциональная возбудимость при недостатке выдержки и самообладания, нетерпеливость в слушании ответов учащихся осложняют деловой и эмоциональный контакт и могут отрицательно повлиять на психическое состояние отвечающего школьника.

Другим примером односторонности такта и его нарушения является чрезмерная строгость и требовательность учителя к ответам учащихся. Тактичная требовательность справедлива и сочетается с элементами непосредственности в общении учителя с учениками. Она оказывает положительное влияние на процесс проверки знаний. Излишняя же строгость, выражаемая в рассудочной, бесстрастной форме, оказывает на отвечающего ученика тормозящее влияние и понижает у него чувство уверенности в знании вопроса.

Снижение деловой атмосферы в процессе проверки знаний происходит и вследствие ослабления требовательности учителя, проявляющейся в излишних наводящих и подсказывающих репликах и в частичном ответе учителя на вопросы, заданные ученику, в конечном счете, в принятии на себя трудностей ответа.

Нарушение такта проявляется также в неправильности тона речевого общения учителя с отвечающим школьником. Такова невыразительность общения и манеры слушания учителя ответа ученика, вследствие чего между ними ослабляется деловой и эмоциональный контакт. Не получая со стороны учителя каких-либо знаков доверия и одобрения, ученик начинает отвечать с меньшей уверенностью.

Отрицательно влияют на ответ и другие отклонения от педагогически оправданного тона в обращении, как, например, неуместная ирония учителя, тон морализирования в оценочных замечаниях, а также употребление просторечных выражений, вносящих ненужную упрощенность в форму обращения. Умение учителя почувствовать и найти правильный тон общения, соответствующий морально-психологическим требованиям, применительно к особенностям каждого данного случая позволит избежать указанных нарушений педагогического такта. Мы имеем в виду также более общие педагогические требования к обращению учителя с учащимися младшего, подросткового и старшего школьного возраста.

Отклонение от требований педагогического такта происходит

также в результате несоответствия динамики реагирования учителя условиям данной ситуации. Таковы торопливость оценочных высказываний по поводу ответа ученика (особенно в отношении учеников, отличающихся медлительностью умственно-речевого процесса); необоснованность оценочных замечаний как результат незнания причин затруднений или недочетов в ответе (например, при ослаблении психофизического самочувствия ученика или осложнений в домашних отношениях); недостаточная находчивость учителя в случаях, когда он упускает момент наиболее эффективного влияния на школьника; непоследовательность в требованиях и колебание в оценке ответа.

Мы наблюдали также случай нарушения тактичности в оценке успеваемости ученика как следствие недостаточной психологической наблюдательности учителя. Составив определенное представление об ученике, учительница не заметила происшедших изменений в его развитии и подготовке, вследствие чего ее оценочные суждения уже не соответствовали действительности. «Разве ты ответишь хорошо!» — иронически заметила учительница одному из учеников еще в начале его ответа, хотя далее выяснилось, что ответ заслуживает хорошей оценки. Представление о каком-то константном сложении психики школьника заслоняет изменения, происшедшие в его личности, и может затруднить педагогическую оценку. Данный случай еще раз подчеркивает значение психологической наблюдательности учителя как одной из основ педагогического такта.

Установление психолого-педагогического основания нарушений такта является необходимым условием преодоления и предупреждения этих явлений. В школе не должно быть никаких нарушений педагогического такта. Развитие и упрочение положительных психолого-педагогических предпосылок такта и повышение педагогического мастерства учителей — необходимые условия разрешения этой задачи.

При этом следует учитывать, что положительные психологические предпосылки такта педагогически эффективны при условии, если они проявляются где следует и в педагогически оправданной форме. Психологический такт учителя ценен в правильном его педагогическом преломлении. Неуместное же проявление какой-либо положительной психологической черты может повлечь нарушение такта, как, например, настойчивая требовательность в случаях, где нужен тактичный совет и мягкая форма обращения.

В свою очередь такая форма обращения может быть неэффективной в случаях, где нужна более строгая требовательность.

Но указанные формы обращения не обязательно должны быть отдельными одна от другой. Во многих случаях более эффективной является настойчивая требовательность учителя, выражаемая не в резко подчеркнутой, но в мягкой, сдержанной форме. Психологическая структура такта в этом случае становится более сложной. При изучении индивидуальных особенностей такта учителя важно замечать эти явления и психологически правильно их комментировать.

В частности, мягкость обращения учителя с учащимися далеко не всегда является выражением слабости характера, равно как и усиление интонации в форме словесного общения может и не выражать действительной волевой твердости. Соответствие или неадекватность внешней формы общения психологическому содержанию должны быть выявлены в каждом случае путем наблюдения и психологического анализа изучаемых фактов.

#### 4

Изучение индивидуальных особенностей такта учителей в процессе устной проверки знаний мы проводили не только путем наблюдения, но и постановки опытных уроков, на которых учителя уделяли большое внимание проверке знаний. Предварительно сделаем некоторые замечания по вопросу о методике опытных уроков.

По своему учебному содержанию опытные уроки не отличаются от обычных, повседневно проводимых. Но в процессе их проведения разрешается определенная научная проблема, которая должна быть отчетливо представлена учителем уже во время подготовки к уроку. Решение этой задачи может осуществляться в течение всего урока или же в какой-то значительной по содержанию его части, когда проводится определенный вид учебной работы или находит применение один из методов обучения. Опытные уроки можно классифицировать как одну из разновидностей естественного психолого-педагогического эксперимента.

При посредстве опытных уроков возможно накапливать материалы, имеющие большое познавательное значение. В плане изучения такта учителей таким путем можно более отчетливо выявить индивидуальные особенности такта и установить его психологические предпосылки. Проведение опытных уроков является также одним из способов дальнейшего совершенствования педагогического такта. В этом отношении важен вопрос о единстве и согласованности методических приемов устной проверки знаний и такта учителя в обращении с учащимися во время слушания и

оценки ответов. Кроме того, на опытных уроках более точно может быть выявлено обучающее значение устной проверки знаний. В приводимом далее анализе уроков выявляется значение такта учителя в развитии мышления учащихся в процессе устной проверки знаний. Из собранных нами материалов рассмотрим особенности такта двух учителей. В каждом случае анализируются по два урока.

**Учитель математики.** В плане обсуждаемого вопроса рассмотрим два его урока в 7-м классе — один по алгебре, другой по геометрии. На первом из них учитель проверял знания учащихся по темам: «Решение системы двух уравнений с двумя неизвестными» и «Графики прямой пропорциональной и линейной зависимости». По каждому из этих вопросов он вызывал к классной доске по одному ученику для решения задач. Эти же задачи одновременно решали все ученики. Затем проводился анализ решения задач при активном участии всего класса. Таким путем было достигнуто сочетание углубленного индивидуального опроса и активизации работы всех учащихся.

Такт учителя получил конкретное выражение в его высказываниях во время решения учениками этих задач и последующем их анализе. Суждения учителя в процессе решения учениками задач (и последующего их разбора с участием всего класса) различны по своей функции. Некоторыми замечаниями он имел в виду повысить культуру записей на классной доске. «Пиши красиво, соблюдай размерность записей»; «Почему знаки такие мелкие?»; «Зачем же руками стирать написанное?»; «Вижу, что понимаешь, но как небрежно ты пишешь!» Большое число высказываний относилось к самому процессу решения задач и выявлению его теоретических предпосылок. «Понимаешь задачу?» — спрашивает учитель в начале ее решения.

Понимание задачи является необходимым психологическим условием самостоятельности ее решения. Понимание — это, прежде всего, осмысливание условий решения задачи и поставленного вопроса, что означает отчетливое осознание проблемной ситуации. Поэтому в ряде случаев важно, чтобы ученик сказал, как именно понял он данную задачу. Словесная формулировка данных условий и поставленного вопроса представляет исходный познавательный материал, правильное понимание которого позволяет наметить основной путь решения задачи. Понимание условий задачи и подлежащего решению вопроса представляет собою программу дальнейшего развертывания умственного процесса, его основного направления и последовательного аналитического вычленения различных частных моментов в решении задачи.

Таким образом, ученик уже в начале решения задачи знает, о чем ему нужно думать и каким познавательным материалом он будет оперировать. Такая ориентация мышления со стороны педагога должна осуществляться с соблюдением требований педагогического такта, что будет способствовать развитию самостоятельности и логичности мышления учащихся.

Учитель внимательно следит за ходом мысли школьника. Упрощенный подход к процессу решения мог проявиться в том, что, заметив ошибку, учитель сам бы ее и поправил, то есть указал бы ученице, в чем она ошиблась и как нужно эту ошибку исправить. Однако это было бы неправильным не только в отношении методики воспитания мышления учащихся (подмена активности мысли ученика готовым решением, данным учителем), но явилось бы и нарушением педагогического такта (излишняя опека, неумеренная помощь, подсказывание вместо тактичного побуждения мысли школьника).

Но учитель не делает этой ошибки. Заметив, что по ходу решения задачи ученица допускает неправильность, он спокойно обращается к ученикам: «Где она ошиблась? Н., скажи, где она ошиблась, но не говори, в чем состоит ошибка». Выслушав правильный ответ ученика, учитель обращается к школьнице, решающей задачу на классной доске: «Вот это место и содержит твою ошибку. Теперь подумай, как ее исправить». И далее одобрительно замечает: «Хорошо, ошибку нашла сама».

Приведенные примеры указывают, что учитель заботится о том, чтобы ученики осмысленно подходили к решению задач. Он требует понимания существа поставленного вопроса. Учитель тщательно наблюдает за мыслительным процессом решения задачи и как только замечает уклонение от правильности решения, концентрирует на этом месте внимание школьницы.

Исправить ошибку должна сама ученица, ей только указывают, в каком звене процесса решения ею была допущена ошибка. Это указание на «зону ошибки», а не подсказка и не подмена собственной мыслительной деятельности ученицы.

Таким путем учитель развивает самостоятельность и критичность мышления. Сочетание требовательности и побуждения школьницы к активному поиску допущенной ошибки и ее устранению в данном случае и характеризует такт учителя. Он соблюдает здесь педагогически обоснованную меру требовательности, развивая одновременно умственную активность учащихся.

Внимательность и такт учителя проявляются и в процессе разбора решенных задач. Ученик рассказывает, как он решил задачу. Но учитель неудовлетворен: «В основном рассказал пра-

вильно, но нужно точнее. Повтори все яснее и более точно». И далее: «Кто внесет полную ясность?» — обращается он ко всем ученикам. После ответа одной из учениц, учитель говорит: «Вот это и есть точный и строгий ответ. В., повтори. Ты допустил в определении упрощение и пропуск». Далее проверяются все детали графика, построенного по двум точкам. Требование точности в данном случае вытекает из существа математического рассуждения и по форме своей является тактичным. Таким образом учитель приучает учащихся к точности и строгости математического мышления.

Проверка решенной задачи также предусматривает развитие самостоятельности и логичности математического мышления учащихся. Проверяется обоснованность действий учеников, решивших задачи. «Почему мы строим график по двум точкам?» «Как вы думаете об этом?» — обращается учитель к ученикам, стремясь выяснить понимание ими этого вопроса. «Слушайте все: от чего зависит наклон прямой? Этот график часто встречается в механике», — говорит учитель, обращаясь одновременно к отвечающему ученику и ко всему классу. Проверка приучает учащихся к самоконтролю в процессе решения задач, к умению определять, решена ли задача с соблюдением необходимых требований к доказательству.

Очень важен также заключительный контроль за процессом решения задачи. Учитель не останавливается только на оценке результата решения задачи — он концентрирует внимание учащихся на всем процессе решения. При этом проверяется, как ученик понимает соответствующие вопросы. Так, проверяя процесс решения ученицей задачи, учитель спрашивает ее: «Что называется системой? Повтори, что такое система? Что называется решением системы?» Усвоение научных понятий и умение раскрыть их содержание представляет существенное условие мыслительной деятельности. Обогащение мышления новыми понятиями является одной из важных задач умственного образования учащихся.

В рассмотренных примерах ясно выступает не только контрольная, но и обучающая функция устной проверки знаний. Учитель стремится к тому, чтобы ученики ясно осознавали постановку вопроса, давали обоснование производимым действиям и понимали бы процесс решения, проявляя самостоятельность, логичность и точность мышления. Большое значение при этом придается текущему и заключительному контролю, а также самоконтролю в решении задач: «Каждый результат продумайте, почему вы так делали?» «К. уже решил задачу. Хорошо. Проверь,

правильно ли ты решил». «Слушайте все, он будет рассказывать, как решал задачу».

Обращает на себя внимание то, что учитель требует разно-сторонней проверки правильности решения задач, доказательности полученного результата, точности всех звеньев доказательства, стремясь к тому, чтобы у школьников была полная уверенность в правильности решения. В основе такой уверенности лежит убедительное доказательство правильности решения задачи. Это уверенность высокого познавательного уровня, существенно отличающаяся от уверенности, основанной на некоторых общих впечатлениях или недоказанных догадках. Достижение такого уровня уверенности в умственной работе является также положительным фактором, влияющим на создание оптимального психического состояния у школьника, которое благоприятствует повышению активности его мышления.

Передача учителем знаний учащимся и проведение устной проверки должны осуществляться в единстве с воспитанием мышления школьников. В процессе проверки знаний важно, чтобы ученики осознали, как они пришли к правильному решению математических задач и на какие теоретические основания они при этом опирались. Учителю же необходимо организовать работу учащихся в педагогически целесообразной форме, уметь наблюдать за решением задач, правильно понимать его логико-психологические особенности и главное — руководить этим процессом, соблюдая требования педагогического такта. При этих условиях устная проверка знаний будет развивать мышление школьников. Указанные условия сохраняют свое значение и при проведении устной проверки по другим учебным предметам при учете их содержания и некоторых особенностей методики преподавания.

Рассмотренный урок был проведен учителем с увлечением, ученики были внимательны и с интересом решали предложенные задачи. В течение всего урока между учителем и учениками поддерживался устойчивый деловой и психологический контакт. Учитель проявил гибкость педагогического такта в обращении с учащимися как в процессе успешного решения ими задач, так и при возникших затруднениях. В психологической основе такого отношения учителя к ученикам важное значение имеют его наблюдательность за процессом их работы, внимательное отношение к ним, выдержка и самообладание в течение урока.

Пробным камнем такта учителя является его обращение с учениками в осложненных педагогических ситуациях на уроке, которые не могут не влиять на его эмоциональное состояние. Сю-

да относятся такие моменты на уроке, как ослабление внимательности отдельных учеников и особенно случаи, когда ученик не подготовил домашнее задание и обнаружил незнание ранее изученного учебного материала, являющегося теоретической основой для решения данной учебной задачи. Опишем один из таких случаев на уроке геометрии того же учителя в седьмом классе.

Ученик не решил задачу, данную на предыдущем уроке в качестве домашнего задания и был вызван к классной доске для ее решения. Решалась одна из задач на построение касательных. Сначала был сделан геометрический чертеж. «Понимаешь задачу?» — спокойно спросил учитель. Ученик ответил утвердительно. «Тогда решай», — сказал учитель. Но сразу же обнаружилось, что ученик не знает способа решения задачи. Убедившись в этом, учитель деловым тоном стал давать ему советы, стремясь направить ход решения по правильному пути. Советы учителя касались уточнения самой задачи, он стремился также к тому, чтобы ученик уяснил предварительные подступы к ее решению. «Из множества касательных, — сказал он, — надо отобрать одну — параллельную данной прямой АВ. Говори о своих предположениях, как будешь решать задачу. Изобрази эскизно в виде чертежа». Но ученик не смог этого сделать самостоятельно.

Учитель стремился выяснить причину затруднения. «Что ты знаешь о касательных линиях? Какие знаешь теоремы, на которые надо опираться в решении этой задачи? На какую теорему нужно сослаться, чтобы обосновать решение?» Этими вопросами учитель имел в виду выяснить прочность знания теории вопроса как основы решения задачи и умение ученика практически использовать знание ее в решении данной задачи. Но ученик не смог ответить на заданные вопросы. «Так все дело в том, что ты не знаешь теории вопроса, потому тебе и неясен способ решения задачи», — сказал учитель тоном неудовлетворенности и несколько возбуждаясь.

Стремясь поддержать деловую обстановку урока, учитель обратился с теми же вопросами к другим ученикам. «Нам нужно знать основу решения задачи. Кто скажет, на какую теорему нужно здесь сослаться?» Одна из учениц дала правильный ответ. «Смотри, как хорошо она тебе помогла», — снова обратился учитель к отвечающему ученику. «Решай теперь задачу, говори вслух, что будешь делать, высказывай предположения, изображай на доске все точно, всякий геометрический образ сразу же нужно обозначать», — в такой форме учитель стремился помочь ученику в нахождении правильного подхода к решению задачи. Оказывая ученику разумную помощь и побуждая его к активной ум-

ственной деятельности, учитель соблюдает требования педагогического такта. Все его высказывания доброжелательны, он проявляет терпеливость в осложненной педагогической ситуации.

«Как же найти касательную?» Снова в помощь ученику была спрошена другая ученица, ответившая правильно. Однако отвечающий ученик стал давать чисто внешнее описание своих действий. «Нужно взять циркуль, потом его поставить...» Этот момент явился критическим в описываемой ситуации. Окончательно убедившись, что ученик многого не знает из ранее пройденного и не может решить задачу даже и при тех разъяснениях, какие были ему даны на уроке, учитель в первый момент несколько утратил уравновешенность психического состояния. «Разве я об этом спрашиваю: как взять циркуль и куда его поставить...», — иронически сказал он, возбудившись при этом. Его неудовлетворенность ответом была понятна, тон строгости в требованиях к ответу усилился.

Однако учитель сдержался, он не стал бесплодно морализировать или повышать голос, выражая тем свое недовольство незнанием учеником способа и предпосылок решения задачи. Как и в ряде других случаев, здесь сказалось умение учителя регулировать свое поведение, руководствуясь педагогической целесообразностью своих высказываний.

Как мы уже отмечали, в плане проблемы педагогического такта необходимо различать нарушение уравновешенности как нравственно осмысленную взволнованность учителя и его неудовлетворенность ослаблением успеваемости ученика, и неуравновешенность как неумение овладеть своим поведением, как проявление вспыльчивости, что может привести к психологическому «срыву» в форме обращения и, следовательно, к нарушению педагогического такта. Данный случай относится к первому из этих явлений. Возбудившись на какой-то момент, учитель далее сумел активно повлиять на свое поведение.

