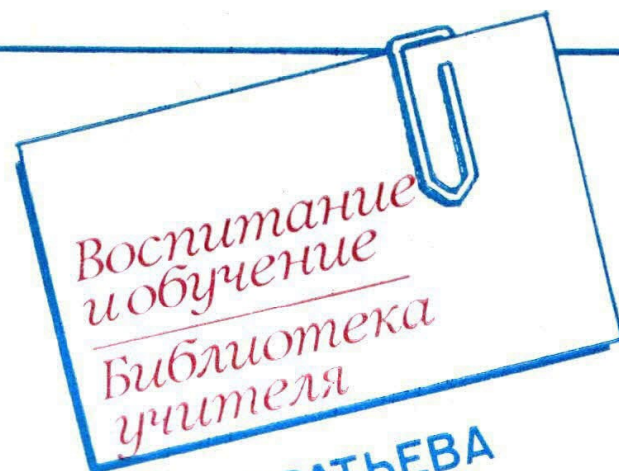


МОСКВА

«ПЕДАГОГИКА»

1984

С. В. КОНДРАТЬЕВА  
**УЧИТЕЛЬ —  
УЧЕНИК**



**С. В. КОНДРАТЬЕВА**  
**УЧИТЕЛЬ — УЧЕНИК**

---



**ББК 74.214**  
**К64**

Печатается по решению Редакционно-издательского совета АПН СССР

Рецензенты: А. А. БОДАЛЕВ, действительный член АПН СССР, доктор психологических наук, профессор; Л. И. НОВИКОВА, доктор педагогических наук, профессор; К. Н. МЕШАЛКИНА, кандидат педагогических наук, директор черноголовской средней школы № 82 (Московская область).

Оформление серии  
Б. А. ШЛЯПУГИНА

**Кондратьева С. В.**

**К64** Учитель — ученик. — М.: Педагогика, 1984. — 80 с.— (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).

В книге рассматриваются отношения между учителем и учениками, умение учителя изучать индивидуальные особенности школьника, регулировать отношения между детьми в классе.

В центре внимания автора — анализ взаимоотношений в школе как один из путей формирования детского классного коллектива.  
Для учителей

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Среди задач, выдвинутых XXVI съездом КПСС, одно из важных мест занимает необходимость укрепления «духовных основ социалистического образа жизни, формирования нового человека»<sup>1</sup>. Осуществление этой задачи должно сопровождаться постоянным ростом психологической культуры руководителей, педагогов и родителей. Центральным ее компонентом является знание и понимание окружающих людей. Это качество высоко ценил В. И. Ленин, считая его особенно необходимым для каждого руководителя, воспитателя.

Хорошо разбираться в людях, уметь к каждому из них найти правильный подход вовсе не так легко, как кажется, и природой такое умение человеку не дается. Оно может быть следствием большой и напряженной работы, направленной на воспитание способности к познанию других людей. Для достижения этой цели недостаточно только практики общения с людьми и осмысления результатов такого общения. Необходимо, чтобы формирование у человека умения понимать людей было согрето большой, горячей и по-настоящему деятельной любовью к людям. Н. К. Крупская писала: «Чтобы легко жилось с людьми, чтобы складывались с ними близкие, теплые отношения, надо уметь внимательно относиться к людям, уметь становиться на их место...»<sup>2</sup>

Глубокое понимание людей, доброжелательное отношение к ним является одним из условий формирования умения находить для каждого из них оптимальные способы общения, которые создают хорошее рабочее настроение и вызывают доброжелательное отношение к окружающим. Развитие этих качеств тесно связано с формированием у человека такой личностной направленности, при которой другие люди занимали бы центральное место в системе его ценностей.

Книга С. В. Кондратьевой посвящена психолого-педагогическим проблемам общения учителя и учащихся, причем основное внимание в ней уделяется межличностному пониманию в учебно-воспитательном процессе, а также выявлению характера влияния этого понимания на взаимодействие учителя и учащихся.

---

<sup>1</sup> Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 57.

<sup>2</sup> Крупская Н. К. Пед. соч.: В 10-ти томах. Т. 1. М., 1957 с. 139.



В книге дана характеристика познания учителем и учащимися друг друга в зависимости от содержания форм организации и задач их совместной деятельности. В отличие от других работ, посвященных проблеме познания людьми друг друга, автор книги последовательно выясняет, как степень полноты и адекватности познания общающихся людей определяет характер воздействий их друг на друга. Такой подход к исследованию понимания людьми друг друга дает возможность определить механизмы социальной обусловленности психики, развития социального поведения.

Чтобы вскрыть эти механизмы, надо проследить, как под влиянием ориентирующих образов и понятий о других людях человек учится выбирать в конкретных жизненных ситуациях те или иные способы и мотивы поведения и как он при этом формируется как личность. В предлагаемой читателю книге представлен аспект межличностного понимания в учебно-воспитательном процессе, являющийся одним из центральных аспектов психолого-педагогического исследования, связанного с выявлением неизвестных до сих пор в науке механизмов становления личности.

Основное внимание в книге уделяется пониманию учителем формирующейся личности, которое является основой педагогического воздействия. Автор стремится выявить изменения в организации учителем своего поведения в зависимости от психологических особенностей учеников, проследить, как изменения в поведении учителя постепенно приводят к преобразованиям и в самой личности учителя, в его коммуникативных способностях и характерологических чертах. Такая же задача ставится и в отношении ученика, познающего своих учителей и своих сверстников.

В книге поднимаются и другие, важные для педагогической практики вопросы: об основных принципах и специальных приемах повышения у учителей уровня развития способности к пониманию своих воспитанников и выборе адекватного способа общения с ними; о формировании коллективного мнения учителей об отдельных учениках; о психологической пытливости учителя и его психологической культуре в целом.

А. А. БОДАЛЕВ,  
действительный член АПН СССР,  
доктор психологических наук,  
профессор

## **1. ЗНАНИЕ ПСИХОЛОГИИ УЧЕНИКА — ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА**

Изучение опыта работы учителей свидетельствует о том, что не все они достаточно хорошо знают и понимают своих учеников, хотя их теоретическая подготовка в области психологии в последнее время значительно улучшилась. Однако их практическая подготовка все еще отстает от требований жизни, и многие учителя не умеют использовать психологические знания в работе с детьми. Одной из причин неудовлетворительного знания и понимания детей является также отсутствие специальной работы с учителями по изучению детей непосредственно в школе. Не исключено, что настанет время, когда этой работой будет руководить школьный психолог. А пока эту очень сложную задачу, как правило, пытается решить классный руководитель, в лучшем случае руководствуясь лишь так называемой схемой психолого-педагогической характеристики ученика.

Руководство школы нередко считает, что знание психологии каждого ученика — дело второстепенное по сравнению с другими глобальными задачами школы. При этом не учитывается, что решение учебно-воспитательных задач как раз и зависит от того, насколько грамотно поставлена в школе работа по изучению психологических особенностей каждого ученика. Учителя обычно считают, что они достаточно хорошо знают психологию детей, но исследования психологов показали, что именно это качество учителей низко оценивается и учениками, и администрацией. Кроме того, многие учителя не знают объективно существующих закономерностей межличностного познания в учебно-воспитательном процессе и не могут выяснить причин, которые мешают понять индивидуальность конкретного ученика, ведут к стереотипным оценкам его личности, а вслед за этим — к выбору неадекватных приемов педагогических воздействий. Педагоги не всегда задумываются над тем, как полнее и глубже изучать психическое состояние и личностный склад каждого ребенка, точнее оценивать его поступки и прогнозировать его поведение.

Необходимость знания и понимания учителем психологии ученика, естественно, ни у кого не вызывает

сомнения. Это давно признано педагогикой, учитывается при составлении учебных программ, а на курсах повышения квалификации учителей говорится о том, как изучать детей и искать к ним индивидуальный подход. Однако анализ серьезных просчетов в воспитании свидетельствует о крайне недостаточном уровне умения педагога понять ученика, представить, что он о нем думает, как к нему относится, к каким отношениям стремится. В этом причина многих психологических «барьеров», которые, в конце концов, приводят к конфликтам, рассогласованности действий между учителем и учениками.

Межличностное понимание в учебно-воспитательном процессе как научная проблема уже давно интересовало ученых. В частности, революционеры-демократы В. Г. Белинский [9, 20], Н. А. Добролюбов [20, 146], Н. Г. Чернышевский [59, 476] подчеркивали, что успех формирования личности ученика зависит от степени знания и понимания его учителем, умения найти контакт и завоевать доверие.

В советской школе впервые возникли объективные условия психолого-педагогического совершенствования отношений учителя и учеников. Процесс гуманизации этих отношений выдвинул проблему изучения личности учащегося и построения всей учебно-воспитательной работы с учетом его индивидуально-психологических особенностей.

Началась разработка подлинно научной теории познания человека, проникновения человеческого разума «в мир» другого человека.

В. И. Ленин отмечал, что познание осуществляется в процессе понимания, которое является результатом настойчивого поиска истины. «Чтобы понять,— писал В. И. Ленин, — нужно эмпирически начать понимание, изучение, от эмпирии подниматься к общему. Чтобы научиться плавать, надо лезть в воду» [2, 187]. Руководствуясь этими положениями В. И. Ленина, психологи пришли к выводу, что понимание — «результат выполнения мыслительных операций» [48, 24В—250], то, что «понято в результате деятельности понимания», а не просто полученное в результате объяснения готовых истин [52, 236].

Важное значение для формирования подлинно научного подхода к изучению человека имело положение В. И. Ленина о деятельности как главном показателе его

психического склада: «По каким признакам судить нам о реальных «помыслах и чувствах» реальных личностей? Понятно, что такой признак может быть лишь один: действия этих личностей, — а так как речь идет только об общественных «помыслах и чувствах», то следует добавить еще: общественные действия личностей, т. е. социальные факты». [1, 423—424].

Развивая ленинские идеи о роли понимания в работе с людьми, Н. К. Крупская и М. И. Калинин постоянно подчеркивали, что понимание учителем формирующейся личности — одно из условий повышения эффективности всей учебно-воспитательной работы. Знание типологических особенностей детей, по мнению Н. К. Крупской, должно стать основой научного изучения того живого материала, с которым он имеет дело в процессе педагогического труда. Она пишет, что «советский учитель должен знать ребят, знать их быт, окружение, знать, как велик их жизненный опыт, знать их физические силенки, их подготовку, тогда он станет понятным ребенку» [30, 258].

М. И. Калинин обращал внимание на то, как учащиеся относятся к своим учителям. Если учитель пользуется авторитетом, отмечал он, то многие его ученики запоминают этого учителя на всю жизнь, стараются быть похожими на него. Поэтому учитель должен помнить, что его поведение и действия находятся под постоянным контролем: «Десятки детских глаз смотрят на него, и нет ничего более внимательного, более верного, более восприимчивого в отношении разных нюансов психической жизни человека, никто так не уловит все тонкости, как детский глаз» [22, 254].

Исключительно большое внимание этой проблеме уделял А. С. Макаренко: «Можно и нужно развивать зрение, простое физическое зрение. Это необходимо для воспитателя. Нужно уметь все читать на человеческом лице ребенка, и это чтение может быть описано в специальном курсе. Нет ничего хитрого, ничего мистического в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений» [35, 268]. По его мнению, одним из главных показателей профессионального труда педагога является умение правильно выбрать средства и методы педагогического воздействия, а это возможно лишь при условии знания и понимания учителем своих учеников. Познание чего-либо нового о ребенке, по мнению А. С. Макаренко, должно

немедленно преобразоваться в практическое действие, совет, стремление ему помочь. Лишь при условии постижения своеобразия личности, возможно, ее проектирование, оказание ей помощи, например, в выборе профессии.

До недавнего времени вопросы межличностного познания в учебно-воспитательном процессе затрагивались в работах, посвященных психологии учительского труда, взаимоотношениям между учителями и учащимися, индивидуальному подходу к детям, психологии педагогического такта и другим аспектам проблемы личности и труда учителя. Естественно, что при этом наибольшее внимание исследователей до сих пор привлекало изучение особенностей понимания учащихся учителем [6; 10; 28; 31; 49; 54; 60].

Процессы восприятия и понимания людьми друг друга в психологии принято называть социальной перцепцией. На основе этих процессов формируются социально-перцептивные способности. Эти способности позволяют творчески решать сложную задачу открытия индивидуального своеобразия личности, ее неповторимости, уникальности, а также определять специфику межличностных отношений, сложившихся в конкретном коллективе. Они являются ведущими, определяющими все другие педагогические способности. Доказано, что типичная для педагога система действий по отношению к учащимся является показателем не только его методической вооруженности, но и того, как он оценивает актуальные и потенциальные возможности детей.

Выделяются два уровня социальной перцепции. Первый уровень — когнитивный (познавательный), которому свойственны сформировавшиеся в процессе познания другого человека представления и понятия о его индивидуальности. Второй уровень характеризует эмоциональную сторону социальной перцепции — эмпатию, т. е. способность проникать в чувства другого человека, сопереживать с ним и сочувствовать ему, уметь встать на его позицию, разделить с ним его радости и огорчения.

Способность педагога «встать на позицию ученика» находит свое выражение в таких его характеристиках, как доброжелательность и уважение к детям,, чуткость и заботливость, интерес к жизни учеников, ответственность и верность своим обещаниям, наблюдательность и отзывчивость,

эмоциональная восприимчивость и понимание, тактичность и умение считаться с мнением учащихся [24].

Социально-перцептивные способности формируются на основе накопления и обобщения соответствующих умений. К ним относятся: применение теоретических знаний в области психологии в практике изучения личности конкретного ребенка; выявление системы ведущих целей и мотивов поведения; оценка личности в целом на основе анализа отдельных поступков, отражение не только преходящих психических состояний, но и всей системы интегративных устойчивых свойств ученика; преодоление негативных стереотипов и установок; правильная оценка скрытых резервов развития ученика; предвидение его деятельности и поведения в определенных жизненных ситуациях; умение оценить ученика объективно, независимо от типа его успеваемости. Высокий уровень этих умений свойствен учителям с развитой профессионально-педагогической направленностью, определяемой интересом и любовью к детям.

Социально-перцептивные способности учителя влияют на развитие другой группы педагогических способностей, которые связаны с активным воздействием на учеников. Сюда относятся инициатива и гибкость, разнообразие воздействий, способность устанавливать с детьми деловой и эмоциональный контакты, влиять на ум, волю и чувства детей, строить взаимоотношения между ними. К этой группе способностей примыкают организаторские способности учителя. В целом эти свойства можно назвать способностями к управлению поведением и деятельностью учеников.

Как профессионально значимое свойство особо выделяется способность педагога владеть собой, его выдержка и самообладание. Самовоспитание этого свойства определяется тем, как учитель умеет анализировать свое поведение, взаимоотношения с детьми, а также результаты коррекции педагогических воздействий, которая осуществляется с учетом психологии детей и отношений между ними.

## **2. СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

Умение понять других людей, сопереживать и сочувствовать им в той или иной степени свойственны каждому человеку. Однако межличностное понимание в учебно-воспитательном процессе имеет свою специфику, которая определяется задачами, условиями и структурой профессионально-педагогической деятельности. Для того чтобы определить своеобразие понимания учителем и учеником друг друга, попытаемся выделить специфические черты профессионально-педагогической деятельности.

Деятельность педагога направлена на организацию деятельности других людей, в данном случае детей, и, следовательно, включает в себя организаторскую деятельность (на что указывал А. С. Макаренко), которая предполагает «кооперацию» между учителем и учащимися и между самими учащимися. Организуемую деятельность—учение, труд, общественно полезную работу — Л. И. Уманский назвал целевой [57, 58]. Последняя, в свою очередь, имеет свой предмет деятельности: дети под руководством учителя создают материальные и духовные продукты труда.

Характер взаимоотношений между учителем и учащимися и между самими учащимися при выполнении целевой деятельности определяется ее содержанием и формой организации. В процессе выполнения этой деятельности возникает два типа отношений. Первый тип — отношение к тому, что составляет ее предметное содержание, к объекту своей деятельности. Это — *субъектно-объектные отношения*.

С формированием этого типа отношений связано усвоение содержательной и операциональной сторон деятельности. В учебной деятельности это усвоение основ наук, предусмотренных учебными планами и программами, и способов овладения этим содержанием, т. е. ряда умственных и практических действий. С данным типом отношений связано формирование ученика как *субъекта деятельности*.

Второй тип отношений — формирующиеся в деятельности ученика отношения к тем людям, с которыми он осуществляет эту деятельность. Это *субъектное субъектные отношения* ученика и учителя и отношения

учеников между собой. В этих отношениях проявляется такой признак деятельности, как ее совместность, который тесно связан с другим признаком деятельности — предметностью: овладение предметным содержанием деятельности осуществляется совместно, путем взаимодействия выполняющих ее людей.

Не все виды деятельности обладают равными возможностями формирования у детей «субъектно-субъектных» отношений. А. С. Макаренко, отмечая «нейтральность» для воспитательного процесса «простого мышечного усилия», показал, что по сравнению с трудом по самообслуживанию и ремесленническим трудом наиболее эффективен для нравственного становления личности труд производственный, формирующий отношения ответственной зависимости.

Основным видом деятельности ученика в школе является учение, которое до сих пор традиционно организовывалось учителем как деятельность индивидуальная. При этом учитель сосредоточивал внимание на формировании ученика как субъекта главным образом учебной деятельности. При таком подходе сужаются возможности изучения и формирования личностных свойств ученика.

В последнее время в педагогической практике предпринимается такая организация учебной деятельности, когда ученик одновременно усваивает и способы учения, и способы общения. Усовершенствование структуры организации учения предполагает такой тип учебного взаимодействия и сотрудничества учителя и учеников, при котором обеспечивается творческая продуктивная учебная деятельность и связанное с нею расширение круга мотивов, усвоение ценностей нравственного порядка, т.е. формирование ученика как личности.

Педагог, организуя деятельность учащихся, помогает им создавать среду собственной деятельности, если обеспечивает формирование у них не только субъектно-объектных, но субъектно-субъектных отношений. Ученик при этом, оставаясь предметом педагогического воздействия, действует сам, т. е. ставит свои задачи, находит способы их решения, делает открытия, активно взаимодействует со сверстниками и со взрослыми, создает обстоятельства своей жизни, т. е. обстоятельства деятельности и взаимоотношений с людьми. В этих условиях формируется активная позиция



ученика, которая влияет на понимание им учителей и сверстников и на отношения с ними.

При конструировании учебной деятельности нельзя упускать из виду необходимость формирования отношения к тем людям, с которыми ученик общается в процессе этой деятельности, иначе можно прийти к формализму в учебно-воспитательной работе, к тому, что воспитательные задачи школы скроются за нагромождением мероприятий, проводимых без учета индивидуальных особенностей ученика и ученического коллектива.

Педагогическая деятельность включает в себя рефлексивные процессы (рефлексию). Ю. Н. Кулюткин определяет их следующим образом: «Рефлексивные процессы — это процессы отображения одним человеком (учителем) «внутренней картины мира» другого человека (ученика). Учителю должен не только иметь собственное представление об изучаемом объекте, но и знать, какими представлениями об этом объекте обладает ученик. Учителю должен быть способным становиться на точку зрения ученика, имитировать его рассуждения, предвидеть возможные трудности, понимать, как ученик воспринимает определенную ситуацию, объяснять, почему действует так, а не иначе» [40, 16]. Управляя деятельностью учащихся, педагог строит управление не как прямое воздействие, а «как передачу ученику тех «оснований», из которых ученик мог бы самостоятельно выводить свои решения» [40, 16]. Тогда можно преобразовывать внутренний мир ученика, углублять, корректировать, развивать.

