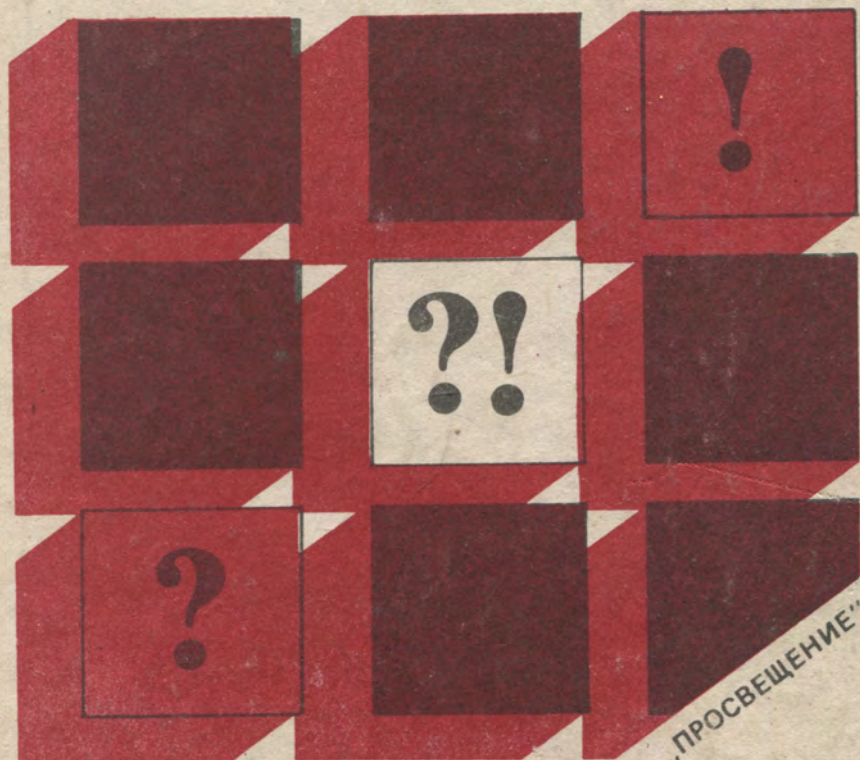




ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА — ШКОЛЕ

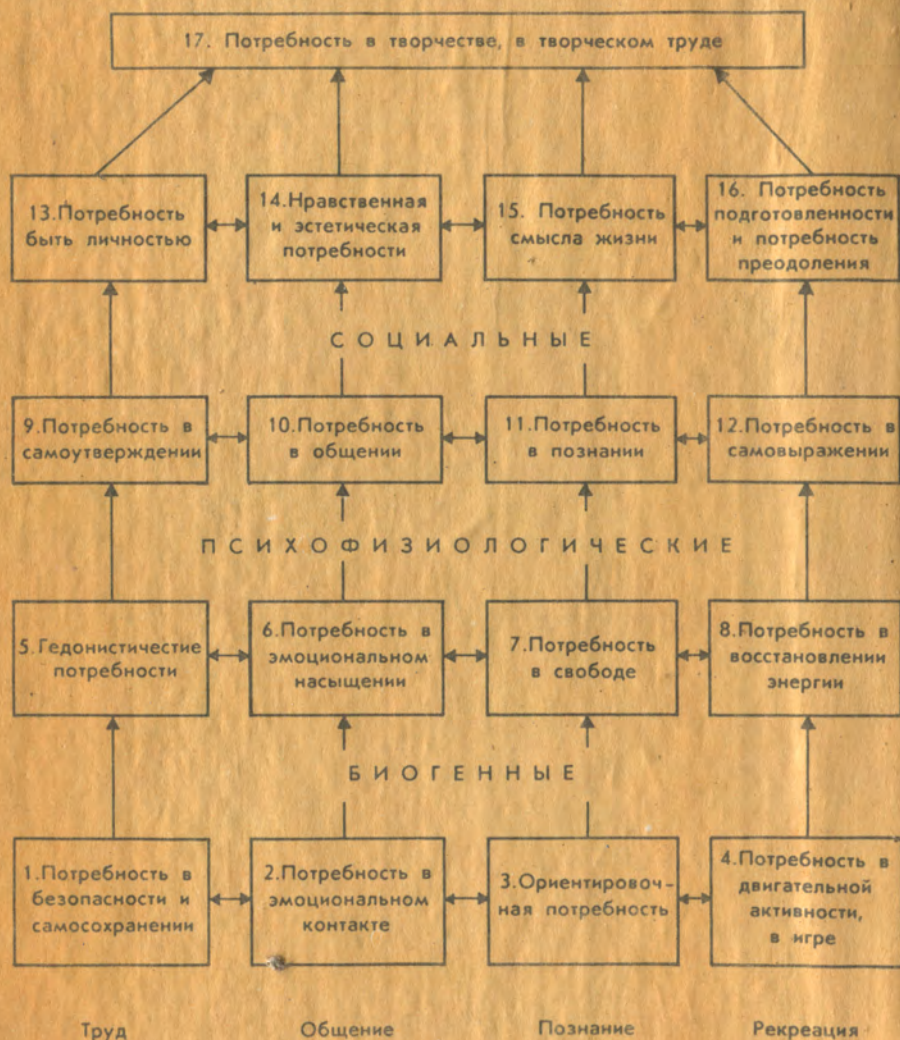
Л. М. Фридман  
И. Ю. Кулагина

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СПРАВОЧНИК УЧИТЕЛЯ



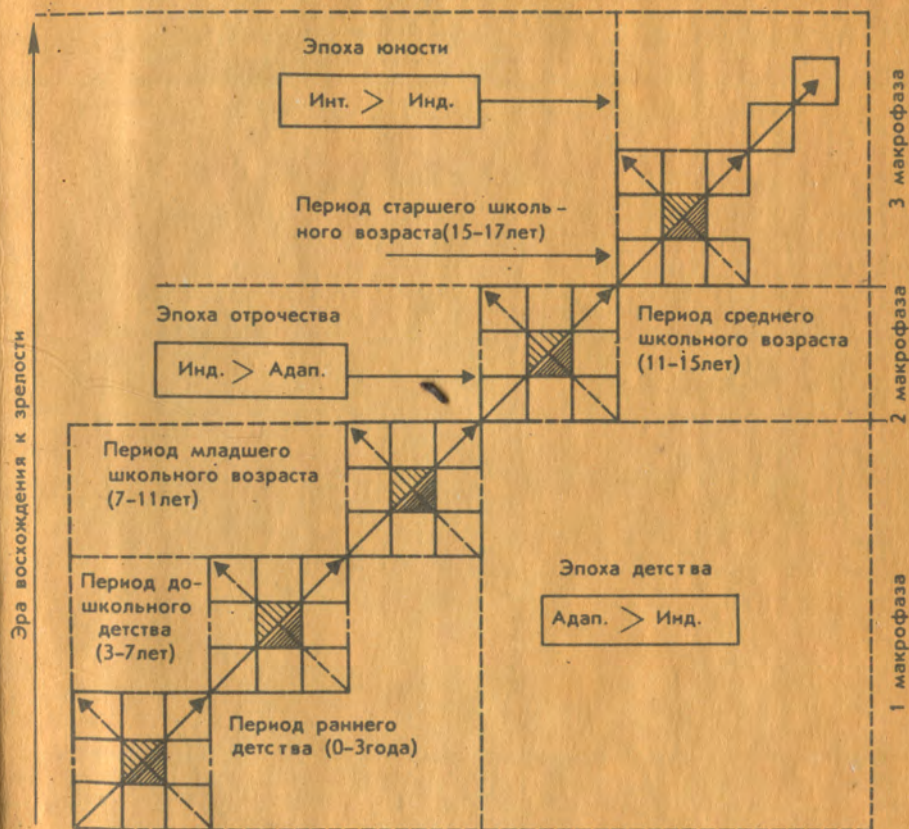
# КЛАССИФИКАЦИЯ ПОТРЕБНОСТЕЙ

## ВЫСШИЕ





# СХЕМА ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ



—> - просоциальное развитие личности

- -> - асоциальное развитие личности



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА-ШКОЛЕ

---

Л. М. Фридман  
И. Ю. Кулагина

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СПРАВОЧНИК УЧИТЕЛЯ

20142

ОБЩЕСТВЕННАЯ  
БИБЛИОТЕКА



ББК 88.8

Ф88

Рецензенты: кандидат психологических наук, доцент А. А. Алексеев, кандидат психологических наук, доцент Д. В. Ронзин (ЛГПИ им. А. И. Герцена), кандидат психологических наук, доцент В. Ф. Моргун (Полтавский педагогический институт им. В. Г. Короленко)

**Фридман Л. М., Кулагина И. Ю.**

**Ф88** Психологический справочник учителя.— М.: Просвещение, 1991.— 288 с.: ил.— (Психол. наука — школе).— ISBN 5-09-001743-3.

Книга является первым в отечественной литературе справочником по психологии для учителей. Написана и составлена она на основе большого количества советских и зарубежных источников и носит обзорный характер. В книге пять больших частей: первые три из них раскрывают вопросы возрастного, индивидуального и личностного развития школьников, четвертая часть посвящена проблемам учебной деятельности и общения учащихся, пятая — вопросам воспитания и обучения школьников.

Книга будет полезной не только учителям, но и студентам и преподавателям педагогических учебных заведений.

Ф 4306010000—552  
103(03)—91 285—91

ББК 88.8

Фридман Лев Моисеевич,  
Кулагина Ирина Юрьевна

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СПРАВОЧНИК УЧИТЕЛЯ

Зав. редакцией Н. П. Семькин  
Редактор А. И. Луньков  
Младший редактор Ю. В. Иконникова  
Художественный редактор Е. Л. Ссорина  
Художник Н. В. Буркова  
Технический редактор О. А. Булавченкова  
Корректор М. Ю. Сергеева

ИБ № 12971

Сдано в набор 11.03.91. Подписано к печати 28.06.91. Формат 60×90<sup>1/16</sup>. Бум. газетная. Гарнитура литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 18+0,25 форз. Усл. кр.-отт. 18,69. Уч.-изд. л. 21,59+0,42 форз. Тираж 200 000 экз. Заказ № 1417. Цена 1 р. 50 к.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Министерства печати и массовой информации РСФСР. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Областная ордена «Знак Почета» типография им. Смирнова Смоленского облуправления издательств, полиграфии и книжной торговли. 214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2.

ISBN 5-09-001743-3

© Фридман Л. М., Кулагина И. Ю., 1991

## Предисловие

Общеизвестно, что от знаний, педагогического мастерства, активной, страстной позиции учителя в решающей степени зависит успех перестройки системы народного образования. В каких же знаниях сейчас больше всего нуждается учитель, и тем более будущий учитель?

По нашему убеждению, учителя особенно нуждаются в психологических знаниях. Ведь перестройка школы на передний план выдвигает задачу воспитания ученика, всестороннее его развитие, а еще К. Д. Ушинский указывал, что если мы хотим воспитать ребенка всесторонне, так же всесторонне нужно его изучить. А правильно изучать своих учащихся учитель сможет, лишь глубоко зная общие закономерности развития ребенка, психологические закономерности развития его способностей, интересов, склонностей и других индивидуальных и личностных особенностей.

Учителю в условиях перестройки школы надо многому научиться заново, а в ряде случаев и во многом переучиться. Надо научиться слушать и слышать каждого ученика, видеть его внутренние побуждения и стремления, направленность его потребностей и мотивов, научиться влиять на эту направленность, обрести гуманный и демократичный стиль общения и взаимодействия с учащимися. Не менее важно учителю научиться слушать и самого себя, свое внутреннее состояние, чутко улавливать степень осуществления поставленных перед собой целей, сбить в решении отдельных учебных и воспитательных задач, характер своих повседневных взаимоотношений с учащимися, с их родителями, со своими коллегами, с тем, чтобы своевременно корректировать свою работу, свое поведение. Всему этому учитель и будущий учитель смогут научиться лишь на базе глубоких, осмысленных знаний психологии.

Конечно, основные психологические знания учитель и студент получают, изучая курс психологии во время обучения в пединституте. Но, как показывает практика работы учителей, этого совершенно недостаточно. Каждый учитель и студент нуждаются, кроме учебников по психологии, в разнообразной дополнительной психологической литературе с тем, чтобы углубить свои знания, психологически осмыслить свой опыт, многие вопросы школьной жизни, которые в учебниках и лекциях по психологии не рассматриваются.



Данная книга и предназначена для того, чтобы помочь учителю и студенту расширить и углубить свою психологическую подготовку. Книга представляет собой своеобразный справочник, в котором читатель найдет краткие справки-объяснения наиболее важных для учителя психологических вопросов. Эти справки знакомят читателей как с новейшими исследованиями психологических проблем, так и с основополагающими достижениями психологии по вопросам, имеющим наибольшее значение для учителя в современных условиях.

Справочник состоит из пяти разделов. Первые три раздела посвящены достаточно полной психологической характеристике основного объекта педагогической деятельности учителя — школьника, его развития в ученические годы. В первом разделе рассматриваются вопросы типологического (возрастного) развития школьника, на которое учитель может влиять меньше всего, но в то же время учитель должен его учитывать, опираться на закономерности этого развития. Во втором разделе рассмотрены вопросы индивидуального развития школьника, на которое влияние школы и учителя достаточно значимо. Наконец, в третьем разделе излагаются вопросы личностного развития учащихся, которое во многом определяется характером жизни школы, деятельностью учителя.

В четвертом разделе рассмотрены психологические вопросы деятельности и общения, в процессе которых и происходит развитие школьников. Последний, пятый, раздел справочника посвящен непосредственно вопросам профессиональной деятельности учителя — воспитанию и обучению школьников.