В соотношении эмоциональной возбудимости и волевой регуляции поведения возобладал второй из этих моментов и потому отпали намечавшиеся предпосылки нарушения тактичности в обращении. «Сядь, — сказал учитель ученику тоном неудовлетворенности, — ни одной из нужных теорем для решения этой задачи ты не знаешь так, как нужно, разве только тебе известны некоторые отрывочные сведения. Нет знания теории вопроса. Ставлю отметку два». Позднее он добавил: «К сожалению, должен поставить тебе два».

В течение этой несколько затянувшейся беседы с учеником учитель стремился выяснить, что он знает по данному вопросу и

пределы его незнания, причину неумения решить задачу. Он обращался к мышлению и памяти школьника, наталкивал на путь правильного решения, обращался за помощью к другим учащимся и сам давал ученику некоторые пояснения, стремясь провести всю беседу в деловой форме и проявляя внимательность к школьнику. Задача была трудной, ее не решили и некоторые другие ученики, данный же школьник не решил ее потому, что занимается он неровно и не проявляет устойчивости в подготовке домашних заданий. У него необходимо воспитывать прежде всего трудолюбие в учении в широком смысле этого слова.

Тактичность учителя не нарушалась и в тех немногих случаях, когда несколько снижалось внимание учеников в отдельные моменты урока. Благодаря умелой и широко проводимой активизации внимания школьников и занятости их мысли во время урока, ослабление сосредоточенности наблюдалось у них редко. На том же уроке геометрии были два таких кратковременных момента. Один из них отмечался при включении всех школьников в самостоятельное решение задачи. Учитель на это реагировал в спокойной форме краткой репликой: «Я слышу тихий разговор...» И после краткой паузы: «Теперь не слышу».

К концу урока в классе было заметно повышенное оживление учеников, некоторые из них беседовали друг с другом, обмениваясь суждениями по ходу решаемой задачи. Непрерывно поддерживая деловой контакт с классом, учитель своевременно предупредил возможность перерастания делового общения в нарушение организованности поведения учеников. «Деловой разговор может быть, но только без шума...», — сказал он спокойно, и это замечание упрочило умственную сосредоточенность учащихся.

Такт учителя в течение урока проявлялся в единстве с эффективными приемами воспитательного влияния на мышление школьников. С самого начала урока учитель проявил внимательность к процессу решения школьниками задачи, данной в качестве домашнего задания. Первого же из учащихся, который был вызван для ответа, он просил показать черновик решения задачи. «Задача не была решена. Надо было принести черновик, чтобы посмотреть, как же пробовал ты ее решать».

И в процессе устной проверки знаний в течение урока учитель различными путями стремился побудить активность и самостоятельность мышления школьников. Он требовал предварительно осмысливания задачи: «Проведите сначала анализ задачи». Подчеркивал значение теоретической основы ее решения: «Какие теоремы являются основой решения этой задачи?» Наталкивал мысль школьников на правильное решение, когда встречалось за-

труднее: «Ты нашла пункт, который особенно важен для дальнейшего решения», — сказал учитель одной из учениц. Одобрял найденные учениками оригинальные способы решения задачи: «Очень оригинально Д. построил решение. Сейчас все увидят, как он это сделал. Иди к доске и покажи всем путь решения задачи». Указывал на практическое значение решаемой задачи: «Эта задача имеет большую практическую ценность, она применяется в механике».

Активизируя внимание и мышление учеников, учитель указывал и на трудности решения задачи: «Не скрываю, задача трудная, но интересно именно преодолеть трудность». «Кто раньше решит и сумеет как следует обосновать решение, поставлю отметку пять». В тех же случаях, когда ученик затруднялся и не мог прийти к самостоятельному решению, ему оказывалась разумная помощь, главным образом путем обращения учителя к другим школьникам, что способствовало активизации внимания всего класса.

Такт учителя проявился на двух рассмотренных уроках в его внимательности и отзывчивости к учащимся, в справедливой и доброжелательной требовательности к их ответам, в побуждении самостоятельности и логичности мышления в решении задач, в установлении не только делового, но и эмоционального контакта с учащимися, в естественности и простоте обращения. Все это привело к созданию устойчивой рабочей атмосферы на уроке и содействовало повышению интереса и внимания школьников, активизации их умственной деятельности. Требовательность учителя к учащимся нашла гармоничное сочетание с заботливостью по отношению к ним.

Однако во время урока были и такие моменты, воспитательное значение которых не было учителем учтено в полной мере. Таковы возможности воспитывающего влияния оценочных замечаний при выставлении отметок. Некоторым ученикам по окончании ответа учитель говорил: «Ставлю пять», «Ставлю четыре». «Почти на все вопросы ответила, ставлю четыре». В этих случаях учитель не давал логико-психологической характеристики ответов.

В других же случаях при выставлении отметок учитель выражал свое отношение к ответу уже самым тоном высказывания, — тоном удовлетворения при хорошем ответе и выражением неудовлетворенности при слабом ответе, как это было в описанном выше случае, — а также в форме словесной мотивировки. «Ставлю тебе четыре. Вот здесь допустила ошибку. Скажи, какая допущена тобою ошибка? При какой операции ты забыла

изменить знак?» «Ставлю пять, прекрасно знаешь теорию вопроса». «Д., за полное представление обсуждаемого вопроса ставлю пять». «В некоторых вопросах разбираешься, на другие же не смог ответить, ставлю три».

Эти мотивировки еще нуждаются в совершенствовании. Похвала или указание ученикам на недостатки в ответах выслушиваются ими внимательно, но следует стремиться к более дифференцированной мотивировке оценки содержания и логико-психологической формы ответа и таким образом повышать обучающее значение устной проверки знаний. При этом условия ученики будут точнее осознавать достоинства и недочеты в своих ответах по их содержанию и по особенностям познавательной характеристики (в отношении тех умственных операций, которые были применены ими во время решения учебных задач).

В течение всего процесса устной проверки знаний, в момент выставления отметки и ее мотивировки учителю необходимо ясно осознавать сильные и слабые стороны в содержании и логической форме ответа, отчетливо представлять особенности развития школьника, которые находят объективное выражение в его ответе. Полученные таким путем знания об учащемся представляют психолого-педагогическую основу дальнейшей учебно-воспитательной работы учителя с каждым из них.

**Учительница русского языка.** Рассмотрим процесс устной проверки знаний на двух ее уроках в 5-м классе. На первом из них проверялись знания учеников по теме «Суффиксы прилагательных первой и второй групп». Проверку знаний учительница проводила различными способами. Один из них: подробно отвечает одна из учениц о суффиксах первой группы, остальные же школьники внимательно слушают и по окончании ответа вносят исправления и дополнения. То же повторяется и при проверке знаний по второй группе суффиксов с той разницей, что учительница дополнительно обращается с краткими вопросами ко многим школьникам, отвечающим с мест. Далее все ученики записывают со слов учительницы примеры в тетрадах, подчеркивая нужные слова, после чего проводится широкая классная беседа со многими учащимися. Таким образом на данном уроке сочетаются и чередуются углубленный индивидуальный опрос с общеклассной проверочной беседой. В обоих случаях учительница стремится активизировать внимание и мышление учеников.

При изучении грамматики важно, чтобы ученики усвоили не только правила, но и умели практически применять их. В такой постановке преподавания русского языка учение представляет серьезный умственный труд.

Урок проходит оживленно, ученики внимательны и активны, многие выражают желание ответить. Существенное значение в создании деловой обстановки на уроке имеет форма обращения педагога с учащимися. Учительница ведет себя естественно, просто, непринужденно, тон ее речи деловой и доброжелательный, она внимательна к работе и поведению учеников. В форме обращения главенствует по сочетанию твердости требований к ответам и мягкости и непосредственности в манере обращения, которое характерно для высокой ступени развития педагогического такта.

Во время ответов учащихся учительница выражает различные знаки доброжелательной внимательности, одобрительно поддерживает правильные ответы краткими репликами и в то же время наблюдает за поведением других школьников. Урок ведется в энергичном темпе, учительница побуждает школьников к ускорению записей, стремясь продуктивно использовать каждую минуту учебного часа. Однако в проведении урока нет торопливости и педагогически неоправданного форсирования темпа работы, что могло бы вызвать перенапряжение внимания школьников.

Учительница сразу же замечает, если у кого-либо из учеников внимание ослабляется хотя бы незначительно и он начинает выходить из рабочего состояния. Она реагирует в таких случаях, сохраняя спокойную уравновешенность поведения и иногда делает замечания с оттенком мягкой иронии. «К. не разрешает нам читать дальше», — говорит она, заметив, что у одной из учениц внимательность понизилась. «Смотрите, как хорошо он читает по книге!» — замечает учительница, имея в виду ученика, раскрывшего учебник. Под влиянием таких высказываний внимательность учеников сразу же восстанавливается.

Требования к тактичности учителя особенно повышаются в случаях, когда отвечающий испытывает затруднение — ответ характеризуется неполнотой или ученик затрудняется в словесно-логической форме выражения мысли. Нам приходилось наблюдать в такой ситуации учителей, которые при затруднениях школьников в ответе проявляли нетерпеливость в слушании, торопили ученика с ответом, прерывали его критическими замечаниями, а иногда и подсказывали, подменяя таким образом самостоятельность суждений школьника. В таких случаях наблюдалось нарушение педагогического такта в одном из основных требований — побуждать ученика к самостоятельности мышления в ответе и оказывать ему помощь в педагогически продуманной форме, например, путем видоизменения вопроса и предложения наводящих вопросов.

Рассмотрим один из таких случаев на данном уроке русского языка. Ученица отвечает о суффиксах прилагательных первой группы и о том, как они образуются. Уже в начале ответа обнаруживается, что ее знания по этому вопросу не имеют необходимой полноты и прочности. Учительница терпеливо выслушивает ее, изредка направляя ответ краткими репликами. Все ученики слушают внимательно и поднимают руки, желая дополнить ответ.

Убедившись в том, что ученица не может изложить вопрос с необходимой полнотой, учительница обращается к другим школьникам. «К., помоги ей», — говорит она. «П., скажи более точно». И далее: «Сейчас все будем ее ответ дополнять и исправлять». Многие желали высказаться: «Она ошиблась...»; «Она заменила слово...»; «Здесь была неточность...». Выслушав ряд таких поправок, учительница спросила: «Что же в ее ответе было хорошим и что слабым?» Этот вопрос имел целью провести более организованное обсуждение ответа ученицы и выделить в нем положительные и отрицательные моменты. В последующих высказываниях учеников было установлено, что в ответе мало примеров, не все доказано и не соблюдена необходимая последовательность изложения.

В заключение учительница обратилась к ученице, обобщив сказанное: «Ответ был неполным по содержанию и непоследовательным. Кроме того, нет прочности знаний, отвечала замедленно, с перерывами. Ставлю отметку три». Таким образом, учительница оценила ответ по его содержанию и логической форме.

Проводя устную проверку, учительница стремилась установить не только правильность и полноту знаний, но и те логические операции, пользуясь которыми, ученики излагают учебный материал, и выявить знания в единстве их содержания и познавательной формы. В этом же направлении она ориентировала всех школьников, побуждая их тщательно наблюдать за ответами и указывать их достоинства и недочеты. Выставленные отметки мотивировались в форме соответствующих оценочных замечаний. Это способствовало активизации внимания и мышления учащихся и уточнению их представлений о конкретном значении отметок.

Проведение устного опроса в такой форме расширяет его воспитательные возможности: проверка знаний приобретает не только контрольное, но и обучающее значение, обучение же становится развивающим. У школьников формируется наблюдательность к самим умственным процессам, а требования учителя к логической форме ответа способствуют практическому совершен-

ствованию умственных процессов, которые в своей совокупности имеют большое значение в развитии умения учиться.

Методические приемы учительницы, применяемые ею в процессе устной проверки знаний школьников, находятся в соответствии с формой обращения с ними. В рассмотренном случае такт учительницы проявился в спокойном, сосредоточенном слушании ответа ученицы, в сохранении выдержки и самообладания в высказываниях, в побуждении ученицы к самостоятельности ответа и организации помощи ей. Такт учительницы проявился и в создании деловой обстановки во время проверки знаний, а также в убедительности обоснования поставленной отметки.

Эти же черты педагогического такта в единстве с методическими приемами развития мышления учащихся наблюдались и на другом уроке русского языка в том же классе. Проверялись знания школьников по вопросам правописания суффиксов. В процессе проверки знаний одного из учеников учительница последовательно ставила вопросы: «Как пишутся суффиксы?»; «Объясни, почему они так пишутся?»; «Вспомни правило»; «Все ли согласны с его ответом?»; «Выпишите трудные слова на полях тетрадей».

В заключение учительница обратилась ко всем ученикам: «Что хорошего было в ответе Е. и были ли недочеты?» В результате высказываний нескольких учеников было установлено, что Е. допустил три орфографических ошибки на изучавшееся ранее правило и что его объяснение было неточным. «Вот поэтому,— сказала учительница,— ставлю тебе отметку три. Садись, буду тебя еще спрашивать». Она обратилась при этом к учащимся, предлагая им обратить особое внимание на исключения в правописании суффиксов.

Таким же путем учительница спрашивала ученицу, подготовившую записи на классной доске. «Все примеры,— сказала она,— написаны тобою правильно и четко, объяснение их верное, особенно ценно сравнение написания различных слов. Ставлю отметку пять».

Но с наибольшей полнотой обучающее значение устной проверки знаний наблюдалось при опросе следующей ученицы. Перед тем как поставить ей вопрос, учительница обратилась ко всем ученикам: «Как нужно слушать ответ? Нужно быть очень внимательным. По окончании ответа будете говорить о том, что было в ответе хорошего и были ли недочеты. Если освещена не вся тема, значит ответ был неполным и его надо дополнить. Если в ответе были неточности, нужно уточнить его. Если заметили

неправильности, нужно их исправить. Если же ответ непоследователен, нужно указать, в чем это проявилось, и показать, какой должна быть последовательность».

Эти советы и наставления учительницы ценны тем, что они привлекают внимание учащихся к содержанию и познавательным особенностям мысли отвечающего школьника. Учительница указывает учащимся, что они должны отдавать себе отчет в достоинствах ответа и возможных его недочетах. В последнем случае ответ следует дополнить, уточнить, исправить и показать, какова должна быть его последовательность. Таким образом учительница поясняет, каковы должны быть основные направления мысли школьников в процессе слушания ответа.

В такой форме она осуществляет руководство умственной деятельностью учащихся в данном виде их учебной работы на уроке. Школьники слушают ответ своего товарища не пассивно, — они вовлечены в процесс его умственной работы. При этом упрочиваются их знания по обсуждаемому вопросу и совершенствуется процесс их умственной деятельности.

Разъяснения учительницы были выслушаны учениками очень внимательно, после чего вызванной ученице был предложен вопрос. Ответ ее в основном строился по схеме: правило — примеры — исключения. «Не торопись», — сказала учительница. — Дайте ей спокойно обдумать, а потом будете дополнять». По окончании ответа учительница обратилась к ученице: «Скажи, что было пропущено в ответе?», и уже после этого стали высказываться ученики. Было отмечено, что ученица привела много своих примеров и объяснила их, положительную оценку получила речь ученицы, но было указано и на ошибки в ответе, вернее на оговорки. «Материал знаешь, но в ответе были и некоторые неточности, — сказала учительница. — Ставлю отметку четыре».

Такт учительницы проявился прежде всего в ее умении установить деловой и психологический контакт со всеми учащимися. Спрашивая отдельных учеников, учительница организовала внимание всех школьников, дав им советы, как нужно слушать ответы и анализировать их содержание и логическую форму. Спокойная уверенность учительницы в проведении урока, ее наблюдательность за поведением и умственной работой учащихся явились психологическими предпосылками педагогического такта в его учебно-воспитательном значении.

Приведенные примеры работы двух учителей имеют общие черты высокоразвитого педагогического такта: установление делового и психологического контакта учителя со всем классом;

сочетание доброжелательного отношения к школьникам и справедливой требовательности к ним; развитие самостоятельности и логичности мышления в сочетании с разумной помощью учащимся; внимательность учителей, их наблюдательность за поведением и умственной работой школьников в процессе устной проверки знаний. Такт учителей в обоих случаях является выражением морального отношения к учащимся и представляет одно из проявлений педагогического мастерства, в частности, в осложненных ситуациях на уроке, например, в процессе проверки знаний менее успевающих школьников.

Во время устной проверки знаний учителя проявляют сердечность в отношении к учащимся, дают им добрые советы о процессе умственной работы, одобряют и поддерживают при успешном ответе и проявляют настойчивость в требованиях при ослаблении знаний.

Но в рамках этих общих черт наблюдаются индивидуальные особенности такта. Таковы различия в его психологических предпосылках. В психологической основе такта в первом из рассмотренных случаев большое значение имеет волевая уравновешенность учителя, его умение регулировать свое поведение и формы обращения с учащимися в различных педагогических ситуациях на уроках. Во втором же случае тактичное отношение к учащимся представляет упрочившуюся привычку.

Индивидуальные различия такта проявляются и в манере речевого общения учителей с учащимися. В первом случае наблюдается разнообразие эмоциональных оттенков речи учителя в зависимости от индивидуальности ученика и подготовленности его ответа. Свои требования к учащимся учитель подчеркивает интонационным строем своей речи, варьирующей по силе звучания, темпу, эмоциональной выразительности, логическим ударениям и психологическим паузам. Эмоционально-выразительная и воздейственная функции его речи, сопровождаемой разнообразными мимическими движениями, играют важную роль в психологическом процессе его общения с учащимися. Для общего тона его речи характерна твердость интонации, требовательность, побуждение активности мышления школьников.

Во втором случае эмоциональность речи выражена слабее, голос учительницы тихий, мимическое сопровождение речевого процесса умеренное. Речевое общение учительницы с учащимися характеризуется мягкостью тона общения, однако воздейственное значение ее высказываний от этого не ослабляется. Мягкость в манере общения сочетается с обоснованной твердостью требований. Поставив ту или иную задачу, учительница решает ее,

сохраняя состояние спокойной уверенности в манере общения со школьниками. К каждому ее высказыванию ученики внимательно прислушиваются и с готовностью выполняют ее советы и указания.