Для определения специфики общения педагога важно рассмотреть основные функции профессионально-педагогической деятельности и роли учителя. Н. В. Кузьмина выделяет такие функции: гностическую (добывание новых знаний, необходимых педагогу); конструктивную (планирование деятельности); организаторскую (организация самостоятельной деятельности учащихся); коммуникативную (установление взаимоотношений с учащимися). При этом знание и понимание детей, которые входят в структуру гностической функции, является условием высокой результативности всех остальных функций [31].

Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская рассматривают также функциональные роли учителя: роль практического исполнителя и реализатора тех «проектов», которые

он конструирует; роль методиста, при исполнении которой он осуществляет анализ результатов своей деятельности, проектирует и программирует ее; роль исследователя различного рода профессионально-педагогических проблем и способов их решения. Учитель одновременно является и исследователем, и методистом, и реализатором. Выполнение всех этих ролей связано с рефлексией деятельности учащихся, а также собственной деятельности.

Таким образом, основные черты педагогической деятельности состоят в том, что она является организующей; ей свойственны рефлексивные процессы, включенные во взаимодействие учителя и ученика, а также специфические функции и роли учителя. Все это определяет специфику общения учителя.

Организаторская и целевая деятельность являются средствами (методами) достижения целей воспитания. Изучение педагогической практики показало, что педагоги нередко выдвигают на первый план задачи целевой деятельности, оставляя «в тени» специфические задачи воспитательной деятельности.

Внимание педагога перемещается на продукт деятельности детей. Педагог при этом как бы «забывает» о знаниях и умениях, которые дети должны усваивать в ходе изготовления этого продукта, и об отношениях их друг к другу, которые следует при этом формировать. Характерно, что на вопрос о том, кому из учащихся — сангвинику или флегматику — следует поручить организаторское дело, требующее общительности, гибкости, расторопности и т.п., почти все из 125 опрошиваемых учителей ответили, что флегматик это дело «завалит», что следует его поручить сангвинику. Этот пример как раз и говорит о том, что педагоги нередко заботятся об организуемом деле как таковом и о непосредственном результате этого дела безотносительно к результатам воспитания, которые посредством этого дела могут быть достигнуты. При этом они используют имеющиеся возможности учащихся, далеко не всегда заботясь об их развитии.

Это приводит к тому, что учителя, особенно на первых этапах работы с учениками, воспринимают, прежде всего, знания, умения, способности ученика к той или иной деятельности, необходимые для ее выполнения. Понимание учителем ученика фокусируется на предмете его деятельности и в гораздо меньшей

степени на тех ее сторонах, которые связаны с отношением этого ученика к другим участникам деятельности. Это отмечено было и А. С. Макаренко относительно различных этапов трудовой деятельности: на первых порах формирования коллектива (в совместной деятельности) его члены относятся друг к другу в зависимости от того, как каждый из них относится к труду; на более позднем этапе учитываются другие нравственные качества членов коллектива. «Подмена» специфически воспитательных целей целями организуемой деятельности приводит к тому, что у многих учителей познание детей как бы застревает на этом «прагматическом» этапе, когда ученик воспринимается односторонне, т. е. в основном как субъект деятельности.

Учитель чаще всего характеризует знания, умения, способности, проявляющиеся в учебной деятельности. Как показало исследование Л. С. Базилевской, в структуре понимания учащихся студентами-практикантами педагогического института значимо представлены интеллектуально-волевые свойства. Успехи ученика в учебе, его отношение к учебному предмету — главный объект восприятия учителя. Этот вывод, в частности, подтверждают данные В. И. Максаковой: 72 % исследуемых ею педагогов воспринимают детей прежде всего как носителей определенных оценок.

Прикованность учителя к предметной стороне деятельности ученика и акцентирование внимания на соответствующих свойствах этого ученика объясняют распространенный среди учителей тип «структурирования» ученика исключительно по интеллектуально-волевым качествам. С таким «структурированием», очевидно, связан известный стереотип педагогической социальной перцепции, который состоит в найденной Б. Г. Ананьевым зависимости оценивания учителем личности ученика в целом от типа успеваемости этого ученика [6]. В дальнейших исследованиях было установлено, что зависимость общей оценки личности учащегося от его успеваемости у учителей-мастеров уменьшается, следовательно, понимание ими учащихся становится более объективным [28].

Характеризуя труд и общественную работу учащихся, учителя, как правило, называют лишь сам факт участия в общественно полезном труде и его результативность. Отмечаются лишь внешние проявления

отношения к труду («старательно работает», «аккуратен»). Мотивы труда и общественной работы не характеризуются (при характеристике учебной деятельности иногда называются познавательные мотивы, например учебные интересы). Это же наблюдается и при оценке проявлений общественной активности детей: нередко учителя, не вникая в мотивы активного участия в труде и общественной работе, делают неверный вывод о коллективистской направленности личности ученика. Имея в виду подобные случаи, С. Л. Рубинштейн писал: «Не умея проникнуть во внутреннее содержание действий и поступков ребенка, в мотивы его действий и внутреннее отношение к задачам, которые перед ним ставятся, воспитатель, по существу, работает вслепую» [52, 189].

Учителя нередко слабо знают первичный класс личностных свойств — его статус, роли, которые он выполняет в семье и школе, ценностные ориентации, а также и вторичный класс — мотивы поведения, черты характера. Такое неполное, в известной степени искаженное восприятие ученика связано с косным подходом к воспитательной деятельности, с подменой ее целевой, принятием средств воспитания в качестве целей, нивелированием специфически воспитательных целей, неумением обеспечивать подлинно коллективный характер всей работы детей. Слабо знают и понимают учителя индивидуальные свойства (темперамент, задатки) учеников. Это также негативно сказывается в учебно-воспитательной работе. В лучшем случае — помимо воли педагога — содержание учебных и трудовых поручений укрепляет положительные стороны темперамента. Но компенсаторные механизмы, необходимые для преодоления негативных, слабых сторон темперамента, при этом, как правило, не формируются. Становлению нормальных взаимоотношений учащихся с учителем, формированию положительных черт личности учащихся мешает непонимание учителем таких особенностей поведения некоторых учеников, которые связаны с их сензитивностью, со свойственными им неуравновешенностью и повышенной реактивностью.

Разностороннее познание ученика учителями-мастерами, умение видеть в нем не только субъект деятельности, но и личность с ее активным отношением к окружающей среде обеспечивается деятельностью, в

которой взаимодействуют признаки ее предметности и совместности. Такая деятельность образует сложную систему отношений деловой ответственности, зависимости, на базе которых развиваются межличностные отношения. Умение видеть ученика независимо от оценок его учебной деятельности, постигать его индивидуальность связано с привлечением его к значимой коллективной деятельности, с включением его в систему этих отношений, с изменением его места в их структуре.

Специфика педагогической социальной перцепции состоит и в том, что учитель стремится понять ученика в процессе его личностного становления. Ученик все время изменяется. Поэтому в процессе познания его возникают противоречия между ранее возникшим мнением о личности ученика и новыми фактами его поведения и деятельности. Осознание этого противоречия и чувство сомнения побуждают учителя не успокаиваться на достигнутом знании, а постоянно находить в ребенке новые качества. Педагог должен сознательно развивать в себе все стороны социальной перцепции до уровня профессионально значимого качества и творчески применять результаты познания детей для решения задач учебно-воспитательной работы.

### **3. ДЕТЕЙ ПОНИМАЮТ ПО-РАЗНОМУ: ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ ПОЛА И ВОЗРАСТА**

Влияние характера деятельности педагога на понимание им детей определяется не только особенностями ее структуры и спецификой ее объекта, но и конкретными условиями и задачами в работе с детьми разного возраста, пола, уровня успеваемости и т. п. Наряду с общими закономерностями познания любого ребенка имеет место определенная дифференциация задач в организации деятельности детей в зависимости от их возраста, пола, уровня успеваемости. Это обстоятельство определяет причины различий в понимании отдельных психических качеств и личности в целом.

Одной из главных задач учителя считают обеспечение умственного развития детей в процессе овладения ими содержанием учебной деятельности. Отчасти с этим обстоятельством связана частота выделения ими особенностей умственной деятельности детей. При этом учитель преимущественно оценивает, как учащиеся

усвоили научные понятия, мало уделяя внимания овладению ими умственными действиями. В процессе общения с учащимися многие учителя создают установку в основном лишь на усвоение содержания учебного материала, а усвоение способов умственной деятельности слабо стимулируют. Многие учителя воспринимают лишь наглядно данные стороны интеллектуальной деятельности (например, скорость запоминания, сообразительность и т.п.), не вникают в качественное своеобразие умственной деятельности отдельных учащихся, не умеют подмечать проявляющиеся элементы творчества. Характеристики умственных действий, воображения, как правило, отсутствуют. Правда, у старшеклассников учителя чаще, чем у подростков, замечают умение сравнивать, обобщать, а также проявления умственных способностей.

Учителя довольно полно характеризуют память учеников, но характеристика памяти младших школьников обычно поверхностна. Воспитатели отмечают, что тот или иной ребенок запоминает быстро или медленно, подчеркивают преобладание механического или осмысленного запоминания. Некоторые учителя выделяют те изменения, которые появляются в развитии произвольного запоминания учащихся I—III классов, подчеркивают более высокую продуктивность памяти в III классе, обращают внимание на овладение детьми приемами логического запоминания. По мере взросления учеников частота характеристик памяти уменьшается. Зато эти характеристики становятся более глубокими.

О свойствах воображения у детей учителя говорят очень редко. Это серьезный недостаток: без теоретических знаний о воображении и умения на практике воспринимать особенности его проявлений у ребенка невозможно формирование творчества в любом виде деятельности.

В характеристиках мышления, памяти и воображения анализ умственных действий и творчества, проявляющегося в процессе усвоения знаний, фактически отсутствует. Между тем знание именно этих сторон умственной деятельности — одно из условий выбора наиболее оптимальной для учеников данного возраста организации учебной деятельности с целью обеспечения их умственного развития. Учителю необходимо только знать современные теории умственного развития,

являющиеся результатом исследований советских психологов [16; 19; 38; 39; 47; 58], но и руководствоваться ими в процессе изучения и формирования личности учеников.

Весьма часто учителя дают характеристику внимания младших школьников и подростков. При этом говорится о преобладании того или иного вида внимания. Младшие школьники и подростки часто не умеют распределить внимание или в достаточной мере его сосредоточить. Ученик может полностью погрузиться в деятельность, забыть обо всем остальном, а если и не забыть, то относиться к этому «постороннему» с недостаточным вниманием. Такая отвлекаемость внимания подростков доставляет учителю много забот и огорчений. С этим связана высокая чувствительность учителя к вниманию учащихся.

У старшеклассников, в отличие от подростков, особенности внимания отмечаются учителями реже. Однако анализ его со стороны уровня и качественного своеобразия у каждой личности становится более глубоким. Именно в характеристиках этого возраста прослеживается связь между внимательностью, с одной стороны, и интересами, склонностями ученика — с другой. Внимательность старшеклассника рассматривается как характерологическое свойство личности.

Учителя обычно уделяют значительное внимание волевой сфере детей разного возраста. Даже говоря о дошкольниках, воспитатели называют такие их качества, как активность, настойчивость, решительность и др. В школе внимание учителей к волевому поведению детей возрастает: учение постоянно требует от ребенка определенных волевых усилий.

Характеризуя младших школьников, учителя говорят об их старательности, аккуратности, дисциплинированности или отмечают отсутствие этих качеств. У подростков и старшеклассников подчеркивается их самообладание, умение преодолевать трудности, организованность, решительность, инициатива и т.п. Ра- вобраться в особенности волевой сферы отдельных учеников учителю нередко трудно в связи с недостаточно четкими знаниями о ряде сложных волевых качеств, закономерностях их развития, динамике протекания сложного волевого акта и его мотивации.

Характеризуя учебную деятельность детей разного возраста, учителя часто упоминают об умениях и навыках.

По мере взросления детей умения и навыки называются реже. Это объясняется тем, что до V класса дети уже овладевают целым рядом практических и относительно несложных умственных навыков и умений. В работе с подростками ставится задача формирования более обобщенных приемов умственной работы с различным дидактическим материалом, образования на основе этого обобщения умственных умений и навыков, качественно отличающихся от ранее усвоенных. Эти обобщенные умственные действия различает только опытный учитель, вооруженный знаниями закономерностей умственного развития ребенка.

Следует обратить внимание на то, что учителя редко характеризуют эмоции и чувства детей. Наверное, это объясняется известным «рационализмом» школьного обучения. Не так уж часто встречаются характеристики, в которых бы акцентировалось внимание на эмоциональных особенностях ученика. Эмоциональные характеристики по сравнению с описаниями внешних проявлений психики ученика и интерпретациями этих проявлений представлены весьма слабо. Все это требует воспитания у студентов вузов и учителей школ внимания к детям, развития черт характера, которые выражают заинтересованное, сочувственное отношение к ним. Без этих черт невозможно творческое взаимодействие учителя и ученика.

Кроме того, необходимо помнить, что без развития чувств невозможно обеспечить переход знаний в глубокие убеждения. Поэтому учитель должен знать закономерности эмоциональной сферы детей и уметь «разглядеть» чувства не только младших, но и старших школьников, у которых они по содержанию и структуре более сложны и отличаются выраженным индивидуальным своеобразием.

Также редко упоминание рефлексивных черт, выражающих отношение учащегося к себе. Умение видеть эти черты в других людях говорит о значительной психологической культуре человека.

Коммуникативные черты характера называются часто. Однако беседы с учителями и наблюдения их воспитательной работы показали, что они скорее воспринимают внешнюю, формальную сторону проявления этих черт, т. е. способы поведения. Мотивы, составляющие содержательную сторону характера, остаются вне поля зрения учителя.

Значительное место в характеристиках детей разных возрастов



занимают черты характера, выражающие отношение к труду и общественной работе. Ведь психологическая подготовка к труду — одна из важнейших задач школы. Особенно большое внимание этим качествам уделяется при характеристике старшеклассников. И это понятно. Роль старшеклассников-комсомольцев в общественной жизни школы велика. Они помогают учителям в организации труда и общественной работы школьного коллектива. С другой стороны, внимание к данной стороне личности обусловлено задачами подготовки школьников к выбору профессии. Это обстоятельство объясняет усиление внимания учителей к интересам и способностям старшеклассников. Они часто говорят о том, каков уровень способностей ученика, но качественный анализ способностей при этом не осуществляется.

Знание возрастной психологии, периодов, наиболее благоприятных для развития определенных психических качеств (сензитивные периоды), основных задач воспитательной работы на каждом возрастном этапе, — важные условия понимания учащихся определенной возрастной группы и использования этих данных в учебно-воспитательной работе.

Понимание учителем личности учащихся в значительной степени зависит от пола школьника. В исследованиях Л. Д. Ершовой установлено, что при оценке физической силы девушек учителя завышают оценки, а физическую силу юношей оценивают правильно. Умственные качества и общительность правильно оценивают у юношей, а ум и общительность девочек переоценивают. Ею же установлено, что девочек учителю познать труднее, чем мальчиков [18]. Еще А. С. Макаренко, как известно, придерживался мнения, что девочек воспитывать труднее, чем мальчиков. Не исключено, что это обстоятельство связано с трудностями познания девочек.

В. М. Роздобудько предлагала учителям обоего пола выбрать для характеристик одного из учеников. Оказалось, что учителя-мужчины предпочитали составлять характеристики на мальчиков. «Учителя-женщины предпочтения в выборе объектов определенного пола не обнаруживали [49]. По данным Л. Д. Ершовой, учителя лучше характеризуют детей своего пола, но эта тенденция ярче проявляется у учителей-мужчин [18].

Эти данные следует учесть администрации школы и учителям для организации своеобразной взаимной коррекции мнений учителей о детях разного пола.

Как уже отмечалось, на мнение учителя об учениках влияет их успеваемость: учитель оценивает психические качества учеников в зависимости от успеваемости. Именно поэтому преобладающими в педагогических характеристиках являются черты интеллекта и воли, которые формируются и проявляются в учебной деятельности. В. М. Роздобудько заметила, что интеллектуально-волевому типу педагогических характеристик свойственны изменения на каждом возрастном этапе.

В характеристиках дошкольников и младших школьников учителя отмечают динамику интеллектуально-волевых процессов, например, скорость их протекания. В характеристиках детей достаточно ярко отражены типологические свойства их темперамента, проявляющиеся в поведении, однако научный подход к объяснению этих свойств отсутствует.

Интеллектуально-волевой тип «структурирования» личности особенно ярко проявляется в характеристиках, составленных учителями на подростков. Например:

Ира Т. (VII класс) учится на «хорошо» и «отлично». Знания прочные. Много читает. Очень внимательна на уроках. Мыслит самостоятельно. Новый материал усваивает легко и быстро. У нее хорошее произвольное внимание и произвольная память. На уроках активна. Интересуется математикой. Трудностей не боится. Требовательна к себе. К любому поручению относится серьезно и выполняет его добросовестно. Девочка дисциплинированная, организованная.

Структура характеристики этого типа включает две группы свойств. Первая — *сугубо субъектные свойства*: результаты деятельности, преимущественно учебной, элементы умственных способностей, которые в ней проявляются, некоторые особенности ее операциональной стороны («анализирует», «обобщает» и т.п.). Вторая группа — *субъектно-личностные*: особенности волевого поведения, проявляющегося в учении, труде, общественной работе. Волевые качества при этом рассматриваются в контексте деятельности младших школьников и подростков. Как характерологическое свойство личности учитель раскрывает волю в характеристиках старшеклассников и некоторых других старших подростков. Характеристика воли при этом осуществляется в контексте формирующихся отношений, как к объекту своей деятельности, так и к

людям, с которыми они над этим объектом работают (например, принципиальность в отношении к товарищам, выдержка и т. п.). По мере «взросления» учащегося, становления его как личности у учителя уменьшается тенденция видеть в нем носителя оценок его учебной деятельности, а тенденция понимания его как личности увеличивается.

В старших классах характеристики типа приведенной выше встречаются несколько реже. Учитель чаще видит в ученике не только субъектные, но и личностные свойства. Например:

Володя М. (VIII класс) учится хорошо, способный, развитой мальчик, ему легко даются литература и язык. Володя активен в общественной жизни класса, школы. Увлекается спортом, техникой. Любит читать книги. Активный участник художественной самодеятельности. Умеет организовать сверстников и младших. Ответственно выполняет любые поручения. Любит шутку. Всегда спешит на помощь товарищу.

А вот пример понимания интегративных качеств личности (способностей, характера).

Нина К. (X класс) учится в нашей школе с 1 класса. Девочка очень прилежная. Все записи, графические работы отличаются чистотой, аккуратностью, четкостью. Успехи ее растут из года в год. Она увлекается математикой, физикой. Любит работать с детьми. Проводит с пионерами интересные сборы, туристские походы. Организовала кружок рукоделия. Хорошо шьет, вышивает, с развитым эстетическим вкусом. Участвует в художественной самодеятельности. Очень трудолюбива. Принципиальна, умеет отстаивать свою точку зрения. Пользуется авторитетом в школе.