Каждый раздел в свою очередь состоит из ряда тем, а каждая тема — из нескольких пунктов. В каждом пункте приведены один или несколько текстов, большая часть которых представляет собой достаточно свободное изложение выбранных мест из разных источников. Эти тексты снабжены библиографическими ссылками. Тексты без библиографических ссылок принадлежат авторам.

Источниками текстов являются малоизвестные учителям статьи из журнала «Вопросы психологии» за последние годы, некоторые монографии (в том числе и переводные) и статьи из различных сборников, а также ряд работ основоположников советской психологии (Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, А. А. Смирнова и др.).

Советская психология — это живая, развивающаяся наука. Ряд вопросов не получил в ней еще окончательного решения. Идет серьезное обсуждение важнейших проблем возрастной и педагогической психологии, и по многим из них у психологов имеются различные взгляды. Думается, что учителю полезно познакомиться не с какой-либо одной точкой зрения на некоторые проблемы, а с различными, чтобы выработать собственные взгляды, которые он может проверить в своей повседневной работе.

Справочник построен так, что он не требует от читателя систематического прочтения с первой до последней страницы, хотя многим это будет полезно. Полный перечень всех рассмотренных вопросов приведен в содержании, которое может служить предметным указателем. Поэтому читатель, интересующийся каким-либо отдельным вопросом, может установить, рассматривается ли он, или нет, и если он имеется в содержании, найти его изложение на указанных страницах.

Ни авторы, ни издательство не имеют опыта создания подобных книг. Поэтому мы обращаемся ко всем читателям с просьбой высказать свое мнение о данной книге. Отзывы, замечания и предложения просьба направлять по адресу: 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41, издательство «Просвещение», редакция литературы по педагогике и психологии.



# І. ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ (ВОЗРАСТНОЕ) РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКА

## І.1. Общие закономерности типологического развития человека

**Возраст.** Возраст — конкретная относительно ограниченная во времени ступень психического развития. Она характеризуется совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений, не связанных с индивидуальными различиями, являющимися общими для всех нормально развивающихся людей (поэтому они называются типологическими). Возрастные психологические особенности обусловлены конкретно-историческими условиями, в которых развивается человек, наследственностью и в некоторой степени — характером воспитания, особенностями деятельности и общения индивида, которые в основном лишь оказывают влияние на временные сроки перехода от одного возраста к другому.

Для каждого возраста существует своя специфическая *социальная ситуация развития*, т. е. определенное соотношение условий социальной сферы и внутренних условий формирования личности. Взаимодействие внешних и внутренних факторов порождает типичные психологические особенности, общие для людей одного возраста.

**Движущие силы развития.** Личность развивается в силу возникновения в ее жизни внутренних противоречий. Они обуславливаются ее отношениями к окружающей среде, ее успехами и неудачами, нарушениями равновесия между индивидом и обществом. Но внешние противоречия, приобретающие даже конфликтный характер (например, конфликты между ребенком и родителями), сами по себе еще не становятся двигателем развития. Только интериоризуясь, вызывая в самом индивиде противоположные тенденции, вступающие между собой в борьбу, они становятся источником его активности, направленной на разрешение внутреннего противоречия путем выработки новых способов поведения. Противоречия разрешаются посредством деятельности, приводящей к образованию новых свойств и качеств личности. Одни противоречия, преодолеваясь, сменяются другими. Если они не находят своего разрешения, возникают задержки развития, кризисные явления, а в тех случаях, когда они относятся к мотивационной сфере личности, и болезненные ее нарушения, психоневрозы.

Одним из основных внутренних противоречий, по-своему проявляющимся на различных этапах развития личности, является расхождение между возникающими у нее новыми потребностями и достигнутым уровнем овладения средствами, необходимыми для

их удовлетворения. В общественных условиях жизни личности первая сторона опережает вторую. В развитии личности постоянно возникают противоречия между достигнутым ею уровнем психического развития и образом ее жизни, занимаемым местом в системе общественных отношений, выполняемыми общественными функциями. Личность перерастает свой образ жизни, и он отстает от ее возможностей, не удовлетворяет ее. Растущая личность стремится к новому положению, новым видам общественно значимой деятельности (в школе или вне ее) и в реализации этих стремлений находит новые источники своего развития.

Обучение и воспитание содействуют не только успешному преодолению возникающих в жизни личности внутренних противоречий, но и их возникновению. Воспитание ставит перед личностью новые цели и задачи, которые осознаются, принимаются или отвергаются ею, становятся (или не становятся) целями и задачами ее собственной деятельности. Возникают расхождения между ними и сложившимися у личности средствами их достижения, побуждающие ее к самодвижению. Создавая оптимальные меры этих расхождений, обучение и воспитание успешно формируют новые действия и необходимые для них мотивы, помогают личности находить соответствующие требованиям общества и ее собственным идеалам формы проявления своего стремления к самостоятельности, к самоутверждению (123, с. 144—148)<sup>1</sup>.

**Социальная ситуация развития.** Каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. В соответствии с этим жизнь детей разного возраста заполнена специфическим содержанием: особыми взаимоотношениями с окружающими людьми и особой, ведущей для данного этапа развития деятельностью — игрой, учением, трудом. На каждом возрастном этапе существует также определенная система прав, которыми пользуется ребенок, и обязанностей, которые он должен выполнять.

Характер занимаемого ребенком положения определяется, с одной стороны, объективными нуждами общества, с другой — существующими в данном обществе представлениями о возрастных возможностях ребенка и о том, каким он должен быть. Эти представления складываются стихийно, на основе длительного исторического опыта, и в основных чертах они сходны между собой и соответствуют действительному ходу детского развития.

Каждый ребенок, независимо от особенностей его индивидуального развития и степени готовности, достигнув определенного возраста, оказывается поставленным в соответствующее, принятое в данном обществе положение и тем самым попадает в систему объективных условий, определяющих характер его жизни и деятельности на данном возрастном этапе. Соответствовать этим условиям для ребенка жизненно важно, так как только при этом

---

<sup>1</sup> Первое число — это номер в списке использованных источников, далее — номера страниц в источнике.



он может чувствовать себя на высоте занимаемого положения и испытывать эмоциональное благополучие.

Таким образом, социальная ситуация развития — это особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, типичное для каждого возрастного этапа. Оно определяет как динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, так и качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу (32, с. 152; 36, с. 47).

**Кризисы возрастного развития.** Под кризисами имеются в виду переходные периоды от одного этапа детского развития к другому. Кризисы возникают на стыке двух возрастов и знаменуют собой завершение одного этапа развития и начало другого. Такие периоды характеризуются отмиранием старого, когда ребенок теряет многое из приобретенного прежде. Основной смысл переходного периода состоит в позитивных изменениях личности, которые дополняются отмиранием старого лишь настолько, насколько этого требует развитие новых свойств и черт.

Центральное для определенного возраста новообразование, являющееся как бы обобщенным результатом, итогом всего психического развития ребенка, несет в себе побудительную силу и становится исходным для формирования личности ребенка следующего возраста. Это дает право рассматривать кризисы в качестве переломных этапов онтогенетического развития личности.

Все возрастные кризисы характеризуются некоторыми общими чертами. В критические периоды дети становятся непослушными, капризными, раздражительными; часто вступают в конфликт с окружающими взрослыми, особенно родителями и воспитателями; у них возникает отрицательное отношение к ранее выполнявшимся требованиям, доходящее до упрямства и негативизма. Такую реакцию на стыке двух возрастов дают дети, у которых не удовлетворяются или даже активно подавляются новые потребности, появляющиеся в конце каждого этапа психического развития вместе с центральным новообразованием соответствующего возраста (35, с. 26—27; 75, с. 8).

Итак, типологическое (возрастное) развитие детей характеризуется рядом общих, типичных черт. Каждый возрастной период связан с изменением социальной ситуации развития и приносит ребенку особое личностное новообразование.

Обычно наиболее трудно дети, а поэтому их родители и учителя, переживают переходные периоды от одного возрастного этапа к другому. Возникающее к этому времени внутреннее противоречие между имеющимися у ребенка возможностями и новыми потребностями становится одной из основных движущих сил развития, так что к внутренним конфликтам на границах возрастов взрослым следует относиться спокойно. Они могут помочь ребенку в расширении его возможностей, в овладении средствами, необходимыми для удовлетворения новых потребностей, и освоения новых сфер жизни. Если же новая потребность подавляется внешними социальными требованиями, то кризис у него обостряется

и затягивается. В переходные периоды родителям и учителям особенно нужны терпение, тактичность и знание возрастных особенностей. Жесткое давление на ребенка, переживающего кризис, не приносит ожидаемых результатов.

## **1.2. Периодизация возрастного развития школьника**

**Психическое развитие ребенка в онтогенезе.** Развитие ребенка представляет собой постоянный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением личности ребенка.

Для самого ребенка окружающая действительность как бы разделена на две сферы: «мир вещей» и «мир людей». А поэтому деятельность ребенка происходит в двух системах: «ребенок — вещь» и «ребенок — взрослый».

Система «ребенок — вещь» в действительности является системой «ребенок — общественный предмет». Общественно выработанные способы действий с предметами не даны непосредственно как некоторые физические характеристики вещей. На них не написано общественное происхождение и способы действий с ними, средства их воспроизведения. Поэтому овладение вещью невозможно путем адаптации. Необходимым становится особый процесс усвоения ребенком общественных способов действий с каждой вещью, предметом. При усвоении общественно выработанных способов действий с предметами и происходит формирование ребенка как члена общества.

В системе «ребенок — взрослый» взрослый выступает перед ребенком не только со стороны своих индивидуальных качеств, а как носитель определенных общественных по своей природе деятельностей, осуществляющий определенные задачи, вступающий при этом в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняющийся определенным нормам. Но в самой деятельности взрослого человека внешне не указаны ее задачи и мотивы. Поэтому становится необходимым особый процесс усвоения задач и мотивов человеческой деятельности и тех норм отношений, в которые вступают люди в процессе ее осуществления.

Усвоение детьми задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственной деятельности детей, в их группах и коллективах. В этом процессе ребенок сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых нельзя осуществить деятельность взрослых. Таким образом, взрослый человек выступает перед ребенком как носитель новых и все более сложных способов действий с предметами, общественно выработанных эталонов и мер, необходимых для ориентации в окружающей действительности. Следовательно, деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» пред-



ставляет собой единый процесс, в котором формируется личность ребенка.

В каждом периоде развития ребенка какая-то одна из многих деятельностей является ведущей, определяющей характер развития ребенка в этом периоде. Можно выделить следующие типы деятельности детей:

1. *Непосредственно-эмоциональное общение* со взрослыми представляет собой ведущую деятельность младенца, внутри которой формируются ориентировочные и сенсо-моторно-манипулятивные действия.

2. *Предметно-орудийная деятельность*, в ходе которой происходит овладение общественно выработанными способами действий с предметами, является ведущей в раннем детстве.

3. *Ролевая игра*, в которой происходит ориентация в самых общих, фундаментальных смыслах человеческой деятельности, является ведущей в дошкольном возрасте.

4. *Учебная деятельность*, в процессе которой происходит усвоение новых знаний и управление которой составляет основную задачу обучения, является ведущей деятельностью младшего школьного возраста. В процессе ее осуществления ребенком происходит интенсивное формирование его интеллектуальных и познавательных сил.

5. *Деятельность общения*, заключающаяся в построении интимно-личных отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм, является ведущей для подросткового возраста.

6. *Учебно-профессиональная деятельность* является ведущей для старших подростков.

Все выделенные типы ведущих деятельностей можно разделить на две большие группы.

В первую группу входят деятельности в системе «ребенок — общественный взрослый», внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Сюда относятся непосредственно-эмоциональное общение ребенка, ролевая игра и интимно-личное общение подростков.

Вторую группу составляют деятельности в системе «ребенок — общественный предмет», внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Сюда относятся манипулятивно-предметная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старших подростков.