Индивидуальные различия проявляются и в педагогической характеристике такта. В обоих случаях большая роль придается обучающему значению устной проверки знаний, особенно развитию мышления школьников. Изучение вопросов алгебры, геометрии и грамматики открывает большие возможности формирования у школьников различных мыслительных операций. В соответствии с этой задачей учителя проявляют внимательность не только к содержанию, но и к познавательным особенностям ответов.

На уроках учителя математики в этом отношении выделяется его умение контролировать весь процесс решения учениками математических задач, требовательность к последовательности и доказательности мышления. На этой основе учитель стремится воспитать у школьников самоконтроль в процессе решения задач.

На уроках русского языка учительница также уделяет внимание этим вопросам, для нее особенно характерно стремление воспитать у всех школьников умение слушать ответы товарищей, она приучает их к детальному анализу ответов по содержанию и логической форме. Ее собственные оценочные замечания перед тем как выставить отметку, являются примером для учащихся и поучительны для них. Таким путем учительница воспитывает у школьников также правильное отношение к оценке знаний. Следовательно, в рассмотренных случаях наблюдаются некоторые различия сферы проявления педагогического такта.

Проведенные опытные уроки способствовали дальнейшему совершенствованию такта учителей. На этих уроках они проявляли более тщательное наблюдение за процессом умственной работы учеников, на основе чего повысилось значение контроля со стороны учителей и самоконтроля школьников во время решения учебных задач. Оценочные суждения учителей стали более детальными, особенно в отношении анализа познавательной характеристики ответов учащихся. На этой основе сфера действия такта учителей расширилась, ими были более точно осознаны различные детали процесса умственной работы учащихся, что способствовало совершенствованию педагогического такта, его индивидуализации, гибкости и устойчивости проявления в различных ситуациях на уроке.

Такт учителя на высокой ступени его развития представляет одно из выражений педагогического творчества. Совершенствование такта тесно связано с улучшением многих других сторон учебно-воспитательной деятельности учителя, его общекультурной и специальной подготовки. В психологическом плане важное значение имеет развитие положительных свойств характера, в системе которых формируется тактичность как одна из черт воспитанного характера.

---

## ГЛАВА VIII.

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ В ПРОЦЕССЕ УСТНОЙ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

#### I

В данной главе рассмотрим весь процесс устной проверки знаний в плане проблемы педагогического такта. В проведении проверки знаний наблюдается известная последовательность в работе учителя и отвечающих учеников. В этой связи приобретают значение постановка учителем вопросов учащимся, слушание им ответов на эти вопросы и ряд других моментов, каждый из которых необходимо проводить, соблюдая требования педагогического такта.

Мы наблюдали проверку знаний при различной ее организации. Она проводилась как в форме отдельного звена урока, так и в сочетании с другими видами учебной работы и на различных этапах урока.

Вопрос о месте устной проверки знаний и о характере ее сочетания с изложением и повторением нового учебного материала, о связи обучения и выявления знаний необходимо разрешать, учитывая различные структурные особенности уроков, которые, в свою очередь, зависят от содержания и учебно-воспитательной задачи урока, логики учебного предмета и в его рамках — от положения каждого урока в системе других уроков и от дидактических требований к изложению отдельных тем учебного предмета. Очень важно учитывать в методике проверки знаний возрастные психологические особенности учащихся, своеобразие их восприятия, внимания, памяти, мышления, речи и многие другие психические процессы и свойства личности школьников.

В системе указанных условий должен решаться и вопрос о

структурных особенностях каждого урока и о сочетании устной проверки знаний с изложением учебного материала, его повторением и проведением упражнений на уроке. Многообразие структурных особенностей уроков с их учебно-воспитательными задачами и конкретным содержанием является определяющим условием, влияющим на закономерный характер соотношения устной проверки знаний с другими видами работы на уроке. Следовательно, разрешение этого вопроса должно быть педагогически конкретным, не допускающим какого-либо шаблона. Структурные особенности урока и отдельных его компонентов являются производными от его содержания и учебно-воспитательной направленности.

Оценка эффективности той или иной организации устной проверки знаний должна быть педагогически конкретной. Различные формы ее организации имеют учебно-воспитательную ценность при условии, если проверка знаний, умений и навыков учащихся осуществляет не только контрольную функцию, но, вместе с тем, имеет обучающее значение и способствует развитию различных сторон личности школьника, его мышления, речи и других свойств.

Устная проверка знаний должна оказывать широкое воспитывающее влияние на учащихся, как одно из средств совершенствования их знаний и умений. Педагогически продуманное проведение устной проверки влияет на процесс умственной работы учащихся, развивает умение анализировать, доказывать, делать выводы, излагать учебный материал с необходимой последовательностью. Систематически проводимая проверка знаний должна влиять и на развитие волевых черт характера учащихся — ответственности в отношении к учению, организованности и настойчивости в работе, способствовать развитию самоконтроля в процессе подготовки учебных заданий и во время ответа на вопросы учителя.

Ответ ученика по вызову учителя представляет своеобразную психологическую ситуацию. Ответ на заданный учителем вопрос требует от ученика максимальной умственной сосредоточенности и активности, волевого усилия, направленного на правильное и полное изложение поставленного вопроса. Контроль со стороны учителя за ответом и ожидание получить от него оценку своих знаний повышает ответственность данной ситуации.

Следует также учесть, что отвечающий ученик находится в центре внимания школьного класса, ученики следят за ходом его ответа и во многих случаях по вызову учителя или по собственной инициативе участвуют в ответе на поставленные вопросы. Ответ-

чающий ученик в той или иной степени сознает, что его ответы становятся предметом внимания классного коллектива. Таким образом, процесс проверки знаний активизирует не только умственную работу ученика, но касается и других сторон его личности, приобретая определенное морально-психологическое значение.

Важным условием эффективности проверки знаний при различной ее организации является активизация учителем умственной деятельности всех учащихся. Это условие должно выполняться и при проведении углубленного индивидуального устного опроса в такой форме, когда класс активно работает, например, школьники решают те же задачи, наблюдают за содержанием и процессом ответа ученика, дополняют, уточняют и исправляют его, высказываются о сильных и слабых сторонах ответа. Такое проведение индивидуального опроса не является потерей учебного времени для учащихся, они многому научаются, у них развивается умение наблюдать ответы товарищей и высказывать обоснованные суждения по обсуждаемым вопросам.

При проведении проверки знаний важно осуществить педагогически продуманное сочетание работы с каждым учеником, отвечающим урок, и всем школьным классом. Укажем на основные психологические и методические предпосылки решения этого вопроса.

Большое значение имеет организация умственной деятельности учащихся перед началом проверки знаний — установление ясной грани, перехода от перемены к началу урока или от предыдущего вида учебной работы к последующему (если проверка проводится в середине урока), установление готовности учеников к слушанию, активному участию и ответу на вопросы учителя. Деловая, рабочая атмосфера урока имеет значение для продуктивной работы всего класса и оказывает положительное воздействие на поведение и умственную деятельность каждого отвечающего ученика. Учитель не должен длительно ожидать появления у учащихся такого отношения к учебным занятиям, но активно установить его в самом начале урока.

Проведение проверки знаний требует от учителя широкой сосредоточенности и распределенности внимания, умения переключать его по ходу урока и условиям классной обстановки. Умение держать в поле зрения отвечающего ученика и весь школьный класс является одной из положительных предпосылок создания делового и психологического контакта учителя со всеми учащимися. Методически правильное ведение проверки знаний предполагает сосредоточение работы всего класса на

ответе данного ученика, а на некоторых уроках, особенно по физико-математическим предметам, организацию параллельной работы класса — самостоятельного решения задачи, предложенной в это время отвечающему у классной доски ученику. «Слушайте условия задачи», «внимание, решают все», «не списывайте с доски, решайте сами», «все ли понимают, что он пишет на доске», «у кого сомнения, спрашивайте» — в таких и подобных им обращениях, учителя направляют работу класса во время ответа отдельных учащихся.

Конкретные формы активизации мышления учеников и создания готовности к ответу каждого из них практически разнообразны. Таковы, например, обращение внимания всего класса на вопросы, по которым будет проводиться проверка знаний на данном уроке; обращение учителя к классу, а затем и к отдельным ученикам при затруднениях отвечающего или допущенных им неточностях в ответе; повышение значимости ответа с места путем словесной или балльной оценки ответов, отличающихся содержательностью и законченностью; последовательное вовлечение в работу многих учеников с целью получить все более точный и исчерпывающий ответ ввиду затруднений отвечающих.

Таким образом, создается обстановка, обуславливающая занятость мысли всех учащихся, воспитывающая активность восприятия и осмысливания всего, что говорят ученики, вызванные учителем для ответа. Такая форма работы учителя с классом вырабатывает у школьников умение слушать и обдумывать учебный материал и развивает навыки работы в коллективе, товарищеской помощи и взаимопомощи в учебных занятиях и, следовательно, приобретает глубокое учебно-воспитательное значение. Указанная постановка проверки знаний должна привести к созданию на уроке такой психологической ситуации, при которой каждый ученик относился бы к вопросам учителя, обращенным к отвечающему ученику так, как если бы эти вопросы были поставлены лично перед ним, то есть находился бы в состоянии сосредоточенности на предмете урока и стремился активно в нем участвовать.

В рамках этих условий в работе отдельных учителей наблюдаются различные варианты в соотношении работы с классом и каждым отдельным, вызванным для ответа учеником. Некоторые учителя сосредоточивают внимание на опросе данного ученика и, прослушав связный его ответ на основной вопрос, продолжают далее ставить дополнительные вопросы и уточнять правильность ответа путем беседы с отвечающим учеником, прибегая к вызову

других в умеренной форме. У других учителей отмечается наклонность вести во время проверки знаний широкую работу с классом, в результате чего получается своеобразный «множественный диалог», вопросо-ответная форма беседы со многими учениками, отвечающими с мест. Однако, если в последнем случае и достигается широкая активизация класса, то возникает нежелательное ослабление требований к логическому развитию учеником поставленного вопроса.

Проводя проверку знаний, педагог должен внимательно следить за тем, чтобы не нарушалась правильность сочетания углубленной работы с отдельными учащимися и активной сосредоточенности всего класса на предмете работы. При этом условии такт учителя будет проявляться не только к отдельным школьникам, но ко всему классу, и значение его будет далеко выходить за рамки вопроса об индивидуальном подходе к отдельным школьникам в процессе устной проверки их знаний.

Одним из основных психолого-педагогических условий эффективности устной проверки знаний является такт учителя в отношении к учащимся и в форме обращения с ними. Очень важно, чтобы все указанные условия осуществлялись в единстве и внутренней взаимосвязи. Такт учителя должен проявляться на всех стадиях проверки знаний. Далее обратим внимание на некоторые основные компоненты процесса проверки знаний.

В процессе устной проверки знаний особенно важное значение имеет создание таких условий, при которых достигается проявление учащимися сознательности понимания ими изучаемых вопросов. Понимание необходимо на всех стадиях процесса обучения: в восприятии учебного материала, в усвоении фактов, понятий и закономерностей и в умении пользоваться знаниями, связывать теорию с практикой. Понимание выражается в сознательном осмысливании связей и отношений между изучаемыми предметами и явлениями, в развитии умения оперировать понятиями, правильно раскрывать их содержание, указывать на существенные их признаки и в практическом использовании знаний, в частности, применении знаний в решении учебных и практических задач. Понимание достигается в правильном соотношении слова и образа, живых впечатлений от изучаемых явлений и в их обобщении.

Проводя проверку знаний, учитель должен наблюдать за содержанием ответа, его правильностью и полнотой. Вместе с тем необходимо наблюдать и за самим процессом умственной работы ученика в указанном смысле, то есть за точностью анализа, детальностью ответа, осмысленностью знания, усвоением научных

понятий, умением правильно раскрывать их содержание, логическим развитием мысли, умением делать выводы из изложенного учебного материала, умением правильно пользоваться усвоенными знаниями.

Наблюдая за мышлением учащихся, необходимо обращать внимание на общий ход мысли ученика, а также и на отдельные звенья и детали мыслительного процесса. Важно замечать, правильно ли понимает ученик поставленный вопрос, находит ли наиболее соответствующий данной задаче путь ее решения, в чем сказывается осмысленность, продуманность решения поставленного вопроса — в принятии определенного плана в изложении вопроса или решении поставленной задачи, в использовании ранее полученных знаний и в том, как ученик реагирует на замечания учителя, касающиеся ошибок в ответе и может ли он самостоятельно устранить их. Только при условии внимательного наблюдения за мыслительным процессом учитель может подметить различные его стороны и осуществить действительное педагогическое руководство развитием мышления учащихся.

Существенное значение в воспитании мышления имеет уже начальный момент проверки знаний — ясность постановки учителем вопроса и сосредоточение на нем внимания отвечающего ученика, исключение поспешности и необдуманности ответа. «Слушай вопрос, подумай, не торопись с ответом», «вы понимаете заданный вопрос?», «повторите вопрос» — такими обращениями к ученикам учителя стремятся приучить их к внимательности и осмысленности ответа. В самой формулировке вопросов должна быть исключена всякая неясность, смысловая неточность, или торопливость и недостаточная выразительность их внешней формы. Процесс проверки знаний требует от учителя устойчивой сосредоточенности к содержанию и форме всех задаваемых им вопросов.

Методически правильно проводимая проверка знаний способствует воспитанию у учащихся самоконтроля, наблюдательности за собственным ответом как в его содержательной стороне, так и умственно-речевой форме ответа. Большое значение в развитии этого качества имеют тактичные реплики учителя в процессе ответа ученика — реплики преимущественно поощрительного и контролирующего характера, а также предупреждающие поспешность и торопливость в ответе. «Совершенно верно», «подумай», «вспомни», «понимаете ли, что это значит?» — подобного рода реплики свидетельствуют о том, что учитель внимателен к ответу ученика, они создают предпосылки развития самоконтро-

ля учащихся при ответах и являются условием необходимого психологического контакта между учителем и учениками.

Разумеется, в таких высказываниях учителю необходимо соблюдать педагогически целесообразную меру как основу такта. Излишество реплик нарушает ход мысли ученика, лишает его ответ цельности и может нарушить необходимое при ответе спокойное сосредоточение, чувство уверенности в знании вопроса и в правильности формы ответа. Отсутствие же психологического контакта между учителем и учениками и фактическая бесконтрольность ответа значительно снижают воспитательное значение проверки знаний.

Для правильного решения обсуждаемого вопроса недостаточно одной лишь внимательности к ответу учеников, но учитель должен иметь необходимые логико-психологические познания о процессе мышления, его возрастных и индивидуальных особенностях. Только при этом условии он может квалифицированно наблюдать и направлять ответ и составить определенное представление о развитии мышления каждого из своих учеников.

Укажем на ряд конкретных методических приемов, применение которых имеет положительное значение в развитии логического мышления школьников.

Постановка вопроса ученику, вызванному для ответа, должна отличаться ясностью, доступностью для понимания и, вместе с тем, требовать от ученика известного умственного напряжения, побуждать его думать, а не просто вспоминать ранее изученный материал. Понимание вопроса, по надобности, проверяется просьбой повторить заданный вопрос (задачу). Последнее в особенности необходимо в отношении слабо успевающих учеников, а также учеников, отличающихся медлительностью сосредоточения внимания. Словесная формулировка учеником поставленного вопроса (задачи) показывает, как именно понят им данный вопрос, правильно ли он осознан как отправной момент для последующего мыслительного процесса. Тем самым учитель предупреждает ученика от возможной хотя бы частичной подмены вопроса другим и от упрощения в понимании заданного вопроса (задачи).

Учителю необходимо внимательно наблюдать за точностью ответа ученика именно на заданный вопрос. В ответах учеников нередко наблюдаются неточности фактического характера и тематические сдвиги от поставленного вопроса, отвлечение в сторону или пропуски важного материала. Учитель своевременно направляет ответ ученика в соответствии с содержанием заданного вопроса, первоначально путем краткого указания («отвечаете

не на этот вопрос»), а в дальнейшем путем дополнительных вопросов и обращения к другим учащимся.

Очень важное значение в развитии мышления учащихся имеет направление ответа на выделение основного в данном вопросе. Ответы некоторых учеников отличаются дробностью, за описанием отдельных деталей упускается главное, что снижает познавательный уровень ответа. Замечая такое построение ответа, учитель проявляет требовательность к правильному сочетанию фактического материала и его обобщения. То же относится к воспитанию умения делать выводы.

Развитие логического мышления связано с тактичной требовательностью учителя к обоснованности положений, излагаемых в ответах учащихся. Каждый ответ ученика открывает широкие возможности развития у школьников умения рассуждать, доказывать и объяснять изучаемые факты и явления. Вопросами «почему», «объясните это явление», «каковы причины этого события», учитель направляет и контролирует причинно-объяснительное понимание учащимися изучаемых вопросов. Такое направление ответа естественно побуждает к последовательности умственно-речевой формы ответа.

Сознательность усвоения означает знание фактов, закономерных отношений между ними и умение применять полученные знания. При действительной сознательности учения достигается единство знаний и умений, являющееся условием развития самостоятельности мышления учащихся.

Проверка осознанности усвоения учениками учебного материала проводится различными способами. Учитель наблюдает за правильностью развития мысли ученика, отвечающего на данный вопрос; проверяет усвоение тех или иных сторон излагаемой темы путем отдельных вопросов и указаний, «что это означает», «точно ли дано определение», «как это понимать», «дайте более четкий ответ», «скажите лучше»; варьирует поставленный вопрос, возбуждая таким образом живую мысль ученика и преодолевая заученность ответа; предлагает задачи, решение которых возможно при условии сознательного применения изучаемых правил.

Неточности и неправильности ответа не должны оставаться неразъясненными. Если отвечающий ученик не может дать правильного ответа, учитель обращается к классу и, установив правильный ответ, требует от отвечающего ученика воспроизвести этот ответ. Нам приходилось наблюдать недооценку отдельными учителями значения этого методического приема упрочения знаний и воспитания сознательности их усвоения: ученик только

слушает, как другие школьники формулируют неизвестный ему вопрос, — ему не предлагается повторить правильное понимание этого вопроса и, следовательно, не устанавливается, как же именно понял отвечающий ученик вопрос, только что разъясненный другими учениками.

Проведение устной проверки знаний открывает широкие возможности развития речи учащихся на уроках по всем предметам. Наиболее важное значение имеют развитие литературной правильности речи учащихся, приучение их к ясности и точности выражения мысли, к перефразировке книжного текста, развитие умения отвечать «своими словами», преодоление фразеологической заученности.