Интеллектуально-волевой тип понимания учеников, несмотря на все его вариации в зависимости от пола и возраста, является преобладающим. Он обуславливает целостную систему педагогических воздействий на ученика, которые преимущественно направлены на организацию интеллектуальной деятельности учащегося и их волевого поведения. Узость понимания ученика, вызванная «смещением» целей и задач деятельности педагога из сферы специфически воспитательной в сферу организаторской и целевой, а также «подменой» целенаправленной воспитательной работы «педагогикой мероприятий», ограничивает возможности формирования ученика как личности во всем богатстве ее отношений с окружающей действительностью.

### **3. РОЛЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПОНИМАНИИ УЧЕНИКОВ**

В формировании понятия о другом человеке как о личности действует та же закономерность, которая характеризует отражение любого объекта действительности: «Внешние причины действуют через посредство внутренних условий... Всякое психическое явление обусловлено в конечном счете внешними воздействиями, но любое внешнее воздействие определяет психическое явление лишь опосредствованно, преломляясь через свойства, состояния и психическую деятельность личности, которая этим воздействиям подвергается» [50, 307].

Как показали исследования ряда ученых [10; 18; 25; 28], учителя по-разному характеризуют одного и того же ребенка. Это обстоятельство свидетельствует о роли личности самого учителя в познании учащихся.

«Разное понимание предмета, — писал А. И. Герцен, — не означает, что умы разные, а во-первых, что Люди разные, и, во-вторых, что на разных ступенях развития ума истина определяется по-разному, с разных сторон одним и тем же умом» [17, 124].

В оценке любого нового объекта велика роль жизненного опыта познающей личности, ее отношения к объекту познания. Это касается и оценки человеком других людей. Л. Д. Ершова установила, что наиболее высокие показатели в умении понять детей обнаружили те студенты I и IV курсов, жизненный опыт которых опирался на широкий круг общения. На первом месте оказались студенты, воспитывавшиеся в семьях, имевших 4—5 детей, и активно участвовавшие в общественной работе до поступления в институт [18].

В умении понять детей важна и профессионально-педагогическая направленность деятельности учителя. Если учитель удовлетворен своей профессией, он испытывает потребность в общении с детьми, стремится познать их внутренний мир и применить полученные знания в работе с ними. Наоборот, в случае неудовлетворенности профессией учителя и при равнодушии к детям возникает предубеждение, мешающее правильному познанию их.

Содержание представлений и понятий о детях в известной мере зависит от пола, стажа, специальности

учителя. По данным В. М. Роздобудько, учителя- женщины более объективны в оценке своих учеников, чем учителя-мужчины. Интеллектуальные, волевые качества учеников, черты характера, выражающие их отношение к окружающим людям и к самим себе, правильнее оценивают учителя-женщины, они же чаще мужчин стремятся понять личность в целом. Правда, мужчины лучше оценивают те качества своих учеников, которые связаны с их отношением к труду.

Я. Л. Коломинский и Н. А. Березовин тоже установили, что учителя-женщины превосходят учителей- мужчин по наблюдательности за проявлениями психики детей [25]. Данный факт они связывают с различиями в эмоциональной сфере мужчин и женщин.

Известно, что учителя-женщины чаще выбирают профессию учителя, чем мужчины. Из немногих поступающих в педагогические институты мужчин мало кто по окончании вуза приходит в школу. Вопрос о том, почему мужчины не хотят работать в школе, требует специальных социологических и социально-психологических исследований. Одна из причин, на наш взгляд, связана с так называемой феминизацией учебно-воспитательного процесса в школе. В учительском коллективе преобладают женщины, а они далеко не в полной мере могут удовлетворить потребности мальчиков в занятиях техникой, некоторыми видами спорта и т. д. Поэтому мальчики реже девочек выполняют общественную работу, в том числе организаторскую. Это негативно влияет на общительность мальчиков, на развитие у них интереса к внутреннему миру других людей. В частности, мы установили, что мальчикам значительно труднее познать своих сверстников, чем девочкам. А между тем интерес к человеку является одним из центральных компонентов профессионально-педагогической направленности и призвания к работе с детьми. Не исключено, что это обстоятельство является одной из причин того, что женщины чаще мужчин выбирают педагогическую профессию. Выявлены различия в понимании учителем детей в зависимости от его специальности (по данным В. М. Роздобудько). Учителя гуманитарного цикла полнее характеризуют учеников, чем учителя политехнического цикла. Это можно объяснить, очевидно, спецификой преподаваемого предмета. Известно, что

на взаимопонимание людей положительно влияют гуманитарные дисциплины, искусство. Об этом, в частности, упоминал Б. Г. Ананьев в связи с анализом системы учебно-воспитательной работы. Знание литературы, получаемое в школе, является синтетическим: оно включает знания политические, философские, исторические, литературоведческие, психологические, лингвистические. Именно психологическая сторона литературного знания является одним из источников познания человеком других людей и самого себя, источником его нравственного развития. Учителя гуманитарных дисциплин полнее, глубже характеризуют коммуникативные и рефлексивные качества учеников, зато учителя политехнического цикла проявляют более глубокое и разностороннее знание черт характера, выражающих отношение учеников к труду. Кроме того, эти учителя лучше знают особенности математических, конструктивно-технических и спортивных интересов своих учеников.

Определенное значение в процессе познания детей имеет стаж учителя. Об этом свидетельствуют данные наших (с В. М. Роздобудько) исследований. Общее количество признаков, которые называет учитель, характеризую учеников, уменьшается по мере увеличения стажа работы в школе. Учитель с большим стажем характеризует учеников более обобщенно; он чаще применяет глобальные оценки личности ученика. Однако характер этого обобщения зависит от уровня педагогического мастерства учителя. Учитель-мастер понимает ученика творчески, и обобщенность отражения заключается в выявлении индивидуального своеобразия личности ученика. У учителей, не ставших мастерами, с увеличением педагогического стажа нередко формируется стереотипный, формальный подход к пониманию личности.

Творчество в познании другого человека всегда представляет решение сложной мыслительной задачи, направленной на выявление подлинных мотивов поступков и действий личности. Творчество заключается в умении предвидеть возможные действия и поступки ученика и на основе отдельных фактов поведения делать логически обоснованные заключения о чертах характера. Без творческого отношения к познанию внутреннего мира ученика нельзя определить его индивидуальное своеобразие. Творчество в познании

другого человека предполагает интерес к нему, положительное, активно преобразующее отношение.

Многие советские психологи, изучая личность школьника, составляли психологические характеристики, которые представляют собой пример глубокого понимания учеников. Эти характеристики являются продуктом синтеза научно-психологических знаний, практических психологических умений и овладения методами научной психологии. В них проявляются тенденции определения индивидуального своеобразия каждого ученика. Все эти характеристики — итог длительного (лонгитюдинального) исследования, в котором реализуется принцип единства изучения и воспитания ученика.

Каждый учитель должен быть в какой-то мере психологом, уметь применять знания психологии в практике работы с детьми. Бывает, что от мнения учителя зависит дальнейшая судьба ученика, например при составлении психологической характеристики выпускника, поступающего в учебное заведение, или на несовершеннолетнего правонарушителя. В таких случаях необходим особенно вдумчивый и глубокий анализ поступков школьника. Анализ составляемых в таких случаях характеристик показал серьезные недостатки: поверхностность, неграмотная в психологическом отношении интерпретация отдельных проявлений личностных качеств учеников, неумение обосновать правильность выбора выпускником профессии и степень соответствия ее психическим свойствам абитуриента.

Характеристики на несовершеннолетних правонарушителей построены на ярко выраженной негативной основе, в отрыве от условий формирования личности. Об этом также говорят материалы учительницы Березовской школы Гродненской области А. С. Швадчик: характеризуя 50 учащихся, склонных к правонарушениям, исследуемые ею учителя назвали 107 качеств, из которых 104 были отрицательными.

Стереотипное, формальное отношение к школьнику негативно отражается не только на учебно-воспитательной работе с ним, но и на дальнейшей судьбе ученика.

Г. С. Костюк отмечал, что в процессе познания любого явления важную роль играет осознание цели, умение думать, действовать мысленно и практически.

Понимание опосредовано разными мотивами (потребностью понять, чувством сомнения, стремлением к истине) и связано с рядом индивидуальных особенностей познающего: его воображением, необходимым для выдвижения гипотез относительно сущности познаваемого явления; речью; чувствами, которые побуждают искать истину; волей, ярко проявляющейся там, где личность в своем стремлении познать предмет встречает трудности, которые необходимо преодолеть [29, 7—57]. Все эти положения целиком относятся и к познанию человека человеком. Интерес к внутреннему миру ученика, психологическая пытливость учителя формируются в процессе познания ребенка. В свою очередь сам этот процесс формирует новые мотивы его изучения. Мы уже говорили о возможных противоречиях между выводами, полученными на основе изучения личности ученика, и новыми фактами его поведения. Осознание этого противоречия, чувства сомнения побуждают учителя искать мотивы поступков, причины формирования негативных черт школьника.

Педагогический коллектив должен поддерживать стремление учителя к психологическому познанию личности, психологическую пытливость, интерес к формирующейся личности школьника, мотивам его поступков. Неразвитость этой сферы педагогической деятельности исключает возможность творческого, глубокого и адекватного познания личности, а это может отрицательно отразиться на судьбе ученика.

Есть основания думать, что одной из причин низкой профессионально-педагогической подготовки некоторых выпускников вузов являются недостатки учебно-воспитательной работы школы и вуза в формировании школьника и студента как человека, познающего других людей, в развитии его интереса к внутреннему миру другого человека. А без интереса к людям, без склонности работать с детьми невозможно формирование педагогического призвания.

Характер проявления социально-перцептивных умений и способностей связан с уровнем педагогического мастерства учителя. Мы изучали развитие социально-перцептивных способностей и умений у учителей с разным уровнем мастерства. Были выделены уровни понимания учителями детей, которые затем сопоставлялись с их поведением по отношению к этим



детям. Это давало возможность проследить, как по мере повышения уровня понимания учителем детей изменялись способы его общения с этими детьми и, следовательно, как изменялось при этом его педагогическое мастерство, развивались его педагогические способности и характер.

По специально разработанной методике и с применением данных математико-статистического анализа были сделаны попытки определить уровни педагогического мастерства учителей. Данные математико-статистического анализа были сопоставлены с производственными характеристиками, составленными администрацией школ. К группе учителей-мастеров, как правило, были отнесены учителя, получившие высокую оценку своего труда общественностью (заслуженные учителя, отличники народного образования и др.). Эти учителя получили так же наиболее высокую оценку со стороны администрации благодаря, в частности, следующим качествам: умению отобрать нужный материал для урока, чуткому отношению к реакциям учеников, умению организовать коллективную деятельность учащихся, организовать влияние коллектива на отдельных детей, добиться усвоения ими прочных и глубоких знаний и выработки необходимых практических навыков и умений, обеспечить систему в работе.

Предпосылкой глубокого понимания детей является высокий уровень образованности и воспитанности учителя, внутренней готовности к педагогической деятельности. Учитель-мастер хорошо знает свой предмет и методику его преподавания. Реализовать эти знания ему помогает понимание психологии детей. Учителя данной группы знают психологию и умеют применять ее, анализируя поведение и деятельность детей в процессе учебно-воспитательной работы.

Наблюдая взаимодействие учителя и учащихся на уроке, анализируя психолого-педагогические характеристики детей, беседуя с учителями, а также используя ряд других опросных и экспериментальных методик, мы установили, что не все учителя знают психологическую науку и далеко не всегда умеют применять на практике имеющиеся у них психологические знания.

В. М. Роздобудько выясняла, как студенты выпускных курсов пединститута и учителя школ характеризуют

содержание ряда понятий о психологических свойствах и как эти свойства у конкретных учеников оценивают. Учителя-мастера дают полные и правильные определения этих понятий и, характеризуя детей, вкладывают в понятия об этих свойствах адекватное психологическое содержание. Не было случая, чтобы кто-либо из учителей данной группы отказался оценить то или иное качество ученика, ссылаясь на незнание психологической науки и незнание самого ученика. Характерно, что в тех случаях, когда ученический класс возглавлял учитель-мастер, все учителя, работающие в этом классе, как правило, давали адекватные оценки ученикам, не отказывались оценивать их психические качества, не ссылались на незнание психологии и самих детей.

Учителя, не ставшие мастерами, нередко осуществляют понимание учащихся на уровне «житейской» психологии. Поэтому составленные ими характеристики неполны, недостаточно психологически грамотны. Учителя этой группы нередко отказываются оценить у ученика то или иное качество, мотивируя незнанием психологических понятий и незнанием того или иного ученика. На вопрос о том, что такое «инициатива», «выдержка», «коллективизм», «дисциплинированность», «организованность», эти учителя не могли дать ответа даже в тех случаях, когда эти понятия называли, характеризуя ученика. Неумение охарактеризовать ученика, применить к анализу его поведения и деятельности знания психологической теории часто проявляется у учителей-немастеров, и особенно часто в тех случаях, когда они работают в классе, возглавляемом классным руководителем с невысоким уровнем педагогического мастерства. Отсюда вытекает необходимость обучения студентов и учителей умениям применять научные знания по психологии в практике работы с детьми.

Одна из основных трудностей познания формируемой личности связана с постижением скрытых целей и мотивов поведения. Без этого невозможно выявить сущность поступка, которая нередко скрыта за способами его осуществления. А. А. Бодалев также отмечал, что трудности понимания личности другого человека связаны именно с расхождением между содержанием нравственных качеств личности и способами выражения этого содержания в поведении [10, 12—13].

В таких случаях понимание личностных качеств школьников, в сущности, связано с разгадкой мотивов его поведения и представляет собой психологическую задачу, которая может быть решена по-разному.

Без понимания мотивов деятельности и поведения нельзя понять личность в целом. Опытный педагог с развитой психологической пытливостью пытается даже по внешним признакам, анализируя, сопоставляя отдельные поступки ученика, определить стоящие за ними мотивы. Однако, к сожалению, многие учителя в процессе учебно-воспитательной работы схватывают лишь внешний «рисунок» поступка, без проникновения в скрытые мотивы и цели, в отрыве от личности в целом.

До сих пор ни одна из предлагаемых учителю и студенту-практиканту программ изучения личности школьника не ориентирует на выявление мотивов его поведения, что отчасти связано с отсутствием надежных, доступных в условиях педагогической практики методов исследования мотивов. В настоящее время представляется возможным рекомендовать учителю методику выявления мотивов, рекомендованную А. В. Петровским [43], и сравнить данные, полученные по этой методике, с результатами собственных наблюдений в процессе длительного и тесного контакта с учеником.

Несоответствие представлений об окружающих людях их внутреннему облику отчасти объясняется действием предубеждения или «эффекта ореола», которые затрудняют выявление индивидуального своеобразия каждого человека. Данное обстоятельство влечет за собой и несоответствие поведения по отношению к познаваемым людям, что существенно снижает эффективность в работе с этими людьми.

Для учителей, обладающих высоким уровнем педагогического мастерства, характерно проникновение в скрытые резервы развития, оптимистичность характеристики личности. В результате статистической обработки материалов оценивания 150 учителями личностных качеств учащихся (коллективизм, организаторские способности, дисциплинированность, отношение к учителю, понимание нового материала, широта интересов, умственных способностей, настойчивость, активность) обнаружено, что с повышением уровня педагогического мастерства повышается оценка

личности учащегося любого типа успеваемости (сильный, средний, слабый). Учитель-мастер, проникая в скрытые резервы развития личности школьника, опирается на сильные стороны его характера и способностей и благодаря этому достигает максимального педагогического эффекта.

Учителя-немастера воспринимают лишь отдельные, наглядно данные качества и факты психической жизни школьника вне связи их с личностью в целом, определяют мотивы и цели отдельных его поступков, а устойчивые доминирующие мотивы личности не понимают. Субъективность оценивания ими поведения и деятельности ученика в большей степени зависит от уровня его успеваемости.

При анализе личности учителя возникает еще один вопрос: какие именно индивидуально-психологические свойства учителя способствуют проникновению во внутренний духовный мир ребенка? В. М. Роздобудько был проведен эксперимент с целью выявления зависимости полноты и адекватности понимания учителем детей от уровня его интеллекта, степени возбудимости, степени экстраверсии (зависимость реакций от внешних впечатлений) и эмоциональной устойчивости. Индивидуально-психологические свойства учителя определялись с помощью специальных методов психодиагностики. Затем полученные характеристики сопоставлялись с полнотой и адекватностью понимания детей. Эти стороны понимания определялись по специально разработанным методикам. Оказалось, что высокий уровень интеллекта, высокая степень эмоциональной устойчивости и возбудимости, а также интроверсия (зависимость реакций от образов, мыслей, связанных с прошлым и будущим) связаны со способностью учителя к полному и адекватному пониманию своих учеников. Однако эти качества учителей влияют на процесс понимания детей преимущественно в первый момент встречи. Позднее, после длительного общения, начинают действовать другие факторы. Это, прежде всего мотивы познания, о которых мы говорили (интерес к детям, характер отношения к ним). Поэтому в процессе сколько-нибудь длительного общения с детьми учителя, у которых упомянутые индивидуально-психологические свойства менее выражены, «догоняют» учителей, у которых эти особенности проявляются ярче.

В настоящее время внимание исследователей направлено на выявление целостной структуры личности учителя, которая положительно влияет на познание психических качеств учащихся. По-видимому, ведущим компонентом этой структуры является профессионально-педагогическая направленность учителя, т. е. система мотивов, побуждающих к педагогическому труду: интерес и любовь к детям, удовлетворенность педагогической профессией.

Приведенные данные говорят о том, что в распознавании характера и способностей учащихся актуализируются и функционируют особенности и качества личности учителя в целом. С этим обстоятельством связаны расхождения во мнениях учителей о наличии у характеризуемых учащихся того или иного качества личности и об уровне его развития. Возникает вопрос о выработке коллективного мнения о школьнике с целью определения единства требований к нему и согласованности воздействий педагогов. Исследование этого вопроса показало, что на степень единства и согласованности понимания ученика в учительском коллективе влияет уровень педагогического мастерства учителей и уровень успеваемости учащихся. Классный руководитель, особенно с высоким уровнем педагогического мастерства, стремится к интеграции отдельных мнений учителей об учащемся.

Единое мнение учителей относительно учащихся возможно лишь в сплоченном учительском коллективе. Как известно, взаимоотношения между членами коллектива определяются степенью их функциональной взаимосвязи в процессе исполнения общего дела, т. е. организационной структурой совместной деятельности, характером объективных взаимосвязей между отдельными сторонами общего дела. Члены педагогического коллектива объединены объективно существующими связями самого учебно-воспитательного процесса (межпредметные связи), но эти связи, по сравнению с существующими в производственном или спортивном коллективе, внутренние, скрытые. Учитель, общаясь с классом, действует относительно самостоятельно, независимо от остальных учителей. Поэтому одним из условий сплочения коллектива, обеспечивающего, в свою очередь, согласованность мнений учителей об одном и том же ученике и единство педагогических требований к нему, является реализация в учебном процессе

тех объективных связей, которые существуют между отдельными учебными дисциплинами.