Таким образом, в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которых происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе — развитие мотивационно-потребностной сферы, с другой стороны, периоды, в которых происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на

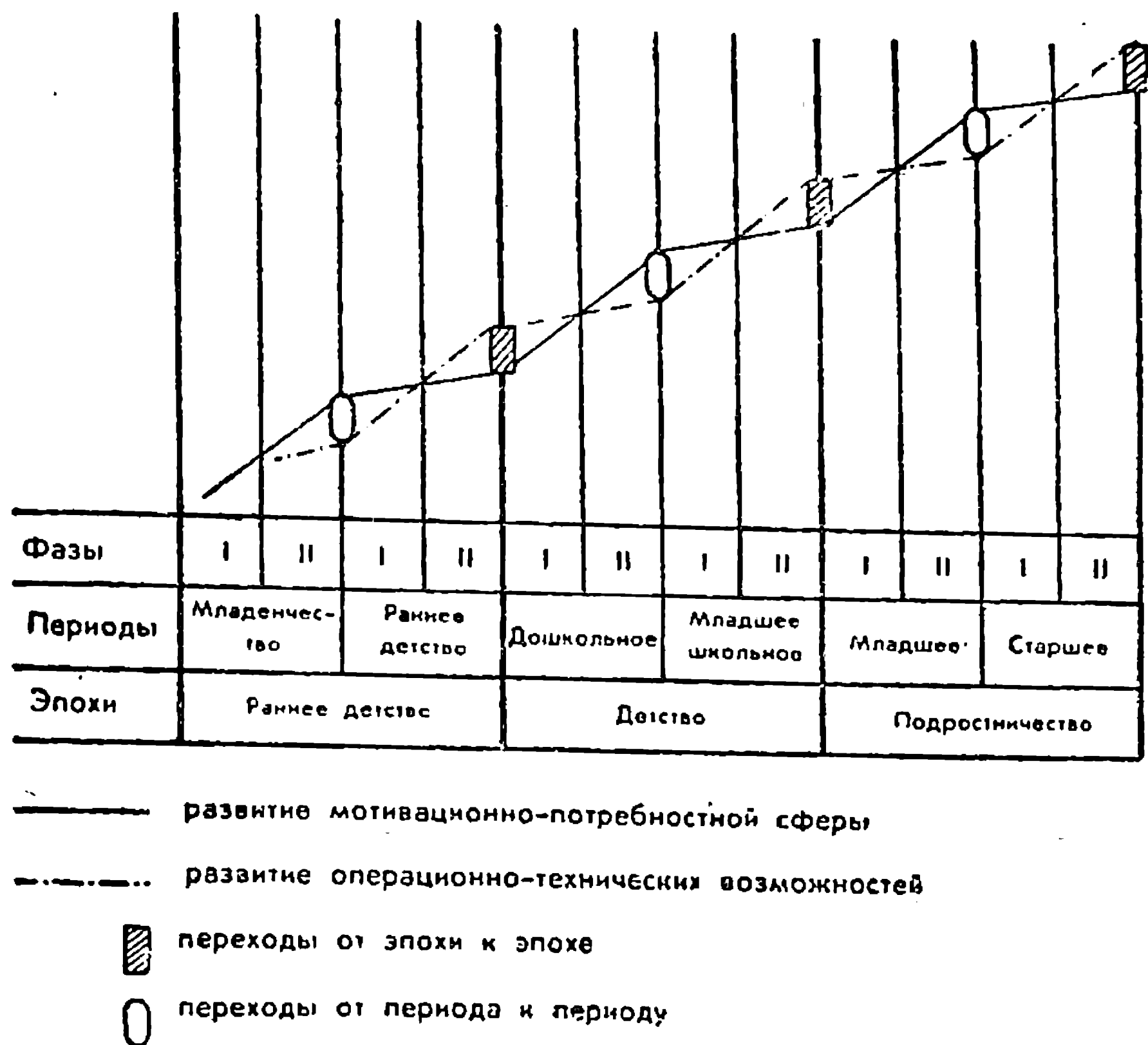


Рис. 1

этой основе — формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей. Схема соответствующей периодизации детства показана на рис. 1.

Мы видим, что в психическом развитии детей можно выделить два резких перехода: переход от раннего детства к дошкольному возрасту («кризис трех лет») и переход от младшего школьного возраста к подростковому («кризис полового созревания»). В обоих этих переходах имеет место появление тенденции к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми (269, с. 7—19).

Возрастное развитие есть непрерывный процесс самодвижения, имеющий скачкообразный характер. В нем периоды плавного изменения личности перемежаются и отделяются друг от друга кризисами. Чтобы получить картину становления личности ребенка, необходимо охарактеризовать социальную ситуацию развития в каждом периоде, главные личностные новообразования и ведущую деятельность ребенка (см. табл. на с. 12) (183, с. 7, 45, 80).

**Социальное развитие личности в онтогенезе.** Развитие личности можно представить как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграцию в ней.

Если социальная среда, в которую входит личность, относительно стабильная, то развитие личности в ней подчинено внутренним психологическим закономерностям. В этом случае ин-

# Схема периодизации развития

Период	Возраст	Критерии периодизации		
		Социальная ситуация развития	Ведущая деятельность	Личностное новообразование
Новорожденность	0—1 мес.	Взрослый → Ребенок	Физиологические отправления	Способность активно бодрствовать, перцептивная память
Младенчество	1 мес. — 1 год	»	Эмоциональное общение	»
Раннее детство	1—3 года	Взрослый = Ребенок	Предметно-манипулятивная	Потребность в ориентировке, речь, система «Я»
Дошкольное детство	3—7 лет	Ребенок → Взрослый	Сюжетно-ролевая игра	Внутренняя позиция, соподчинение мотивов
Младшее школьное детство	7—12 лет	Ребенок ← Сверстники	Учение	Произвольное целеполагание
Младший подростковый возраст	12—15 лет	Младший подросток = Сверстники	Интимно-личностное общение	Способность к идентификации
Старший подростковый возраст	15—17 лет	Старший подросток → Сверстники	Учебно-профессиональная	Чувство одиночества, первая любовь

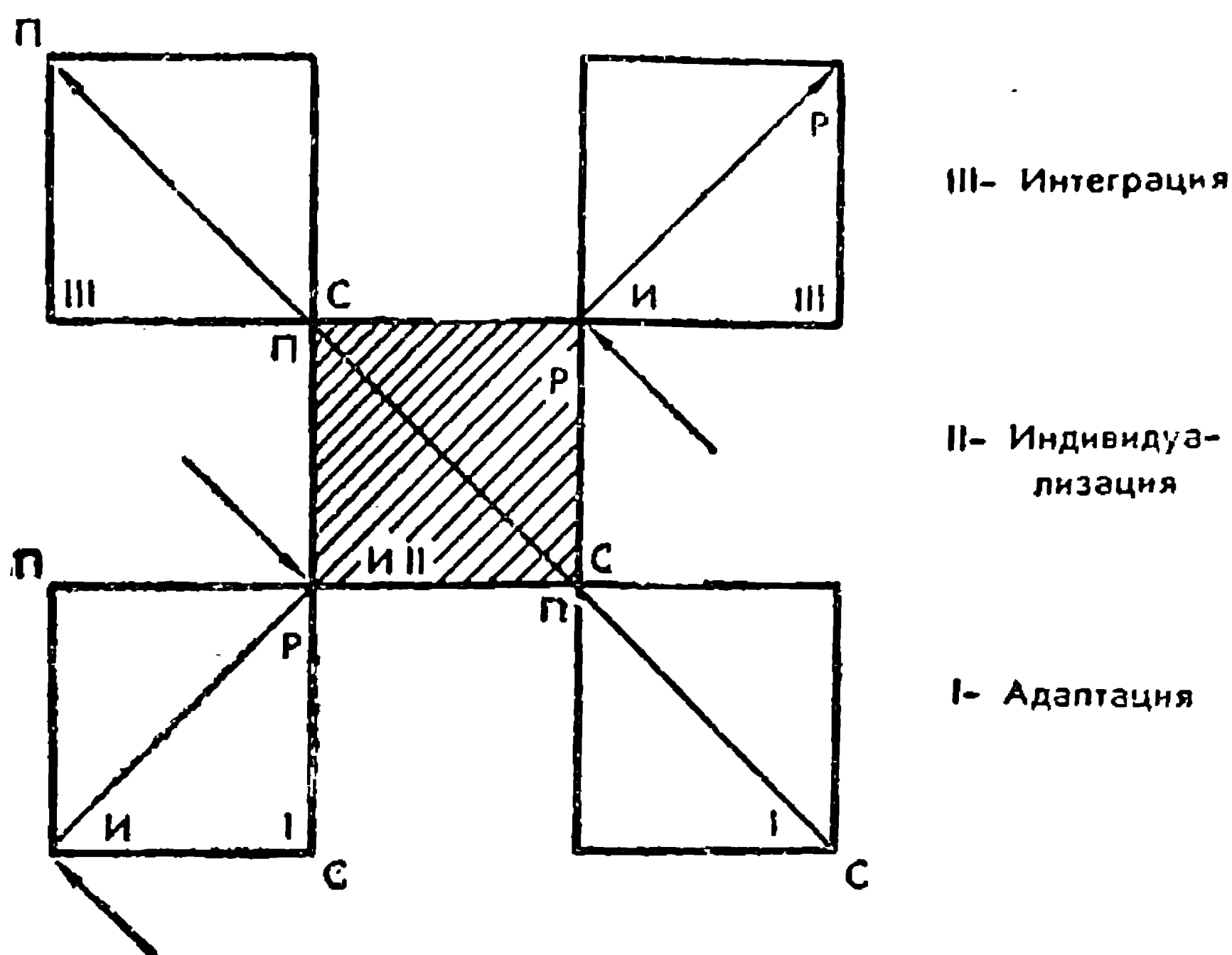


Рис. 2

дивид закономерно проходит три фазы своего становления в ней как личности (рис. 2). (На рисунке приняты такие обозначения: *П* — потребность быть личностью; *С* — способность; *И* — источник; *Р* — результат. Стрелка направо вверх — просоциальное развитие личности, стрелка налево вверх — асоциальное развитие.)

Первая фаза становления личности ребенка предполагает усвоение действующих в социальной общности, в которую он входит, норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности (адаптация). Субъект, входя в новую социальную общность, не может осуществить свою потребность проявить себя как личность раньше, чем он освоит действующие в группе нормы (нравственные, учебные и др.) и овладеет теми приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены группы. У него возникает объективная необходимость «быть таким, как все». Это достигается за счет той или иной субъективно переживаемой утраты своих индивидуальных черт. В некоторых случаях объективно индивид может выступать как личность для всех членов группы, но сам он может это и не осознавать.

Вторая фаза (индивидуализация) порождается обостряющимся противоречием между достигнутым результатом адаптации — тем, что он стал «таким, как все» в группе, — и неудовлетворяемой при этом потребностью индивида в максимальной индивидуализации. Индивид начинает искать способы и средства для выражения своей индивидуальности, для трансляции ее в группе.

Третья фаза состоит в том, что происходит интеграция личности в группу: личность сохраняет лишь те индивидуальные черты, которые отвечают необходимости и потребностям группового



развития и собственной потребности осуществить значимый «вклад» в жизнь группы, а группа в какой-то мере меняет свои групповые нормы, восприняв у этой личности те черты, которые признаются группой как ценностно значимые для ее развития. Так происходит взаимная трансформация личности и группы.

Каждая из трех фаз выступает как момент становления личности в ее важнейших проявлениях и качествах. Если индивиду не удастся преодолеть трудности адаптации, то у него могут складываться качества конформности, безынициативности, могут появиться робость, неуверенность в себе, что приводит к серьезной личностной деформации. Если он преодолел фазу адаптации и начинает во второй фазе предъявлять группе такие свои индивидуальные отличия, которые группа отвергает как не соответствующие ее потребностям, то это может привести к развитию у него негативизма, агрессивности, подозрительности, неадекватной завышенной самооценки. Если же индивид успешно проходит фазу интеграции в высокоразвитой просоциальной группе, то у него формируется развитое коллективистическое самоопределение. Если группа, в которую входит индивид, асоциальная, то у него могут развиваться соответствующие асоциальные черты.

В связи с тем что индивид на протяжении своей жизни входит не в одну референтную для него общность и ситуации успешной или неуспешной адаптации, индивидуализации и интеграции в социальной среде многократно воспроизводятся, у него складывается достаточно устойчивая структура личности.

Процесс развития личности еще более усложняется в связи с тем, что социальная среда в действительности не является стабильной и индивид на своем жизненном пути оказывается последовательно и параллельно включен в общности, различающиеся по своим социально-психологическим характеристикам. Принятый в одной референтной группе, он оказывается отвергнутым в другой и т. д. Кроме того, сами референтные для него группы находятся обычно в процессе развития, к которому он может приспособиться только при условии собственного активного участия в нем.

Все это позволяет утверждать, что личность формируется в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза, и характер развития личности задается уровнем развития группы, в которую личность включена и в которой она интегрирована. Наиболее благоприятные условия для деятельностного формирования ценных качеств личности создает группа высокого уровня развития — коллектив. Поэтому был прав А. С. Макаренко, который утверждал, что личность развивается в коллективе и через коллектив.

Периодизацию развития личности в онтогенезе, исходя из указанных критериев, можно представить в виде следующей модели (см. первый форзац, справа).

Первые три периода образуют эпоху детства, для которой характерно доминирование процесса адаптации (*Адап.*) над процессом индивидуализации (*Инд.*). Для эпохи отрочества — периода

среднего школьного возраста — характерно доминирование процесса индивидуализации над процессом адаптации (*Инд.* > *Адап.*). Для эпохи юности — периода старшего школьного возраста — характерно доминирование процесса интеграции (*Инт.*) над процессом индивидуализации (*Инт.* > *Инд.*) (196, с. 21—24, 27—28).

Социальное развитие личности в онтогенезе происходит по двум взаимосвязанным линиям: *социализации* (овладение общественным опытом, его присвоение), и *индивидуализации* (приобретение самостоятельности, относительной автономности). Но личностью ребенок становится в результате осуществления *самоуправления*, когда он начинает организовывать свою собственную жизнь и определять в той или иной мере свое собственное развитие. На первых порах он осуществляет это с помощью взрослых, а затем самостоятельно.

В организуемой обществом деятельности — как предметно-практической, так и направленной на развитие взаимоотношений — создаются условия для развития человека как личности. На всех межвозрастных переходах исходным является новый уровень социального развития ребенка, который определяет тенденции усиления то одной, то другой стороны деятельности, социальной позиции личности.

Различаются два типа рубежей межуровневого социального развития личности ребенка — промежуточные и узловые.

Промежуточные рубежи между периодами онтогенеза («я в обществе» — 1, 6, 15 лет) связаны с актуализацией предметно-практической стороны деятельности, в процессе которой ребенок осваивает социальный опыт, вырабатывает способы обращения с предметами, оценивает свои действия, утверждает позицию «Я» среди других. Узловые рубежи между этапами онтогенеза («я и общество» — 0, 3, 10, 17 лет) связаны с актуализацией деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений, стремлением проявить себя, получить признание окружающих, занять в обществе соответствующее место.