Основным условием развития речи является требование учителя к учащимся давать последовательный ответ на поставленные вопросы. Устная проверка знаний представляет также большие возможности развития умения размышлять про себя, опираясь на внутреннюю речь, — при обдумывании ответа, в процессе осмысливания затруднений и во время слушания ответов товарищей. Умение размышлять про себя, опирающееся на внутреннюю речь, существенно важно в процессе учебных занятий школьников.

## 2

Такт учителя имеет большое воспитательное значение в процессе слушания им ответов учащихся. Наблюдения позволяют установить основные психолого-педагогические предпосылки такта, способствующие созданию благоприятной обстановки в проведении проверки знаний.

Особенно важна в этом отношении справедливость требовательности учителя к знаниям школьников в сочетании с уважением к достоинству личности ученика. Проявление какой-либо необъективности в требованиях к знаниям учащихся и упрощенность в форме обращения с ними является, вместе с тем, и нарушением педагогического такта.

В единстве с этим условием большое значение приобретает выдержка учителя в слушании ответов учащихся. Нарушение выдержки, несдержанность в манере высказываний, неуместные реплики, нарушающие рабочее состояние школьника и его сосредоточенность во время ответа, а также неоправданная сухость и рассудочность в общении с учащимися представляют отклонение от требований педагогического такта.

Уравновешенность в форме выдержки и самообладания яв-

ляется одной из основных психологических предпосылок такта учителя во всех видах учебно-воспитательной работы, в том числе и в процессе устной проверки знаний. Наиболее полную картину этого психического состояния возможно установить в процессе слушания учителем ответов учащихся. Эта ситуация в психологическом плане представляет своеобразную «пробу уравновешенности», поскольку в данных условиях могут быть такие моменты, которые влияют на эмоциональное состояние учителя и, следовательно, может возникнуть надобность в активном воздействии на состояние эмоциональной возбудимости. «Психологическую нагрузку» уравновешенности психического состояния учителя в данной ситуации могут создавать слабость сочетания работы с классом и отвечающим учеником, а также ухудшение ответа отдельных учеников.

Возникающие трудности и особенно неполнота участия класса в работе, отвлечение внимания отдельных учеников, а также затруднения ученика, вызванного для ответа, или незнание им вопроса — все это не может не влиять на эмоциональное состояние учителя и требует от него волевого усилия в поддержании собственной организованности и уравновешенности.

В этом отношении наблюдаются значительные индивидуальные различия уравновешенности, которые, в свою очередь, оказывают влияние на упрочение или ослабление тактичности в обращении учителя с учащимися. Мы имеем в виду спокойную и эмоциональную формы уравновешенности, уравновешенность, при которой возникающая ненужная эмоциональная возбудимость и нетерпеливость сдерживаются путем волевого регулирования; сложное сочетание уравновешенности и неуравновешенности при различной динамике их смены; быстрое возникновение состояния неуравновешенности при затруднениях учителя в работе с отдельными учащимися.

Эти психические состояния необходимо понимать в их педагогическом преломлении, учитывая своеобразие каждого случая. Кроме того, важно уяснить, являются ли какие-либо из этих состояний у отдельных учителей устойчивыми и преобладающими. Возможно, некоторые из них стали чертами характера, вследствие чего роль этих черт еще более возрастает.

В процессе слушания учителем ответов учащихся каждое из этих состояний накладывает определенный отпечаток на форму его обращения с учащимися, вследствие чего психологическая характеристика педагогического такта изменяется. Некоторые из этих состояний представляют положительную предпосылку тактичности, другие же необходимо сдерживать и преодолевать,

чтобы не допустить возникновения нетактичности в обращении. К числу благоприятствующих психологических предпосылок такта относятся первые из названных состояний, в то время как последние два, особенно при недостатке выдержки, осложняют проявление тактичности — на этой основе легче может возникнуть и нетактичность в обращении.

Но следует заметить, что указанные различия в предпосылках такта нельзя понимать упрощенно. Так, состояние спокойной уравновешенности может быть не только психологическим основанием тактичности, но и условием, затрудняющим гибкость педагогического такта. На уроках одного из учителей однотонность его психического состояния во время слушания ответов школьников выражалась в том, что хорошие и слабые ответы он выслушивал с одинаковой невозмутимостью. Не было заметно каких-либо внешних изменений, которые свидетельствовали бы о динамике его психического состояния. При выставлении отметки интонация была одинаковой в словах: «ставлю пять» и «ставлю два». Видимо, здесь проявляются крайности флегматического темперамента.

Некоторое осложнение в психологическую характеристику такта может внести и состояние эмоциональной уравновешенности. Живость реагирования в процессе слушания ответа ученика иногда влечет к тому, что учитель проявляет излишнюю общительность, прерывая его вопросами и замечаниями, которые следовало бы высказать по окончании ответа. Одна из учительниц, работу которой мы наблюдали, легко устанавливала с учащимися деловой и психологический контакт, но в силу своей эмоциональности иногда без основания прерывала ответ ученика ненужными репликами.

Выше было замечено, что недостаток выдержки в слушании ответов учащихся может повлечь нарушение такта. Однако и состояние неуравновешенности не следует рассматривать как психологическое условие, во всех случаях затрудняющее проявление такта в обращении. Необходимо учитывать конкретный педагогический смысл этого состояния, например, нравственную неудовлетворенность учителя в связи с неподготовленностью ответа и незнанием того, что ученик, безусловно, должен знать.

Общение учителя с учащимися, передача знаний и воспитательное воздействие на них осуществляются через речь, основные функции которой должны быть использованы учителем в соответствии с требованиями педагогического такта. На ответ ученика оказывают влияние не только те или иные высказывания учителя по поводу ответа, его вопросы и оценочные замечания в

их содержательной стороне, но и сама форма речи, ее выразительность, манера высказываний учителя, психологические особенности его общения и формы поведения во время проверки знаний.

Во внешних формах поведения учителя проявляются черты его характера и темперамента, эмоционально-волевые качества, общая подвижность, впечатлительность и динамические особенности, сказывающиеся в быстроте реакции на те или иные моменты в ответе ученика и поведении класса. Значение этих черт может быть правильно оценено только в их конкретных проявлениях при учете общей и специальной подготовки учителя и его педагогического опыта. Следовательно, общение учителя с учениками на уроке должно быть рассмотрено в его значении для развития педагогического такта, в том числе и умения проводить проверку знаний в педагогически совершенной форме. В этом направлении следует вести и изучение форм обращения учителя с учащимися с тем, чтобы развить у каждого педагога такие приемы воздействия на учеников, которые наилучшим образом способствовали бы успешности ведения педагогического процесса.

Конечно, в рамках этих условий фактически будет и должно проявляться множество индивидуально-своеобразных форм обращения учителя с учащимися. Важно, чтобы все они удовлетворяли морально-педагогическим требованиям к обращению учителя со своими воспитанниками. Педагогически обоснованная форма обращения учителя с учащимися — одно из многих условий укрепления его авторитета.

Необходимо постоянно помнить, что учитель является для учащихся действенным примером, его работа, поступки и весь морально-психологический облик оказывают большое влияние на развитие личности школьника. Во внешних формах выражения характера и темперамента могут проявляться более глубокие и существенные черты личности учителя. Манера держать себя с учащимися, простота и естественность общения, чуткость и отзывчивость или, напротив, возбужденность и недостаток выдержки в обращении — все это влияет на ответы учащихся и на их отношение к учителю и к предмету его преподавания.

Выделим в этом вопросе лишь одну, но очень важную сторону — проявление уравновешенности в процессе слушания учителем ответов учащихся. Приведем ряд примеров, в каждом из которых отмечается индивидуальное своеобразие уравновешенности, проявляющейся в то время, когда ученики отвечают на поставленные вопросы. (В предшествующих главах мы обсуждали ряд других аспектов проблемы уравновешенности.)

Первоначально укажем на таких учителей, которые в процессе слушания ответа проявляют выдержку и необходимую для педагога терпеливость в работе с учащимися. Они последовательно и настойчиво выявляют знания учеников, проявляют тактичную требовательность к ответам и одновременно осуществляют руководство работой всего класса. Проверка знаний ведется энергичным темпом, учитель своевременно указывает на неточности в ответах и путем дополнительных вопросов выявляет полноту и прочность знаний. Во время ответа ученика учитель слушает его сдержанно и сосредоточенно. Ученики чувствуют устойчивую внимательность учителя и проникаются серьезностью тона проверочной беседы. Весь процесс проверки знаний характерен своей содержательностью и деловым разнообразием. Образ действий учителя при этих условиях оказывает дисциплинирующее влияние на класс и каждого ученика, вызванного для ответа. Но здесь наблюдаются и недочеты такой формы обращения учителя с учащимися — некоторая ее сухость и рассудочность.

Укажем далее на учителей, у которых проявляется некоторая неровность в слушании ответов учащихся. При ухудшении ответа ученика такие педагоги теряют равновесие и начинают говорить более возбужденным тоном. Однако вспышки возбуждения у них быстро проходят, сдержанность и организованность в слушании ответа вновь становятся определяющими. Возбудимость уравновешивается умением тормозить нежелательные состояния повышенной эмоциональности. Эмоциональная возбудимость здесь выступает преимущественно как кратковременное явление, сдерживаемое путем сознательного управления своим поведением. Следует все же иметь в виду, что и разовые, педагогически неоправданные вспышки возбудимости могут нарушить сосредоточенность в умственной работе учащихся, особенно у тех из них, которые отличаются повышенной впечатлительностью. Такие психические состояния учителя и связанная с ними форма слушания могут затормозить активность ученика и влекут за собой возможность нарушения педагогического такта.

Иную форму уравновешенности в слушании ответов школьников наблюдаем у преподавателей, поведение которых отличается ровностью, неторопливостью и медлительностью реагирования на те или иные изменения в ответе учащихся. (В некоторых случаях эти черты, достигая крайней степени своего выражения, приводят к преобладанию эмоциональной вялости психического состояния учителя в процессе слушания ответов школьников.) При такой форме уравновешенности проверка знаний ведется

неторопливо, спокойствие учителя передается и ученикам. Однако замедление темпа и слабость эмоциональной выразительности внимания учителя может привести к снижению умственной сосредоточенности учащихся.

Отметим еще одну форму уравновешенности учителя в процессе слушания ответов учащихся. Имеем в виду учителей, для которых характерно сильное развитие общительности как черты характера. Такие учителя, слушая ответы учащихся, легко вступают в контакт с ними, быстро и непосредственно реагируют на их ответы и изменение в поведении на уроках. Ярко выраженная экспрессия речи, проявление в ней различных оттенков отношения к ответам учеников, быстрая эмоциональная реакция учителя на все происходящее в классе оживляют и ускоряют темп умственной работы школьников. Однако при крайнем развитии этих черт сказывается их отрицательное влияние на процесс проверки знаний; учитель не только слушает, но и прерывает ответ ученика своими замечаниями.

Рассмотренные особенности процесса слушания учителями ответов учащихся при всех их различиях объединяются общим признаком уравновешенности поведения. В отличие от этих явлений укажем на наблюдавшиеся случаи преобладающей неуравновешенности во время слушания ответов. Некоторые учителя проявляли несдержанность в процессе слушания и приходили в состояние возбудимости при неправильностях ответа и колебаниях учебной дисциплины класса. Так, один из преподавателей тщетно пытался организовать внимание учеников: «чем вы заняты?», «чему ты смеешься», «я на каждом уроке устаю делать вам замечания». Другой преподаватель, хотя и не повышал голос, но проявлял несдержанность при ответе учеников, выражая жестами и мимикой свою неудовлетворенность ответом, что в некоторых случаях приводило к дальнейшему ухудшению ответа. У таких преподавателей наблюдается стремление к чисто внешнему дисциплинированию учащихся, к созданию искусственной тишины на уроках. Указанные приемы представляют нарушение педагогического такта и не достигают воспитания внутренней дисциплины, сознательности отношения к учению, глубокого интереса и воли к труду.

В рассмотренных примерах отмечены некоторые индивидуальные различия учителей в процессе слушания ответов учащихся. Требовательность и отзывчивость учителя в слушании ответов учеников, умение владеть собою, естественность, живость эмоциональных проявлений, точность вопросов и замечаний по поводу ответов учеников, эмоциональная выразительность вы-

сказываний, живое увлечение предметом преподавания, возбуждение у учащихся глубокого интереса к науке — в сочетании этих качеств должны определяться формы обращения учителя с учащимися, удовлетворяющие требованиям педагогического такта.

В рассмотренных случаях в учебной работе проявляются некоторые черты характера и темперамента учителей. Как уже было замечено выше, педагогическое значение этих черт может быть правильно понято только при изучении процесса учебно-воспитательной работы учителя. Уравновешенность и общительность учителя как черты характера могут быть правильно оценены в системе его учебно-воспитательной деятельности.

Форма общения учителя на уроке должна быть оценена в ее педагогической функции. Способы обращения с учащимися, манера держать себя в процессе проверки знаний — во всем этом должна сказываться воспитанность самого учителя, высокие моральные качества его личности, уважение и требовательность к учащимся как основы педагогического такта.

Волевое овладение учителем своим поведением в процессе проверки знаний школьников представляет один из основных психологических факторов развития педагогического такта. Описанные формы уравновешенности указывают на индивидуально-психологические различия такта. Особенно важны в этом отношении устойчивые и ставшие привычными формы волевой выдержки и самообладания.

Значение уравновешенности как психологической основы педагогического такта наиболее отчетливо выступает в случаях, когда ученики испытывают затруднения в ответе на вопросы учителя. Затруднения учащихся во время ответа наблюдаются в воспроизведении фактов, в анализе и обобщении учебного материала и в объяснении предметов и явлений путем применения ранее усвоенных положений. Необходимо отчетливо различать возникновение затруднений вследствие слабого знания учеником данного вопроса от трудностей решения сложных вопросов, требующих от школьника элементов творческого подхода в понимании этих вопросов, творческого воображения, умственной сообразительности в применении теоретических знаний к анализу данной задачи.

Устной проверке знаний принадлежит видное место в воспитании у школьников правильного отношения к трудностям в учебных занятиях и в развитии умения преодолевать затруднения.

Как уже было отмечено, большое значение в организации мышления учащихся имеет правильная постановка учителем во-

просов. Ясность понимания учениками этих вопросов может снять ненужные, излишние трудности. Вместе с тем, поставленные вопросы должны быть такими, чтобы ответ на них не носил характера самоочевидности, но требовал усилия и напряжения мысли. Однако и при соблюдении указанного условия могут возникать затруднения при ответе. При правильном ведении проверки знаний ученик должен самостоятельно разрешить возникающее затруднение.

В этом случае учителю следует проявить необходимую выдержку и внимательно отнестись к душевному состоянию ученика. Не следует торопить ученика с ответом, нужно дать ему подумать, побудить к усилию в разрешении трудного вопроса. Большое значение здесь имеет создание психологической атмосферы доверия к отвечающему ученику, ободрение и поощрение при возникновении затруднений в ответе. В особенности это важно в отношении учеников замкнутых и неуверенных в своих силах.

В некоторых случаях целесообразна тактичная постановка наводящих вопросов, наталкивающих ученика на верную мысль. Целесообразно также уточнение вопроса в форме его конкретизации, открывающей ученику возможность перейти к более обобщенному решению вопроса. Иногда приходится также учитывать временное забывание учеником отдельных положений, которые, однако, ассоциативно могут быть приведены в состояние более точного знания.

На одном из уроков математики отвечающий ученик забыл теорему, на которую необходимо было опираться в решении поставленной задачи. Тщетно пытался он вспомнить формулировку теоремы и затем сказал, что может воспроизвести на доске соответствующий чертеж. Воспроизведя на доске чертеж, он на этой основе дал и словесную формулировку теоремы. Двигательный образ у него оказался более прочным; от наглядного представления ученик смог перейти к обобщенному положению в точной его формулировке.

Однако ограниченность времени учебного часа и необходимость продуктивного его использования должны побуждать учителя к разумному ускорению замедленности ответа ученика. Естественно поэтому обращение учителя к классу за разрешением возникшей трудности при условии, если исчерпаны методически оправданные возможности ответа данного ученика. В этом случае, как мы уже отмечали, правильный ответ должен быть вновь повторен отвечающим учеником.

В процессе проверки знаний или в последующей беседе важ-

но выявить причины затруднений в ответе ученика. Возможно, он неправильно понял данный вопрос, упростил его, допустил неправильное обобщение или не проявил необходимого прилежания в запоминании данного материала. Уяснение учителем процесса умственной работы учеников необходимо связывать с анализом методики урока, с воспитанием у школьников умения самостоятельно выполнять домашние учебные задания. Затруднения учащихся в усвоении тех или иных вопросов могут быть также следствием неумелого ведения устной проверки знаний и нарушения требований педагогического такта. Нетактичное отношение учителя к затруднениям в ответе не только не учит учеников преодолевать трудности, но и создает предпосылки к возникновению у них неправильного отношения к затруднениям в учебных занятиях. Приведем примеры из работы отдельных учителей, у которых мы наблюдали это явление.

1. Учитель проявляет нетерпеливость в слушании ответов учеников и имеет склонность уже при незначительной остановке в ответе прекращать опрос и вызывать других учеников. При затруднениях в ответе он не дает ученику возможности подумать и быстро обращается к классу. Учитель прерывает ответ ученика замечаниями, дополняет и обобщает сказанное им, нарушая тем самым самостоятельность и последовательность мышления учащихся во время ответа. Поспешность в обращении учителя с вопросами к другим ученикам может привести к тому, что у отвечающего школьника ход мысли нарушается и ему приходится применять дополнительные усилия, чтобы удержать в сознании общее направление мыслительного процесса. Кроме того, приостановка ответа далеко не всегда означает незнание учеником данного вопроса. Она может произойти потому, что он сосредоточивается на обдумывании мысли. Замечания и реплики учителя в это время не только не способствуют улучшению ответа, но могут затруднить его. Кроме того, приостановка в ответе может возникнуть потому, что ученику неясно, как учитель относится к его ответу — в случаях, когда учитель не выражает знаков заинтересованного внимания во время ответа.

2. При затруднениях учащихся в ответе учитель быстро возбуждается и делает педагогически необоснованные замечания.

3. При затруднениях учеников в ответе учитель ставит более легкие и подсказывающие вопросы, не добивается правильного ответа и, в конечном счете, отвечает за учеников.