В ряде школ систематически используется такой прием обеспечения единства и согласованности мнений о конкретном ученике, как организация полемики о сущности личности ученика и путях его дальнейшего воспитания. Такая работа проводилась в педагогическом коллективе, возглавляемом В. А. Сухомлинским, который считал, что педагогическая культура учителя в значительной мере определяется тем, как учитель умеет наблюдать ребенка в процессе умственного и физического труда, насколько глубоко он знает состояние здоровья ребенка, индивидуальные особенности его умственного развития, анатомо-физиологические факторы, влияющие на развитие умственных способностей. С этой целью на занятиях психологического семинара в Павлышской средней школе обсуждались важные проблемы умственного, нравственного, эмоционального развития ребенка. Они являлись важным звеном в повышении психолого-педагогической культуры учителя. Об этом свидетельствуют проблемы, обсуждавшиеся под руководством В. А. Сухомлинского на психолого-педагогическом семинаре в 1969/70 учебном году: «Педагогический такт», «Проблема взаимоотношений школьника и педагога», «Обучение и воспитание медленно мыслящих, малоспособных, слабоумных детей», «Причины умственной отсталости», «Как воспитывать нервных, возбужденных и психически угнетенных детей», «При каких условиях ученик перестает быть воспитываемым?», «Сущность самовоспитания», «Усилия памяти и усилия мысли на уроках», «Воспитание желания хорошо учиться».

Занятия психологического семинара проводились примерно раз в месяц. На этом семинаре, кроме определенной проблемы, обсуждалась психологическая характеристика какого-либо ученика, составленная классным руководителем. В характеристике, считал В. А. Сухомлинский, должно быть учтено все: здоровье, физическое развитие, среда, обстановка, в которой происходит формирование интеллекта и морального облика ученика. В процессе обсуждения характеристики ученика высказывались рекомендации, планы активного воспитательного влияния на личность,

«что надо делать для умственного, морального, эстетического развития ребенка с тем, чтобы завтра он не был таким, как сегодня, чтобы в нем рождалось и развивалось новое» [42, 21—23].

Для формирования объективного мнения об учащемся следует учитывать не только мнения коллег, но и его сверстников. Это помогает учителю контролировать свои оценки поведения и деятельности детей, свое отношение к ним, повышает силу педагогических воздействий, а также дает возможность влиять на развитие у детей правильного понятия о личности сверстника. Учет мнений коллег и учащихся при этом является условием управления формированием общественного мнения и перехода педагогического действия учителя в педагогическое действие ученического коллектива, который становится субъектом воспитания. С этим связан опосредованный познанием учащимися самих себя переход к выработке воспитательных воздействий, направленных на совершенствование собственной личности. Диалектика этого перехода отчетливо представлена в произведениях А. С. Макаренко.

## **5. МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ: УРОВЕНЬ ПОНИМАНИЯ УЧЕНИКОВ И ВЫБОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ**

Наблюдения показали, что некоторые учителя, даже те, которые хорошо знают предмет и методику его преподавания, имеют широкий кругозор, не всегда умеют установить с детьми хорошие отношения, сплотить коллектив, организовать коллективную и индивидуальную работу. Это связано с тем, что они не умеют общаться с детьми, и не учитывают индивидуальные особенности каждого ребенка.

Чтобы проследить, как умение понять учеников влияет на выбор адекватных способов деятельности и общения с ними, мы сопоставили особенности понимания учеников учителями-мастерами и немастерами с их поведением по отношению к этим же учащимся. Для фиксирования способов педагогических воздействий использовалась специальная программа наблюдения поведения учителей на уроке. Программа состояла из шести пунктов и была направлена на выявление воздействий педагога как на ученический коллектив в целом,

так и на отдельных учащихся. В первом пункте программы перечислены *словесные воздействия* (требование, замечание, вопрос, инструктирование, убеждение и т.п.). Во втором — *несловесные воздействия* (жест, пауза, взгляд и т. п.), в третьем — *комбинированные воздействия* (жест и замечание, взгляд и замечание). Четвертый пункт предполагал *наблюдение воздействий на ученика в определенных ситуациях*: учитель делает замечание по поводу осанки ученика, вызывает нарушителя дисциплины отвечать, забирает у него посторонний предмет и т.д. В пятом пункте перечислялись *воздействия путем предупреждения о возможности наказания* (они качественно отличаются от других словесных воздействий, поэтому мы отнесли их к другой группе). Наконец, шестой пункт программы касался *наказания* (запись в дневник, требование пересесть на другую парту).

Совместно с И. А. Рапопортом и Т. С. Токарской мы посетили по 10 уроков у 49 учителей. На основе анализа и обобщения данных, полученных с помощью различных методов, характеризовались содержание, уровень и тип понимания учителем личности учащихся и особенности общения с ними. При этом обращалось внимание на стиль поведения учителя, проявления его общественной активности, его социометрический статус в педагогическом коллективе, доминирующие способы и мотивы поведения в различных жизненных ситуациях.

Было установлено, что учителя-мастера по сравнению с немастерами применяют меньше педагогических воздействий при более высокой их эффективности. Среди всех видов педагогического воздействия основное место отводится слову. Для проведения качественного анализа словесных воздействий мы условно разделили их на три группы. Первая группа: *организующие воздействия* (инструктирование, распоряжение, наставление, совет, предупреждение ошибок в работе, побуждение работать быстрее и лучше и т. п.). Вторая группа: *оценивающие воздействия* — похвала, нотация, критическое поучение, насмешка, осуждение и т.п. Третья группа: *собственно дисциплинирующие воздействия*, применяемые учителями в случаях нарушения детьми дисциплины. К ним относятся: замечание-утверждение («Иваненко не слушает»), замечание-вопрос: («Долго ли мне ждать?»), диалог, повышение



интонации, успокаивающее замечание, дисциплинирующее требование.

Исследования показали, что организующие воздействия занимают первое место у учителей-мастеров и последнее — у учителей-немастеров.

Дисциплинирующие воздействия преобладают у учителей второй группы. Не умея организовать детей, они часто прибегают к данному виду воздействий. Характерно, что количество оценивающих воздействий также повышается по мере понижения уровня понимания учащихся, причем главным образом за счет увеличения количества негативных парциальных оценок: нотаций, насмешек, персональных замечаний негативного характера и т. п.

Одни и те же виды педагогических воздействий (называние фамилии, повышение интонации и др.) имеют различные количественные характеристики у учителей, различных по уровню мастерства. У учителей-мастеров шире «репертуар» словесных и всех других видов воздействий, хотя общее их количество у них меньше. Эта особенность характерна и для персональных замечаний. Количество всех персональных замечаний у учителей-мастеров на 40 % меньше, чем у немастеров. Зато «репертуар» разнообразнее и превышает «репертуар» учителей второй группы на 60 %. У учителей первой группы мы зафиксировали такие эффективные персональные воздействия, как побуждение работать лучше, предупреждение ошибок в работе, юмор, критическое поучение, совет и т. п. Большое количество словесных персональных замечаний при однообразии их «репертуара» у учителей второй группы свидетельствует о том, что они не умеют в достаточной мере оперативно работать с коллективом и воспитывать отдельных учащихся методом параллельного педагогического действия. Именно поэтому внимание неумелого учителя приковано к отдельному ученику, что дезориентирует и дезорганизует и учителя и учеников.

Исследования показали, что учителя-мастера, которые хорошо знают и понимают детей, значительно реже используют несловесные воздействия, предупреждение о возможности наказания и наказание.

Рядом исследований доказано, что стереотип в понимании детей ведет к стереотипу общения. Так, учителя, особенно немастера, реже общаются со слабоуспевающими,

чаще ругают за неверный ответ, реже хвалят за правильный и, наоборот, нередко проявляют либерализм при оценивании учебной деятельности сильных учеников, даже если они недостаточно хорошо подготовились к уроку, вообще чаще их хвалят, чаще общаются с ними.

Таким образом, понимание учителем детей наглядно проявляется в его коммуникативной деятельности. По мере повышения уровня понимания детей меняется количественно-качественная характеристика способов общения учителя с детьми: уменьшается общее количество воздействий; «репертуар» этих воздействий расширяется; по мере проникновения в индивидуальное своеобразие личности количество организующих воздействий становится все более преобладающим над дисциплинирующими; неизменно увеличивается количество положительных оценок личности любого типа успешности в обучении; осуществляется переход от прямых воздействий (требование, приказ) к косвенным (совет, просьба и др.); все чаще проявляется в воздействиях опережающее отражение, т. е. их «предупредительность» и «избирательность», умение предвидеть результативность, положительный эффект воздействия.

Данные особенности общения можно рекомендовать всем, кто занимается воспитательной работой. Такое общение способствует формированию совместимости учителя и учащихся. Об этом свидетельствует, в частности, исследование Ж. Лендел, показавшее, что ученики предпочитают учителей с небольшим количеством коммуникативных проявлений, реже использующих дисциплинирующие, в том числе персональные, воздействия, чаще применяющих положительные оценки поведения и деятельности ученика [32]. Применение негативных оценок не исключается, но преобладание их над положительными препятствует формированию социально ценных черт личности. Широко известен факт, что, когда ребенок стремится к успеху, но постоянно сталкивается с отрицательной оценкой своей работы, мотив достижения успеха ослабевает. В результате возникает безразличное отношение к негативной оценке своей деятельности. Педагогические воздействия учителей-мастеров, которые хорошо понимают детей, идентичны воздействиям учителей с демократичным стилем руководства, охарактеризованным

Н. Ф. Масловой. Она отмечает, что учителя демократического и авторитарного стиля отличаются по частоте использования различных видов воздействий, их разнообразию и по характеру соотношения положительного и отрицательного стимулирования деятельности и отношений учащихся. Все это свидетельствует о том, что демократический стиль руководства ученическим коллективом опосредован глубоким пониманием учащихся, эмпатийными чертами характера учителя [36].

Подробное изучение педагогической деятельности конкретных учителей, особенностей их общения, социально-перцептивных, эмоциональных и поведенческих его характеристик наглядно характеризует наиболее типичные особенности общения у разных учителей.

Учительница математики Р. Д., отличник народного просвещения, знает свой предмет, владеет методикой. Любит свою работу, детей, пользуется авторитетом в педагогическом коллективе. Систематически совершенствует свое педагогическое мастерство, творчески относится к работе, целеустремленна, энергична, организована. На уроках внимательна к психическому состоянию детей.

Например: ученик не сразу отвечает на вопрос. Зная, что мальчик медлителен и не уверен в себе, Р. Д. терпеливо ждет ответа. Понимая, что ученик волнуется, учительница его успокаивает. Овладев собой, ученик начинает уверенно отвечать. Заметив, что другой ученик работает невнимательно, она мобилизует его внимание такими приемами: создает установку на внимание, ставит вопрос по содержанию урока, дает самостоятельное задание. Слабому ученику учительница дополнительно объясняет материал, подбадривает новенькую ученицу.

Еще пример: ученики выполняли трудное задание. Работа закончена. «Устали?» — сочувственно спрашивает учительница и тут же предлагает оценить работу друг друга.

У Р. Д. большой «репертуар» воздействий (26 на 10 уроках, хотя на каждом уроке она применяла не более 15 воздействий). Преобладают организующие воздействия. Успехи слабых отмечает, часто обращается к ним с положительными оценочными замечаниями (похвала, согласие, одобрение). Ей свойственно чувство юмора. Наказания и замечания применяются крайне редко. По сравнению с другими учителями реже применяет персональные воздействия. Сравнительно часто достигает необходимого эффекта направленным изменением ситуации или ее стабилизацией.

Умело сочетает коллективную и индивидуальную работу с учениками. Общение учительницы отличается определенной гибкостью и избирательностью. У нее хороший деловой и эмоциональный контакт с детьми. Ученики охотно и смело высказывают на уроке свои мысли, ставят вопросы.

Изучая учеников, Р. Д. применяет современные методы психологического исследования (социометрия, беседа, интервью, анкетирование и др.) и сопоставляет результаты собственных

исследований с данными повседневных наблюдений поведения и деятельности детей. Планируя воспитательную работу, она стремится учесть результаты изучения детей.

Как классный руководитель VI класса, Р. Д. организует с учителями обмен мнениями о детях этого класса. Она пытается изменить негативное отношение к ученику у отдельных учителей, помочь им разобраться, что в действительности собой представляет тот или иной ученик.

У Р. Д. развито чувство профессиональной ответственности. Это ответственность за судьбу учеников. Она постоянно думает над тем, как вести воспитательную работу в каждом конкретном случае. Результаты познания детей она использует в практике непосредственного общения с ними на уроке и во внеклассной работе. Однако основная линия воспитания отдельных учащихся и класса в целом определяется в плане воспитательной работы, составляемом на полугодие. В плане указываются конкретные задачи воспитания отдельных детей, а также методы и приемы решения данных задач.

Правда, Р. Д. свойственна некоторая неуравновешенность. Очевидно, поэтому в отдельных случаях она не умеет подчинить свое поведение общей задаче становления личности, что приводит к кратковременным обострениям в отношениях с детьми. Однако все это быстро сглаживается, и ее педагогические ошибки забываются, потому что дети ценят и любят ее. Все тактические промахи с детьми Р. Д. глубоко переживает, вдумчиво анализирует, критически пересматривает свое поведение. Выступая на заседании секции классных руководителей города, Р. Д. подчеркивает, что педагогическое воздействие на ученика, особенно при сложившихся у него конфликтных отношениях с учителем или одноклассниками, должно опираться на анализ ситуации, в которой осуществляются поступки этого ученика, и на выявление мотивов этих поступков.

Р. Д. принадлежит к той группе учителей, которые стремятся узнать детей как можно более полно и глубоко, видят отдаленные перспективы становления личности, продумывают целостную систему воздействий.

Учителя данной группы умеют установить с детьми правильные взаимоотношения, организовать коллективную и индивидуальную работу, сплотить коллектив, реализовать принцип параллельного педагогического действия, направленного на обеспечение гармонического развития личности, ее единства и целостности. Высокий уровень деятельности и общения таких учителей опосредуется развитой педагогической направленностью, профессионально-педагогической ответственностью за судьбу ученика, стремлением к самосовершенствованию.

Т. М. 20 лет преподает украинский язык. Свой предмет и методику знает и любит. В коллективе на хорошем счету. Но ее уроки показали, что она не чувствует психического состояния детей. У ученика болела нога, он поморщился. Учительница, не разобравшись, потребовала, чтобы он слушал, не кривлялся.

В результате — нарушение контакта. Внимание учительницы направлено не на психическое состояние детей, а на те обстоятельства, которые мешают вести урок. Она акцентирует внимание на мелочах поведения, естественных для подростка (наклонился, повернул голову и т.п.), этим отвлекая внимание сосредоточенно работающих детей. Внимание учительницы направлено на отдельные проявления личности, а личность в целом она не видит. Вместо того чтобы заинтересовать учащихся, она злоупотребляет замечаниями (в среднем 30 за урок), которые нервируют и дезорганизуют детей, затрудняют контакт учителя с классом. Сравнительно высокой успеваемости учеников Т. М. достигает путем чрезмерной затраты времени, неоправданного нервного напряжения.

Т. М. знает фамилию, имя ученика, где он сидит, как себя ведет, как учится. Стремится повысить успеваемость по своему предмету, сердится, когда ученик отвечает слабо или нарушает дисциплину, но в мотивы и причины поведения не вникает, чем вызваны негативные поступки, не интересуется. Поэтому не всегда справедлива. К ученикам относится скорее нейтрально. Т. М. интересуется только внешняя сторона поведения детей. Она не задумывается над тем, что собой представляет каждый ученик. Когда ей предложили оценить личностные качества ученика в баллах, она, почти не глядя на опросный лист, сказала: «Все — тройки». Оценивая недисциплинированных, своего отношения к ним не проявляет. С таким уровнем восприятия учеников и отношением к ним связан и стиль ее педагогической деятельности. Это проявляется не только на уроке. Планы воспитательной работы учительница не связывает с особенностями класса как коллектива и с психологическими особенностями отдельных учащихся. Отсутствие интереса к внутреннему миру учащихся связано с бессистемностью, случайностью педагогических воздействий. Учительница не задумывается над результатом этих воздействий, поэтому эффективность взаимодействия с учениками снижается.

Учителя данного уровня формально со своими обязанностями справляются. Однако более глубокий анализ их деятельности свидетельствует о том, что безучастное отношение к учащимся снижает эффективность их труда. Такие учителя достигают лишь частичного успеха в своей работе — определенного уровня знаний учащихся и навыков поведения. Они правильно характеризуют такие наглядно данные качества личности, как внимательность, активность, аккуратность и т. п. Но сложные качества ума и воли (самостоятельность и инициативность, творческое отношение к работе) и такие морально-психологические качества, как принципиальность, называют редко и характеризуют поверхностно. Познание этих качеств требует педагогических способностей, высокого интеллектуального уровня, умения понять мотивы поведения.

Учителя данного уровня правильно осмысливают лишь отдельные факты психической жизни учащегося, анализируют мотивы и причины этих фактов. Например, говоря о недисциплинированных учащихся, указывают на трудности, связанные с неуравновешенностью ученика или с негативными привычками, привитыми семьей. У таких учителей отсутствует глубокий научно-психологический анализ личности ученика. Умение выделять лишь отдельные проявления психики учеников создает условия для эпизодических педагогических воздействий и обеспечивает частичный педагогический эффект. Частные педагогические задачи они решают, но целостная система педагогических воздействий у них отсутствует. Дальновидность в работе с детьми им не свойственна.

Учительница Н. А. работает второй год, институт закончила с отличием. Знает предмет и методику преподавания. Но детей не любит и не уважает. Она не скрывает своей недоброжелательности к тем, кто плохо учится, нарушает дисциплину. Одного ребенка охарактеризовала: «противный». Однако в процессе беседы выяснилось, что она ничего не может сказать об этом ребенке, кроме того, что он плохо учится и недисциплинирован. Личностные качества слабых и недисциплинированных учащихся оценивала почти, не глядя на опросный лист: «Все — «два». Об отличнице, послушной и старательной, отзывалась так: «Золотая девочка». Не глядя на опросный лист и не задумываясь, заявила: «Все — «пять». Между тем сверстники эту девочку не любили, исследование показало, что у нее низкий социометрический статус, который, как это выяснилось из бесед с учащимися, обусловлен ее индивидуалистской позицией в коллективе.

Непонимание и незнание детей такими учителями связано с отсутствием положительного отношения к педагогическому труду и интереса к внутреннему миру ребенка. Эти учителя работают в школе не по призванию, работа с детьми для них тяжелое бремя, они не хотят и не умеют их понять.

С повышением уровня понимания учащихся повышается уровень педагогической оценки личности учащегося с любым типом успеваемости, рельефнее выявляется положительное к нему отношение, уменьшается влияние на педагогическую оценку успеваемости учащегося, повышается объективность понимания. Учитель, проникая в скрытые резервы развития личности школьника, опирается на сильные стороны его характера и способностей и благодаря этому успешно решает свои педагогические задачи.