Промежуточные и узловые рубежи возникают в процессе социального развития несколько раз, закономерно следуя один за другим, но они качественно разнятся на разных уровнях развития личности по объему и содержанию. Так, «я в обществе» у годовалого ребенка означает появление понимания, что есть «другие», а у шестилетнего — рассмотрение себя среди других, конкретных людей, стремление походить на других. Если «я и общество» у трехлетнего ребенка означает «я среди других», то у десятилетнего уже происходит осознание общества как объективно существующей социальной организации, где его «Я» выступает наравне с другими.

К 3 годам ребенок завершает первый цикл знакомства с человеческим миром. С этого узлового рубежа начинается новый уровень социального развития, когда не только общество определяет отношения с ребенком, но и он, вычленив свое «Я», начинает все более активно вступать в отношения с другими людьми, общест-

вом. К 6 годам у ребенка появляется ориентация на общественные функции людей, нормы их поведения и смысл деятельности. Если у ребенка 5 лет еще отсутствует субъективное отношение к социальным ценностям, осознанное понимание их смысла (они находятся еще в узком кругу интимно-личностных отношений), то у шестилетних детей появляется уже более широкое понимание социальных связей, вырабатывается умение оценивать поведение детей и взрослых, осознание своей принадлежности к детскому коллективу.

У 6—9-летнего ребенка происходит появление теоретического отношения к действительности, произвольности психических процессов, внутреннего плана действий. Между 9 и 10 годами начинается третий уровень социального развития, когда ребенок не только осознает себя субъектом, но испытывает потребность реализовать себя как субъекта, вступить в широкий круг общественных отношений. От 9 лет к 10 годам возрастает количество детей, мотивирующих свою учебную деятельность чувством долга, и уменьшается количество детей, которым интересно, нравится учиться.

В 15 лет вычленяется новый промежуточный рубеж социального развития («я в обществе»). Если в первом полугодии 14-летнего подростка больше всего интересует самооценка и принятие его другими, то уже у 15-летнего основное место занимают вопросы развития способностей, выработки умений, интеллектуального развития. Если в 14 лет только для примерно пятой части подростков актуально стремление представить свое будущее, то в 15 лет в первом полугодии таких подростков уже более половины, а во втором полугодии это стремление проявляется у четырех подростков из пяти.

От 15 до 17 лет идет развитие абстрактного и логического мышления, рефлексии собственного жизненного пути, стремления к реализации себя.

Наиболее крупными ступенями социального развития личности от рождения до зрелости являются фазы ее становления: на первой (от 0 до 10 лет) — собственно детства — происходит становление личности на уровне еще неразвитого самосознания; на второй (от 10 до 17 лет) — фазе подростничества — происходит активное формирование самосознания, социальной позиции ответственного субъекта.

Развитие деятельности — основы развития личности — осуществляется как спиралевидный, постоянно насыщаемый процесс, каждый следующий момент которого снимает и содержит достижения предыдущих периодов, обеспечивая формирование новых образований (245, с. 27—36).

Здесь были приведены наиболее распространенные варианты периодизации детского развития. Вообще периодизация может строиться на разных основаниях, хотя основные и кризисные периоды определяются разными авторами примерно одинаково.

### 1.3. Шестилетние дети

**Становление самооценки в 6-летнем возрасте.** К 6 годам ребенок становится значительно более самостоятельным, независимым от взрослого, расширяются, усложняются его отношения с окружающими. Активно развивается в этот период самооценка — важная форма проявления самосознания.

Самооценка 6-летнего ребенка в одном виде деятельности может отличаться от его самооценки в других. В оценке своих достижений, например, в рисовании он может оценивать себя правильно, в овладении грамотой — переоценивать, в пении — недооценивать себя. Критерии, используемые ребенком при самооценке, в значительной степени зависят от педагога.

Обнаружена зависимость осознания собственных качеств и качеств сверстников от воспитательной работы. Дети прежде всего осознают те качества и особенности поведения, которые чаще всего оцениваются окружающими и от которых, следовательно, в большей степени зависит их положение в группе. Это связано с возрастающим к концу дошкольного возраста стремлением ребенка к взаимопониманию, совпадению своего отношения и оценки окружающего с оценкой и отношением взрослого.

Дети с высокой самооценкой чувствуют себя в классе увереннее, смелее, активнее проявляют свои интересы, способности, ставят перед собой более высокие цели, чем те, кто при прочих равных условиях занижает самооценку. Однако, существует и другая крайность — чрезмерно завышенная самооценка, которая может привести к возникновению высокомерия, агрессивности.

Популярность ребенка в группе, его общая самооценка зависят в первую очередь от успеха, которого он добивается в совместной с детьми деятельности. Поэтому, если обеспечить успех в деятельности малоактивным шестилеткам, не пользующимся значительной популярностью среди детей, это может привести к изменению их позиции и стать эффективным средством нормализации их отношений со сверстниками, повысить их самооценку, уверенность в себе (112, с. 104—106).

**Осознание себя шестилетними детьми.** Познание себя самого наряду с познанием окружающего мира — необходимое условие для развития ребенка. Центральная регулирующая функция самосознания — это осознание своего желания и действия как способа осуществления этого желания, что связано с формулированием ребенком цели своего поступка, способностью сохранить эту цель и практически реализовать ее.

Представление шестилетнего ребенка о себе уже довольно адекватно отражает его ценностную сферу. Почти все дети этого возраста осознают сферу своих предпочтений: ценностность 1) отношения к себе окружающих; 2) общения; 3) деятельности; 4) нормативного отношения к действительности; 5) реально-практического функционирования.



Наиболее низкий уровень осознания себя проявляют дети с ценностью реально-практического функционирования (любящие помогать кому-либо, выполнять поручения, дежурить и т. д.).

Особенности самооценки тесно связаны с характером представления ребенка о себе. Дети, выделяющие себя, свое «Я» через сферу деятельности, резко завышают свою самооценку. У детей же, выделяющих себя через сферу отношений, самооценка оказывается либо заниженной, либо (что редко) адекватной.

Важно способствовать осознанию ребенком собственных потребностей, побуждений и намерений, отучать его от привычного функционирования, приучать контролировать соответствие выбранных средств реализуемому намерению (189, с. 43—49).

**Становление мотивационной сферы.** По сравнению с дошкольниками шестилетний ребенок лучше осознает свои поступки — зачем и почему он их совершает, лучше осознает и свое отношение к окружающему миру. У него появляются новые мотивы. Какие же мотивы оказывают существенное влияние на поведение шестилетнего ребенка?

Это прежде всего мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых, со стремлением быть похожим на них. Дети интересуются новыми для них видами деятельности — играми, конструированием, трудом и др. Познавательная потребность — одна из наиболее значимых, заметных в этом возрасте. Однако она развивается и проявляется у шестилеток по-разному: у одних она имеет ярко выраженную «теоретическую» направленность, у других — «практическую».

Еще одна важная группа мотивов — установление и сохранение положительных взаимоотношений со взрослыми в семье и школе. Это делает шестилетку особенно чувствительным к оценкам педагога, родителей, вызывает желание выполнять их требования, правила, устанавливаемые ими. Кроме того, дети стремятся завоевать и благосклонность, симпатию детей, которые им нравятся, пользуются авторитетом в группе.

Мотивом деятельности шестилетних детей нередко выступают и мотивы личных достижений, самолюбие, самоутверждение. Они проявляются в притязаниях ребенка на главные роли в играх, на роль отличника в школе, в обидах ребенка или его радости при достижении успеха в нелегком деле, признании его достоинств, а порой и в приписывании себе не существующих пока положительных качеств, в капризах. На основе стремления к самоутверждению у детей возникает и соревновательный мотив — выиграть, победить, быть лучше других.

В школе притязания на признание реализуются главным образом через успеваемость. Поэтому все другие успехи, создающие статус ребенка в глазах других и его собственных глазах, уже не имеют такого значения, как школьная оценка (112, с. 107—111).

У ребенка 6 лет непрерывно возникают самые разные потребности, которые постоянно сменяют друг друга. Особенность их в том, что они переживаются как неотложное хотение. Однако дело

этим не ограничивается: неотложное хотение так сильно, что заставляет малыша сразу же приступать к его удовлетворению, действовать, не подумав предварительно о том, что за этим может последовать.

Актуальные потребности теснейшим образом переплетаются с импульсивной активностью, т. е. с переходом к действию с первого же побуждения, без промедления. Она побуждает и ассоциативную речь ребенка. Ребенок не в состоянии сдерживать возникающую мысль и спешит сказать обо всем, что только всплывает в его памяти, стремится поделиться впечатлениями. Утомление, повышающее эмоциональную возбудимость, усиливает импульсивную активность шестилеток, а скудный социально-нравственный опыт не позволяет им быть сдержанными и уступчивыми, разумными и волевыми (9, с. 15—17).

**Интеллектуальная готовность ребенка к школе.** К старшему дошкольному возрасту дети приобретают определенный кругозор, запас конкретных знаний, овладевают некоторыми рациональными способами обследования внешних свойств предметов. Дошкольникам доступно понимание общих связей, принципов и закономерностей, лежащих в основе научного знания. Но не следует в то же время и переоценивать его умственные возможности. Логическая форма мышления хотя и доступна, но еще не характерна для него. Даже приобретая черты обобщенности, его мышление остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами и их «заместителями». Высшие формы наглядно-образного мышления являются итогом интеллектуального развития дошкольника.

Интеллектуальная готовность к школе предполагает также формирование у ребенка определенных умений. К ним прежде всего относится умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Такая операция требует от поступающего в школу ребенка способности удивляться и искать причины замеченного им сходства и различия предметов, их новых свойств (112, с. 7—10).

**Личностная и социально-психологическая готовность к школе.** Интеллектуальная готовность — важная, но не единственная предпосылка успешного обучения в школе. Подготовка ребенка к школе включает формирование у него готовности к принятию новой социальной позиции — положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное, по сравнению с дошкольниками, положение в обществе. Эта личностная готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителям, к самому себе. Если ребенок не готов к социальной позиции школьника, то даже при наличии необходимого запаса умений и навыков ему будет трудно в школе.

Личностная и социально-психологическая готовность к школе включает и формирование у детей таких качеств, которые помогли бы им обращаться с одноклассниками, с учителем. Каждому ребенку необходимо умение войти в детское общество, действовать

совместно с другими, уступать в одних обстоятельствах и не уступать в других. Эти качества обеспечивают адаптацию к новым социальным условиям (112, с. 11—13).

Дети, предпочитающие играть со взрослым или общаться с ним по поводу конкретных вещей, не способны долго слушать учителя, часто отвлекаются на посторонние раздражители. Они, как правило, не выполняют задания учителя, а заменяют их своей собственной задачей. Поэтому успешность решения задач у таких детей крайне низкая. И, напротив, дети, которые в свободном общении могут отвлекаться от конкретной ситуации и общаться со взрослыми на более или менее общие темы, более внимательны во время занятий, с интересом выслушивают задания взрослого и старательно их выполняют. Успешность решения задач у таких детей значительно выше (228, с. 140—141).

**Волевая готовность к школе.** К 6 годам происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия. Но все эти компоненты волевого действия еще недостаточно развиты. Выделяемые цели не всегда устойчивы и осознанны, удержание цели зависит от трудности задания, длительности его выполнения.

Первостепенное значение в формировании воли имеет воспитание мотивов достижения цели. Формирование у детей не боязни трудностей (принятия их), стремления не пасовать перед ними, а разрешать их, не отказываться от намеченной цели при столкновении с препятствиями поможет ребенку самостоятельно или при незначительной помощи преодолеть трудности, которые возникнут у него в I классе (112, с. 14—16).

**Уровни саморегуляции шестилеток.** Первый (высший) уровень. Ребенок принимает задание полностью, сохраняет все его компоненты до конца занятия, работает сосредоточенно, не отвлекаясь, примерно в одинаковом темпе на протяжении всего занятия. Работает в основном точно, если допускает ошибки, то при проверке замечает и устраняет их. Не спешит сдать работу, а еще раз проверяет написанное, делает все возможное, чтобы работа была выполнена не только правильно, но и аккуратно.

Второй уровень. Ребенок принимает задание полностью, удерживает его до конца занятий, по ходу работы допускает немногочисленные ошибки на те или иные правила, но не замечает и самостоятельно их не устраняет. Не устраняет ошибки и при специальной проверке в конце занятий, ограничивается беглым просмотром написанного. Качество оформления работы его не заботит, хотя общее стремление получить хороший результат у него имеется.

Третий уровень. Ребенок принимает лишь часть задания, до конца занятий не может ее сохранить во всем объеме. В результате несохранения инструкции в сознании пишет заданные системы знаков в беспорядке. В процессе работы допускает ошиб-

ки не только по невнимательности, но и потому, что не запомнил какие-то правила или забыл их. Свои ошибки не замечает, не исправляет их ни по ходу работы, ни в конце занятия. Не проявляет желания улучшить качество работы, к полученному результату равнодушен.

**Четвертый уровень.** Ребенок принимает очень небольшую часть инструкции, но почти сразу же теряет и ее. Пишет палочки и черточки в случайном порядке, ошибки не замечает и не исправляет. После сигнала об окончании сразу же оставляет работу без внимания. К качеству выполненной работы равнодушен.

**Пятый (самый низкий) уровень.** Ребенок совсем не принимает задания по содержанию, часто он вообще не понимает, что перед ним поставлена какая-то задача. В лучшем случае он улавливает из инструкции только то, что ему надо действовать с карандашом и бумагой, пытается это делать, исписывая или рисуя лист как получится, не признавая при этом ни полей, ни строчек на листе (240, с. 66—67).