4. Учитель прибегает к подсказкам, различными репликами сопровождает ответ ученика и при незначительных затруднениях в ответе допускает упрощения в постановке вопросов.

Основная ошибка в приведенных случаях заключается в том, что некоторые учителя принимают на себя трудности в ответах учеников и, строго говоря, отвечают за них урок. Такая подмена учителем умственного труда ученика обусловлена прежде всего недочетами в методике проверки знаний и недостаточной выдержкой в слушании ответов учеников, что требует усиления работы над своим характером путем самовоспитания.

Педагогический такт учителя в отношении к затруднениям школьников в процессе проверки знаний будет принимать различные формы в зависимости от психолого-педагогических особенностей каждого случая. На основе наблюдений за ответами учеников на уроках выделим некоторые индивидуальные особенности в отношении к трудностям.

Первоначально укажем на школьников, у которых воспитана устойчивая потребность разрешать трудные и сложные вопросы. Ученики стремятся самостоятельно разрешать затруднения, возникающие при ответе урока, идут навстречу трудностям, ищут новые способы их разрешения, проявляют в этом отношении инициативу и изобретательность. Эти черты ясно выступают, например, при решении задач по физике и математике. Такие ученики обычно активны на уроках, они указывают на неточности в ответе своих товарищей, делают дополнения к ответу, предлагают новые способы решения задач.

У других школьников замечаем несколько иное отношение к трудностям, возникающим во время ответа урока. Они не избегают трудных заданий, но и не стремятся к самостоятельному их разрешению, ограничиваясь применением указанных учителем способов решения задач определенного типа и во время проверки знаний не проявляют инициативного участия в обсуждении возникших затруднений.

Укажем далее на учащихся, которые, встречаясь с трудными для них вопросами, стремятся обойти возникающие затруднения путем упрощения вопроса и применения таких способов его решения, которые не соответствуют существу поставленной задачи.

Укажем также на школьников, которые стремятся к тому, чтобы получить более легкие и простые вопросы, ответ на которые не требует умственного напряжения. Такие ученики избегают трудностей, нередко отвечают, не продумав ответ должным образом, или ищут подсказки со стороны товарищей, прислушиваясь к голосам и знакам одобрения или отрицания, идущим из класса во время ответа.

Каждый из рассмотренных случаев требует индивидуализации такта учителя. Это будет тактичная поддержка и поощрение, раз-

вите самостоятельности мышления учащихся, их инициативы в преодолении трудностей, умственной активности, правильного понимания товарищеской помощи — в зависимости от особенностей личности школьника, его учебной подготовки и отношения к затруднениям в учении.

Значение обсуждаемого вопроса для изучения и воспитания мышления и характера школьников станет еще более ясным, если мы обратим внимание на эмоционально-волевые черты отношения учащихся к затруднениям при ответе на вопросы учителя. Наблюдение показывает, что возникшее затруднение вызывает изменение психического состояния учащихся. Здесь мы заметили два вида случаев, значительно отличающихся по своей психологической характеристике.

Первый из них характеризуется тем, что учащийся, встретившийся с трудностью в ответе урока, стремится лучше осмыслить поставленный перед ним вопрос, обдумывает его, проявляет усилие в работе, сосредоточивается на поставленном вопросе, стараясь опереться на свои ранее полученные знания и применить их к решению данного вопроса. Затруднение в ответе, таким образом, приводит к большей собранности и напряженности умственного труда школьника.

Другие случаи имеют иную психологическую характеристику. Некоторые ученики, столкнувшись с трудностями в ответе, утрачивают самообладание, и это оказывает тормозящее влияние на их умственную работу, вследствие чего качество ответа ухудшается.

Не следует, однако, думать, что указанные формы реагирования на затруднения в ответе на вопросы учителя устойчиво противостоят друг другу. Во-первых, следует учесть, что практически они наблюдаются в различных степенях своего выражения. Во-вторых, они не всегда даны внеположно в каждом случае. Нам приходилось наблюдать на уроках и такой ход процесса, когда ученик, встретившись при ответе с трудным для него вопросом, первоначально волновался, и такое эмоциональное состояние мешало сосредоточиться на обдумывании вопроса, но в дальнейшем он преодолевал его и самостоятельно разрешал возникшее затруднение.

Волнение, временное ослабление сосредоточенности и последующее укрепление уравновешенности в умственной работе могут находиться в сложных соотношениях. Это может выражаться в смене этих состояний, в их фазности; в единовременном их единстве, обуславливающим противоречивость отдельных психических состояний; в устойчивом равновесии, характеризующемся лишь

частичными сдвигами в сторону неуравновешенности, или в противоположном этому соотношении — состоянии эмоциональной возбудимости, перемежающейся моментами спокойного сосредоточения; в конечном счете — в нарушении и восстановлении уравновешенности под влиянием внешних воздействий и деятельных усилий школьника. Уравновешенность как психическое состояние необходимо понимать в динамике.

Воспитание правильного отношения к трудностям, настойчивости в преодолении затруднений во время устной проверки знаний является частью более широкой педагогической задачи. Основное педагогическое правило, каким необходимо руководствоваться в практической постановке этого вопроса, — постепенность приучения учащихся к трудностям учения и их преодолению.

Постепенность приучения к разрешению затруднений в учебной работе означает, вместе с тем, воспитание сознательного отношения к трудностям. Развитие самостоятельности в умственной работе учащихся должно сочетаться с помощью им в преодолении трудностей со стороны учителей и педагогически правильно проводимой товарищеской помощью и взаимопомощью учеников друг другу.

Слушание учителем ответа ученика является вместе с тем и психологическим условием руководства ответами учащихся, осуществляемого при посредстве высказываний, каждое из которых имеет конкретную воспитательную направленность. Таковы высказывания учителя с целью проверки осмысленности понимания вопроса, одобрение правильности и логичности в суждениях, побуждение к более полному ответу и к самостоятельности мысли при возникновении затруднений. Руководство ответом учеников осуществляется также указаниями на неточность или ошибочность в ответе, на отклонение от поставленного вопроса, а также путем направления мысли школьника наводящими вопросами.

Такт учителя в процессе слушания ответа практически проявляется в различных формах, каждая из которых способствует упрочению делового и психологического контакта между учителем и отвечающим учеником, положительно влияет на психическое состояние школьника и повышает его умственную активность. В этом плане имеют значение внимательность учителя к ответу школьника и ко всему классу; краткие одобрительные реплики, способствующие поддержанию у школьника состояния уверенности в том, что он отвечает правильно; мимические знаки удовлетворения, какие учитель выражает при хорошем ответе;

изменения в выражении лица учителя при ухудшении ответа (мимика недоумения) — замечая это, ученик начинает критически осмысливать свой ответ и стремится исправить допущенные ошибки или неточности.

В этом же значении выступают краткие замечания и вопросы учителя, обращенные к отвечающему ученику и ко всему классу, как например: «Смотрите внимательно, — нет ли здесь ошибки?» «Согласны ли вы с таким решением?» «Может быть, найдете лучший способ решения».

Особенно важны одобрительные замечания в процессе ответа неуспевающего ученика, когда учитель замечает, что школьник успешно преодолевает пробелы в своих знаниях. «С каким удовлетворением я поставил бы тебе пять, если бы ты успешно решил эту задачу», — обращается учитель к ученику, испытывающему затруднения в решении математических задач. Словесные и мимические знаки одобрения повышают умственную активность школьников, сосредоточенность, чувство уверенности в своих знаниях и положительно влияют на их последующую учебную работу. Ослабление руководства ответом школьника, неустойчивость внимания учителя в слушании ответа, отсутствие выразительных знаков заинтересованного слушания или кажущаяся невнимательность учителя ухудшают психологическую обстановку проверки знаний, являясь отклонением от требований такта.

Большое значение имеет поддержание деловой атмосферы в классе во время ответа ученика и, вместе с тем, установление психологического контакта с учащимися, внимательность и заботливость по отношению к ним. Односторонность проявления такта или нарушение его могут быть следствием несогласованности указанных предпосылок такта в процессе слушания учителем ответов учащихся.

Каждое высказывание учителя в этом плане имеет определенный психологический подтекст. Приведем примеры таких высказываний. «Зачем вы ему подсказываете, разве не ясно, что он сам знает» (укрепление уверенности ученика в ответе, дисциплинирующее воздействие на других школьников). «Вчера тебя спрашивали, ты хорошо знал, а сегодня не подготовил урок, видимо, думал, что не буду спрашивать» (укоризненный тон). «Это неясно, повтори, пожалуйста, — слушайте все» (внимательность к ответу, побуждение к отчетливости суждения). «Он случайно ошибся, а ты смеешься над ним, слушай внимательно, потом тебя спрошу по этому же вопросу» (побуждение серьезности слушания). «Не торопись, подумай, вижу что знаешь» (тон ободрения).

Важное значение как психологическая предпосылка такта имеет соблюдение психологически оправданной динамики проведения устной проверки знаний. Мы имеем в виду сочетание слушания учителем ответа ученика и разумное побуждение быстроты умственно-речевого процесса. На внимание учащихся отрицательно влияет чрезмерная быстрота темпа проверки знаний. Рассмотрим один из примеров.

Учительница ведет урок русского языка в 6-м классе в быстром темпе. Она стремится провести проверочную беседу с большим количеством учащихся. Каждому ставится вопрос, требующий краткого ответа. Учительница проявляет неудовлетворенность при каждом замедлении ответа. Собственный темп ее умственно-речевых процессов отличается высокой динамичностью.

В первой половине урока ученики успевают отвечать с требуемой быстротой, но при большой уплотненности урока, стремительности в проведении повторительной беседы и проверки знаний они начинают отставать от требуемого темпа, их ответы ухудшаются, интенсивность и устойчивость внимания снижается.

Стремление вести учебный процесс в энергичном темпе и насыщать его определенным научным содержанием представляет положительное явление. Таким путем может быть достигнута занятость мысли школьников и, следовательно, повышена интенсивность и устойчивость внимания. Однако во всем этом надо соблюдать меру, учитывая возрастные возможности учащихся, закономерности процесса сосредоточения, индивидуальные особенности школьников и степень сложности учебного материала.

Устную проверку знаний следует проводить при учете указанных условий и по ходу учебного процесса осуществлять необходимую психологическую разрядку. На данном уроке это условие не было выдержано, и потому учащимся было затруднительно сохранить устойчивость внимания в течение всего урока. Во второй половине урока учительнице пришлось обращаться к ним с призывами быть внимательными и отвечать быстрее, временами проявлялась и нетерпеливость в слушании ею ответов школьников.

При несомненных достоинствах урока — широком деловом контакте учительницы с классом в проведении проверки знаний, справедливой требовательности к ответам учащихся, активизации их внимания — наблюдались и слабые стороны в процессе проверки знаний: чрезмерное форсирование проверочной беседы с классом и во время опроса отдельных учеников. Нарушение «меры» в данном случае относится к неоправданной динамичности в проведении проверки знаний, что может создать психо-

логические предпосылки отклонения от требований педагогического такта.

Чем же руководствуется учительница, приняв такой темп работы и спрашивая с мест многих учеников? Очевидно, она стремится таким путем поддержать устойчивость внимания школьников (младших подростков) и установить такие условия, при которых ученики не отвлекались бы какими-либо посторонними впечатлениями. Но применяемое средство лишь частично достигает этой цели, отчасти же влечет за собой противоположный результат — перенапряжение внимания. Однако как только учительница осознает причину этого непредвиденного следствия, при своем педагогическом мастерстве она может легко его избежать.

Проводя проверку знаний учащихся, важно соблюдать оптимальный темп их умственной деятельности, дать ученикам возможность осмыслить вопросы учителя без излишнего форсирования ответа, а также и без необоснованной замедленности. Если учитель своевременно заметит признаки снижения внимания вследствие его перенапряжения, необходимо осуществить какую-либо разрядку темпа в ответах. Собственный темп умственно-речевого процесса учителя следует приурочивать к возрастным возможностям школьников младшего, среднего и старшего возраста. Предпосылками правильного разрешения этого вопроса является знание учителем степени трудности учебного материала, психологии учащихся, умение наблюдать за процессом их ответа и собственным темпом умственной работы на уроке.

Учитывая указанные условия, один из следующих уроков русского языка в данном классе учительница провела по нашему совету в несколько ином темпе. С самого начала урок проводился в спокойной манере. Устная проверка знаний, самостоятельные грамматические упражнения и проверочная беседа — эти виды учебной работы выполнялись в тесном взаимодействии и без какой-либо торопливости или необоснованной замедленности в темпе ответа.

Первоначально разбирались предложения, начинающиеся со сложного предлога и предложения с причастным оборотом. Затем проводилась устная проверка знаний по вопросу о частицах. «Слушайте внимательно, — спокойно сказала учительница. — Кто хорошо дополнит ответы, может получить отметку отлично». Первая из отвечавших учениц построила ответ в следующей форме: 1. Понятие о частицах. 2. Их разряды. 3. Особенности частей каждого разряда. Характеризуя каждый из них, ученица приводила свои примеры, взятые из художественной литературы.

Ответ ученицы был выслушан всеми учениками очень внимательно. По его окончании учительница обратилась к ученикам: «Ответ отличался полнотой и самостоятельностью, не пришлось ставить и наводящих вопросов. Обратите внимание на план ответа. Сначала дано определение частиц, названы их разряды, затем охарактеризован каждый из них. К. хорошо знает вопрос, ответ ее логичен, примеры приводит осознанно, понимает, о чем говорит. Ценно и то, что примеры подобраны из художественного произведения. Ответ отличался полнотой, и понятно, что никто из вас не нашелся, что добавить или поправить. Тема очень хорошо усвоена, ставлю пять».

Проверка знаний учеников и другие виды учебной работы проводились в спокойной, деловой атмосфере при широкой активизации внимания школьников. При ответе требовалось дать понятие о той или иной частице, о ее роли в языке, ставились вопросы, как быть в неясных случаях, чем можно данную частицу заменить, в этом плане анализировались приводимые учениками примеры. Вопросы учительницы были обращены к мышлению школьников, они способствовали развитию умения применять правила грамматики в практике правописания, учительница давала советы ученикам, как нужно проводить грамматический разбор, на какие теоретические положения нужно при этом опираться.

Спокойная манера общения с учениками, изменение тона речи, оттеняющего отношение учительницы к различным ответам школьников, оценочные замечания в конце ответа, побуждающие учеников быть внимательными не только к содержанию, но и к познавательной форме ответа, — все это способствовало продуктивности учебных занятий и упрочению сосредоточенности школьников в течение урока. Какой-либо «натянутости» обстановки не было во всех педагогических ситуациях на уроке, требования такта соблюдались и в моменты затруднений школьников во время ответа. Большое значение во всем этом имела педагогически обоснованная динамика урока.

В педагогической литературе справедливо указывалось на необходимость не допускать перегрузку школьников домашними учебными заданиями. Но не должно быть и перенапряжения внимания учеников во время уроков. Нужно избегать чрезмерной уплотненности урока, непосильного для учеников темпа в проведении устной проверки знаний и других видов учебной работы. Ненужное напряжение в работу могут вносить и отклонения от требований педагогического такта, они могут нарушать рабочее состояние учащихся и вызывать такие чувства, которые будут

оказывать тормозящее влияние на умственно-речевые процессы или вызывать состояние эмоциональной возбудимости. Кроме того, динамика проверки знаний, неоправданная в психолого-педагогическом отношении, не соответствует и требованиям психо-гигиены работы учителя, она может также повести к перенапряжению его внимания.

Очень важна индивидуализация педагогического такта в процессе слушания учителем ответов учащихся. Здесь имеют значение все рассмотренные выше требования такта учителя. Применение их обуславливается знанием индивидуальных особенностей отвечающих школьников. В этом отношении необходимо учитывать учебную подготовку каждого школьника, его отношение к учению и, в частности, к занятиям по данному учебному предмету. В психологической характеристике учащихся учителю важно также знать особенности темперамента школьника.

В поведении ученика в процессе устной проверки знаний проявляются эмоционально-динамические особенности его темперамента в динамике умственно-речевого процесса, выразительности поведения и в общем реагировании на замечания учителя. Внимательный наблюдатель заметит также во время ответов учеников различные их психические состояния и черты характера. Таковы, например, скромность или самонадеянность, впечатлительность, застенчивость, бойкость, спокойная уверенность, устойчивая сосредоточенность, эмоциональная возбужденность.

На одном из уроков учитель математики вызвал к доске для решения задач двух учениц. Их учебная подготовка была приблизительно одинаковой — это были хорошо успевающие ученицы. Однако формы их поведения в процессе решения задач были различными. Одна из учениц держалась уверенно, на все вопросы отвечала четко и выразительно и при этом смело смотрела на учителя, ожидая от него новых вопросов и проявляя готовность ответить на них. Слушая ее ответ, учитель сохранял состояние спокойной уверенности и уравновешенности. Он лишь время от времени подтверждал правильность ответа ученицы и одобрял ее в тех случаях, когда она проявляла сообразительность в решении наиболее трудной части задачи: «Хорошо»; «Правильно»; «Совершенно верно»; «Замечательно». «Ставлю пять, так и надо отвечать», — обратился учитель ко всему классу по окончании ответа.

Затем учитель проверял решение задачи другой ученицей. По существу задаваемых вопросов ученица отвечала правильно, но форма ответа была иной, чем в первом случае. В поведении ученицы чувствовалась неуверенность, речь ее была невырази-

тельна, ответы на вопросы давались замедленно, с приостановками. Учитывая индивидуальные особенности ученицы (и зная о ее слабом здоровье) учитель реагировал на ее ответы по другому. «Подумай, — говорил он, — ты знаешь, не нужно волноваться и торопиться». «Ты правильно сосредоточилась вот на этой части задачи, это место самое важное». Эти слова имели целью создать ученице спокойную обстановку для работы, упрочить у нее состояние уверенности, здесь учитывались также особенности замедленного течения умственно-речевого процесса ученицы. Различия в форме реагирования учителя в обоих случаях являлись конкретным выражением индивидуализации педагогического такта.

В процессе ответов школьников путем наблюдения могут быть изучены индивидуальные особенности их мышления. Учителю важно знать, какие мыслительные процессы и как именно развиты у каждого школьника. Эти процессы и представляют логический аппарат ответа. Мы имеем в виду умение школьника оперировать понятиями, анализировать, рассуждать, формулировать вывод и применять теоретические положения к решению учебных и практических задач.