Положительное отношение к педагогическому труду

проявляется, прежде всего, в благожелательном, заинтересованном отношении к ученику как объекту этого труда. Очевидно, призвание к профессионально-педагогической деятельности — это синтез способности понимать личность ученика и черт характера, связанных с положительным отношением к ученику, с любовью к детям.

В процессе наших наблюдений уроков учителей мы выявили два плана отражения проявлений психики ученика в конкретной ситуации общения: *отражение текущей информации об ученике и отражение устойчивых интегральных свойств его психики*. Учителям, не ставшим мастерами, свойствен лишь первый план отражения. Проектирование личности, творческий поиск таких приемов педагогического воздействия, которые бы проходили «по меридианам индивидуальностей», в этом случае исключается. Отражение текущей информации лишь во внешних формах поведения другой личности, без проникновения в сущность отдельных ее поступков и действий, исключает успех даже в решении частных педагогических задач, например, в обеспечении дисциплины на уроке.

Определение дальней перспективы проектирования личности (стратегия) осуществляется с учетом непреходящих состояний, устойчивых качеств личности, являющейся объектом воспитывающего воздействия.

Таким образом, разным уровням отражения личности учащегося соответствуют определенные уровни регуляции поведения учителя в отношении к этому учащемуся. Надо думать, что кроме выделенных двух уровней существуют и другие, в частности уровень опережающего отражения личности, который связан с определением путей ее дальнейшего развития, с ее проектированием.

Руководство изучением личности воспитанника в педагогическом коллективе должно быть направлено на подчинение тактических задач общей стратегии педагогического воздействия, на преодоление свойственной некоторым учителям тенденции подменять конечные цели педагогической деятельности частными целями, связанными с конкретными ситуациями учебно-воспитательной работы. Это возможно при условии оказания учителю помощи в познании внутренних, существенных свойств психики

ученика, общих тенденций его развития, в процессе обсуждения стратегии и тактики педагогической деятельности, осуществляющихся с учетом этих тенденций.

Общеизвестны педагогические ошибки, сущность которых состоит в том, что, опираясь в своей воспитательной работе лишь на оперативно-текущую информацию о личности, не учитывая ее ведущих свойств, учитель приходит к конфликту с учениками и коллегами. Однако ошибки некоторых учителей заключаются не только в том, что они тактикой подменяют стратегию, т. е. реагируют на отдельные проявления личности без учета перспектив ее развития. Отмечены и другие случаи, когда учитель стратегией подменяет тактику, когда у некоторых учителей цели парного общения выходят за рамки одной ситуации. Будучи слишком глобальными, эти цели должны решаться в течение длительного времени. А учитель стремится реализовать их в рамках одной ситуации.

Умение учителя понять индивидуальные особенности личности ученика — одно из основных условий педагогического мастерства. С повышением уровня понимания личности учащихся повышается адекватность педагогических воздействий, их воспитательная эффективность. Уровень понимания, как правило, определяет содержание педагогических воздействий, их тактичность, действенность. Переход от выявления определенных качеств личности школьника к распознаванию их структуры, от диагностики тех или иных его недостатков к прогнозированию дальнейшего развития его личности — условия развития и других компонентов педагогических способностей. Последние проявляются и развиваются в учебно-воспитательной работе, включающей в качестве своего неотъемлемого звена психологическое изучение учащихся, правильное понимание их действий, поступков и мотивов. Тогда уровень понимания учителем личности учащегося и уровень педагогического мастерства совпадают.

## **6. УЧИТЕЛЬ ГЛАЗАМИ УЧЕНИКОВ**

До сих пор психологи и педагоги изучали лишь одно из звеньев системы «учитель — ученик», а именно отношение учителя к ученику и умение учителя понять ученика. Отношение учителя к ученику признано



в советской педагогической психологии ведущим в системе взаимоотношений в школьном коллективе. Оно определяет отношение ученика и к самому учителю и к сверстникам.

Эффективность обучения и воспитания школьников предполагает обеспечение обратной информации не только о ходе усвоения учебного материала, но и о том, как дети оценивают поведение учителя. Учитель может критически оценивать свое поведение, корректировать его, совершенствовать свое педагогическое мастерство и развивать педагогические способности, если он знает, что о нем думают, ученики и если эти знания он анализирует.

Педагоги и психологи давно установили, что человек не в силах объективно разобраться в себе, пока не узнает мнения о себе других. Это хорошо известно опытным педагогам, которые считаются с мнением детей, стремятся понять, как дети оценивают их действия и поступки. Об этом писал В. А. Сухомлинский: «Удивительная, непонятная вещь: мой требовательный, наглый, непокорный, резкий и прямолинейный в суждениях подросток замечал во мне недостатков в сто раз больше, чем мог даже подумать о себе я» [55, 270]. О интересе В. А. Сухомлинского к этой проблеме говорит специальный раздел его дневника «Я — глазами учеников».

Однако далеко не каждый учитель интересуется тем, что думают о нем ученики. Мнений учеников при корректировке своего поведения многие учителя не учитывают. Из 100 опрошиваемых Б. П. Ковалевым (преподаватель из Минска) учителей около половины заявили, что мнение учеников их не интересует, знание того, что думают о них ученики, они считают не имеющим значения для повышения эффективности учебно-воспитательной работы.

Как же оценивают учителей разных уровней мастерства учащиеся с различной успеваемостью и различным уровнем воспитанности? Обнаружено, что характеристики учителей учениками в большей степени совпадают с характеристиками на этих учителей администрации школы. Причем совпадение мнений учеников и администрации повышается с возрастом учеников — с III по X класс (С. В. Кондратьева, И. А. Рапопорт). Сходство мнений/которое мы определили с помощью корреляционного анализа, с по-

взрослением учащихся становится все более статистически значимым. Уровень оценивания учителей учениками повышается также по мере улучшения успеваемости последних. Мнения администрации и учеников об учителях особенно часто совпадали при оценке таких качеств, как умение интересно объяснять, организовать внеклассную работу, поддерживать дисциплину, понятно объяснять, понимать детей. Мнение учеников об учителях очень часто бывает глубоким и точным.

Большой интерес представляет оценка учителей трудными детьми. Для этой цели в VI—VII классах пяти школ г. Дрогобыча (Львовская область) нами была выделена группа трудных детей, которые состояли на учете комиссии по делам несовершеннолетних при Дрогобычском горисполкоме. Это дети с ярко выраженными отклонениями в поведении: курят, сквернословят, дерутся, плохо учатся. Некоторые проявляют склонность к правонарушениям (воровство, жесткость в отношениях со сверстниками и др.). Оказалось, что трудные дети дают учителям более высокие оценки по сравнению с детьми обычного поведения. Учителя отмечают, что трудные дети сравнительно с отличниками и особенно с детьми, имевшими среднюю успеваемость и мало проявлявшими себя в общественной жизни, имели более длительные контакты со школой после ее окончания. Учителя объясняют это тем, что именно в работе с трудными они полнее раскрывают свои педагогические способности, считают, что среди трудных особенно много аффективных детей.

Проведенное исследование о том, как понимают трудные дети своих сверстников, побудило выдвинуть еще одну версию в объяснении приведенного выше факта: завышенная оценка трудным учеником личности сверстника и взрослого связана, возможно, с низким уровнем морально-психологических требований, которые предъявляют трудные дети к личности другого человека. Необходимы дальнейшие исследования по выявлению того, как понимают трудные дети своих сверстников, учителей, родителей и других людей, характера отношения к этим людям и взаимодействия с ними в процессе совместной деятельности и общения. Это будет способствовать решению проблемы трудных детей.

Мы сравнивали особенности понимания учителем и

учащимися друг друга. Понимание учителем учащегося обусловлено задачами организации учебной деятельности. Как показало исследование, в условиях относительно длительного общения учитель познает сложные морально-психологические качества личности, которые, как правило, становятся предметом целенаправленного изучения преимущественно классных руководителей. Учителя-предметники нередко ограничиваются изучением интеллектуально-волевой сферы своих учеников, а также отношения учеников к своему предмету.

Наши исследования показали, что ученики акцентируют внимание на таких сторонах личности учителя, как его отношение к ученикам, а также на особенностях его профессионального мастерства. Ученики уже V—VII классов тонко подмечают все используемые учителем способы повышения эффективности учебно-воспитательного процесса («показывает диафильмы», «организует экскурсии»). Они умеют правильно оценить результативность работы учителя («рассказывает так, что все представляешь», «интересно слушать, все легко запомнить»), знания, навыки и умения, в которых выражается педагогическое мастерство учителя («стихи хорошо читает», «знает предмет»).

Дети анонимно характеризовали своих любимых и нелюбимых учителей. Тем больший интерес представляет тот факт, что ученики V—VI классов почти не упоминали негативные качества своих учителей. Видимо, здесь сказывается известный в социальной психологии феномен — «эффект ореола». При положительном отношении к учителю подростки, как правило, негативных сторон его поведения не замечают. Поэтому видение младшими подростками учителя не всегда объективно. Часто подростки называют те качества, в которых выражается отношение учителя к людям, прежде всего к ученикам. Из исследуемых 200 младших подростков только один сказал о своей учительнице, что она злая. Остальные ученики часто говорили о справедливости, доброте, приветливости, добродушии, требовательности, отзывчивости и других положительных коммуникативных чертах своих учителей.

Существенно меняется мнение об учителях у старших подростков (VII—VIII классы). Характеризуя профессиональное мастерство своих учителей, они

большое внимание уделяют коммуникативной и организаторской сторонам педагогического труда, которые также касаются отношения учителей к другим людям, в том числе к ученикам. Чаще всего старшие подростки отмечают оказание им помощи, доброту, уважение к ним, чуткость и другие положительные качества учителя. Ученики этого возраста, несмотря на хорошее отношение к учителю, могут отмечать и негативные его черты — несправедливость, грубость, равнодушие, недоброжелательность.

Отношение учителя к учащимся — один из основных критериев оценки личности этого учителя в целом. Приводим пример характеристики, в центре внимания которой находятся качества личности учителя, связанные с его отношением к учащимся.

Мой любимый учитель — учитель физики. Он очень умный человек. Умеет объяснить материал доступно и интересно. В кабинете, где мы обычно собираемся после уроков, он бывает с утра до вечера. А. Т. организовал интересный кружок физики. Кружок собирается почти каждый день. Мы изучаем киноаппарат, фотоаппарат, собираем различные приборы, механизмы. Двойки он почти никогда не ставит. Если ученица ответит плохо, наш учитель очень огорчается, и это видно по его лицу. А. Т. любит нас, радуется нашим успехам, переживает, когда у нас неудачи.

Почти половина названных качеств учителя — положительные коммуникативные черты характера, которые особенно ценятся в нашем обществе.

В высказываниях старших подростков о педагогической деятельности и педагогическом мастерстве учителя можно выделить три группы. Первая группа — *характеристика педагогической деятельности на уроке, в процессе обучения*: «объясняет интересно, доступно», «используют технические средства обучения и наглядность» и т. д. Требования, предъявляемые учащимися данного возраста к уроку, отражают уровень современной педагогики. Высоко оценивают ученики умение учителя поддерживать на уроке хорошую дисциплину, справедливость при оценивании знаний, хорошее знание своего предмета и др. Старшие подростки замечают и отрицательные стороны в работе учителей: «на уроках у него скучно», «не рассказывает, а кричит» и т. д. Вторая группа высказываний касается *особенностей педагогического труда, непосредственно связанных с формирующими воздействиями*: «учит правилам доведения»,

«воспитывает любовь к людям» и др. Третьей группа — *характеристика воспитательной работы* — значительно беднее. Учащиеся ограничиваются фиксированием тех воспитательных мероприятий, которые проводят учителя, дают общую оценку работы, указывают на ее итоги («с приходом этого учителя заняли второе место в соревновании», «благодаря нему коллектив стал дружнее»).

Старшие подростки высоко ценят тех педагогов, которые, «не жалея времени и сил, объясняют непонятное», «отдают душу школе» и т. п. Характеризуя отрицательное отношение некоторых учителей к своему труду, ученики говорят: «не любит свою профессию», «никогда не проводит консультаций», «не любит ребят», «на уроках говорит о постороннем». Интеллектуальные, волевые и эмоционально-динамические качества учителей старшие подростки, как и младшие, называют сравнительно редко.

Старшие подростки чаще младших дают глобальные характеристики учителям. При этом ученики в одном случае прибегают к широким обобщениям («человек с хорошим характером», «интересный человек»), в другом — личность учителя оценивают лишь со стороны его педагогических качеств («опытный педагог», «вот это учитель!»), в третьем — личность учителя характеризуется глобально посредством сравнения с другими учителями («лучший учитель в школе», «самый любимый учитель»). Отрицательные характеристики типа «плохой учитель», «несчастный человек» встречаются очень редко.

Таким образом, у старших подростков уменьшается однородность оценивания своих учителей, их характеристики становятся многостороннее, чаще осуществляется попытка охарактеризовать личность учителя в целом. Кроме того, расширяется «репертуар» характеризующих качеств, т. е. количество разновидностей волевых, коммуникативных и других сторон учителя. Даже при положительном отношении к учителю старший подросток уже видит и его отрицательные черты.

Это свидетельствует о повышении объективности понимания.

Понимание своих учителей старшими школьниками московских школ изучала Ж. Лендел [32]. Ею установлено, что дифференциация понимания старшеклассниками (VIII—X классы) учителей проявляется в оценивании тех качеств их личности, которые связаны

с профессионально-педагогической деятельностью. Оценивание старшеклассниками профессиональных качеств учителей осуществляется относительно независимо от эмоционального отношения к этим учителям. Учитель может быть им несимпатичен, но это не отражается на оценке его профессиональных качеств. У старшеклассников еще в большей степени, чем у старших подростков, при оценивании своих учителей уменьшается влияние «эффекта ореола». Вместе с тем с «взрослением» учеников повышается роль профессиональных качеств учителя в формировании к нему эмоционального отношения. Это объясняется непосредственной направленностью старшеклассников на выбор профессии: мерилом человеческой ценности педагога является, прежде всего, уровень его профессиональной подготовки. В отличие от восьмиклассников ученики IX—X классов, прежде всего, ценят в учителе знание предмета, эрудицию и способности к преподавательской работе.

Давно известно, что отношение к преподавателю влияет на отношение к учебному предмету. Обнаружена и обратная зависимость — влияние отношения к предмету на отношение к преподавателю. Такая связь с VIII по X класс усиливается, она объясняется связанной с профессиональным самоопределением старшеклассников перестройкой ценностных ориентаций относительно своих учителей.

В характеристиках старшеклассников на своих учителей профессиональные качества преобладают над другими качествами. Однако при оценивании любимых учителей степень преобладания в характеристиках профессиональных качеств над другими убывает. Эти качества они воспринимают у любимого учителя как само собой разумеющееся. При оценивании нелюбимых учителей степень преобладания характеристик профессиональных качеств возрастает. Видимо, это обстоятельство имеет место тогда, когда эти качества и уровень преподавания школьников не удовлетворяют.

О высоком уровне понимания старшеклассниками своих учителей свидетельствует еще один факт. Ученики VIII класса почти в два раза чаще, чем ученики IX—X классов, давали глобальные отрицательные характеристики нелюбимым учителям. Очевидно, это свидетельствует о социальной зрелости учеников IX—X классов. Ведь отрицательная оценка всегда требует

более тщательного обоснования. Они преодолевают и «эффект ореола», и свойственный подросткам негативизм в отношении к некоторым учителям.

Выявлена определенная специфика понимания своих учителей в зависимости от пола учащихся. Все качества, исключая интеллектуальные, значительно чаще называют девочки всех исследуемых возрастных групп. Понимание учителей девочками глубже и адекватнее. Свободные характеристики, которые юноши и девушки дают любимым учителям, обширнее, чем характеристики нелюбимых, у девушек это различие выражено ярче: девушки подробнее характеризуют любимых учителей. Девушки более положительно относятся к учителям гуманитарных предметов, юноши — к учителям естественных предметов. Заслуживает внимания тот факт, что девушки чаще юношей отмечают профессиональные качества своих учителей.

Приведенные данные о зависимости понимания учителя от возраста и пола учеников совпадают с данными Д. Паешел, исследовавшим 340 учащихся ГДР в возрасте 13—18 лет. В результате им было установлено, что уровень понимания педагогических явлений учащимися с возрастом повышается. Наибольший подъем относится к 13—14 годам: девочки X класса показали результаты, к которым мальчики приходят лишь в XII классе. Подобное же исследование с аналогичными результатами затем проведено Д. Паешел в Болгарии [46].

Однако этот любопытный факт (вспомним, что учителя-женщины дают более полные и глубокие характеристики учащихся, чем мужчины), как недавно нами установлено, характеризует лишь учащихся городской школы. В сельской школе картина несколько иная: различия в понимании учителей учениками разного пола сглаживаются. Мальчики так же обстоятельно характеризуют своих учителей, как и девочки. Очевидно, условия формирования мальчика сельской школы, в частности частота и разносторонность его трудовых контактов со сверстниками и взрослыми, способствуют накоплению более значительного опыта общения и познания других людей, чем у мальчиков городской школы. Более того, названные мальчиками некоторые коммуникативные, волевые и интеллектуальные качества учителей характеризуются более высокой по сравнению с девочками степенью обобщенности,

свидетельствующей о глубине проникновения в личность другого человека.

Названные школьниками особенности педагогической деятельности и черты педагогического мастерства соответствуют выявленным Н. В. Кузьминой компонентам педагогической деятельности (конструктивный, коммуникативный и организаторский). Материалы проведенного исследования — свидетельство того, что учащиеся являются активными участниками учебно-воспитательного процесса. В своих оценках всей учебно-воспитательной работы они исходят из знания современных требований общества к школе и к личности учителя. Эти знания они получают через средства массовой информации, литературу и искусство.

Учитель современной школы должен управлять не только процессом усвоения знаний, навыков и умений, но и развитием личности в целом. Однако далеко не все учителя справляются с этой задачей. Между тем даже младшие подростки предъявляют высокие требования к этой стороне педагогической деятельности. Их не удовлетворяет учитель, который ограничивает свои задачи лишь сферой учебной деятельности, равнодушен к тому, как относятся к нему ученики, не заботится об улучшении этих отношений. Ученик очень заботится о положительном отношении к нему учителя, его очень интересует, что о нем думает учитель. Учителей же в большинстве случаев интересует отношение ученика к своему учебному предмету, интеллектуальные и волевые качества, проявляющиеся в учении. Отношение учеников к учителю нередко выпадает из его поля зрения. А это ведет к нарушению взаимопонимания, к понижению эффективности учебно-воспитательного процесса. Правильное понимание учителем характера отношений учащихся к самому себе — важная проблема дальнейшего исследования процесса общения в системе «учитель — ученик». Результаты такого исследования могут быть использованы для совершенствования труда учителя.

Проникновение во внутренний мир другой личности осуществляется на основе интерпретации ее поведения. Компонентом его является поступок, т. е. действие, направленное на другого человека. В поступке человек проявляет целый комплекс взаимосвязанных качеств, а нередко и личность в целом. Понимание личности, совершившей поступок, зависит от того,



как человек этот поступок интерпретирует, проявление каких качеств этой личности он в этом поступке усматривает, на основе каких нравственных норм его оценивает.