**Фазы кризиса 6—7-летнего возраста.** У дошкольников, запаздывающих с переходом в школу.

**1. Докритическая фаза.** Игра в общей структуре деятельности ребенка постепенно начинает отходить на второй план. Он пытается модифицировать игру, тянется к продуктивной, значимой, оцениваемой взрослыми деятельности. У ребенка начинает формироваться субъективное желание стать школьником.

**2. Критическая фаза.** Объективно и субъективно ребенок готов к переходу к учебной деятельности, но формальный переход к учению запаздывает. Он неудовлетворен своим положением дошкольника, переживает эмоционально-личностный дискомфорт, в поведении появляется негативная симптоматика, направленная в первую очередь на родителей.

**3. Посткритическая фаза.** Ребенок приходит в школу, где постепенно восстанавливается его внутренний комфорт, исчезает негативная симптоматика.

У первоклассников, рано пришедших в школу. **1 фаза.** Ребенок вполне удовлетворен игрой. В процессе одинаковой для всех детей подготовки к школе у ребенка даже может сформироваться субъективное стремление к школе, но объективные предпосылки перехода еще не сформированы.

**2 фаза.** Ребенок приходит в I класс с несформированными предпосылками перехода от игровой к учебной деятельности, получает первые дисциплинарные замечания, переживает неуспех в учебной деятельности и по-прежнему тянется к игре. Ребенок испытывает неудовлетворенность своим общественным положением, переживает эмоционально-личностный дискомфорт. В поведении появляется негативная симптоматика, направленная на родителей и учителя.

**3 фаза.** Ребенок вынужден осуществлять параллельно обязательную учебную и желаемую игровую деятельность на равных



условиях. В этих условиях восстанавливается эмоционально-личностный комфорт, сглаживается негативная симптоматика.

Однако отставание, начавшееся в I классе, может накапливаться, обуславливая неуспеваемость ребенка в школе.

Для профилактики кризисных явлений в поведении детей воспитателю (или родителю) можно рекомендовать наблюдение за игрой ребенка в группе сверстников, чтобы своевременно выделить детей, которые начинают утрачивать интерес к игре, и тех, которые продолжают играть на примитивном уровне. Первых следует больше занимать продуктивными видами деятельности (рисование, лепка, конструирование), предлагать игры-задачи, учебные задачи. Вторых следует стимулировать на игры высокого уровня (театральные представления, подготовка к таким представлениям и т. д.). Следует постепенно включать в игры продуктивные действия (изготовление аппликаций, игрушек и т. д.), а также стимулировать общение детей со взрослыми на равных, обсуждая их мнения, рассказывать о школьной жизни (221, с. 40—42).

#### **I.4. Младшие школьники**

**Самооценка младших школьников с разной успеваемостью.** Самооценка младшего школьника во многом зависит от оценок учителя. Она конкретна, ситуативна и обнаруживает тенденцию к переоценке достигнутых результатов и возможностей.

В этом возрасте идет интенсивный процесс формирования учебной деятельности как ведущей. Ее организация, обеспечивающая овладение обобщенными способами действий, несет в себе большие возможности для развития таких оснований самооценки, как ориентация на предмет деятельности и способы его преобразования. Сформированная ориентация на способы действия создает новый уровень отношения учащегося к самому себе как субъекту деятельности, способствует становлению самооценки как достаточно надежного механизма саморегуляции. Учащимся, ориентирующимся на способ действия, присущи исследовательский тип самооценки, осторожность, рефлексивность в оценке своих возможностей (83, с. 90—91, 98).

Дети, которые испытывают значительные затруднения в усвоении программного материала, получают чаще всего отрицательные оценки. Слабоуспевающим школьник становится на каком-то этапе учения, когда обнаруживается определенное расхождение между тем, что от него требуют, и тем, что он в состоянии выполнить. На начальном этапе отставания расхождение это недостаточно осознается, а главное, не принимается школьником: большинство неуспевающих детей I и II классов переоценивают результаты своей учебной деятельности. К IV классу уже выявляется значительный контингент отстающих детей с пониженной самооценкой, и мы видим нарастающую из класса в класс тенденцию неуспевающих учеников к недооценке своих и так весьма ограниченных успехов.

Уровень притязаний складывается под влиянием успехов и неудач в предшествующей деятельности. Тот, который часто терпит неудачу, ожидает и дальше неудачу, и наоборот, успех в предшествующей деятельности предрасполагает к ожиданию успеха и в дальнейшем. Преобладание в учебной деятельности отстающих детей неуспеха над успехом, постоянно подкрепляемое низкими оценками их работы учителем, неуклонно ведет к нарастанию у них неуверенности в себе и чувства неполноценности. Культивированию этой низкой самооценки у неуспевающих способствуют также еще более низкие, чем оценки учителя, сооценки учеников по классу, которые переносят неуспехи отстающих детей в учении на все другие сферы их деятельности и личности.

Призыв вовсе отказаться от оценок знаний слабых учащихся был бы неправомерен. Однако со всей настоятельностью встает задача — работать над более дифференцированными формами использования этой системы подкрепления. Система оценочных воздействий, которой в процессе учения систематически пользуется учитель, является гораздо более сложной, более мощной и более тонкой, чем это обычно представляется (149, с. 96, 124—129).

**Мотивация младших школьников с разной успеваемостью.** В этом возрасте большое значение имеют широкие социальные мотивы — долга, ответственности и др. Такая социальная установка очень важна для успешного начала учения. Однако многие из этих мотивов могут быть реализованы только в будущем, что снижает их побудительную силу.

Познавательный интерес (интерес к содержанию и процессу обучения) у большинства детей даже к концу этого возраста находится на низком или средненизком уровне. Большое место в мотивации младшего школьника занимают узколичностные мотивы — мотивация благополучия, престижа. Среди этих мотивов первое место занимает мотив «хочу получать хорошие отметки». В то же время отметка снижает активность детей, их стремление к умственной деятельности. Отрицательная мотивация (избегание неприятностей) не занимает ведущего места в мотивации младшего школьника.

Не все мотивы учения осознаются младшими школьниками в одинаковой степени. А реально действующие мотивы не всегда совпадают с понимаемыми, известными мотивами.

Существенных изменений в мотивации учения школьников от I к III классу не происходит. Вместе с тем обнаруживаются различия между параллельными классами. Это говорит о том, что возрастные различия перекрываются различиями, вызванными организацией и содержанием учебно-воспитательного процесса (166, с. 25, 31, 132—134).

У школьников, отстающих в учении, наряду с самооценкой и уровнем притязаний своеобразно развивается тесно связанная с ними мотивация учения. Учебная мотивация первоклассников бедна, главным образом из-за отсутствия многих социальных мотивов. К III классу они в определенной мере появляются. Самый

ценный элемент мотивации — учебные интересы; однако качественная сторона интересов не получает достаточного развития за 3 года обучения в школе. В III классе, как и в I, интересы проявляются обычно к наиболее легким, не основным дисциплинам, но и они недостаточно глубоки. Чаше встречаются интересы, связанные с ориентацией на процесс выполнения отдельных действий, сохраняется и склонность к облегченной учебной работе. В это же время упрочивается связь мотивации достижения успеха с мотивацией избегания наказания, стремлением к более легким видам учебной работы. Желание получить высокую отметку, сочетавшееся с мотивацией избегания наказания в I классе, в III уже не проявляется ярко — сказывается опыт длительных неудач. Появляются побочные мотивы, позволяющие утвердиться в других сферах деятельности — в занятиях спортом, музыкой и т. п. На фоне удовлетворенной в какой-либо из этих областей потребности в самоутверждении низкая успеваемость не является источником конфликтных переживаний.

Тем не менее возникновение побочных компенсаторных мотивов у отстающих в учении третьеклассников в целом не предотвращает общего снижения уровня отношения к учебе. Мотивом, часто доминирующим и придающим отрицательную окраску учебной деятельности, остается мотивация избегания наказания, она становится единственным ведущим мотивом у 20% учащихся. Если в I классе больше половины детей относятся к учебной работе положительно, то в III классе их количество сокращается до 40%, а наряду с неопределенным отношением появляется и чисто отрицательное.

Воспитать у отстающего в учении ребенка положительное отношение к учебной деятельности — значит, опираясь на уже имеющуюся у него мотивацию, сформировать мотивы, побуждающие к этой деятельности и придающие ей определенный смысл. Первый путь воспитания положительного отношения к учению — создание устойчивой мотивации достижения успеха на базе достаточно высокой адекватной самооценки. Он осуществим только при определенной эффективности учебной работы ребенка. Вторым путем — формирование учебных интересов на основе первоначальных простейших интересов (к облегченным механическим видам работы, к наглядности, игровым моментам и т. д.) (134, с. 124, 134—142).

**Психологические условия начального обучения.** Большинство детей, приходящих в школу, находятся на дооперационном уровне интеллектуального развития. Это уровень наглядного мышления, в котором господствует логика эмпирических связей вещей, основанная на практическом их использовании.

Трудность введения ребенка в сферу науки заключается в том, что простое указание на то или иное свойство вещи или явления, простое сообщение готового знания не приводят к изменению мышления ребенка, его представлений.

Если бы мы могли просто рассказать ребенку, например, что

наша речь состоит из звуков, что звуки на письме обозначаются буквами, что слова различаются своей звуковой формой, что даже малейшее изменение в значении слова связано с изменением его звуковой формы, и этого было бы достаточно для того, чтобы ребенок мог выделить в слове его звуковую форму и значение, понимал бы отношение между ними, свободно ориентировался в отношениях между графической и звуковой формой слов, то все было бы очень просто.

В действительности все гораздо сложнее. Практический опыт употребления языка, детские книги очень рано направляют ребенка на иные стороны реальности. В этом эмпирическом опыте звуковая сторона речи, конечно, воспринимается, но она завуалирована значениями слов и выступает с ними в нерасчлененном единстве. Отдельные звуки выступают для ребенка как названия букв. При непосредственном речевом общении, в словах и предложениях, морфологические и синтаксические структуры даны в нерасчлененном единстве с лексическими, а не с лингвистическими значениями. Аналогично обстоит дело и с отношениями количества (величины) и числа. Числительные выступают как просто названия групп предметов, а число как сама группа, единица как название единичного, отдельно взятого предмета.

Обучение основам наук не может опираться на такое видение ребенком мира. Именно поэтому на самых начальных этапах обучения прежде всего необходимо решать задачу выделения ребенком в вещах и явлениях отдельных сторон, свойств и их отношений, которые одни только и являются предметом изучения в той или иной области знаний. Исследования показали, что для выделения в вещах тех или иных свойств ребенок должен быть снабжен каждый раз системой средств, предназначенных для выделения этих свойств, и вооружен специальными приемами по применению этих средств к отдельным вещам, посредством которых он производит выделение искомых свойств. Это требует обучения формам предметного, пространственно-графического или символического моделирования выделенных параметров и их отношений. *Если до такого обучения перед ребенком был мир вещей, то теперь перед ним раскрывается новый мир — мир относительно самостоятельных свойств с их внутренней организацией.*

Когда ребенок только овладевает способами выделения нового предметного содержания, то, сталкиваясь каждый раз с вещью, он еще не может непосредственно «схватить», «увидеть» ее искомые свойства и их отношения. Он должен для этого употребить определенным образом эталон, или меру, сопоставить полученные результаты, зафиксировать их в форме модели. Ребенок действует с моделью как с фиксированными в ней свойствами вещей и их отношениями. Он «видит» их посредством модели, через нее.

Умственное развитие в этот период проходит через три стадии: первая — усвоение действий с эталонами по выделению иско-



мых свойств вещей и построение их моделей; вторая — устранение развернутых действий с эталонами и формирование действий в моделях; третья — устранение моделей и переход к умственным действиям со свойствами вещей и их отношениями (268, с. 31—36).

**Обучение и развитие младших школьников.** Обучение развивает школьников прежде всего своим содержанием. Однако содержание обучения по-разному усваивается школьниками и влияет на их развитие в зависимости от метода обучения. Методы обучения должны предусматривать построение на каждом этапе обучения и по каждому предмету системы усложняющихся учебных задач, формирование необходимых для их решения действий (мыслительных, речевых, перцептивных и т. д.), превращение этих действий в операции более сложных действий, образование обобщений и их применение к новым конкретным ситуациям.

Обучение воздействует на развитие младших школьников и всей своей организацией. Оно является формой их коллективной жизни, общения с учителем и друг с другом. В классном коллективе складываются определенные взаимоотношения, в нем формируется общественное мнение, так или иначе влияющее на развитие младшего школьника. Через классный коллектив они включаются в разные виды внеклассной и внешкольной деятельности.

Ставя перед школьниками новые познавательные и практические задачи, вооружая их средствами решения этих задач, обучение идет впереди развития. Вместе с тем оно опирается не только на актуальные достижения в развитии, но и на потенциальные его возможности.

Обучение тем успешнее ведет за собой развитие, чем более целенаправленно оно побуждает учащихся к анализу их впечатлений от воспринимаемых объектов, осознанию их отдельных свойств и своих действий с ними, выделению существенных признаков объектов, овладению мерами оценки отдельных их параметров, выработке способов классификации объектов, образованию обобщений и их конкретизации, осознанию общего в своих действиях при решении различных видов задач и т. п. (124, с. 3—6).