Отсюда очевидно, какое важное значение имеют внимательность и психолого-педагогическая наблюдательность учителя как предпосылки успешности его учебно-воспитательной работы и, в частности, развития его педагогического такта. Незнание же учителем личности школьников, особенностей их ума и характера может быть условием нарушения такта в обращении с ними.

В процессе устной проверки знаний, слушая ответы учеников и оценивая их знания, учитель имеет большие возможности вести обучение таким образом, чтобы развивать мышление учащихся, обучать их целесообразным и доступным им по возрасту способам умственной работы. Пути к этому — продуманная постановка вопросов, направление ответов школьников и мотивированная оценка их знаний по содержанию и познавательным особенностям. Каждый вопрос, предложенный ученикам для ответа, предполагает активизацию определенных познавательных процессов и в этом плане возможно наблюдать индивидуальные особенности мышления школьников и развивать их. Важно, чтобы вопросы в их совокупности активизировали многие стороны умственной деятельности учащихся.

На одном из уроков физики учитель проверял знания школьников по следующим вопросам: 1. Что называется колебательным движением? 2. Что называется амплитудой колебания? 3. Что такое период колебания? 4. В каких единицах измеряется период

колебания? 5. Что такое частота колебаний? 6. В каких единицах измеряется частота колебаний? 7. Что такое герц? Эти вопросы между собой взаимосвязаны. Ответы на них выявляют знание школьниками определенных физических понятий, познавательная же операция, при посредстве которой выражается это знание, — раскрытие содержания понятий путем их определения. Многие другие вопросы на уроках по всем предметам могут способствовать развитию умения описывать, рассуждать и объяснять изучаемые явления.

Индивидуализация такта учителя проявляется в том, как он реагирует на ответы учащихся при учете различных сторон личности школьника. Побуждение к ускорению ответа, поощрение, ободрение, гибкость в проявлении требовательности и многие другие особенности высказываний учителя в процессе слушания ответов учащихся характерны для индивидуализации такта.

Аналогичные проблемы возникают и при постановке дополнительных вопросов после того, как ученик ответил на основной вопрос. В постановке таких вопросов также нужно руководствоваться мерой педагогической целесообразности. Здесь имеет значение степень сложности темы, по которой ведется проверка знаний, учебная подготовленность школьника, а также индивидуальные психологические особенности каждого из них. В зависимости от этих условий количество и качество дополнительных вопросов будет значительно варьировать.

Очень важно, чтобы учитель четко уяснял содержание дополнительных вопросов в единстве с их познавательной формой. Таковы, например, вопросы описательного характера, ответ на которые может выявить осмысленность и точность воспроизведения учеником фактической основы знаний, примерами чего является знание исторической хронологии, фабулы литературных произведений, описание природных явлений. Более сложны в познавательном отношении вопросы, ответ на которые предусматривает проявление школьниками умений анализировать явления, сравнивать их, выяснять причины их изменений, правильно формулировать обобщающие положения. Эти вопросы активизируют более сложные формы анализа и синтеза в умственной работе учащихся. Кроме того, дополнительные вопросы могут иметь целью выявление умений школьников применять полученные теоретические знания к решению учебных и практических задач.

От педагога требуется не только умение быстро ориентироваться в ответах учащихся на указанные виды вопросов, но и

проявление тактичности в самой манере слушания ответов. Нарушение такта в данном случае — это проявление нетерпеливости, перебивание ответа новыми вопросами, несвоевременность задавания дополнительных вопросов, вследствие чего ответ ученика утрачивает необходимую цельность и последовательность и, кроме того, у него снижается чувство уверенности в правильности ответа. Тактичность реагирования учителя необходима при ответах учащихся на все виды указанных вопросов. Однако постановка перед школьниками более сложных вопросов еще более повышает значение педагогического такта как одного из факторов, содействующих созданию благоприятной обстановки для ответа учащихся на поставленные вопросы.

### 3

Тактичность обращения учителя с учащимися имеет большое значение и в процессе оценки знаний по окончании ответа. При всей краткости этого момента никак нельзя умалять его воспитательное значение. Однако в практике преподавания именно в процессе оценки знаний наблюдаются отклонения от требований педагогического такта.

Некоторые учителя недооценивают воспитательное значение такта в процессе выставления отметки. Какие-либо высказывания в момент выставления отметки они считают излишними, за исключением разве краткого одобрения или порицания. Таковы, например, оценки, повторяемые однообразным тоном: «молодец, хорошо», «хорошо, садись», «правильно, хорошо», «знать надо, два». Приходилось также слышать мнение о том, что заниматься какой-либо мотивировкой отметки на уроке «некогда», а также и потому, что ученики «сами понимают, за что им поставлена та или иная отметка». Такой подход к данному вопросу в психолого-педагогическом отношении ошибочен. Экономия времени учебного часа должна проводиться в разумной форме. Если оценочные суждения учителя об ответах учеников имеют обучающее значение, то они не только не являются потерей времени на уроке, но представляют одно из средств воспитательного влияния на школьников.

Практически при выставлении отметок учителя часто высказывают различные оценочные суждения. Каковы же они по своему содержанию и форме и соответствуют ли требованиям педагогического такта? В этом плане рассмотрим некоторые из собранных нами материалов.

1) В некоторых случаях учителя выставляют отметку без

сообщения о ней ученику: «Садись, достаточно»; «Садись, еще буду спрашивать»; «Садись и будь готов ответить на вопросы». В таких случаях ученики стремятся узнать, какую отметку они получили. Данная форма выставления отметки не может быть признана удовлетворяющей требованиям педагогического такта: деловой и психологический контакт между учителем и учеником ослабляется, ученику непонятно, почему он не может знать о результатах своей учебной работы в форме ее оценки.

2) В других случаях наблюдается несоответствие и противоречие между выставленной отметкой и ее словесным обозначением: «Хорошо отвечал, ставлю пять»; «Достаточно, пять»; «Четкости не хватает, четыре»; «Ну, хорошо, все — ставлю три». В таких случаях учитель пользуется выражениями, ставшими привычными для него и не замечает возникающих несоответствий. Не замечают этого и ученики. Но отсюда не вытекает, что именно так нужно выставлять отметку. Основной недочет заключается в том, что учитель не использует имеющуюся возможность воспитательного влияния на ученика в момент сообщения отметки.

3) Ближе к этому стоят случаи, когда учитель сообщает ученику об отметке без какого-либо словесного пояснения. «Ставлю четыре»; «Три тебе поставлю»; «Тройка». Некоторые элементы такта учителя могут здесь проявляться в интонации названия отметки, в чем будет выражено отношение учителя к ответу ученика. Таковы одинаковость в тоне названия различных отметок, проявление удовлетворения знанием вопроса или неудовлетворения его незнанием. В первом случае учитель не использует при сообщении отметки возможности повлиять на ум и чувства школьника, проявление же отношения учителя к знаниям школьника в самом тоне сообщения отметки будет несколько более действенным.

4) Выставление отметки в сопровождении самой общей характеристики ответа: «Очень неплохо»; «Ответил неплохо, садись»; «Слабовато»; «Есть недостатки в ответе». Такие оценочные замечания учителя неконкретны и не имеют сколько-нибудь серьезного воспитательного влияния, ученик не может почерпнуть из них что-либо полезное для улучшения самого процесса дальнейшего учения.

5) Сообщение об отметке сопровождается высказываниями учителя, могущими повлиять на чувства школьника: «Все правильно. Отлично. Я очень тобой довольна»; «Очень хорошо, молодец»; «Лучше стал работать». «Можешь заниматься гораздо

лучше». Объективная требовательность в таких случаях сочетается с высказыванием одобрения и поощрения, что побуждает ученика учиться лучше и заслужить доверие учителя.

6) Сообщая ученику отметку, учитель указывает при этом на некоторые конкретные особенности ответа. «Добавление сделал хорошее»; «Даты перепутал»; «В решении задачи допустил неточности». Подобные замечания касаются каких-либо частностей, не охватывают ответа в целом и потому их воспитательное значение ограничено. Оценка ответа должна быть строго конкретной и более объемлющей, не ограничивающейся лишь некоторыми его особенностями.

7) Учитель сопровождает выставление отметки оценочными суждениями об ответе ученика, указывая на его сильные и слабые стороны в отношении содержания (правильности и полноты ответа) и формы (особенностей умственно-речевого процесса). Примеры этих оценок мы уже приводили. Выслушивая такие замечания учителя, ученики лучше осознают значение поставленной отметки, а главное — это помогает им уяснить характер их знания или незнания, достоинства и недостатки формы ответа. При такой методике оценки знаний ясно выступает обучающее значение устного опроса. Но здесь также необходимо соблюдать меру и, в частности, не допускать односторонности в оценке, например, указывать только слабые стороны ответа, умалчивая о положительных или наоборот.

Оценочные суждения о неточности или неправильности ответа должны касаться как специальной оценки ответа, так и общей его умственно-речевой культуры. Так, один из преподавателей математики тонко замечал неточности специального характера и одновременно не упускал из вида неправильности в словесном выражении мысли. «Нужно, — говорил он ученику, — математически строго формулировать свою мысль и заботиться о том, чтобы она и стилистически была правильной». Однако в ряде других случаев учителя не замечали в ответах учащихся стилистических погрешностей, что влекло к частичному снижению «объема требовательности».

Нередко ответы учеников имеют сложную картину, сильные и слабые их стороны переслаиваются и потому оценочные замечания должны быть дифференцированными. Педагогически обоснованная мера высказываний одобрения или какой-либо другой общей характеристики ответа должна предостерегать от необоснованных преувеличений, например, от захваливания одних учеников и порицания других. Такт учителя опосредствуется знанием учебной подготовки ученика, особенностей процесса его

развития и, в частности, степени продвижения в овладении знаниями и умениями.

8) Оценочные замечания по поводу ответов учащихся должны быть не только констатирующими. Их следует разумно сочетать с высказыванием советов о том, как ученику нужно улучшить качество ответа, например, учиться выделять основную мысль в излагаемом вопросе, развивать ее, уметь доказывать, контролировать процесс решения задач. В этом же значении выступают советы учителя, имеющие целью повысить речевую культуру школьника, и, в частности, стилистические особенности его речи и ее динамические качества. («Знаешь, но отвечаешь очень медленно. Постарайся отвечать побыстрее»; «Не надо торопиться, не спеши, лучше обдумывай вопрос».) В подобных советах нужно учитывать не только учебную подготовку ученика, но также индивидуальные особенности его темперамента и характера.

Большое значение в психологической характеристике речевого общения учителя с учащимися в процессе проверки знаний имеет интонация его речи. Изменения голоса учителя по силе, высоте, тембру и темпу, психологические паузы, словесное и фразовое ударение, вся совокупность мелодических особенностей речевого процесса должна быть подчинена решаемым педагогическим задачам во время проверки знаний. Интонационные особенности речи подчеркивают наиболее значимые оттенки мысли, они помогают лучшему пониманию ее учащимися и, кроме того, в интонации выражается эмоциональная сторона оценки, отношение учителя к ответу школьника, она является также средством словесного проявления воли учителя, его стремления побудить школьника к активности и самостоятельности суждения.

Интонационные особенности речи учителя, его мимические движения, жесты должны иметь педагогически целесообразную форму. Только при этом условии они будут педагогически эффективными. Важно, чтобы ученики правильно понимали все проявления выразительности речи учителя, равно как и внесловесные формы выразительности (мимические движения в широком смысле этого слова). Мало понятные ученикам выразительные особенности общения и возможная многозначность интонации могут осложнить деловой и психологический контакт между учителем и учащимися.

Интонационные особенности речи учителя — одно из проявлений педагогического такта, выражающегося в нахождении правильного тона высказывания оценочных замечаний и советов

учащимся, учитывая особенности каждого случая и характерные черты личности школьника. В самом количестве и качестве оценочных замечаний и советов учащимся также необходимо соблюдать чувство меры.

Чрезмерное обилие таких замечаний, особенно с их порицающим характером и подчеркнутым выражением неудовлетворенности ответом, не только не будут стимулировать последующую учебную деятельность ученика, но могут оказать тормозящее влияние на его психическое состояние и умственную активность. В тоне своих оценочных замечаний учителю необходимо учитывать не только учебную подготовку школьников, но и сложившиеся особенности впечатлительности и эмоционально-волевые черты характера каждого из них.

Оценочные суждения и советы учителя, хотя и обращены непосредственно к отвечающему ученику, должны произноситься в такой форме, чтобы все школьники понимали их значение для своей учебной работы. Осуществление этой задачи облегчается при условии активного участия всего класса в слушании ответов каждого ученика. По предложению учителя ученики дополняют и исправляют ответы своих товарищей и высказываются о их достоинствах и недочетах.

Процесс устной проверки знаний школьников мы изучали по материалам наблюдений в 5—7-х классах. В старших классах средней школы рассмотренные звенья проверки знаний должны получить дальнейшее психолого-педагогическое углубление. Изучение этого вопроса выходит за рамки данной работы, поэтому ограничимся анализом отдельного примера, показывающего характер соответствующих изменений процесса проверки знаний. В этом плане рассмотрим урок литературы в одном из старших классов.

Прежде всего, вопросы, предлагаемые ученикам для ответа, крупнее по своему масштабу и содержательности. Таковы, например, вопросы об идейно-художественных особенностях изучаемого произведения. На данном уроке учительница вызвала для ответа двух учащихся. Их ответы были заслушаны очень внимательно всеми учениками, после чего учительница предложила желающим высказаться о достоинствах и недостатках каждого из них. По первому ответу высказались три ученика, отмечая его достоинства. При этом возникли спорные вопросы, все ли в ответе относилось непосредственно к данной теме или в нем была неполнота и тематические отклонения.

Последний из этих вопросов был разрешен учительницей в заключительной оценке ответа. «Ответ не совсем на тему, —

сказала она и затем отметила положительные стороны: хорошее вступление, удачный переход к основной части ответа, умелое использование художественного текста. Недочеты ответа: неточности цитирования художественных текстов и некоторые неудачные обороты речи ученицы. «Ставлю отметку четыре; твердою четверку», — заключила учительница.

По окончании ответа другого ученика также были выслушаны замечания его товарищей. Двое выступавших указали на полноту ответа и его соответствие теме, причем один из учеников пытался сопоставить оба ответа. Учительница точно указала на достоинства ответа: самостоятельность ученика в подборе художественных текстов и наличие в его ответе ведущей мысли, «есть стержень». «Приятно слушать тебя, ставлю пять. В этом году ты работаешь серьезнее, чем в прошлом».

Такое проведение устной проверки знаний, несомненно, имеет обучающий характер и развивает мышление учащихся. В оценке ответа обращается внимание на правильность и полноту изложения, самостоятельность и логичность мышления учеников и соответственно в каждом случае отмечаются сильные и слабые стороны. Оценка ответов по их познавательным особенностям возможно еще далее детализировать в некоторых отношениях, например, требовать от учащихся большей четкости логической структуры ответа.

Эффективность рассмотренных методических приемов проверки знаний получает подкрепление в тактичном отношении учительницы к учащимся. Такт учительницы проявляется в ее требовательности к ответам учеников, сочетаемой с внимательностью к ним. Учительница не прерывает ход мысли школьника и высказывается об ответе только по его завершению. Ответы учеников получают разностороннюю оценку по содержанию и форме, поощряется самостоятельность и логичность суждений. Обсуждение ответов производится доброжелательным тоном, в классе создана обстановка, способствующая серьезным высказываниям учащихся об ответах своих товарищей.

Учительница характеризует ответы, стремясь к убедительности и доказательности своих высказываний, что является непременным условием такта в общении с учениками старших классов. К их ответам предъявляются более сложные требования, чем к ответам младших школьников и подростков. Эти требования должны быть аргументированы, и в такой форме они могут повлиять на развитие мышления учащихся.

Вместе с тем педагогический такт в обращении с учениками старших классов должен быть более гибким и в эмоциональном

отношении. Влияние на чувства учащихся, в особенности на их интеллектуальные и нравственные чувства, являющиеся важным фактором их развития (имеем в виду чувства любознательности ответственности в учении и т. п.), осуществляется не только содержанием мотивированных оценок учителя, но и формой его высказываний, удовлетворяющей требованиям педагогического такта — естественностью, простотой и выразительностью речевого общения. Психологической основой данной формы общения является внимательность и заботливость учителя об учащихся. Такой тон особенно необходим при разъяснении недочетов в их ответах.

Весь процесс проверки знаний и оценка ответов оказывает то или иное влияние на ум, чувства и волю школьников. В этом смысле есть основание говорить о **последействии** проверки и оценки знаний. Оно проявляется в непосредственном влиянии на психическое состояние школьника, в каком он находится на данном уроке, после того, как учитель закончил с ним беседу. Ученики по-разному реагируют на результат ответа. В зависимости от качества ответа их настроение становится приподнятым или пониженным. Одни из них ведут себя сдержанно, у других заметна более выразительная по внешней форме эмоциональная реакция. Психические состояния учащихся неодинаковы по сложности переживания и по его длительности. Наблюдались случаи длительного и кратковременного возбуждающего или тормозящего влияния оценки на психическое состояние учащихся.

Эти различия опосредствуются отношением учащихся к учению и к данному учебному предмету, здесь сказываются и более устойчивые особенности ума, характера и темперамента школьников. Существенное влияние на учеников оказывает педагогическая форма проведения проверки и оценки знаний и особенно тактичность учителя. Очень важно, чтобы учитель не упускал из поля зрения отвечающего ученика, наблюдал бы за его психическим состоянием и поддерживал его внимание в последующей учебной работе до конца урока.

В педагогическом отношении наибольшее значение имеет влияние полученной учеником отметки на дальнейшую учебную работу, умение извлекать полезные уроки и совершенствовать процесс своего умственного труда. «Последействие» отметки возможно проследить по отношению к каждому ученику путем наблюдения за его учебной работой. Здесь наблюдаются различные явления, не равноценные в психолого-педагогическом отношении. Среди них возможно отметить: 1) устойчивые, систематические учебные занятия учеников, правильно реагирующих на отметки

как объективный показатель знаний, 2) усиление самостоятельной работы учащихся, следование советам учителей о рациональных способах подготовки уроков, 3) переоценка своих сил при получении высоких отметок и, как следствие этого, снижение усилий и организованности в приготовлении домашних учебных заданий и 4) относительно нейтральное отношение к отметкам, выполнение домашних учебных заданий не в полную меру своих возможностей.