Мы убедились, что в целом ученики хорошо относятся к своим учителям, весьма положительно характеризуют профессионально-педагогические и характерологические качества своих учителей, у большинства учеников формируется оценочный эталон учителя-наставника, друга, не способного к несправедливому поступку.

Так, по данным В. В. Власенко, 84,93 % исследуемых учащихся положительно оценивают учителей [15]. Об этом же свидетельствуют и данные В. И. Кознева: учащиеся оценивают учителей выше, чем этих же учителей их коллеги [24]. Этот факт высокой оценки учителей дает возможность оказывать на учащихся достаточно эффективное педагогическое воздействие.

Для учеников наиболее значимыми чертами учителя являются: выдвижение четких требований к учебной работе учеников, соблюдение педагогического такта, единства требования и уважения к ученику.

Особенности общения и действий учителя, которые учениками оцениваются положительно, становятся для них установкой собственного поведения.

Возникает вопрос: как же ученик интерпретирует неправильный в педагогическом отношении поступок учителя? Как он при этом оценивает проявившиеся в этом поступке отрицательные черты его характера, дефекты стиля учебно-воспитательной работы? Ответ на эти вопросы очень важен для уяснения некоторых механизмов влияния понимания учеником такого поступка на формирование его личности.

По данным исследования оказалось, что сильные по успеваемости учащиеся менее других учеников склонны, порицать явно негативный поступок учителя. Тем не менее, сильные ученики нередко оценивают учителя ниже, чем он этого ожидает. Та же тенденция завышения оценки поступка проявляется у некоторых слабых учеников. Вместе с тем слабые ученики высказывают более всего претензий к оценке их знаний учителем, слабым кажется, что учителя занижают им оценки [15].

Наибольшую объективность в оценке негативного

поступка учителя проявили средние, особенно те из них, которые по уровню успеваемости ближе к сильным. Они явно отрицательно оценили негативный поступок и личность учителя в целом.

Как это объяснить? Б. Г. Ананьев отмечает, что, переоценивая качества сильного ученика и недооценивая слабого, учитель менее всего знает среднего ученика, не замечает его, равнодушен [6]. Данный факт «нейтрального» отношения к среднему, возможно, формирует специфическую зоркость к негативным действиям преподавателя. Вместе с тем, видя недостатки учителя, средние ученики могут к нему в целом относиться положительно. Об этом же свидетельствуют результаты исследований. В. В. Власенко, который выяснил, что учащиеся, пытаясь предугадать эффективность действий педагога в различных ситуациях общения, прежде всего, ориентируются на общее отношение к педагогу, а не на степень развитости у него конкретных свойств, имеющих решающее значение в данной ситуации. Важно, чтобы эти особенности учитывали малоопытные учителя, отдельные свойства которых ученики оценивают положительно, но менее высоко оценивают их личность в целом. Эталон «непогрешимого» учителя, который «все знает», «все делает правильно», действует у учеников с высокими показателями в учении сильнее, так как они удовлетворены своим положением в коллективе и взаимоотношениями с учителем. Действие этого эталона настолько сильно, что ученики утрачивают объективность при характеристике учителя и не могут преодолеть «эффект ореола».

Для установления хороших взаимоотношений между учителем и учащимися обе стороны должны знать, как каждая из них «видит» другую. Как мы уже отмечали, учитель не всегда удовлетворяет потребность ученика в оценке своих знаний, результатов своей деятельности и поведения, он не всегда задумывается, в какой мере он удовлетворяет требованиям своих воспитанников и как следует совершенствовать свою деятельность и свои личные качества соответственно этим требованиям.

Так, В. В. Власенко установил, что чем лучше ученик учится, тем более высоких оценок от него ожидает учитель. Такие ожидания не всегда обоснованы. Нередко сильные ученики, особенно старшеклассники, оценивают личность учителя несколько ниже, чем учителя

ожидают, хотя оценка учителя сильными учениками выше оценки, данной тому же учителю средним учеником. Поэтому учителя должны постоянно учитывать возможность более низкой, чем они ожидают, оценки их личности со стороны сильных учеников. Только при этом условии учитель сможет встать на уровень требований сильных учеников, построить свое поведение с учетом их более высоких, сравнительно с другими учениками, требований.

От учителей, достигших высокого уровня мастерства, ученики ожидают оценок, предусматривающих положительную перспективу в развитии личности учащегося. Оценивание учителями учащихся должно соответствовать этим ожиданиям. Осознание учеником того, что уважаемый учитель верит в положительную перспективу его развития, является сильным стимулом в становлении личности этого ученика.

В случаях отрицательных взаимооценок учащихся и учителей возникают конфликтные отношения. Поэтому учителя должны сопоставлять оценочные воздействия учеников, разных по успеваемости и дисциплинированности, на этой основе анализировать свое поведение, выявлять причины конфликтных или напряженных ситуаций, исправлять допущенные ошибки.

По данным Т. Н. Мальковской, наиболее частой причиной конфликта учителя и учащихся является пренебрежительное отношение к ученику в связи с его неуспеваемостью. Отрицательное влияние конфликта, по ее наблюдениям, приводит к уходу из школы. В конфликтной ситуации учащиеся редко обращаются за помощью, в том числе к педагогу. Уход из школы, как следствие конфликта с учителем, особенно типичен для старших школьников. Т. Н. Мальковская отмечает, что для старших школьников важно не только отношение учителя к классу, но и то, в какой степени учитель видит в классе именно его, конкретного ученика, как он отличает его от других, в какой мере он как личность интересен учителю, насколько учитель его уважает и с ним считается [37].

Часто учащиеся, зная, что учителя оценивают их отрицательно, считают эту оценку правильной. При большой частоте отрицательных оценок у ученика может возникнуть привычное представление о «плохом», закрепиться противоречие между понятием о правильном поведении и своих реальных негативных поступках.

В этих случаях правильная негативная оценка должна так формулироваться, чтобы ориентировать ученика на преодоление им слабых своих сторон, сопоставлять негативные свойства с имеющимися сильными сторонами и открывать ему возможные для него перспективы.

## **7. ВОСПИТАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Одной из сторон психологической культуры является применение человеком своих знаний об окружающих людях к выбору стратегии и тактики общения с ними. Характеристика этой стороны психологической культуры учителя представлена в пятом разделе. Но до сих пор не изучена другая важная сторона проблемы *учитель — ученик*: как ученик организует свое поведение с отражаемым им внутренним миром своего учителя? Решение этого вопроса связано с формированием коммуникативных свойств ученика.

Чтобы ответить на этот вопрос, Т. С. Токарская посетила и проанализировала по специальной программе 90 уроков в V—VIII классах, которая предусматривала фиксирование особенностей поведения учащихся с различной успеваемостью на уроках учителей с разными уровнями мастерства. Среди этих особенностей поведения учеников мы выделили несколько групп.

К первой группе мы отнесли *осознанные тактичные воздействия учеников на учителя*: отстаивание своей точки зрения в полемике по теме урока или в связи с обсуждением поведения кого-либо из учеников или класса в целом, пожелания и просьбы, адресуемые учителю с целью изменения оценивания своего учебного труда или труда товарища. Воздействие учеников нередко осуществляется в ситуации конфликта, который связан с особенностями отражения учащимися личности учителя. Как правило, эти ситуации возникают, если личность учителя не соответствует сформировавшемуся у ученика «эталону».

Одним из самых острых конфликтов, связанных с восприятием и интерпретацией учащимися поведения учителя, является ситуация, при которой учитель не удовлетворяет требованиям учащихся

(36 конфликтов из зарегистрированных 380) и когда при этом понимание его личности отличается глубиной и критичностью. Некоторые конфликты данного типа объясняются неудовлетворенностью уровнем преподавания, тем, что учитель, по мнению учащихся, слабо знает свой предмет, не владеет методикой, недостаточно готовится к урокам. Так как такие учителя нередко занижают оценки успеваемости и поведения учащихся, отношения обостряются в ситуации оценивания.

Изучение этих конфликтов показало, что примерно около половины учителей сумели понять отношение учащихся, стали тщательнее готовиться к урокам, больше контролировать свое поведение. В таких случаях уважение учеников к учителю неизменно повышалось. Конфликты, вызванные неудовлетворенностью учебно-воспитательной работой, часто связаны с тем, что учителя не всегда считаются с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями учеников. Особенно это заметно, когда учитель, ранее работавший с младшими подростками, переходит в старшие классы. Усвоив определенный стиль работы с младшими подростками, учитель, переносит его на работу со старшими учащимися. Обычно это выражается в надоедливой опеке, которая сковывает инициативу и творчество детей.

...Однажды обратилась за консультацией наша выпускница, классный руководитель VII класса. Она призналась, что с повзрослевшими ребятами у нее начались всякого рода неполадки. Она ведет их с V класса, раньше все было хорошо, а теперь, что ни скажет, обижаются, говорят резкости, непослушны, не выполняют поручений. В разговоре выяснилось, что она сама составляет планы работы отряда, сама дает поручения и при этом упрекает учеников за пассивность в общественной работе. Мы посоветовали ей перестроить стиль работы в соответствии с возрастом детей, больше предоставлять им самостоятельности и инициативы. В такого рода напряженных отношениях как раз проявляется возросшая требовательность старшего подростка к учителю.

Стремление урегулировать взаимоотношения проявляется и со стороны учеников. Один из зафиксированных нами конфликтов заключается в следующем.

Учительница М. П. отлично знает свой предмет, владеет методикой, но форма ее обращения с учениками не всегда соответствовала требованиям педагогического такта. Ее фамильярность, публичные экскурсии в их характерологические свойства развлекали ребят в V—VI классах, а затем стали раздражать. В VIII классе после очередной бестактности возмущенные ученики решили уйти с урока. Но потом ребята нашли другой выход.

Когда учительница входила в класс, к ней подошли три ученицы и одна из них сказала: «Мария Александровна, вчера вы оскорбили нашего одноклассника. Мы вас просим, пожалуйста, не делайте этого!» Учительнице было неприятно, но она учла эту просьбу.

Нежелание понять учеников, а также сложившуюся ситуацию общения, нетактичность, отрицательные характерологические качества — все это приводит к тому, что учитель не находит адекватных приемов воздействия. Нередко в этих случаях учащиеся, преимущественно старшеклассники, сами проявляют инициативу в регуляции конфликта.

Вторая группа особенностей поведения учеников на уроке по отношению к учителю — *нетактичная форма воздействия*. Ученик понимает дефекты учебно-воспитательной работы учителя и его поведения, но он не знает, как себя вести в этой ситуации. Нередко неудовлетворенность учебно-воспитательным процессом проявляется в бравировании, дерзких выходках и различных аффективных формах поведения, характеризующихся недостаточной осознанностью.

Ученица многократно выражала свою неудовлетворенность уроками учительницы литературы: сначала в форме озорства — выстрел бумажной скрепкой, в другой раз в ответ на замечание учительницы дерзко заявила, что ей скучно на уроке; в третий раз — насмешливая реплика и т. п. И наконец откровенно объяснилась: «Учитель параллельного класса рассказывает много интересного, а в нашем классе на уроках литературы скучно». Учительница стала игнорировать ученицу, но оценки ей по своему предмету не занижала.

Третья группа особенностей поведения учеников по отношению к учителю — результат того, что *различные педагогические ошибки, допускаемые учителем на уроке, провоцируют нарушения учеником дисциплины*: выкрики, смех, разговор с соседом и т. п.

К четвертой группе особенностей поведения учеников на уроке мы отнесли *различные реакции на непосредственное обращение к ученику*: положительные (согласие, выполнение требования, обещание исправить допущенную ошибку) и отрицательные (несогласие, отказ выполнять требование учителя).

Ученик активен, взаимодействуя с учителем, но управляет этим взаимодействием учитель. Для оптимизации управления этим процессом важно знать, как ведут себя разные по успеваемости ученики на уроках учителей с разными уровнями мастерства. Исследовались ученики VI—VIII классов.

Оказалось, что осознанные воздействия учеников на учителя в этих классах на уроках осуществляются редко. Несколько чаще эти воздействия направлены на учителей-мастеров, которым свойствен демократический стиль руководства классом. Ученики вообще часто общаются с данной группой учителей, так как последние считаются с мнением учеников. Они охотно удовлетворяют такие, например, просьбы ребят: не ставить их товарищу низкую оценку, так как он отстал из-за болезни или потому, что его могут наказать в семье, учесть в ситуации оценивания старательность ученика в учебе и т. п.

На негативной основе ученики общаются с наименее квалифицированными учителями. Это проявляется в спорах из-за оценки, в выражении своего недовольства формой обращения и т. п. Общение в таких случаях носит негативную эмоциональную окраску.

Количество положительных форм общения (вопрос, предложение начать работу, объяснение причин и мотивов своего поступка, просьба и т. п.) по мере взросления учащихся, повышения их успеваемости, а также повышения квалификации учителей увеличивается. Количество отрицательных реакций на воздействия учителя, коллективных и индивидуальных нарушений дисциплины соответственно уменьшается. Все отрицательные проявления поведения учеников на уроке (в окно смотрит, вертит посторонний предмет) являются сигналом о невнимании к содержанию урока и о нарушении взаимодействия.

В целом на уроках учителей с высоким уровнем педагогического мастерства наименьшее количество поведенческих реакций проявляют сильные по успеваемости ученики. Сильный ученик и сильный учитель на уроке находят определенный минимум воздействий при максимальной их эффективности. Это соответствует их высокой взаимооценке и свидетельствует о высоком уровне совместимости. Иная картина в условиях свободного нерегламентированного общения: сильные и средние ученики в таких случаях довольно часто прибегают к общению.

Изучение особенностей общения с учителем сильных по успеваемости учащихся во время опроса показало, что сильные ученики гораздо лучше слабых знают и понимают стиль опроса учителя, критерии оценок ответов учеников. Это было установлено нами путем

бесед с учениками по специальной программе и последующего сопоставления результатов бесед с собственными наблюдениями уроков учителя. Очевидно, между успеваемостью ученика и некоторыми особенностями общения этого ученика с учителем существует определенная взаимосвязь. Оказалось, в частности, что сильные учащиеся во время опроса получают высокие оценки не только благодаря добросовестной работе, но и в результате освоения стиля опроса учителя, способов его педагогического мышления, критериев его педагогических оценок и соответствующего «приспосабливания» своего ответа к этому стилю и критериям. Наоборот, неумение учащегося общаться с учителями отрицательно влияет на оценку его успеваемости.

Своеобразие отражения школьниками личности учителя проявляется в поведении на его уроках и даже в конфликтных ситуациях. Известно, что поведение учителя и его личность не обсуждаются учеником с другими учителями и на ученических собраниях. Обсуждение проходит только в своей ученической среде. Поэтому получение сигнала о неблагополучии во взаимоотношениях, о нарушении взаимодействия требует от учителя пересмотра стиля своей работы, поиска педагогических ошибок, повышения своей квалификации. В то же время необходимо воспитывать у школьников культуру общения с воспитателями. Важно научить учеников выбирать правильную линию поведения в отношении учителя даже тогда, когда последний не прав, допускает ошибки.

Этот вопрос связан также с вопросом о взаимоотношениях внутри учительского коллектива. Взаимопонимание учителей и учеников исключает пассивную позицию ученика по отношению к учителю. Ученик реагирует на педагогические ошибки учителя и случаи нарушения педагогического такта. Возникает вопрос: как отдельные учителя и педагогический коллектив в целом должны относиться к оценке учащимися непедагогичного, неэтичного поступка учителя и отношению их к этому учителю? Мы придерживаемся мнения, что учителя не должны оправдывать в глазах ученика педагогические ошибки свои и своих коллег и случаи нарушения педагогического такта. Вместе с тем эти ошибки, разумеется, нет смысла подчеркивать. Следует учесть положительный опыт ряда школ по



этому вопросу: руководство школы считает, что ни один ученик, высказавший критическое замечание по поводу учебно-воспитательного процесса, не должен опасаться каких-либо нежелательных последствий. Только при этом условии у учащихся будет формироваться адекватное отношение к учителю, умение выделить те его положительные черты, которые следует принять за образец. Учителю, в свою очередь, важно постоянно стремиться глубже понять детей, знать, как они к нему относятся. Только тогда возможно подлинное взаимопонимание и продуктивное взаимодействие между ними.

Воспитание культуры общения с учителем, другими взрослыми и сверстниками должно стать составным компонентом формирования психологической культуры ученика, которую, по мнению А. А. Бодалева, можно свести к трем элементам: умение разбираться в психологии других людей, эмоционально откликаться на их поведение и состояние и применять по отношению к каждому из них способы обращения, адекватные их индивидуально-психологическим особенностям [11]. В настоящее время проблема воспитания культуры общения учащихся интенсивно разрабатывается.

## **8. О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПЫТЛИВОСТИ УЧИТЕЛЯ**

Умения понять детей совершенствуются по мере овладения учителем научно-психологическими знаниями и на основе практического общения с детьми. Совершенствованием этих умений должна руководить администрация школы. А для этого надо знать закономерности формирования у учителей умений и способностей к пониманию детей.

Изучение и понимание ученика отдельными учителями, а также обеспечение единства и согласованности мнений об одном и том же ученике должны стать специальным звеном работы школы. При таком подходе реализуется одна из важнейших функций учителя и всего педагогического коллектива — исследовательская функция. Деятельность, специально направленная на изучение и понимание учителем детей, неразрывно связана с воспитательной работой учителя. Опыт работы преподавателей кафедры психологии

Гродненского университета с учителями по изучению детей говорит о весьма положительном их отношении к такой деятельности, ибо она придает целенаправленный и творческий характер всему учебно-воспитательному процессу и, что чрезвычайно важно, экономит время учителей, дает возможность преодолеть свойственную многим школам тенденцию нагромождения воспитательных мероприятий ради самих мероприятий и «для отчета». Глубокое исследование детей и их отношений друг к другу и к учителю дает возможность обоснованного выбора того коллективного дела, благодаря которому обеспечивается воспитание коллектива и личности и решение педагогических «сверхзадач». Как организовать деятельность педагогического коллектива, направленную на то, чтобы учитель стремился лучше узнать каждого ученика? В ходе исследования процесса межличностного понимания мы определили некоторые принципы, обеспечивающие результативность такой работы.

**1. Познание учителями учащихся в процессе значимой для учащихся деятельности, требующей понимания учителями и учениками друг друга, а также взаимопонимания между сверстниками.**

В педагогике и психологии определены условия организации деятельности детей, соблюдение которых дает воспитательный эффект [21; 26; 27; 34; 41]. Мы полагаем, что эти условия обеспечивают также возможности познания учителями и детьми друг друга. Одно из этих условий — выбор коллективной деятельности, которая обеспечивала бы тесный контакт детей между собой, а также детей и учителей. Следует выбрать такое дело, в котором единство частных поручений объективно обуславливает взаимную зависимость и взаимную ответственность, те деловые отношения и те контакты, которые являются условием развития коллектива и в то же время дают ученику возможность проявить себя как личность. Таким образом, учитель получает возможность увидеть ученика не только как субъекта учебной деятельности, но и как личность. Примерами такой работы могут быть шефство над сельской школой или младшим классом, оборудование детских комнат при домоуправлениях, организация воспитательной работы в этих комнатах, шефство над дворовыми компаниями детей, оборудование классных уголков на животноводческих фермах, культурно-массовая работа

в сельском или заводском клубе, помощь вожатому пионерского отряда в проведении сборов, участие в производственном труде и др.