**Организация учебной работы младших школьников.** Исследование показало, что результативность решения младшими школьниками учебных задач существенно зависит от организации их деятельности. Работа в парах учащихся оказалась в среднем более продуктивной, чем индивидуальная; работа в режиме сотрудничества партнеров — более эффективной, чем в режиме соперничества. Организация совместной работы, при которой одному из партнеров поручалась роль консультанта-контролера, положительно влияла на процесс и результаты учебной деятельности. Это выражалось прежде всего в повышении адекватности выполняемых действий, особенно реализующих функции контроля и самоконтроля. Однако в том случае, когда дети не обучались предварительно способам делового общения, исполнение ролей зачастую носило формальный характер.

Усвоение учащимися элементарных правил делового общения протекает успешно и довольно быстро, если обучение их проводится планомерно, включает сравнение и анализ полноценных и неудовлетворительных диалогов, а также упражнения в построении диалогов на заданную тему с учетом изучаемых правил общения. Для закрепления диалогических умений следует возможно шире использовать в учебном процессе направляемые учителем дискуссии между учащимися.

При образовании диад желательно главную роль поручать менее уверенным в себе и менее склонным к лидерству учащимся (17, с. 44—45).

**Формирование умения планировать у младших школьников.** Эксперименты показали, что планирование является производным от действия анализа, направленного на выявление детьми существенных отношений задачи. Выявлена внутренняя связь планирования и рефлексии. Осуществление планирующей деятельности предполагает обращение ребенка к основаниям и способам построения собственных действий, рассмотрение их вариантов и выбор из них наиболее рационального, адекватно воспроизводящего путь решения задачи. При таком способе действий планирование выступает как форма рефлексии.

Различия в способах планирования действий младшими школьниками определяется во многом особенностями их предварительной ориентировки в условиях задачи, умением их анализировать. Важно построить обучение так, чтобы учащиеся с самого начала ориентировались на поиск и выделение существенных отношений задачи, принципа ее решения. Только в этом случае создается возможность построения ребенком различных систем действий для достижения требуемого результата. Учитель не должен давать учащимся много частных заданий, ибо это не способствует пониманию найденного принципа решения, выявлению особенностей его применения в аналогичных ситуациях. Более полезно критическое рассмотрение соответствия выделенного способа (принципа) построения будущих действий конкретным условиям частной задачи. Для этого потребуется значительно меньшее количество упражнений для обобщения принципа, но каждое упражнение должно анализироваться учащимися с точки зрения планирования действий для его выполнения (94, с. 59—60).

**Межличностные отношения в начальных классах при разной организации учебной деятельности.** При обычной организации учебной деятельности учащихся межличностные отношения младших школьников и младших подростков носят аморфный характер. Структура межличностных отношений состоит из двух независимых подструктур отношений мальчиков и девочек. Основным устойчивым элементом структуры является парная связь. Межличностные отношения строятся на эмоциональной основе. Класс не является референтным для ребенка.

Интенсивное формирование учебно-познавательных интересов в процессе коллективно-распределительной деятельности приводит

к замене диффузных эмоциональных связей устойчивыми содержательными связями в рамках учебной деятельности, а впоследствии и за ее пределами.

В классах, где интенсивно формируется учебная деятельность, создается единая структура межличностных отношений, основным элементом которой является устойчивая группа школьников: группа — деловой лидер, объединяющая до 20% наиболее авторитетных учеников обоего пола. В этом случае ценности морально-этического плана к концу III класса вытесняют ценности успехов в учении. Класс приобретает функцию референтной группы для учащихся и становится основной микросредой, в которой происходит развитие личности младшего школьника (77, с. 63—65).

**Половая дифференциация младших школьников в совместной деятельности.** В условиях совместной деятельности дошкольников и младших школьников одного пола, когда они оказываются в ситуации угрозы наказания (или ожидания награды), мальчики приблизительно одинаково оценивают свои усилия в собственную пользу и в пользу товарищей, но реально лишь чуть больше половины мальчиков (56%) ведут себя соответственно. Они менее адекватно оценивают свое реальное поведение. Оценки своего поведения и своего намерения у них скорее всего носят случайный характер.

Девочки обнаруживают более высокий уровень социального поведения. Хотя «эгонистичных» девочек в целом больше, чем мальчиков, но они либо намеренно скрывают это и «на публику» демонстрируют социально одобряемые формы поведения, либо не осознают своего мотива. Часть девочек осознанно демонстрирует негативное поведение, направленное против моральной нормы помощи, и в этом случае противоречия между вербальным и реальным поведением у них нет.

Исследования показали, что у девочек во всех ситуациях совместной деятельности показатели гуманных отношений ниже, чем у мальчиков. Это показывает, что альтруистическая репутация девочек, существующая в обыденном сознании, сильно преувеличена. Девочки показывают более высокий уровень рефлексии и социальной ответственности и большую, чем мальчики, гибкость, способность словесно демонстрировать социально одобряемые формы поведения.

Если для мальчиков группа сверстников своего пола оказывается референтной, то для девочек не группа сверстниц, а взрослый наделяется свойством референтности (2, с. 71—73).

## 1.5. Подростки

**Психологические особенности подростка.** Подростковый возраст — остро протекающий переход от детства к взрослости, в котором выпукло переплетаются противоречивые тенденции. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негатив-

ные проявления, дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и множеством положительных факторов: возрастает самостоятельность ребенка, более разнообразными и содержательными становятся отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется сфера его деятельности и т. д. Главное, данный период отличается выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой формируется его сознательное отношение к себе как члену общества (246, с. 32).

Важнейшей особенностью подростков является постепенный отход их от прямого копирования оценок взрослых к самооценке, все большая опора на внутренние критерии. Представления, на основании которых у подростков формируются критерии самооценки, приобретаются в ходе особой деятельности — самопознания. Основной формой самопознания подростка является сравнение себя с другими людьми: взрослыми, сверстниками.

Поведение подростка регулируется его самооценкой, а самооценка формируется в ходе общения с окружающими людьми. Но самооценка младших подростков противоречива, недостаточно целостна, поэтому и в их поведении может возникнуть много немотивированных поступков.

Первостепенное значение в этом возрасте приобретает общение со сверстниками. Общаясь с друзьями, младшие подростки активно осваивают нормы, цели, средства социального поведения, вырабатывают критерии оценки себя и других, опираясь на заповеди «кодекса товарищества». Внешние проявления коммуникативного поведения младших подростков весьма противоречивы. С одной стороны, стремление во что бы то ни стало быть такими же, как все, с другой — желание выделиться, отличиться любой ценой; с одной стороны, стремление заслужить уважение и авторитет товарищей, с другой — бравирование собственными недостатками. Страстное желание иметь верного близкого друга существует у младших подростков с лихорадочной сменой приятелей, способностью моментально очаровываться и столь же быстро разочаровываться в бывших «друзьях на всю жизнь».

Главная ценность отметки для учеников III—VII классов в том, что она дает возможность занять в классе более высокое положение. Если такое же положение можно занять за счет проявления других качеств, значимость отметки падает. Через призму общественного мнения класса ребята воспринимают и своих учителей. Поэтому нередко младшие подростки идут на конфликт с учителями, нарушают дисциплину и, чувствуя молчаливое одобрение одноклассников, не испытывают при этом неприятных субъективных переживаний (187, с. 33—35, 39).

Подросток во всех отношениях обуреваем жадой «нормы», чтобы у него было «как у всех», «как у других». Но для этого возраста характерна как раз диспропорция, т. е. отсутствие



«норм». Разница в темпах развития оказывает заметное влияние на психику и самосознание.

Сравнивая развитие рано (акселеранты) и поздно (ретарданты) созревающих мальчиков-подростков, можно прийти к выводу, что первые имеют ряд преимуществ перед вторыми. Мальчики-акселеранты увереннее чувствуют себя со сверстниками и имеют более благоприятный образ «Я». Раннее физическое развитие, давая преимущества в росте, физической силе и т. п., способствует повышению престижа у сверстников и уровня притязаний (114, с. 277—278).

Именно в этот период происходит интенсивное развитие внутренней жизни: наряду с приятельством возникает дружба, питаемая взаимной конфиденциальностью. Меняется содержание писем, которые теряют свой стереотипный и описательный характер, в них появляются описания переживаний; делаются попытки вести интимные дневники и начинаются первые влюбленности (144, с. 213—214).

**Современный подросток.** Он видит перспективу своей полезности для других в обогащении собственной индивидуальности. Но расхождение между стремлениями подростка, связанными с осознанием своих возможностей, утверждением себя как личности, и положением ребенка-школьника, зависимого от воли взрослого, вызывает углубление кризиса самооценки. Даже по сравнению с началом 1970-х гг. появилось больше (на 20—25%) подростков, у которых преобладает негативная самооценка, что влияет на общий жизненный тонус детей. Четко проявляется неприятие оценок взрослых независимо от их правоты. Причина кроется прежде всего в отсутствии должных условий для удовлетворения обостренной потребности подростка в общественном признании. Это оборачивается искусственной задержкой личностного самоопределения, находит отражение, в частности, в тяге подростков к интимно-личностному и стихийно-групповому общению со сверстниками, к появлению разного рода подростковых компаний, неформальных групп. В процессе стихийно-группового общения устойчивый характер приобретают агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, замкнутость и пр.

На основе готовности к труду формируется осознанное стремление подростка применить свои возможности, проявить себя. Именно развернутая общественно полезная деятельность, где разные ее виды (учебная работа, физический труд, художественное творчество, спортивные, организационные дела и др.) объединены единым стрелком — мотивом пользы для людей, приобретает ведущее значение в психологическом развитии подростков, включая их в качественно новые отношения с обществом, выражая общественную сущность ребенка (246, с. 33, 39).

**Чувство взрослости подростка.** Чувство взрослости, занимающее одно из самых существенных мест во внутренней позиции подростка, состоит в том, что подросток уже не хочет, чтобы его считали ребенком, он претендует на роль взрослого. Но реализо-

вать эту потребность в серьезной деятельности школьник, как правило, не может. Отсюда стремление к «внешней взрослости», которая проявляется в изменении внешнего облика в соответствии с модой взрослых, в преувеличенном интересе к проблемам пола, курении, употреблении спиртных напитков и т. д.

Следует учесть, что повышенное внимание подростка к своей внешности связано с вполне определенными особенностями психического развития ребенка в этот период, со сменой ориентации подростков со взрослых на сверстников. Поэтому подростку очень важно отвечать тем нормам, которые приняты в их среде.

Учитель должен развивать в подростках «социальную взрослость» путем включения их в самоуправление, в активную общественно полезную деятельность (65, с. 102—103).

**Ценностные ориентации подростков.** У подростков наблюдается стремление более углубленно понять себя, разобраться в своих чувствах, настроениях, мнениях, отношениях. Жизнь подростка должна быть заполнена какими-то содержательными отношениями, интересами, переживаниями. Именно в подростковом возрасте начинает устанавливаться определенный круг интересов, который постепенно приобретает известную устойчивость. Этот круг интересов является психологической базой ценностных ориентаций подростка. В этом возрасте происходит переключение интересов с частного и конкретного на отвлеченное и общее, наблюдается рост интереса к вопросам мировоззрения, религии, морали и эстетики. Развивается интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным (125, с. 6—10).

**Оценка труда, вложенного в учение.** Учащийся рассчитывает, что оценке должен подлежать не только итог его труда, но и его собственный вклад, отличный от достигнутого другими. Он рассматривает результат своего труда как объективное свидетельство личных достижений. И когда эти достижения не признаются учителем, учащийся переживает это как психологический дискомфорт, источник которого — пренебрежение другими людьми тем, что, по его убеждению, надежно закреплено в достигнутом им результате.

Если на начальном этапе обучения (для младших школьников) основным критерием вложенного ими в дело труда служит израсходованное время, то на следующем этапе (в III—IV классах) наряду с фактором времени выдвигаются другие критерии, характеризующие отношение к делу, с которым оно выполнялось: добросовестность, старательность, усидчивость и пр. И, наконец, на последнем этапе (до VIII класса) в структуре оценки учащимся своего труда определяющими становятся такие критерии, как степень трудности и проблемности решаемой задачи, самостоятельность и творчество, проявленные в процессе ее решения, выход за пределы заданных стандартов.

Оставляя без внимания изобретательность школьника, нахождение им самостоятельных способов выполнения задания, внесение элементов новизны, учитель не разграничивает ролевое (в

смысле выполнения роли учащегося) и личностное в поведении ребенка и тем самым не использует оценку с целью формирования у детей личностно-творческого начала их учебного труда.

Личность не только формируется, но и самоутверждается в труде. В тех случаях, когда между ее собственной оценкой достигнутых результатов и оценками этих же результатов со стороны «значимых других» намечаются расхождения, учащийся начинает испытывать ущербность, и это отрицательно сказывается на общем развитии его личности (154, с. 39—41).

**Подростковый кризис.** В 12—14 лет в психологическом развитии многих детей наступает переломный момент, известный под названием «подросткового кризиса». Внешне это проявляется в грубости и нарочитости поведения подростка, стремлении поступать наперекор желанию и требованию взрослых, в игнорировании замечаний, замкнутости и т. д.

Подростковый кризис является пиком переходного периода от детства к взрослости. Следует оговорить, что бывают случаи бескризисного развития ребенка. Чаще всего это происходит тогда, когда взрослые чутко относятся к потребностям детей и при первых признаках изменения этих потребностей перестраивают свои отношения с детьми таким образом, чтобы последние могли удовлетворить свои новые потребности. Иногда же бескризисное развитие является лишь кажущимся, поскольку кризис может проходить в сглаженной форме, а также в силу тех или иных причин может смещаться во времени. Кризисный характер перехода от одного периода к другому периоду его развития показывает, что у ребенка появились новые потребности, удовлетворение которых серьезно затруднено.