В указанных случаях проявляются различия в отношении отдельных учащихся к учебному труду. В каждом из этих случаев такт учителя будет различным по своей психолого-педагогической характеристике. В первом из них особенно важно тактичное одобрение и поощрение; во втором — советы учителя об улучшении способов подготовки учебных заданий; в третьем — воспитание у школьника правильной самооценки; в четвертом — повышается значение такта учителя в воспитании у школьников трудолюбия и интереса к учению.

При правильном проведении устного опроса «последствие» его должно быть положительным. Главное в этом отношении — это побуждение учителем учащихся к учению, к сознательному усвоению знаний, развитие умения учиться, формирование самостоятельности и волевого регулирования школьниками своей работы на уроках и в процессе подготовки домашних учебных заданий.

Этот результат зависит, по крайней мере, от двух условий, выступающих в единстве: методики проверки знаний не только в ее контрольном, но и в обучающем значении и в проведении всего процесса проверки знаний в соответствии с требованиями педагогического такта применительно к возрастным и индивидуальным особенностям личности каждого школьника. Проводимая таким путем устная проверка знаний стимулирует интерес к учению и развивает умение учиться. В заключение выделим основные положения о такте учителей в устной проверке знаний школьников, анализу которых были посвящены последние две главы данной работы.

#### 4

Педагогический такт учителя в процессе устной проверки знаний проявляется в его отношении к учащимся и в форме обращения с ними. Существенная роль в психологическом механизме такта принадлежит слову учителя, его высказываниям во время устной проверки знаний школьников. Эти высказывания

должны удовлетворять требованиям педагогического такта и выступать в направляющей и регулирующей функции, им принадлежит важная роль в осуществлении контроля за ответом школьников и в развитии самостоятельности и логичности их мышления. При соблюдении этих требований устная проверка знаний приобретает обучающее значение.

Изучение данного вопроса выявляет разнообразие высказываний учителей в процессе устной проверки знаний в указанном их значении. Эти высказывания возможно разделить на несколько видов, учитывая их различия как способов контроля и совершенствования ответов учащихся.

1) Высказывания, имеющие целью установить правильность понимания учеником поставленного вопроса. Таково, например, предложение повторить вопрос, сформулировать его с полной ясностью. Особенно это касается понимания математических задач. Предложение осмыслить поставленную задачу, ее условия, продумать путь ее решения способствует поднятию уровня познавательной деятельности учащихся. Предварительное осмысливание поставленной задачи, осознание проблемной ситуации положительно влияет на весь последующий процесс ее решения. Высказывания учителя в начальной стадии ответа ученика будут соответствовать требованиям педагогического такта при условии, если здесь будет соблюдена педагогически целесообразная мера соотношения в побуждении самостоятельности мышления школьника и разумной помощи ему в постановке вопроса.

2) Высказывания, основная функция которых состоит в развитии логических операций, способствующих правильному и наиболее полному раскрытию поставленного вопроса. Имеются в виду требования учителя к обоснованности ответа, побуждение к более тщательному доказательству, требование логичности и последовательности, детализации анализа, уяснения причинной зависимости, а также требования, касающиеся точности словесного выражения мысли и графического оформления решаемых задач. В указанных отношениях особенно важно создание спокойной деловой обстановки ответа, чему способствуют тактичные высказывания учителя и его советы быть внимательным ко всем деталям обсуждаемого вопроса, не торопиться, не проявлять ненужной поспешности в осмысливании решения и всего хода доказательства.

3) Корректирующие высказывания учителя, основная функция которых заключается в исправлении допущенных учеником неточностей и неправильностей в ответе. Это достигается различными способами: путем предупредительных реплик и вопросов

учителя при намечающейся неправильности в ходе мысли школьника; при посредстве наводящих вопросов; путем прямого указания на ошибку и предложения исправить ее; побуждением самостоятельности мышления школьника в исправлении допущенных погрешностей; исправлением неправильности в ответе при помощи других учащихся и при совместном ее исправлении учеником и учителем. При этом важно объяснить причины допущенной учеником неправильности. Корректирующие высказывания учителя не должны ограничиваться функцией контроля, они имеют также обучающее значение.

В психологической основе такта в указанных случаях большое значение имеют внимательность, заботливость и доброжелательная требовательность учителя по отношению к учащимся. Отклонение же от требований такта непосредственно связано с педагогически неоправданной формой сообщения ученику о неправильности в ответе. Кроме того, требования такта в обращении могут нарушаться в применении неправильных приемов корректирования замеченной ошибки в ответе. Примерами таких явлений могут быть названы излишество и морализирующий характер корректирующих высказываний учителя и недостаток выдержки в форме обращения с учащимися.

4) Высказывания учителя, задачей которых является приучение учеников к самоконтролю в процессе решения учебных задач. Контроль со стороны учителя является одновременно и способом приучения к самоконтролю. Внешний контроль должен перерасти в контроль внутренний, то есть в самоконтроль как определенную интеллектуально-волевою операцию. Самоконтроль воспитывается различными способами. Особенно важны в этом отношении советы учителя быть внимательным к процессу решения поставленного вопроса, осознавать ход мысли во время решения предложенной задачи, приучение к проверке правильности решения и воспитание в этом отношении устойчивой умственной привычки.

5) Наблюдение учителя за решением школьниками учебных задач в процессе устной проверки знаний сочетается с различными его высказываниями, в которых выражается оценка знаний, навыков и умений. Таковы, например, высказанные в тактичной форме слова одобрения, поощрения, выражение удовлетворения полнотой и правильностью ответа, указание на примененные учеником оригинальные способы решения задачи, а также замечания по поводу наблюдаемых неточностей или ошибок в содержании и форме ответа. Не менее важное значение имеют оценочные суждения учителя по окончании ответа. В нашей рабо-

те были выявлены различные виды таких суждений и показаны различия в их учебно-воспитательном значении.

б) Направляющая и регулирующая функции высказываний учителя во время устной проверки знаний проявляются не только в отношении к ученику, вызванному для ответа, но и ко всему классу. Эти высказывания учителей должны быть оценены в конкретной определенности их учебно-воспитательного значения. Таковы высказывания, касающиеся организации класса перед началом проверки знаний и в процессе ее проведения в форме прямого обращения ко всем школьникам с целью упрочить их внимание и учебную дисциплину, а также с целью преодоления невнимательности.

Многие высказывания касаются активизации мышления учащихся. Сюда относятся советы, как вести себя во время слушания ответа своих товарищей; указания, имеющие целью повысить культуру внимательности, воспитать умение слушать отвечающих учеников и достигнуть такого положения, чтобы все ученики сосредоточились на решении той же задачи, какую решает ученик, вызванный для ответа, или чтобы они параллельно решали аналогичные задачи.

Высказывания учителей имеют целью вовлечь учащихся в активную мыслительную работу. Таковы предложения отдельным ученикам уточнить и дополнить ответ, а также исправить замеченные ошибки. Большое воспитательное значение имеют высказывания учителей, имеющие целью приучить учащихся к анализу содержания и логической формы ответов.

Дидактическое значение этих высказываний учителей состоит в том, чтобы гармонично сочетать углубленную индивидуальную проверку знаний с умственной активностью всего класса. Такт учителя в решении этой задачи заключается прежде всего в соблюдении педагогически обоснованной меры таких высказываний, основу чего составляет знание психолого-педагогической характеристики данного школьного класса, психологических особенностей и учебной подготовки каждого школьника. На этой основе будут варьировать количество и качество высказываний учителя, их интонационные особенности, конкретные формы обращения, выражение одобрения и поощрения, подтверждение правильности ответа. Психологически значимые оттенки в форме обращения свидетельствуют о гибкости педагогического такта.

В обращении с отдельными школьниками, вызванными для ответа и со всем классом, важным средством соблюдения педагогического такта является вся совокупность интонационных осо-

бснностей речи учителя, темп и ритм речевого процесса, психологические паузы — весь «мелодический рисунок» речи и «речевое поведение» педагога в форме мимической выразительности, представляющей своеобразный аккомпанемент процесса словесного общения с учащимися. Интонационное и мимическое выражение удовлетворения или неудовлетворенности ответом ученика, согласия или недоумения, тон естественности, искренности и простоты в общении, мера твердости или мягкости в форме обращения, выразительные знаки внимательности учителя—все это представляет важное средство педагогической техники в ее значении для установления с учащимися делового и психологического контакта. Однообразие тона высказываний и недостаточность выразительности речевого процесса приводят к нарушению требований педагогического такта.

Педагогический такт учителя должен проявляться во всей системе его отношений с учащимися в процессе их обучения и воспитания, во всех видах учебно-воспитательной деятельности, в том числе и во время устной проверки знаний. Эффективность проверки знаний может быть достигнута при условии целесообразного сочетания педагогически обоснованных методических приемов и педагогического такта учителя в его отношении к школьникам и в форме обращения с ними. Если в процессе устной проверки знаний учитель нарушает требования педагогического такта, то тем самым снижается и учебно-воспитательное значение рациональных методических приемов проверки знаний. Вместе с тем применение методически продуманных приемов проверки знаний создает благоприятные предпосылки эффективности такта учителя.

Основу такта учителя составляет соблюдение педагогически целесообразной меры в учебно-воспитательных воздействиях на школьников. Практическое его осуществление в каждом случае характеризует педагогическое мастерство учителя, наличие творческого начала в его учебно-воспитательной деятельности.

В воспитательном влиянии учителя, удовлетворяющем требованиям педагогического такта в процессе проверки знаний, находится адекватное сочетание уважение к достоинству личности школьника и педагогически обоснованная справедливая требовательность к его ответу; побуждение активности школьника, самостоятельности его мышления в сочетании с педагогическим руководством, умелым направлением ответа школьника, без ненужной опеки или принятия на себя трудностей ответа; поддержание с отвечающим школьником педагогически целесообразного

делового контакта в сочетании с психологическим контактом, выражающимся во внимательности учителя к ответам ученика, в отзывчивости и ободрении при затруднениях, в доверии к его возможностям самостоятельного разрешения возникших трудностей.

Педагогический такт учителя характеризует его моральное отношение к школьникам и проявляется в процессе проверки знаний в искренности, естественности и простоте обращения. Такая форма обращения исключает равнодушие и холодную рассудочность в манере держать себя во время ответов учащихся.

Такт учителя получает многостороннее проявление в процессе оценки знаний учащихся — в объективности, справедливости оценки, в обосновании поставленной отметки, в содержании и форме оценочных замечаний о положительных и слабых сторонах ответа, а также в умении учителя высказать в тактичной форме советы и предложения ученику о способах дальнейшего совершенствования подготовки уроков и преодоления недочетов в логико-психологических особенностях ответа.

Такт учителя проявляется не только в однократной проверке знаний ученика на данном уроке, но и в последующем внимательном отношении к нему, и в частности, в возможном обращении с отдельными вопросами на разных стадиях урока с целью поддержания внимательности и активности школьника и более полного выявления его знаний. Такт учителя выражается также в его наблюдательности за психическим состоянием школьника, получившего ту или иную отметку на данном уроке. Оценка знаний оказывает на учащихся определенное «последствие», она влияет на ум и чувства школьников — на последующую активизацию мышления или снижение умственной активности на уроке, а также на качество и динамику их эмоционального состояния. В этом отношении важно своевременное воспитательное влияние учителя, например, ободрение, поощрение, совет школьнику.

Тактичность учителя в процессе устной проверки знаний школьников опосредствуется многими психолого-педагогическими предпосылками его учебно-воспитательной деятельности. Конкретное проявление такта опосредствуется знанием индивидуальных особенностей школьников и их учебной подготовки; учитывается также психическое состояние ученика во время ответа на вопросы учителя. Следовательно, педагогический такт проявляется в педагогически обоснованной индивидуализации проверки знаний (при сохранении общих требований).

Вместе с тем такт учителя в процессе проверки знаний выходит за рамки вопроса об индивидуальном подходе к школьникам. Педагогически эффективная проверка знаний активизирует весь класс — вопросы учителя обращаются к классу в целом и отвечать на них могут последовательно не один-два, а большее число учащихся, что способствует созданию психологической атмосферы делового оживления и заинтересованности всех школьников, их внимательности к вопросам учителя и ответам своих товарищей. Таким образом, педагогический такт учителя опосредствуется его знанием не только индивидуальной, но и коллективной психологии учащихся, в данном случае — знанием психологических особенностей школьного класса как ученического коллектива.

Такт учителя опосредствуется знанием возрастных особенностей учащихся. Конкретные формы педагогического такта в процессе устной проверки знаний будут иметь качественное своеобразие в зависимости от работы учителя с младшими школьниками, подростками и учащимися старших классов средней школы.

В единстве с общими свойствами педагогического такта выявляются его индивидуальные особенности. Они определяются различиями в указанных психологических предпосылках, а также зависят от степени овладения педагогическим мастерством. В этом плане возможно выделить три ступени педагогического такта, которые необходимо понимать в динамике. На первой из них такт учителя еще недостаточно устойчив, наблюдаются и отклонения от требований такта. Вторая ступень в развитии такта отличается повышением устойчивости и расширением сферы его проявлений, совершенствованием индивидуального подхода в работе с учащимися. На этой ступени такт представляет педагогическое умение, и развитие его тесно связано с усилением волевого регулирования учителем своего поведения в процессе проверки знаний. Для третьей ступени развития такта показательно его перерастание в нравственную привычку учителя в обращении с учащимися. Педагогический такт становится устойчивым, широким по сфере применения в различных, в том числе и сложных психолого-педагогических ситуациях, гибким по форме, глубоким по своему воспитательному значению и представляет одно из проявлений педагогического творчества учителя.

---

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абрoсимова Ю. И. Педагогический такт учителя при проведении индивидуальных бесед по вопросам внеклассного чтения с учениками старших классов. ТД, 1958, стр. 61—62<sup>1</sup>.

2. Абрoсимова Ю. И. Педагогический такт в руководстве внеклассным чтением учащихся. — «Очерки психологии педагогического такта», Саратов, 1960, стр. 185—203.

3. Абрoсимова Ю. И. Педагогический такт в процессе обучения школьников-подростков. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 136—152.

4. Абрoсимова Ю. И. Педагогический такт в воспитании настойчивости школьников-подростков. — «Очерки психологии педагогического такта», т. III, Саратов, 1963, стр. 112—124.

5. Абрoсимова Ю. И. Отзывчивость учителя в воспитании школьников. — «Очерки психологии педагогического такта», т. IV, изд. СГУ, 1965, стр. 60—72.

6. Адрианова А. Е. Воспитательная работа в первом классе. Изд. 2-е. Учпедгиз, 1954. См.: «Воспитание вежливости», стр. 92—101 и «Индивидуальный подход в воспитании ребенка», стр. 148—167.

7. Александров Б. О чуткости и строгости. — «Семья и школа», 1949, № 2, стр. 12—15.

8. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. 1935.

9. Аркин Е. А. Родителям о воспитании. Изд-во АПН РСФСР, 1949, 340 стр.

10. Балаева В. И. Педагогический такт в воспитании заикающихся школьников с различными чертами характера. — «Очерки психологии педагогического такта», т. III, Саратов, 1963, стр. 190—199.

11. Балаян Г. И. О педагогической технике. — «Советская педагогика», 1965, № 1, стр. 125—130.

12. Бельский А. В. Побудительная речь. — «Ученые записки I-го Московского педагогического института иностранных языков», т. VI, 1953, стр. 81—147.

13. Богданова О. С., Гурова Р. Г. Культура поведения школьника. Учпедгиз, 1957, 128 стр.

---

<sup>1</sup> ТД — сокращенное наименование сборников «Тезисы докладов на научной конференции, посвященной итогам научно-исследовательской работы». Саратовский пед. ин-т, Саратов, 1956, 1957 и 1958. В трех сборниках помещены тезисы 23-х докладов о педагогическом такте.

14. Божович Л. И., Морозова Н. Г., Славина Л. С. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников. — «Известия АПН РСФСР», вып. 36, 1951.
15. Бойко В. Ф. Педагогический такт учителя и психические состояния учеников. — «Психология обучения и воспитания. Тезисы докладов на республиканской психологической конференции». Киев, 1964, стр. 244—246 (на украинском языке).
16. Бондаревская Т. Н. Педагогический такт. Учпедгиз, 1961, 78 стр.
17. Будиленко В. Г. Значение уравновешенности в развитии педагогического такта учителя. — «Очерки психологии педагогического такта». Саратов, 1960, стр. 151—165.
18. Будиленко В. Г. Педагогический такт в воспитании уравновешенности старших школьников. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 183—197.
19. Будиленко В. Г. Педагогический такт классного руководителя в воспитании уравновешенности школьников. — «Очерки психологии педагогического такта», т. III, Саратов, 1963, стр. 81—111.
20. Будиленко В. Г. Педагогический такт в воспитании состояний уравновешенности школьников-подростков. — «Очерки психологии педагогического такта», т. IV, изд. СГУ, 1965, стр. 148—159.
21. Бурмистрова Н. Н. Особенности поведения детей и педагогическая работа с ними при некоторых острых детских инфекциях. Автореферат канд. дисс. М., 1960, 19 стр.
22. Водейко И. С. Педагогический такт и его значение. Минск, 1956, 26 стр.
23. Вознесенская А. С. О педагогическом такте в работе с неуспевающими учениками. — «Очерки психологии педагогического такта», Саратов, 1960, стр. 204—216.
24. Вознесенская А. С. Педагогический такт в воспитании познавательных интересов старших школьников. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 198—206.
25. Вознесенская А. С. Педагогический такт в воспитании эстетического чувства школьников. — «Ученые записки Саратовского пед. ин-та», вып. 36, 1962, стр. 113—122.
26. Воспитание детей в семье. Книга для родителей. Под ред. доц. З. И. Равкина. Учпедгиз, М., 1959. См.: «Педагогический такт родителей», стр. 81—94.
27. Герасимов И. Г. О педагогическом такте. — «Начальная школа», 1951, № 9, стр. 55—56.
28. Гмурман В. О чувстве меры в воспитании. — «Семья и школа», 1958, № 3, стр. 23—24.
29. Година М. К. Педагогическая требовательность в опыте А. С. Макаренки и ее психологическое обоснование — «Ученые записки научно-исследовательского института психологии», т. VI. Труды республиканской психологической конференции, Киев, 1956, стр. 44—50 (на украинском языке).
30. Гоноболин Ф. Н. Книга об учителе. Изд-во «Просвещение», М., 1965, стр. 222—232.
31. Горохов В. М., Рождественский Б. П. О педагогическом такте. Казань, 1959, 30 стр.
32. Данилов М. А. О требовательности и уважении к личности ребенка в воспитании и обучении. — «Начальная школа», 1949, № 6, стр. 23—29.
33. Дементьева Н. А. О некоторых особенностях педагогического

такта учителя в работе со школьниками-подростками. ТД, вып. IV, Саратов, 1957, стр. 62—64.