Познанию учителем психологии детей способствует также создание атмосферы увлеченности в совместной деятельности детей и учителя; соответствие этой деятельности потребностям детей; умение учителя поставить ученика в положение активно действующего человека, ответственного за интересную жизнь в коллективе; организация оценочной деятельности ученического коллектива, которая предполагает анализ — обсуждение не только реально выполняемых дел, но и взаимоотношений, поведения, мотивации; стремление педагога к организации коллективного творчества [21]. При соблюдении этих условий учитель лучше видит ученика, его потенциальные возможности, свойства характера, перспективы.

«Кооперация» учащихся, способствующая формированию и проявлению ученика как личности, достигается также через разные формы организации совместной деятельности на уроке: совместное сочинение сказки, истории, коллективное продолжение рассказа, начатого учителем, в котором участвуют несколько ребят, устное сочинение и т. п.

**2. Обеспечение единства изучения и воспитания детей.** С. Л. Рубинштейн отмечал, что связь между познанием детей и учебно-воспитательной работой двусторонняя: «Изучать детей, воспитывая и обучая их, с тем, чтобы воспитывать и обучать их, изучая их,— таков путь единственно полноценной педагогической работы и наиболее плодотворный путь познания психологии детей» [52, 185].

В педагогической практике обучение и воспитание личности часто происходят в отрыве от ее изучения. В настоящее время ряд исследователей осуществляет так называемый психологический тренинг, направленный на развитие у учителей наблюдательности, подготовки к общению [12]. Следует отметить, что наряду с развитием у педагога социально-перцептивных умений необходимо помочь им усвоить методы и приемы изучения устойчивых интегративных свойств ученика (способностей, характера). Материалы, полученные с помощью этих методов, требуют психологически грамотного анализа фактов доведения и деятельности ученика в школьном коллективе и за его

пределами. Важно при этом анализировать способы деятельности детей, ее цели и мотивы в их взаимосвязи.

**3. Воспитание у учителей умения применять знания психологии в процессе непосредственного общения с учениками.** Нередки случаи, когда учитель знает теорию научной психологии, но практически в психологии детей не разбирается. Бывает и так, что учитель, не имея достаточной психологической подготовки, добивается высоких результатов в работе, опираясь на практическое знание детей. «Опытный педагог, — пишет Б. Г. Ананьев, — достигает высокой эффективности обучения и воспитания благодаря глубокому знанию своих учащихся, особенностей их усвоения, общественного поведения, свойств личности и мотивов деятельности. Его знания в большей мере, чем диагностическое знание врача, эмпиричны вследствие недостаточности антрополого-психологической подготовки учителей» [5, 92]. Повышение уровня всей учебно-воспитательной работы требует обеспечения единства психологической теории и практики познания детей.

**4. Оказание учителю помощи в выборе способов педагогических воздействий, соответствующих индивидуально-психологическим особенностям учеников.**

Данный принцип нацеливает на предупреждение стихийности выбора воздействий, обеспечение целенаправленного воспитания.

**5. Воспитание у учителя потребности сочетать познание своих учеников с самопознанием и самоусовершенствованием.** Учет результатов педагогического воздействия дает возможность учителю вносить коррективы в собственное поведение по отношению к ребятам. В случае, если педагогическое воздействие не дает предполагаемого результата, учитель должен снова обратиться к анализу личности воспитанника и к перепроверке своих собственных действий.

Важное значение при этом имеют представления учителя о том, как его понимают ученики, как они к нему относятся и каких действий от него ожидают. Сопоставление результатов своих действий с поставленными целями, с ожиданиями и отношениями учеников становится основой самовоспитания и самосовершенствования учителя. Администрация школы должна контролировать всесторонность, глубину и правильность понимания учителями своих учеников.

Только при этом условии руководство школы может оказать учителю надлежащую помощь в изучении детей и организации работы с ними.

**6. Обеспечение мотивации познания детей, являющегося условием проведения принципа гуманизма в общении с ними.** При этом развивается психологическая пытливость учителя, интерес к внутреннему миру ребенка, формируется профессионально-педагогическая направленность.

Эти принципы должны быть реализованы в процессе всей деятельности учителя, направленной на познание психологии детей.

В процессе организации всей работы по изучению учащихся необходимо постоянное совершенствование теоретических знаний в области психологии. Формы такой работы многообразны: циклы лекций по психологии, научно-практические конференции и семинары и т. п. Особое значение имеет актуализация этих знаний, т. е. углубление и применение их в связи с конкретными задачами изучения и воспитания детей, разных по возрасту, полу, индивидуальности.

Одной из действенных форм такой актуализации психологических знаний учителей является проводимое педагогическим коллективом научно-психологическое исследование. Мы консультировали проведение таких исследований по следующим проблемам: «Учебные интересы школьников», «Взаимоотношения в классном коллективе», «Воспитание организаторских способностей школьников», «Изучение нравственных качеств личности». При этом учителя не только углубляли свои знания, но и применяли различные методы психологической науки. В какой же мере учитель должен овладеть этими методами, чтобы применять их в повседневной практической работе? Эта важная методическая проблема подготовки учительских кадров и повышения их квалификации еще пока полностью не решена. К сожалению, мы пока еще не располагаем адресованными непосредственно учителю пособиями, в которых рекомендовались бы доступные в условиях современной школы методики исследования психических качеств школьника. Тем не менее, во многих школах учителя небезуспешно используют некоторые широко апробированные в науке методы психологии, руководствуясь при этом учебными пособиями для студентов педвузов [43; 44; 45]. Данные, полученные с

помощью методик, рекомендуемых в этих учебных пособиях, учителя сопоставляют с материалами собственных наблюдений. По отзывам учителей, это позволяет гораздо лучше познать отдельные качества ученика и его личность в целом.

Целенаправленная работа по внедрению методов психологического исследования в педагогическую практику учителей проводится в средней школе с. Уличное Львовской области. Учителя школы, обсуждая результаты коллективного исследования интересов учащихся, отметили, что проведенная работа помогла выявить причины отсутствия интереса к отдельным учебным предметам, узнать, почему ребятам скучно на некоторых уроках, изучить работу тех учителей, которые умеют заинтересовать ребят своим предметом.

В этой же школе педколлектив работал над проблемой взаимоотношений в ученических коллективах. Результаты исследования учитывались классными руководителями при составлении планов воспитательной работы.

В 1978 г. по инициативе Львовского областного комитета Коммунистической партии Украины на основе опыта Уличненской школы областной институт усовершенствования учителей, кафедры педагогики и психологии Дрогобычского педагогического института им. И. Франко совместно с группой учителей области разработали «Перспективный комплексный план коммунистического воспитания детей в дошкольных учреждениях и ученической молодежи сельской школы». В этот план был внесен специальный раздел «Исследование результатов учебно-воспитательной работы школы». В нем представлены методы исследования различных свойств и сторон личности школьника соответственно основным направлениям воспитательной работы школы [8].

Использование этих методов в весьма высокой степени активизирует наблюдательность и психологическую пытливость учителей, оптимизирует деятельность учителя в целом.

Одним из путей оптимизации деятельности учителя, направленной на познание личности ученика, является моделирование психолого-педагогических ситуаций, которые способствовали бы выявлению положительных и отрицательных качеств школьника и были бы направлены на «проектирование» развития личности. Это возможно сделать в процессе учебной деятельности школьника (определение конкретных учебных заданий,

которые требовали бы выявления самостоятельности, инициативы, творчества), путем организации игровых ситуаций, в которых проявляются нравственно-волевые качества личности, а также с помощью кружковой и общественно полезной работы. Организация деятельности ученика — самый эффективный способ испытания его сил и возможностей, творческих потенциалов и моральных качеств.

Важное условие познания личности ученика — длительность общения. Некоторые ученые считают, что этот фактор не всегда дает положительный результат, так как правильному формированию понятий о других людях препятствуют складывающиеся в процессе длительного общения негативные установки или «эффект ореола». О роли длительности общения в межличностном познании людьми друг друга, о факторе времени в учебно-воспитательном процессе ведутся исследования, которые должны дать более обстоятельный ответ на этот вопрос. Однако согласно нашим наблюдениям длительное общение в условиях совместной деятельности обеспечивает многоплановость и глубину познания другого человека.

Мы изучали, как понимают учеников студенты-практиканты в условиях относительно длительного и всестороннего общения (два месяца), когда школьники выполняли такие виды деятельности, в которых раскрывались их интересы, способности, черты характера. Студенты общались с ранее неизвестными им учащимися. Качества личности и особенности поведения ученика студент письменно фиксировал после первого, третьего и шестого дня, после первого урока практиканта (на второй неделе знакомства) и после третьего урока (на третьей неделе знакомства). В конце педагогической практики студенты составляли психологические характеристики учеников. Оказалось, что относительно быстро распознаются некоторые стороны внимания (распределенность), памяти (быстрота запоминания), воли (старательность) и мышления (сообразительность), т.е. прежде всего те психические свойства, которые внешне выражены в конкретных действиях и поступках ученика. Знание этих сторон психики ученика является достаточно объективным. Затем учитель начинает воспринимать более сложные, внешне не выраженные умственные действия (умение сравнивать и обобщать, подводить явление под определенное понятие)

и особенности воли (целеустремленность). На более позднем этапе (конец первого месяца) учитель распознает устойчивые нравственно-психологические черты и связанные с ними мотивы поведения. По мере увеличения сроков общения понимание учителем учащихся становится все более полным и многогранным. Этот факт противоречит утверждениям зарубежных авторов, которые связывают правильное понимание личности с не очень длительным и не очень тесным знакомством.

Надо думать, что такая поэтапность проникновения во внутренний мир ученика (от субъектных его свойств к личностным) определяет и то обстоятельство, что тактические приемы воздействия учитель усваивает быстрее, чем умение вырабатывать дальнюю перспективу проектирования личности и формировать ее устойчивые качества. Формирование стратегического педагогического мышления предполагает понимание ученика на уровне личности, это возможно при правильно организованной совместной творческой деятельности учителя и ученика.

В приведенном исследовании студенты, у которых формировалось понятие о личности ученика, не применяли специальных психологических методов; они опирались лишь на впечатления, возникающие в процессе непосредственного общения с учениками. Безусловно, применение научных методов исследования должно привести к определенным изменениям поэтапности формирования понятия о личности школьника. Одним из таких методов как раз является моделирование ситуаций, в которых ученик раскрывает себя как личность.

Действенным приемом в познании учителем личности учащегося является тщательный анализ педагогических ошибок, напряженных и конфликтных ситуаций. На практических занятиях со студентами пединститута и во время их самостоятельной работы, на курсах повышения квалификации учителей мы используем для анализа конфликтные ситуации, возникающие между учителем и учащимися.

Дежурный по школе учитель увидел, как восьмиклассник-переросток наклонился над упавшим учеником II класса. Ему показалось, что это восьмиклассник толкнул ученика. Не разобравшись, учитель привел ученика в учительскую и ушел. Два учителя, не спрашивая у него о случившемся, стали стыдить его,



упрекать за то, что он переросток. Руководитель VIII класса, узнав о случившемся, была возмущена поступком коллег. Это происшествие стало предметом обсуждения на педсовете.

Что же выяснилось?

Восьмиклассник отстал в учебе, потому что ухаживал за больной матерью. Мальчик хотел оставить школу, но классная руководительница уговорила его. Было установлено, что он хотел помочь ребенку, который упал, погнавшись за волейбольным мячом. Чувство обиды было так велико, что подросток хотел уйти из школы.

Анализируя этот случай на педсовете, директор отметил, что нарушение педагогического такта вызвано нежеланием учителей понять мотивы и причины поступка ученика, неумением представить последствия своих действий и то, как эти действия скажутся на дальнейшей судьбе ученика [53].

Хороший эффект дает беседа с учителем администрации школы о личности конкретного ученика, путях его дальнейшего познания и воспитания. Важно, чтобы в процессе беседы ставилась задача оказания учителю помощи в выборе оптимального педагогического воздействия, соответствующего психическому состоянию и устойчивым личностным качествам ученика.

В средней школе с. Уличное такие беседы с учителями руководство школы проводит в тесной связи с анализом результатов исследований, которые проводились в каждом классе.

Учителя школ, где администрация проводит такую работу, считают, что это приносит большую пользу и учителю и ученику. Такие беседы, на наш взгляд, должны предшествовать малым учительским советам и служить своеобразной формой их подготовки. Вместе с тем эта работа является психологической практикой и для руководства школы, побуждая повышать знания в области научной психологии и глубже анализировать явления школьной жизни.

Преодоление формального отношения к детям, творческий подход к работе — вот что дает специально организованное психологически грамотное руководство познанием психологии школьника.

Чтобы активизировать интерес учителей к пониманию школьников, дирекция Уличненской школы предложила учителям прогнозировать деятельность и поведение детей и сопоставлять прогнозы с реальным поведением и деятельностью. Кто из детей и в какой степени справится с поставленной учебной задачей (написать диктант, решить математическую задачу,

ответить на поставленные вопросы), будет успешно участвовать во внеклассной работе (победит в конкурсе, сборе макулатуры и т. п.). Учителя сами видят, насколько правильно они понимают детей. Этот прием также повышает познавательную активность учителя в выявлении индивидуальных особенностей личности ученика.

Положительной мотивации познавательной деятельности учителя, направленной на выявление индивидуальности учащихся, способствует организация групповой дискуссии на заседаниях педсовета. Она целесообразна в тех случаях, когда учителя по поводу конкретного ученика придерживаются противоположных мнений и когда встречаются с серьезными трудностями в его воспитании.

В школьном коллективе постоянно возникают возможности для дискуссии: уход ученика из школы вследствие конфликта, правонарушение одного из учеников, конфликт класса с сильным по успеваемости учеником, конфликт двух классов, неудавшийся урок или воспитательное мероприятие. Такие дискуссии учат учителей находить педагогические проблемы, приобщают к коллективному решению их, обогащают учителя новой информацией.

На одной из дискуссий в средней школе № 3 г. Дрогобыча Львовской области обсуждалась тема «О моральной воспитанности учащихся VI А класса». На повестке дня было поведение двух учащихся. Лена Б. учится на «хорошо» и «отлично», внимательна, активна. Некоторым учителям непонятно, какими мотивами руководствовались администрация и классный руководитель, вынося личность этой ученицы на обсуждение? Оказывается, дело не только в поведении и успеваемости Лены, а и в ее личных качествах. Она неплохая девочка, но надо ей подсказать правильные способы поведения. Требования к одноклассникам высокие, а себя переоценивает. Ее отношения с классом длительное время носят конфликтный характер. Ученики считают ее ябедой, не любят, потому что она рассказывает учителям об их поступках. Лена это делает открыто, но не всегда тактично. Выступая против нарушений дисциплины одноклассниками, она на коллектив не опирается, апеллирует к классному руководителю.

На этом же заседании были определены основные направления воспитательной работы с Леной. Решено провести с ней беседу, разъяснить ошибки ее поведения, привлечь к выполнению длительного общественного поручения и формировать на этой основе ее отношения с коллективом, помочь в воспитании самокритичности, скромности, доброжелательного отношения к сверстникам. При этом всем учителям Лены рекомендовалось опираться на ее положительные черты: начитанность, общественную активность, развитое нравственное чувство. Решено было

пересмотреть свои оценочные воздействия на девочку, которую до сих пор часто перехваливали и противопоставляли классу.

Об Андрее Д. почти у всех педагогов негативное мнение: ленив, учится плохо, интересы не развиты. Но классный руководитель и еще два учителя стремятся доказать, что у Андрея много хороших качеств. Он чуткий товарищ, поручения коллектива выполняет старательно, стремится подняться на более высокий уровень, утвердить себя в коллективе. Мать чрезмерно опекает его, и поэтому он несамостоятелен, беспомощен. К тому же темп умственной деятельности у него замедлен, есть пробелы в знаниях. Было решено, что все учителя будут применять к нему методы обучения, приемлемые для учащихся с замедленным развитием, уделять внимание мотивационной стороне учения. Чтобы повысить авторитет Андрея среди товарищей, решили чаще общаться с ним, поддерживать проявления активности подростка.

При проведении таких дискуссий никто из учителей не остается равнодушным. Дискуссии свидетельствуют об интересе учителей к проблеме «учитель — ученик». У учителей формируется интерес и к таким ученикам, которые кажутся малосимпатичными и неинтересными, возникает желание помочь им, появляется потребность разобраться в психологии каждого ученика. Раскрываются черты характера отличников, не любимых коллективом, устанавливаются причины такого отношения, определяются положительные качества отстающих, а также трудных и склонных к правонарушениям учащихся. Итогом дискуссии является коллективная разработка программы дальнейшего развития ученика, определение наиболее эффективных методов и приемов воспитательной работы, обеспечение единства требований к нему. Организуя дискуссию, важно подготовить конкретные данные об учениках, которые станут предметом обсуждения на совете, раскрыть индивидуальные качества личности каждого ученика, акцентировать внимание на его положительных качествах, чтобы затем опираться на них в воспитательной работе.

Итогом познавательной деятельности учителя, направленной на раскрытие внутренней сущности ученика, является психолого-педагогическая характеристика. На основе поведения и деятельности ученика учитель, учитывая мнение коллег и одноклассников этого ученика, должен с точки зрения психологии проанализировать собранные им факты, руководствуясь следующими принципами: 1) выявлением существенных свойств формируемой личности на основе анализа ее поведения и деятельности; 2) рассмотрением психических

свойств личности в их взаимосвязях, на фоне личности в целом и в тесной связи с условиями ее формирования; 3) определением тенденций ее развития; 4) выявлением мотивов и причин поступков; 5) определением лучших, сильных и интересных сторон личности, на которые следует опираться в процессе ее воспитания, а также слабых и отрицательных ее черт, которые следует преодолеть; 6) проектированием личности с учетом своеобразия ее психики и результатов педагогических воздействий.

Учителя очень часто не умеют составлять характеристики на детей. Как это делать и как этому научить — важная методическая проблема подготовки учителей и специалистов в области психологии. Такая, например, характеристика исключает творчество в работе учителя, говорит о формальном подходе к детям:

Ученик IX класса Иван Г., комсомолец, проявил хорошие способности к учению. Преобладают четверки. Мог бы учиться лучше. Поведение примерное. Интересуется новинками науки и техники. Участвует в общественной работе. Вежлив. Добросовестно выполняет поручения классного руководителя. Пользуется авторитетом.

Учителю нужно научиться психологически грамотно интерпретировать факты поведения и деятельности ученика. Этому способствует организованный руководством школы анализ психологических ошибок учителей, допускаемых в характеристиках на учащихся. Большой интерес вызвало организованное нашей кафедрой обсуждение характеристик абитуриентов пединститута на курсах повышения квалификации учителей и на заседаниях педсоветов школ.

По окончании учебного года классный руководитель составляет краткие характеристики на всех учеников класса. Однако в некоторых случаях, когда необходимо глубже понять историю развития личности ученика, рассмотреть ее с разных сторон, выявить мотивы и причины возникновения некоторых ее качеств, раскрыть внутреннюю их взаимосвязь, нужно составить более подробные характеристики.