Подростковый кризис отличается от всех других кризисов (кризис 1 года, кризис 3 лет, кризис 7 лет) большей продолжительностью. Л. И. Божович считает, что это связано с быстрым темпом физического и умственного развития подростков, приводящего к образованию таких потребностей, которые не могут быть удовлетворены в силу недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста, в то же время возникшие потребности очень сильные, напряженные. На образование подросткового кризиса влияют как внешние, так и внутренние факторы. Внешние факторы состоят в постоянном контроле со стороны взрослых, в зависимости и опеке, от которых подросток всеми силами стремится освободиться, считая себя достаточно взрослым, чтобы принимать самостоятельно решения и действовать по своему усмотрению. Внутренние факторы состоят в привычках и чертах характера, мешающих подростку осуществить задуманное (внутренние запреты, привычка подчиняться взрослым и др.).

Подростковый кризис, по мнению Л. И. Божович, связан с возникновением нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростков способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую только ей присущими качествами. Это порождает у подростка стремление

к самоутверждению, самовыражению (проявлению себя в тех качествах, которые он считает наиболее ценными) и самовоспитанию. Механизмом развития самосознания является рефлексия. Подростки критично относятся к отрицательным чертам своего характера, переживают из-за тех черт, которые мешают им в дружбе и взаимоотношениях с другими людьми. Переживания эти особенно возрастают в силу замечаний учителей об отрицательных чертах их характера. Это приводит к аффективным вспышкам и конфликтам.

Подростки, как правило, претендуют на роль взрослого человека. Их не устраивает отношение к себе как к детям, они хотят полного равноправия со взрослыми, подлинного уважения. Иные отношения их унижают и оскорбляют (65, с. 100—102).

**Школьная дезадаптация в подростковом возрасте.** Подростковый возраст наиболее чреват возникновением разнообразных нарушений у детей, в том числе нарушений учебной деятельности. Количество случаев психогенной школьной дезадаптации у подростков возрастает по сравнению с младшими школьниками. Это объясняется громадным скачком в развитии психики.

Психогенная школьная дезадаптация младших подростков, как правило, связана с нарушениями общения школьников с кем-то из значимых для них людей. Чаще всего это нарушения в общении со сверстниками. Общение со значимыми людьми является источником возникновения различных переживаний. Негативные переживания, возникающие при общении подростка с одними людьми, могут компенсироваться позитивными переживаниями, возникающими в ходе общения с другими. Поэтому конфликты с одноклассниками могут и не приводить к возникновению психогенной школьной дезадаптации, если подросток компенсирует свои потери в удовлетворяющем его общении с учителями или родителями, также связанном со школой. Вероятность возникновения дезадаптации возрастает, если подростку не будет предоставлена возможность для компенсаторного общения или если он обретет его в асоциальной среде. С другой стороны, удовлетворяющее младшего подростка общение с товарищами является одним из лучших средств компенсации нарушений его общения в семье и с учителями (187, с. 32, 39—40).

**Формы негативного отношения подростков к взрослым.** В младшем подростковом возрасте пути компенсации неудовлетворенности своим положением в системе взаимоотношений со взрослыми обычно такие: стремление к снижению ценности желаемого общения; стремление к замещающей деятельности; погружение в мир фантастических образов; фрустрация в форме агрессии или ухода от общения.

Для старших подростков более свойственны такие формы негативного отношения к взрослому, как реакция оппозиции (демонстративные действия негативного характера), реакция отказа (неподчинение требованиям), реакция изоляции (стремление избежать нежелательных контактов) (242, с. 27).



**Преодоление конфликтов между подростками.** Овладение нормами дружбы — важнейшее приобретение ребенка в подростковом возрасте. Преодоление конфликтов между одноклассниками заключается в создании таких объективных условий в коллективе, когда каждый подросток будет поставлен перед необходимостью развивать в себе качества хорошего товарища. Хорошие результаты дает совместная деятельность и переживание конфликтующими сторонами успеха общей деятельности. Организуемая деятельность должна быть значимой для коллектива и соответствовать возможностям включенных в нее подростков (157, с. 85).

**Подростки, склонные к побегам из дома.** У большинства подобных подростков нет привязанности к родителям, другим членам семьи, что объясняется заброшенностью, невниманием к ним в семье. Им присуще в целом негативное отношение к учителям, отсутствие крепких дружеских связей со сверстниками. Этим подросткам присущи такие личностные особенности, как стремление к доминированию, что может стать источником конфликта как внешнего, в случае если это стремление встретит противодействие, так и внутреннего, если подросток осознает, что у него нет для этого достаточных возможностей; отгороженность от сверстников и других людей, нежелание общаться в больших группах; стремление к нарушению социальных норм (242, с. 31—32).

## **1.6. Старшеклассники. Ранняя юность**

Переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту. Этот период приходится примерно на 14—16 лет, т. е. на VII—IX классы. Многие учащиеся этого возраста уходят из школы и поступают в другие средние учебные заведения.

В переходный период появляются мотивы, отсутствующие у подростков. Это самосовершенствование (стремление повышать свой культурный уровень, желание стать интересным, «многознающим» человеком) и связанный с ним интерес к учению. От VI к IX классу значительно увеличивается привязанность к своей школе.

Подростки к моменту окончания неполной средней школы не всегда в состоянии выбрать профессию и связанный с нею дальнейший путь обучения. Многие из них тревожны, эмоционально напряжены, боятся сделать какой-либо выбор и поэтому желают продлить обучение в школе до X класса. Другие же, не удовлетворенные своими настоящими успехами в школе, стремятся скорее ее окончить, но что потом будет, им тоже неясно и внушает опасение. Здесь следует подчеркнуть, что устремленность в будущее только тогда оказывает благотворное влияние на формирование личности растущего человека, когда у него есть чувство удовлетворенности настоящим. Подросток должен стремиться в будущее не потому, что ему плохо в настоящем, а потому, что в будущем жить будет еще интереснее.

В этот период происходят существенные изменения, характеризующие переход самосознания на качественно новый уровень. Это проявляется в повышении значимости собственных ценностей, в перерастании частных самооценок отдельных качеств личности в общее, целостное отношение к себе. При этом меняется «знак» отношения к себе: в отличие от прежнего, двухполюсного (хороший — плохой), оно идет как бы в обратном направлении, проявляясь во все большей дифференцированности самооценок, умении отделять успех или неуспех в конкретной деятельности от общего отношения к себе.

В процессе познания своего «Я» учащиеся начинают переживать наличие у себя отрицательных черт, считают, что они сами виноваты во всех сложностях, возникающих у них в общении с другими людьми, хотят исправить собственные недостатки. Вместе с тем, при переходе от подросткового к юношескому возрасту самопознание теряет эмоциональную напряженность по отношению к «Я» человека и проходит на спокойном эмоциональном фоне.

У семиклассников притупляется острота восприятия сверстников. Но здесь происходит лишь смена объекта, на который она нацелена. В качестве такого объекта начинают выступать ближайшие взрослые. Потребность в неформальном, доверительном общении со взрослыми выступает как важнейшее новообразование этого переходного периода. Важность общения со взрослыми связана прежде всего с тем, что оно дает знания, необходимые юношам и девушкам в будущей самостоятельной жизни.

Одним из существенных моментов становится формирование чувства взрослости, причем взрослости не вообще, а именно мужской и, соответственно, женской взрослости. Особенно интенсивно развивается восприятие себя как человека определенного пола, включающее специфические для юношей и девушек потребности, мотивы, ценностные ориентации, отношения к представителям другого пола и соответствующие формы поведения (75, с. 20—25).

**Психологические особенности юношеского возраста.** Главное психологическое приобретение ранней юности — это открытие своего внутреннего мира. Для ребенка единственной осознаваемой реальностью является внешний мир, куда он проецирует и свою фантазию. Вполне осознавая свои поступки, он еще не осознает собственных психических состояний. Если ребенок сердится, он объясняет это тем, что кто-то его обидел. Напротив, для юноши внешний, физический мир — только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого является он сам. Обретая способность погружаться в себя, в свои переживания, юное существо открывает целый мир эмоций, красоту природы, звуки музыки, новые краски. «Открытие» своего внутреннего мира — очень важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает и много тревожных, драматических переживаний. Оказывается, «внутреннее Я» может не совпадать с внешним поведением, актуа-

лизируя проблему самоконтроля. Не случайно жалобы на слабость — самая распространенная форма подростковой и юношеской самокритики. Вместе с сознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Это порождает острую потребность в общении и одновременно повышение его избирательности, потребность в уединении, в тишине природы, в молчании, в том, чтобы услышать свой внутренний голос, не заглушенный суетливой будничной повседневностью.

Главным измерением времени в самосознании юноши является будущее, к которому он себя готовит. Мечты о будущем занимают центральное место в его переживаниях (114, с. 284—288).

**Доверительность отношений в ранней юности.** В связи с развитием самосознания у старшеклассников возникает стремление к доверительности во взаимодействии с окружающими людьми. Доверительность становится качеством общения со взрослыми, а «исповедальность» — со сверстниками, что в первую очередь предполагает глубокое самораскрытие.

Доверие к сверстнику реализуется в сфере интимно-личностного общения, главная цель которого — понимание и самораскрытие. В доверительном общении со взрослыми ситуация несколько меняется, важным становится не только познание своего «сегодняшнего», «реального Я», но и познание себя с точки зрения личных жизненных перспектив, своего «желаемого», «будущего Я». Доверие к близкому взрослому основывается на отношении к взрослому как к идеалу. Такая форма доверия не всегда связана с реальной психологической близостью и не обязательно реализуется как глубокое самораскрытие. Она актуализируется в ситуации неопределенности, затруднительности самостоятельного решения, т. е. в какой-то проблемной ситуации. Это происходит потому, что существует определенная дистанция, обусловленная статусом взрослого и старшеклассника, поэтому в последнем случае доверие будет в большей степени связано не с интимностью или секретностью передаваемой информации, а со значимостью того содержания, с которым старшеклассник обращается к взрослому. И в данном случае отношение доверия будет строиться на том, что старшеклассник оценивает взрослого, к которому обращается, не столько с точки зрения своего «реального Я», сколько с позиции «желаемого Я». У большинства старшеклассников имеется не один образ-эталон, а набор таких эталонов. Поэтому и не бывает людей, которые во всех отношениях выступали бы для старшеклассников как идеалы.

Наиболее частое доверительное общение со взрослыми у учащихся старших классов наблюдается по следующим темам. Темы доверительного общения с отцом по содержанию связаны прежде всего с перспективами личности старшеклассников, с их планами и устремлениями на будущее. Кроме проблем, связанных с жизненными планами на будущее, в круг тем общения с матерью входят темы, связанные с учебной деятельностью и особенностями

ми жизни в семье. Доверительное общение с учителем осуществляется по двум темам: намечаемые способы, средства, пути достижения важнейших жизненных целей; планы, устремления в учебе, будущей работе.

В юношеском возрасте потребность в доверительном общении с близкими взрослыми не всегда находит свое удовлетворение, что отрицательно сказывается на развитии личности (223, с. 43—52).

**Дружба со сверстниками.** Подростки и юноши значительно чаще людей старшего возраста чувствуют себя одинокими и непонятыми. Но чувство одиночества проистекает не от внешней изоляции, не от плохого окружения, а от невозможности выразить в общении всю полноту чувств.

Среднее количество друзей своего пола у юношей от VII к X классу несколько уменьшается (у девушек такой тенденции нет), а количество приятелей, наоборот, растет. Это свидетельствует о растущей избирательности дружбы. При этом у девушек во всех возрастах друзей своего пола меньше, а друзей противоположного пола больше, чем у юношей. Среди друзей своего пола и у юношей, и у девушек преобладают сверстники. Юноши отдают решительное предпочтение сверстникам, значительно реже — старшим и совсем редко — младшим. У девушек на первом месте также ровесница, но они значительно чаще, чем юноши, отдают предпочтение старшим, зато младших не выбирают совсем.

Каков психологический механизм этих расхождений? Ориентация на ровесника говорит о стремлении к более или менее равным отношениям, такая дружба основывается на принципе сходства и равенства. Выбор более старшего друга, напротив, выражает потребность в примере, оценке, руководстве. Почему же так редка ориентация на младшего? Потребность в общении с младшими, желание руководить, делиться опытом, опекать — отнюдь не редкость в юношеском возрасте. Но как ни приятно юноше чувствовать себя сильным и нужным, этот тип отношений не вполне отвечает его представлениям о дружбе. Для ранней юности типична идеализация друзей и самой дружбы. Представление о друге стоит значительно ближе к «идеальному Я» подростка, нежели к его представлению о своем наличном «Я». Младший для этой роли не подходит. Дружба с младшим воспринимается скорее как дополнение дружбы со сверстниками, чем как ее альтернатива. У тех, кто дружит исключительно с младшими, такой выбор в большинстве случаев вынужденный.

Одной из главных неосознаваемых функций юношеской дружбы является поддержание самоуважения. Юношеская дружба иногда выступает как своеобразная форма «психотерапии», позволяя молодым людям выразить переполняющие их чувства и найти подтверждение их у того, кто разделяет их сомнения, надежды и тревоги. Юношеская потребность в самораскрытии часто перевешивает интерес к раскрытию внутреннего мира другого, побуждая не столько выбирать друга, сколько придумывать его.



Нуждаясь в сильных эмоциональных привязанностях, молодые люди подчас не замечают реальных свойств партнера. При всей их исключительности дружеские отношения в таких случаях обычно кратковременны. Чем эгоцентричнее дружба, тем вероятнее, что с возрастом в ней появятся нотки враждебности (116, с. 213—223, 229—234).