34. Дементьева Н. А. Педагогический такт учителя при активизации на уроке учебной деятельности школьника-подростка. ТД, вып. V, 1958, стр. 49—50.

35. Демина А. Наши воспитанники. Очерки о воспитании. 1953, стр. 5—42.

36. Доблаев Л. П. Педагогический такт в некоторых видах воспитательного воздействия. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 153—169.

37. Добрынин Н. Ф. (ред.). Психологический анализ урока. 1952.

38. Добрынин Н. Ф. Основные вопросы психологии внимания. — «Психологическая наука в СССР», т. I, Изд-во АПН РСФСР, 1959, стр. 207—220.

39. Добрынин Н. Ф., Бардиан А. М., Лаврова Н. В. Возрастная психология. Изд-во «Просвещение», М., 1965, стр. 271—280.

40. Додон Л. Л. Сборник задач и упражнений по педагогике. 2-е изд., Учпедгиз, 1959, стр. 106—114.

41. Дорохов А. Это стоит запомнить. Детгиз, 2-е изд., 1961, 96 стр.

42. Драгунова Т. С. подходе к подростку. — «Семья и школа», 1953, № 5, стр. 15—19.

43. Инютин П. Ф. О педагогическом такте учителя. — «Начальная школа», 1956, № 7, стр. 43—45.

44. Китаев Н. Н. Роль внушающего слова учителя. — «Советская педагогика», 1959, № 8, стр. 84—89.

45. Клебанов И. М. О педагогическом такте учителя. «Ученые записки Ленинградского пед. ин-та им. А. И. Герцена», т. 123, 1956, стр. 185—207.

46. Клебанов И. О педагогическом такте в воспитании детей (для родителей). Ленинград, 1959, 48 стр.

47. Клочковская Р. Д. Воспитание тактичности у школьников-подростков. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 170—182.

48. Колбановский В. Н. Воспитательная работа в школе в условиях совместного обучения. Изд-во «Знание», М., 1955, стр. 4—13.

49. Контский Ф. М. Врач и больной. Изд. 3-е. Марийское книжное изд-во, 1959, 107 стр.

50. Костюк Г. С. Вопросы психологии мышления. — «Психологическая наука в СССР», т. I. Изд-во АПН РСФСР, 1959, стр. 357—440.

51. Красногорский Н. И. Высшая нервная деятельность ребенка. Медгиз, 1958. (О фазовых изменениях деятельности коры головного мозга см. стр. 192—197).

52. Крогиус Н. В. Педагогический такт в процессе обучения юных шахматистов. — «Очерки психологии педагогического такта», т. IV, Изд. СГУ, 1965, стр. 160—170.

53. Крулская Н. К. Об учителе. 2-е изд. Изд-во АПН РСФСР, М., 1960, 360 стр.

54. Крутецкий В. А. и Лукин Н. С. Психология подростка. Учпедгиз, 1959, стр. 83—128

55. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Изд-во Ленинградского университета, 1961, 97 стр.

56. Лаврищева Т. И. О психологическом контакте педагога со студентами на занятиях по фортепиано. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 226—239.

56 а. Лаврищева Т. И. Педагогический такт в воспитании исполни-

тельского внимания (на занятиях по фортепьяно). — «Ученые записки Саратовского пед. ин-та», вып. 36, 1962, стр. 97—112.

57. Ланда Л., Неймарк М. Выбор воспитательной меры. — «Семья и школа», 1957, № 6, стр. 4—6.

58. Ланда Л. Требования к ребенку и контроль за ним. — «Семья и школа», 1958, № 1, стр. 30—31.

59. Ларин А. П. О некоторых важнейших условиях преодоления упрямства школьников. — «Ученые записки Великолукского пед. ин-та», 1956, стр. 321—329.

60. Ларин А. П. Об упрямстве детей. Учпедгиз, 1958, стр. 79—86.

61. Лебединский М. С. Очерки психотерапии. Медгиз, 1959, 351 стр.

62. Левитов Н. Д. Индивидуальный подход к учащимся пятого класса в учебно-воспитательной работе. — «Ученые записки Московского педагогического ин-та имени В. И. Ленина», т. ХСІ, кафедра психологии, вып. I, 1958, стр. 13—44.

63. Левитов Н. О любви и уважении к матери — «Семья и школа», 1961, № 5, стр. 10—12.

64. Левитов Н. Отец-воспитатель. — «Семья и школа», 1961, № 8, стр. 7—8.

65. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. 3-е изд. 1964, стр. 445—448.

66. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. Изд-во «Просвещение», 1964, 343 стр.

67. Левшин Л. А. О роли слова в воспитании. — «Вопросы психологии», 1956, № 1, стр. 90—99.

68. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения. Изд-во АПН РСФСР, М., 1951, т. I. Школьные типы, стр. 70—186.

69. Мазурекко Г. В. Психологические условия воспитательного воздействия на учащихся оценки их знаний. Автореферат канд. дисс., 1951.

70. Майкина О. Н. О педагогическом такте учителя по отношению к учащимся-подросткам. — «Ученые записки Таганрогского пед. ин-та», вып. 4, 1958, стр. 97—141.

71. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения в четырех книгах. Изд-во АПН РСФСР, 1949. (Цит. книгу 4-ю).

72. Маливанов А. Л. Педагогический такт в семейном воспитании. Изд-во «Просвещение», М., 1964, 45 стр.

73. Масалова К. В. Педагогический такт на уроках физического воспитания. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 124—135.

74. Медынский Е. Вежливость, приличия, такт. — «Семья и школа», 1957, № 1, стр. 10—12.

75. Медынский Е. Н. Воспитание культурных навыков поведения и речи детей. Учпедгиз, 1958, стр. 82—97.

76. Мерлин В. С. Роль темперамента в эмоциональной реакции на отметку. — «Вопросы психологии», 1955, № 6, стр. 62—71.

77. Мерлин В. С. (ред.). Проблемы психологии личности в связи с типами высшей нервной деятельности. — «Ученые записки Пермского пед. ин-та», вып. 23, 1958.

78. Москаленко К. А. Оценка знаний учащихся при закреплении нового материала и ее психологическое значение. Автореферат канд. дисс., 1954.

79. Осташева Л. И. Педагогический такт в воспитании эстетического чувства юных спортсменов. — «Очерки психологии педагогического такта», т. III, Саратов, 1963, стр. 176—189.

80. О тактичности руководителя. — «Партийная жизнь», 1956, № 6, стр. 33—35.
81. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Изд. 7-е, Медгиз, 1951.
82. Павлова Е. Ф. Об оценке поведения детей. — «Дошкольное воспитание», 1960, № 8, стр. 13—18.
83. Панкратова Н. И. А. С. Макаренко о педагогическом мастерстве и такте. — «Семья и школа», 1950, № 3, стр. 4—7.
84. Педагогика. Учебник для педагогических институтов. Учпедгиз, М., 1956, стр. 72—74.
85. Петров Н. А. О значении авторитета и личного примера учителя. Учпедгиз, 1949, стр. 219—224.
86. Пинт А. О педагогическом такте библиотекаря. — «Библиотекарь», 1957, № 3, стр. 41—45.
87. Плаксина Л. В. О педагогическом такте. — «Советская педагогика», 1963, № 11, стр. 48—53.
88. Плагонюв К. И. Слово как физиологический и лечебный фактор. Изд. 3-е, Медгиз, 1962, стр. 281—297.
89. Подоляк Е. В. Уважение к старшим. — «Дошкольное воспитание», 1960, № 1, стр. 19—22.
90. Потерин И. Педагогический такт. — «Народное образование», 1960, № 1, стр. 85—86.
91. Поясов С. О тоне в требованиях к детям. — «Семья и школа», 1954, № 11, стр. 6—9.
92. Прозоров Г. С. А. С. Макаренко о педагогическом такте в семейном воспитании. — «Семья и школа», 1948, № 8, стр. 5—8.
93. Прозоров Г. С. О педагогическом такте. «Ученые записки Карело-Финского пед. ин-та», т. II, вып. 1, 1956, стр. 3—34.
94. Прозоров Г. С. О педагогическом такте. Петрозаводск, 1956, 47 стр.
95. Развинова В. В. Педагогический такт в активизации внимания учеников первого класса. — «Очерки психологии педагогического такта». Саратов, 1960, стр. 79—95.
96. Развинова В. В. Педагогический такт в воспитании настойчивости семилетних школьников на уроках труда. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 64—79.
97. Примеров Л. И. О педагогическом такте. — «Среднее специальное образование», 1955, № 12, стр. 13—19.
98. Садчикова П. И. О педагогическом такте учителя при изложении нового учебного материала. — ТД, 1958, стр. 51—52.
99. Садчикова П. И. О психологическом контакте между учителем и учениками во время урока. — «Очерки психологии педагогического такта», Саратов, 1960, стр. 167—183.
100. Садчикова П. И. О педагогическом такте в некоторых требованиях учителя к младшим школьникам. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 80—97.
101. Садчикова П. И. Педагогический такт в воспитании организованности младших школьников. — «Очерки психологии педагогического такта», т. III, Саратов, 1963, стр. 61—80.
102. Садчикова П. И. Педагогический такт в воспитании представлений об организованности у младших школьников. «Очерки психологии педагогического такта», т. IV. Изд. СГУ, 1965, стр. 133—147.
103. Самуйленков Д. Ф. О педагогическом такте и авторитете учителя. «Ученые записки Смоленского пед. ин-та», вып. 5, 1957, стр. 309—346.

104. Самуйленков Д. Ф. Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя. Изд. 2-е, Смоленское книжное изд-во, 1961, стр. 120—151.
105. Санникова Е. П. О педагогическом такте в воспитании детей дошкольного возраста. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 40—63.
106. Санникова Е. П. Педагогический такт в воспитании правдивости детей-дошкольников. — «Очерки психологии педагогического такта», т. III, Саратов, 1963, стр. 35—60.
107. Сапожникова Е. Ш. Психология воспитательного воздействия на младших школьников оценки учителем их знаний Автореферат канд. дисс., 1953.
108. Свешникова Е. А. Принцип уважения и требовательности в нравственном воспитании учащихся советской школы. «Известия Крымского пед. ин-та», т. 25, 1957.
109. Селезнев П. М. Педагогический такт учителя. М., 1960, 23 стр.
110. Селиванова Р. Г. Педагогический такт учителя в воспитании дружки школьников-подростков. — «Доклады VII научной конференции», вып. I, Изд-во Томского ун-та, Томск, 1957, стр. 97—98.
111. Синауридзе В. Г. Значение уравновешенности в развитии педагогического такта учителя. — ТД, вып. IV, Саратов, 1957, стр. 75—77.
112. Синица И. Е. Педагогический такт в воспитании детей в семье. Киев, 1956, 36 стр. (на украинском языке).
113. Синица И. Е. Психологические предпосылки педагогического такта учителя. — «Радянська школа», 1957, № 7, стр. 31—37 (на украинском языке).
114. Синица И. Е. Педагогический такт учителя как способ повышения эффективности урока. — Сб. «Психологические условия улучшения качества урока». Изд-во «Радянська школа», Киев, 1959, стр. 146—175 (на украинском языке).
115. Синица И. Е. О педагогическом такте учителя. «Радянська школа», Киев, 1963, 186 стр. (на украинском языке).
116. Скворцов К. А. Очерки по психотерапии соматического больного, М., 1958, 87 стр.
117. Славина Л. С. Когда нарушается взаимопонимание... — «Семья и школа», 1958, № 9, 26—27.
118. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и дисциплинированным ученикам. Изд-во АПН РСФСР, 1958, 214 стр.
119. Степанов И. И. Требовательность в сочетании с доверием и уважением к ученику. — «Начальная школа», 1949, № 1, стр. 26—30.
120. Степанов И. Как поощрять детей. — «Семья и школа», 1963, № 6, стр. 25—26.
121. Страхов В. И. О педагогическом такте студентов-практикантов. — ТД, вып. IV, Саратов, 1957, стр. 70—74.
122. Страхов В. И. Психологический анализ педагогического такта студентов-практикантов. — «Вопросы психологии», 1959, № 6, стр. 169—174.
123. Страхов В. И. С педагогическом такте у студентов. — «Очерки психологии педагогического такта». Саратов, 1960, стр. 127—150.
124. Страхов В. И. Педагогический такт в воспитании внимания школьников-подростков на уроках труда. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 98—123.
125. Страхов В. И. Педагогический такт преподавателя спортивной гимнастики. «Очерки психологии педагогического такта», т. III, Саратов, 1963, стр. 153—175.
126. Страхов В. И. Педагогический такт в воспитании внимания

школьников (в процессе обучения рисованию). — «Очерки психологии педагогического такта», т. IV. Изд. СГУ, 1965, стр. 87—132.

127. Страхов И. В. О дружбе школьников. Саратов, 1946, 112 стр.

128. Страхов И. В. Толстой как психолог. — «Ученые записки Саратовского пед. ин-та», вып. 10, 1947 (о психических состояниях см. стр. 17—116).

129. Страхов И. В. Темперамент школьника. — «Ученые записки Саратовского пед. ин-та», вып. IX, 1947, стр. 161—187.

130. Страхов И. В. Изучение и воспитание темперамента школьника. — «Начальная школа», 1948, № 1, стр. 29—35.

131. Страхов И. В. Психологическая практика студентов в школе. — «Ученые записки Саратовского пед. ин-та», вып. XV, 1949, 164 стр.

132. Страхов И. В. Вопросы психологии в педагогической практике студентов в школе. — «Вопросы психологии», 1955, № 5.

133. Страхов И. В. Психологический анализ педагогического такта учителя. — ТД, Саратов, 1956, стр. 31—34.

134. Страхов И. В. Проблемы педагогического такта в психологическом освещении. — ТД, вып. IV, Саратов, 1957, стр. 55—58.

135. Страхов И. В. Психологические основы педагогического такта учителя. — ТД, выпуск V, 1958, стр. 45—47.

136. Страхов И. В. Воспитание внимания у школьников. Учпедгиз, 1958, 128 стр.

137. Страхов И. В. О психологической основе педагогического такта. — «Вопросы психологии», 1960, № 3, стр. 57—63.

138. Страхов И. В. Вопросы психологии педагогического такта. — «Очерки психологии педагогического такта», Саратов, 1960, стр. 3—78.

139. Страхов И. В. Тактичность как черта характера учителя. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 3—39.

140. Страхов И. В. Психология творческого вдохновения. — «Ученые записки Саратовского пед. ин-та», вып. 36, 1962, стр. 3—96.

141. Страхов И. В. Изучение педагогического такта методом наблюдения. — «Очерки психологии педагогического такта», т. III, Саратов, 1963, стр. 3—34.

142. Страхов И. В. Такт учителя в устной проверке знаний школьников. — «VI научная конференция Уральского отделения Общества психологов при АПН РСФСР. Тезисы докладов», Пермь, 1965, стр. 14—17.

143. Страхов И. В. Индивидуальные особенности такта учителей в устной проверке знаний школьников. — «Очерки психологии педагогического такта», т. IV. Изд. СГУ, 1965, стр. 3—59.

144. Стрелкова И. Э. Педагогический такт учителя в воспитании дружбы школьников-подростков. — «Очерки психологии педагогического такта», Саратов, 1960, стр. 97—125.

145. Стрелкова И. Э. Педагогический такт в воспитании товарищества школьников-подростков. — «Очерки психологии педагогического такта», т. III, Саратов, 1963, стр. 133—152.

146. Стрелкова И. Э. Воспитание заботливости и тактичности в товарищеских и дружеских отношениях школьников-подростков. — «Очерки психологии педагогического такта», т. IV. Изд. СГУ, 1965, стр. 73—86.

147. Такт — БСЭ, т. 41, 2-е изд., стр. 536.

148. Такт педагогический. — Педагогический словарь, т. II. Изд-во АПН РСФСР, М., 1960, стр. 460. (Такт у детей — см. там же, стр. 460).

149. Таровик В. В. О педагогическом такте. — «Среднее специальное образование», 1959, № 9, стр. 24—27.

150. Теплов Б. М. (ред.). Типологические особенности высшей нервной деятельности человека, т. III. Изд-во АПН РСФСР, М., 1963

151. Толковый словарь русского языка, под ред. Д. Н. Ушакова, т. IV, 1940, стр. 646.
152. Тройнова Д. Отзывчивость. — «Семья и школа», 1961, № 11, стр. 22—24.
153. Трофимов А. П. Когда нарушается педагогический такт. — «Семья и школа», 1952, № 7, стр. 14—16.
154. Уткина Н. С. Индивидуальные различия влияния отношения к педагогической оценке на распределение внимания учащихся в зависимости от силы возбудительного процесса. — «Вопросы психологии», 1963, № 5, стр. 118—127.
155. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. Собрание сочинений, т. 2. Изд-во АПН РСФСР, 1948.
156. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Собрание сочинений, т. 8, Изд-во АПН РСФСР, 1950. (О педагогическом такте см. стр. 46—47.)
157. Чубуков В. П. Педагогический такт в воспитании старших школьников. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 207—225.
158. Чубуков В. П. Педагогический такт в воспитании скромности школьников-подростков. — «Очерки психологии педагогического такта», т. III, Саратов, 1963, стр. 125—132.
159. Шадрский С. Н. Педагогический такт и его роль в воспитании дисциплины в школе. — «Ученые записки Калининского пед. ин-та», т. X, вып. 2, 1946, стр. 33—54.
160. Шнейдер Е. А. О педагогическом такте в семейном воспитании. — «Очерки психологии педагогического такта», т. II, Саратов, 1961, стр. 240—249.
161. Щелованов Н. М. и Аксарина Н. М. (ред.). Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях, 4-е изд., Медгиз, 1960, 346 стр.
162. Яковсон П. Воспитание чувств. — «Семья и школа», 1962, № 10, стр. 13—15.
163. Яковлев В. Учитель и учащиеся. Тамбовское книжное изд-во, 1959, 39 стр.
-

1 p. 18 к.