Необходимо формировать единое мнение об ученике у всех, кто ученика воспитывает. Только при этом условии можно выработать единые требования к ученику и согласованность действий всех старших воспитателей. Важно при этом учитывать мнение о нем сверстников. Совсем еще не изучен вопрос о

том, как понимают учеников их родители и другие члены семьи, как согласуется их мнение о детях с мнением учителей. Этот вопрос начала исследовать Т. С. Токарская, которая показала, как представляют учеников младших классов их родители, бабушки, дедушки, старшие братья и сестры. Оказалось, что самые хорошие показатели в этом отношении в исследуемых ею семьях дают бабушки, дедушки, старшие сестры, а затем матери и отцы. Самые низкие показатели — у младших братьев и сестер. Мнение учителя оказалось наиболее близким мнению родителей ученика. Учителю полезно согласовывать свое мнение об учениках с членами их семей, совместно с ними решать воспитательные задачи.

Мы уже говорили, что учитель должен знать, как его понимают дети. Кроме того, сам учитель должен стремиться к тому, чтобы ученики его понимали. Взаимопониманию учителей и учащихся способствует развитие коллективистских отношений в учебной деятельности, совершенствование стиля руководства ученическим коллективом, коллективное самоуправление школьников, включение школьников в совместную деятельность, приобщение их педагогическим коллективом к организации учебно-воспитательного процесса, к творческому поиску учителей. Основной путь повышения у учеников культуры общения со сверстниками и взрослыми — организация совместной деятельности учеников и взрослых, включающей в качестве неотъемлемого звена понимание ими друг друга.

Б. Г. Ананьев подметил, что оценка педагогом личности учащегося формирует оценку этого же учащегося сверстниками. Все недостатки в отношении учителей к учащимся становятся недостатками их отношений друг к другу. Анализ характеристик, составленных учителями на учеников, показал, что эти характеристики влияют на то, как ученики характеризуют друг Друга.

В одной из школ, где проводилось исследование познания учениками друг друга, все 33 ученика IX класса написали однотипные формальные характеристики на своих сверстников. Некоторые ученики по собственной инициативе оставили место для подписи директора.

Например: «Ученик такой-то, такого-то года рождения) комсомолец. Свои обязанности выполняет, поведение примерное, учится хорошо. Много читает. Спортсмен. Пользуется авторитетом в коллективе».

Такие характеристики — копии характеристик, составляемых некоторыми учителями. В них проявляется формальное отношение к ученикам. Они — тревожный сигнал о неправильном стиле воспитательной работы среди учащихся, о существенных пробелах в формировании их личности, в частности эмоционально-нравственной ее стороны. Одной из причин формализма в отношении к людям является все еще не изжитый формализм в обучении. Он заключается в недостаточном использовании чувственного опыта детей, неумении обучить детей рациональной работе над учебным материалом, воспитывать мотивы учения, широкие духовные запросы.

Л. И. Божович совершенно справедливо связывает формализм в знаниях детей с наличием у них определенного отношения к этим знаниям и их усвоению. Имеющиеся знания схематичны, при объяснении явлений действительности дети ими не пользуются. Знания чужды сознанию и личности ребенка [13, 296— 316].

Этот вывод распространяется на все случаи формального усвоения нравственных знаний, когда ребенок не умеет ими пользоваться при объяснении поведения другого человека.

Другая причина формального подхода школьника к людям заключается в отрицательном влиянии формальных педагогических оценок учителей, в том числе схематических психологических характеристик, составляемых учителями на учащихся. Нередко за перечислением отдельных особенностей поведения детей нельзя увидеть живого человека. Такой подход к оценке детей отрицательно влияет на понимание детьми друг друга, взрослых, в том числе учителей.

Как отмечает А. А. Бодалев, понимание детьми учителя и друг друга зависит и от содержания деятельности детского коллектива. Там, где работа ведется формально, не творчески, педагог формально подходит к детям, а дети, в свою очередь, друг к другу. И наоборот, широта и многообразие деятельности детского коллектива, привлечение школьника к выполнению содержательных общественных поручений

заставляют его пристальнее изучать окружающих людей [10].

Известно, что начало формирования педагогических способностей относится к школьному возрасту. Они формируются в общественно-педагогической деятельности, которая нами рассматривается как генетически начальная форма профессионально-педагогической деятельности. К. В. Вербова под нашим руководством изучала вопрос о том, как понимают детей старшеклассники, участвующие в этой деятельности. Оказалось, что они лучше понимают детей по сравнению с теми, кто в ней не участвует. Различия оказались довольно значительными относительно понимания коммуникативных, эмоционально-динамических и рефлексивных свойств.

Существенны различия эмпатийных черт старшеклассников обеих групп. Установлено также, что более высокий уровень понимания сверстников и детей младшего возраста старшеклассниками, участвующими в общественно-педагогической деятельности, положительно влияет на способы их общения. Они чаще по сравнению со своими сверстниками, не участвующими в общественно-педагогической деятельности, используют в общении совет, убеждение, призыв, одобрение, пожелание, юмор, беседу, просьбу [14].

В процессе изучения общения старшеклассников, участвующих в общественно-педагогической деятельности, мы выдвинули предположение, что формирование мотивов этой деятельности и общения с детьми связано с некоторыми особенностями понимания этих детей. К. В. Вербова мотивы общественно-педагогической деятельности сначала изучала путем постановки старшеклассникам вопроса: «Что тебя привлекает в работе отрядного вожака (консультанта, помощника учителя, руководителя кружка)?» На основе полученных ответов была разработана методика по определению мотивов: испытуемые, отвечая на вопрос о мотивах проводимой ими воспитательной работы, выбирали один из двух ответов типа: «Мне нравится влиять на других людей», «Выполняя данную работу, я пользуюсь уважением среди одноклассников и младших школьников». Все предлагаемые ответы сравнивались испытуемыми друг с другом, причем испытуемый не только выбирал один из двух сравниваемых ответов (мотивов), но и отмечал степень выраженности

выбранного мотива (в баллах), что давало возможность не только качественной, но и количественной обработки результатов исследования.

Можно было ожидать, что глубокому и разностороннему пониманию младшего школьника или сверстника соответствует наиболее гуманистическая мотивация поведения старшеклассника (например, мотив: «Ребята становятся лучше в результате моей работы»), Однако это ожидание не подтвердилось. Было выделено два типа понимания человеком других людей. Первый из них (*субъектный*) характеризуется умением увидеть другого человека не глазами стороннего наблюдателя, а как бы изнутри, наличием такого отношения к пониманию другого человека, когда этот человек воспринимается как один из «нас», ориентацией на восприятие положительных черт личности; стремлением к воздействию на другого человека с целью его совершенствования.

Сопоставление такого типа понимания других людей старшеклассниками с мотивами участия их в общественно-педагогической деятельности показало, что доминирующими при этом являются следующие мотивы: «данная работа предоставляет возможность глубже познать мир другого человека», «в результате моей работы ребята становятся лучше», «работа с детьми приносит мне радость».

При другом способе понимания (*объектном*) другой человек воспринимается как бы отстраненно от воспринимающего старшеклассника, понимание не сопровождается эмоциональным отношением. Старшеклассники лишь констатируют наличие или отсутствие тех или иных свойств личности, особенностей ее поведения. При этом понимание может быть достаточно глубоким и обобщенным. Как правило, отношение к другому, как одному из «нас», при этом отсутствует.

При таком уровне понимания людей доминирующими мотивами общественно-педагогической деятельности и общения являются: «люблю, чтобы меня слушались и подчинялись», «выполняя данную работу, пользуюсь уважением и любовью младших ребят» и т. п. Автор исследования приходит к выводу, что понимание личности другого человека только как объекта чрезмерно акцентирует собственную значимость и разрушает саму воспитательную деятельность, направленную на совершенствование другого человека.



Исследование К. В. Вербовой свидетельствует, что по мере перехода от «объектного» к «субъектному» типу понимания других людей у старшеклассника- воспитателя содержание мотивации становится все более гуманистическим.

Все это говорит о том, что воспитание психологической культуры именно тех школьников, которые проявляют склонности и способности к педагогической деятельности, интерес к внутреннему миру человека, должно стать первоочередной задачей. С этих позиций, по-видимому, и следует проводить профессиональный отбор в педагогические вузы.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В этой книге мы стремились показать, что закономерности понимания учителем и учеником друг друга обусловлены содержанием, структурой, задачами их совместной деятельности. Обеспечение в процессе этой деятельности отношений творческого сотрудничества между учителями и учащимися и между самими учащимися является определяющим условием, при котором каждый представитель системы «учитель — ученик» оказывается способным воспринимать партнеров по общению как личностей. Лишь при умелом выборе деятельности (учебной, трудовой, общественно полезной) и правильной ее организации можно создать условия целенаправленного повышения уровня понимания учителем и учениками психических свойств друг друга.

Для педагога важно понять каждого ученика как индивидуальность, которая Б. Г. Ананьевым рассматривается у каждого человека как «единство и взаимосвязь» его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида [5, 334].

Нами сделана лишь первая попытка показать, как можно применить найденные в научной психологии »закономерности понимания учителем ученика в организации целенаправленного систематического познания индивидуально неповторимого своеобразия психики ученика каждым учителем и педагогическим коллективом в целом. Мы считаем, что дальнейшие шаги в этом направлении связаны, во-первых, с разработкой доступных для каждого учителя методов психологического исследования,

которые он должен использовать в своей практической воспитательной работе, и, во-вторых, с организацией коллектива учителей школы на познание учеников. Как показывает наш опыт, коллективное исследование учителями учащихся, организация среди учителей дискуссий по вопросу выявления своеобразия их индивидуальности и выработки путей дальнейшей воспитательной работы с ними, является подлинной школой, в которой учитель формируется как психолог-практик. Успешно руководить такой работой может только работник с хорошей теоретической и практической подготовкой в области психологии. В данной работе не ставилась задача выявления путей психологической подготовки будущего учителя в вузе. В последние годы она значительно улучшилась. Однако уровень психологической подготовки руководящих кадров общеобразовательной школы должен быть более высоким, в том числе и в области управления коллективом, общением учителей и учащихся.

Формируясь в совместной деятельности учителей и учащихся, межличностное понимание вместе с тем оказывает обратное влияние на результативность этой деятельности. Эффект деятельности учителей и учащихся повышается, если они акцентируют внимание на положительных сторонах психологии друг друга, выявляют ведущие мотивы поведения и деятельности, преодолевают «стереотипы», негативные установки, формальный подход к людям вообще, стремятся к взаимопониманию.

Развитие социально-перцептивных умений и соответствующих способов общения определяет становление у учителей и учеников коммуникативных свойств, которые являются составными компонентами способностей к работе с людьми и коммуникативных черт характера. Ведь без знания и понимания людей немислимы проявления гуманизма, чуткости, отзывчивости. Несомненно также, что развитие у каждого человека социально-перцептивных и других коммуникативных умений и способностей влияет на становление учебно-воспитательного коллектива и на механизмы его формирующего влияния на личность.

Дальнейшие задачи в области рассмотренной проблемы состоят в определении: путей подготовки будущих учителей в области теории и практики педагогического общения,

в том числе социальной перцепции в учебно-воспитательном процессе; понимания учителем учащихся, склонных к правонарушениям; особенностей склада познающей личности, обеспечивающего наиболее точное и глубокое понимание окружающих людей; возрастно-половых особенностей понимания детьми своих учителей и влияния этого понимания на способы общения с этими учителями.

Важно определить взаимозависимость знаний о людях, формирующихся в процессе непосредственного общения и за его пределами, т. е. в процессе овладения литературой, искусством и научными знаниями о человеке, и установить, как синтез этих знаний регулирует поведение и деятельность субъекта познания.

Все эти задачи в настоящее время являются предметом исследований специалистов в области общей, возрастной и педагогической психологии, которые исследуют разные аспекты межличностного восприятия и понимания в учебно-воспитательном процессе средней школы.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 1.
2. Ленин В. И. Философские тетради. М., 1965.
3. Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981.
4. О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР. — Правда, 1979, 26 апр.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — В кн.: Избранные психологические труды. М., 1980, т. 1.
6. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. — В кн.: Избранные психологические труды. М., 1980, т. 2.
7. Ананьев Б. Г. О системе учебно-воспитательной работы в первом классе школы. — Начальная школа, 1952, № 12.
8. Арутюнова Г. А., Хвалей О. И., Кондратьева С. В. и др. Перспективный комплексный план коммунистического воспитания детей в дошкольных заведениях и ученической молодежи в сельских школах. Львов, 1978 (на укр. яз.).
9. Белинский В. Г. Избр. пед. соч. М.; Л.; 1948.
10. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как о личности. Л., 1970.
11. Бодалев А. А. Общение и формирование личности. — В кн.: Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания. Краснодар, 1978.
12. Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Социально-психологический тренинг — предпосылка развития общения учителя с учениками. — В сб.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. М., 1980.

13. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
14. *Вербова К. В.* Характеристика коммуникативных свойств старшеклассников. — В сб.: Проблемы формирования личности в коллективной деятельности и общения в свете постановления ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы». Ч. II. Гродно, 1980.
15. *Власенко В. В.* Психология взаимных оценочных отношений учителей и учащихся старшего школьного возраста: Автореф. канд. дис. Л., 1981.
16. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — В сб.: Исследование мышления в советской психологии/Под ред. Е. В. Шороховой. М., 1966.
17. *Герцен А. И.* Избр. филос. произв. М., 1948, т. 1.
18. *Ершова Л. Д.* Особенности перцептивных способностей учителя. — В сб.: Психология труда и личности учителя/Под ред. А. И. Щербакова. Л., 1979.
19. *Давыдов В. В.* Виды обобщений в обучении. М., 1972.
20. *Добролюбов Н. А.* Избр. пед. соч. М., 1952.
21. *Казакина М. Г.* Феномены сосуществования идеалов у воспитанников как проявление взаимодействия с личностью воспитателя. — В сб.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. М., 1980.
22. *Калинин М. И.* О воспитании и обучении. М., 1957.
23. *Ковалев Б. П.* Понимание подростком поступков учителя. — В сб.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. М., 1980.
24. *Кознев В. И.* Профессионально-значимые качества личности учителя и их самооценка. — В сб.: Творческая направленность деятельности педагога/Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. Л., 1978.
25. *Коломинский Я. Л., Березовин Н. А.* Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. М., 1977.
26. *Конникова Т. Е.* Отношения между детьми в школьном коллективе. — В сб.: Социальная психология личности. Л., 1974.
27. *Кондратьева С. В.* Воспитание организаторских способностей старшеклассников. Киев, 1970. (На укр. языке).
28. *Кондратьева С. В., Роздобудько В. М.* Основа индивидуального подхода к учащемуся. Киев, 1975 (на укр. яз.).
29. *Костюк Г. С.* О психологии понимания: Научные записки института психологии УССР, т. 2. Киев, 1950 (на укр. яз.).
30. *Крупская Н. К.* Избр. пед. соч. М., 1965.
31. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
32. *Лендел Ж.* О понимании личности учителей школьниками VIII—X классов: Автореф. канд. дис. М., 1979.
33. *Лийметс А. Л.* Проблема подготовки к общению. Таллин, 1979.
34. *Ляудис В. Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия. — В сб.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. М., 1980.
35. *Макаренко А. С.* Соч., М., 1953, т. 5.
36. *Маслова Н. Ф.* Стил педагогического руководства и опти-

- мальность сочетания воспитательных воздействий учителя. — В сб.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащегося/Под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. М., 1980.
37. *Мальковская Т. Н.* Учитель — ученик. М., 1977.
  38. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
  38. *Менчинская Н. А.* Мышление в процессе обучения. — В сб.: Исследования мышления в советской психологии/Под ред. Е. В. Шороховой. М., 1966.
  40. Моделирование педагогических ситуаций/Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. М., 1981.
  41. *Мудрик А. В.* Общение как фактор воспитания школьников: Автореф. докт. дис. Л., 1981.
  42. План работы Павлышской средней школы (1969—1970): Архив В. А. Сухомлинского в с. Павлыш Кировоградской области.
  43. Практические занятия по психологии/Под ред. А. В. Петровского. М., 1972.
  44. Практикум по психологии/Под ред. А. Н. Леонтьева, Ю. В. Гиппенрейтер. М., 1972.
  45. Практикум по общей психологии/Под ред. А. И. Щербакова. М., 1979.
  46. *Paeschel D.* Untersuchungen zum Verständniss für Pädagogische Sachverhalte bei 13—18 jarigen Schülern der DDR Zbornik Pedagogigickej fakulty v Trnave-Psychologie, 4 slovenske Pedagogische nakladatel' stvo. Bratislava, 1972.
  47. Рекомендации по предупреждению и преодолению неуспеваемости учащихся общеобразовательных школ. М., 1976.
  48. *Роговин М. С.* Введение в психологию. М., 1976.
  49. *Роздобудько В. М.* Понимание учителем личности учащихся: Автореф. канд. дис. Киев, 1973.
  50. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М., 1957.
  51. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1946.
  52. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.
  53. *Синица И. Е.* Педагогический такт и мастерство учителя. М., 1983.
  54. *Страхов И. В.* Очерки психологии педагогического такта. Саратов, 1968.
  55. *Сухомлинский В. А.* Избр. пед. соч. М., 1973, т. 1.
  56. *Сухомлинский В. А.* Павлышская средняя школа. М., 1969.
  57. *Уманский Л. И.* Психология организаторской деятельности школьников. М., 1980.
  58. Управление познавательной деятельностью учащихся/Под ред. П. Я. Гальперина, И. Ф. Талызиной. М., 1972.
  59. *Чернышевский Н. Г.* Полн. собр. соч. М., 1939, т. 1.
  60. *Щербаков А. И.* Психологические основы формирования личности советского учителя. М., 1967.

**Светлана Витальевна Кондратьева**

---

**Учитель — ученик**

Зав. редакцией

**Ю. В. Василькова**

Редактор

**Г. С. Громова**

Художественный редактор

**Е. В. Гаврилин**

Технический редактор

**Т. Е. Морозова**

Корректор

**А. И. Митропольская**

ИБ № 637

Сдано в набор 05.05.83. Подписано в печать 26.10.83. А-12017. Формат 84×108<sup>1/32</sup>. Бумага книжно-журн. Печать высокая. Гарнитура литерат. Усл. печ. л. 4,20. Уч.-изд. л. 4,54. Усл. кр.-отг. 4,62. Тираж 50 000 экз. Заказ № 467. Цена 15 коп.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли

Москва, 107847, Лефортовский пер., 8

Владимирская типография «Союзполиграфпрома» при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли

600000, г. Владимир, Октябрьский проспект, 7

ИЗДАТЕЛЬСТВО С. В. КОНДРАТЬЕВА

15 коп. «ПЕДАГОГИКА» УЧИТЕЛЬ — УЧЕНИК



## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

3

1. Знание психологии ученика —  
важное условие педагогического  
мастерства

5

2. Структура и функции  
профессионально-педагогической  
деятельности учителя

10

3. Детей понимают по-разному:  
влияние факторов пола и возраста

16

4. Роль личности учителя  
в понимании учеников

23

5. Мастерство учителя: уровень  
понимания учеников и выбор  
педагогических воздействий

34

6. Учитель глазами учеников

43

7. Воспитание у школьников  
психологической культуры

55

8. О психологической пытливости  
учителя

60

Заключение

76

Литература

78