**Любовь в юношеском возрасте.** Юношеская мечта о любви выражает прежде всего потребность в эмоциональном контакте, понимании, душевной близости; эротические мотивы в ней почти не выражены или не осознаны. Потребность в самораскрытии и интимной человеческой близости и чувственно-эротические желания очень часто не совпадают и могут быть направлены на разных партнеров. По образному выражению одного ученого, мальчик не любит женщину, к которой его влечет, и его не влечет к женщине, которую он любит.

Соотношение дружбы и любви представляет в юности сложную проблему. С одной стороны, эти отношения кажутся более или менее альтернативными. Появление любимой девушки снижает эмоциональный накал однополый дружбы, друг становится скорее добрым товарищем. С другой стороны, любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, она как бы включает в себя дружбу.

Юноше бывает трудно совместить пробуждающуюся чувственность с нормами своего морального кодекса. Наряду с мальчиками, которые гипертрофируют физические аспекты сексуальности, есть и такие, которые всячески стараются отгородиться, спрятаться от них. Психологической защитой им может служить аскетизм, подчеркнуто презрительное и враждебное отношение ко всякой чувственности. Идеалом такого юноши является не просто умение контролировать свои чувства, но и полное их подавление.

Другая типичная защитная установка — «интеллектуализм»: если «аскет» хочет избавиться от чувственности, так как она «грязна», то «интеллектуал» находит ее «неинтересной». Требования моральной чистоты и самодисциплины сами по себе положительны. Но их гипертрофия влечет за собой искусственную самоизоляцию от окружающих, высокомерие, нетерпимость, в основе которых лежит страх перед жизнью.

Для старшеклассников собственные переживания на первых порах иногда более важны, чем объект привязанности. Отсюда постоянная оглядка на мнения сверстников собственного пола, подражательность, хвастовство действительными, а чаще мнимыми «победами» и т. д. Влюбленности в этом возрасте напоминают эпидемии: стоит появиться в классе одной паре, как влюбляются все, а в соседнем классе все спокойно. Объекты увлечений также нередко имеют групповой характер, поскольку общение с популярной в классе девушкой (или юношей) существенно повышает собственный престиж у сверстников.

Взаимоотношения юношей и девушек сталкивают их с множеством моральных проблем. Старшеклассники остро нуждаются в

помощи старших, прежде всего родителей и учителей. Но одновременно молодые люди хотят — и имеют на это полное право — оградить свой интимный мир от бесцеремонного вторжения и подглядывания. В. А. Сухомлинский совершенно справедливо требовал «изгнать из школы нескромные и ненужные разговоры о любви воспитанников» (115, с. 123, 126, 128—130).

**Подготовка молодежи к семейной жизни.** Среди многих аспектов проблемы формирования готовности молодежи к семейной жизни важнейшим является правильное понимание социальной роли семьи и брака в современном обществе, наличие гражданского правового сознания.

В настоящее время отмечается значительное ослабление регулирующего воздействия ранее установленных в обществе и закрепленных в общественном сознании норм и стандартов поведения в семье. Связано это в первую очередь с тем, что в современных условиях исчезли некоторые важные функции, игравшие существенную роль в традиционной семье. Значительно изменились и функциональные роли, типичные для мужчины-супруга и женщины-жены, имевшие место в прошлом.

Брак и семья в представлении отдельных людей все больше становятся в основном средством удовлетворения их потребностей в интимном и неформальном общении.

Наряду с нравственным регулированием брачно-семейных отношений существует и правовое регулирование этих отношений, которое фиксирует и закрепляет их социальную сущность путем определения основных гражданских прав и обязанностей членов семьи друг перед другом и перед обществом.

С точки зрения формирования личности, существенным моментом психологической готовности индивида к вступлению в брак является его готовность не только к реализации потребности в близости с человеком другого пола, но и к осознанию значения своих действий, прежде всего в системе правовых норм, регулирующих брачно-семейные отношения.

Между тем исследования показали, что только у 55% учащихся старших классов и ПТУ сложилось положительное отношение к праву как к личной ценности. При этом у 61% из них оно носит устойчивый и сознательный характер, обеспечивающий регуляцию их поведения. У 39% этих учащихся положительное отношение к праву неустойчиво, ситуативно. Регулятивная функция права опосредуется у них сугубо эгоистической мотивацией, основанной на эмоциональном переживании конкретной ситуации.

У 45% старшеклассников и учащихся ПТУ положительное отношение к праву не сформировано. В том числе у 36% юношей и девушек обнаружено устойчиво отрицательное отношение к праву как необходимой ценности для личности. По мере взросления представление о праве как необходимой ценности для личности не только не увеличивается, а зачастую уменьшается.

83% учащихся получают информацию о праве от учителей, бесед, организуемых в школе, при чтении книг, просмотре теле-

передач и кинофильмов. При обсуждении правовых вопросов в семьях, в беседах с близкими они получают зачастую негативное отношение к праву в пользу других видов социальных норм.

Среди норм, противоречащих правовой регламентации, первое место занимают те, которые якобы защищают их индивидуальную неприкосновенность. На втором месте оказываются житейские нормы, неверно трактующие принципы коллективной солидарности. Третье место занимают нормы, выражающие правила ложного товарищества.

При определенных условиях частные (по отношению к обществу) нормы микросоциальной среды осознаются индивидом как общепринятые нормами практической морали, подменяя нормы права и общественной морали (126, с. 63—68).

## II. ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКА

### II.1. Психическое развитие

**Формы существования психики.** Психическое имеет двоякую форму существования. Первая, объективная, форма существования психического выражается в жизни и деятельности, что является первичной формой его существования. Вторая, субъективная,— это рефлексия, интроспекция, самосознание, отражение психического в самом себе, что является вторичной, генетически более поздней формой, появляющейся у человека.

Психические процессы — это не то, что осознается первично, а то, посредством чего нечто (предмет) осознается (216, с. 11).

**Развитие психики.** У каждого ребенка свой индивидуальный путь развития. Дети развиваются не только разными темпами, но и проходят через индивидуально своеобразные ступени развития. Однако при этом, конечно, существуют и общие закономерности, знание которых необходимо для понимания индивидуального развития ребенка (216, с. 167).

Если школьник понимает на доступном ему уровне основания тех операций, которыми он овладевает, то обучение вносит определенный вклад в его развитие. Если же путем многократных упражнений ребенок лишь научается производить те или иные операции, не осознавая их внутренней логики, это не продвигает его в общем развитии (80, с. 115).

Ребенок не созревает сначала и затем воспитывается и обучается; он созревает, воспитываясь и обучаясь, т. е. под руководством взрослых осваивая то содержание культуры, которое создало человечество. Ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь, т. е. самое созревание и развитие ребенка в ходе обучения и воспитания не только проявляется, но и совершается. В этом заключается основной закон психического развития ребенка.

Развитие личностных психических свойств совершается в процессе деятельности, целью которой является разрешение встающих перед ребенком жизненных и учебных задач. Поэтому там, где при воспитании и самовоспитании результатом, подлежащим достижению, является самое развитие и формирование личностных психических свойств, этот результат может и должен достигаться в деятельности, направленной непосредственно на разрешение жизненных задач (216, с. 155—158).



Психика человека формируется в ходе присвоения культуры — продукта труда исторического человека. Сам процесс присвоения выступает как своеобразное надбиологическое творчество, сотрудничество, кооперация между взрослыми и развивающимся ребенком. Причем психическое развитие есть творчество в общении, диалогическое по своему существу, так что изменения имеют место не только на полюсе ребенка, но и на полюсе взрослого.

Ребенок для воспитывающего его взрослого выступает (должен выступать) как самодостаточная личность. Индивид как личность (т. е. как социальное свойство индивида) для внешнего наблюдателя выступает своей постоянной незавершенностью и возможностями к преодолению неблагоприятных обстоятельств, вследствие чего каждый индивид потенциально в состоянии нарушить любое предписываемое ему направление жизненного пути. Имеющиеся в народном фольклоре поговорки типа «Горбатого могила исправит», «Яблоко от яблони недалеко падает» говорят об устойчивых и неадекватных для процесса воспитания обыденных установках с генетической «подоплекой», когда взрослые не видят, не осознают и не признают в воспитанниках самодостаточную личность, но лишь отдельную особь, детерминируемую генетикосредовым взаимодействием.

Творчество есть родовая особенность человека. Возможности к нему сохраняются при всех обстоятельствах человеческой жизни и в каждой ее временной точке.

Ориентация субъекта на творчество как на норму повседневного существования, как на самоцель и деятельное проявление надбиологической свободы субъективно способствует реализации личностного начала индивида. Наоборот, субъективное представление об индивиде лишь как об отдельной особи, звене в биологическом процессе воспроизводства генетического материала и, таким образом, отождествление его жизнедеятельности с функционированием человеческого организма тормозит реализацию личностного начала индивида и приводит к умиранию человека как личности задолго до его биологической смерти (133, с. 126—132).

**Общий генетический закон развития.** Всякая психическая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей.

Всякая высшая психическая функция была когда-то внешней потому, что она была социальной функцией отношений двух людей раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией одного человека. Средство воздействия на себя первоначально есть средство воздействия на других или средство воздействия других на личность. Через других мы стано-

вимся самими собой. Личность становится для себя тем, что она есть, через то, что она предъявляет для других. Психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры (53, с. 144—146).

**Сензитивные периоды развития.** Психическое развитие в онтогенезе представляет собой последовательный ряд переходов от одной ступени развития к качественно другой. Первостепенное значение при этом имеет возрастная чувствительность к окружающему. Неодинаковость возрастной чувствительности в разные периоды детства, временное повышение ее уровня и изменение направленности приводят к тому, что в годы созревания закономерно наступают сензитивные периоды, когда обнаруживаются благоприятные условия для развития психики в тех или иных направлениях, а затем эти возможности постепенно или резко ослабевают. При этом на одних возрастных этапах имеются предпосылки развития чувствительности к одним сторонам действительности, на других — к другим.

Младший школьный возраст сензитивен к учебной деятельности. Психологические особенности детей этого возраста, такие, как авторитетность для них учителя, вера в истинность всего, чему учат, доверчивая исполнительность, содействуют повышению восприимчивости: дети легко впитывают учение. Их умственная активность направлена на то, чтобы повторить, внутренне принять, подражая, учебные действия и высказывания.

Младшие подростки сензитивны к внеучебным делам, которые им доступны и где они могут проявить свои новые возможности. Они склонны к деятельности со сверстниками. Наибольшее проявление у них имеет потребность в самоутверждении и безоглядная готовность действовать.

Старший школьный возраст сензитивен к освоению своего внутреннего мира. Старшим школьникам свойственна не всегда замечаемая, огромная внутренняя работа: поиски перспективы жизненного пути, развитие чувства ответственности и стремление управлять собой, обогащение эмоциональной сферы (140, с. 196—203).

Важно различать тесно связанные между собой, но не тождественные виды детского развития: функциональное, прямо зависящее от овладения ребенком отдельными знаниями и способами действий, и собственно возрастное развитие, которое характеризуется новым психофизиологическим уровнем, новым планом отражения действительности, новыми видами деятельности.

Распространено заблуждение о том, что с возрастом, по мере умственного роста, внутренние условия развития становятся во всех отношениях более благоприятными. Надо помнить, что каждый период особо благоприятен (сензитивен) для развития психики в определенном направлении. Сензитивные периоды (каждый детский возраст по-своему сензитивен!) указывают на качествен-

ное своеобразие отдельных этапов развития и на огромные потенции детства.

С переходом на новую возрастную ступень изменившиеся внутренние предпосылки умственного развития не только надстраиваются над предыдущими, но и в значительной мере вытесняют их (142, с. 11—12).

Индивидуальное развитие психических процессов и свойств будет протекать тем успешнее, чем больше возможностей для него получит ребенок в соответствующий сензитивный период. Окружающие его взрослые должны помнить о том, что в первую очередь они сами создают социально-педагогические условия, в которых наиболее полно может осуществиться развитие индивидуальности ребенка. Не упустить времени, помочь полностью раскрыться индивидуальным свойствам в наиболее благоприятный для этого момент — задача и родителей школьника, и его учителей.

## II.2. Темперамент и характер

**Темперамент.** Темперамент — это динамическая характеристика психической деятельности индивида. Он проявляется прежде всего в его впечатлительности, т. е. силе и устойчивости того воздействия, которое впечатление оказывает на человека. Темперамент сказывается и на эмоциональной возбудимости, проявляясь в силе эмоционального возбуждения, быстроте, с которой оно охватывает личность, в устойчивости, с которой оно сохраняется. Выражением темперамента является импульсивность, которая характеризуется силой побуждений, скоростью, с которой она овладевает моторной сферой и переходит в действие, устойчивостью, с которой она сохраняет свою действенную силу.

Холерический темперамент характеризуется сильной впечатлительностью и большой импульсивностью; сангвинический — слабой впечатлительностью и большой импульсивностью; меланхолический — сильной впечатлительностью и малой импульсивностью; флегматический — слабой впечатлительностью и малой импульсивностью.

Темперамент находит себе особенно наглядное выражение в силе, а также скорости, ритме и темпе всех моторных проявлений человека — его практических действиях, речи, выразительных движениях.

Динамическая характеристика психической деятельности (т. е. проявление темперамента) не имеет самодовлеющего характера; она зависит от содержания и конкретных условий деятельности, от отношения индивида к тому, что он делает, и к тем условиям, в которых он находится.

Во всех своих проявлениях темперамент преобразуется в процессе формирования характера, а свойства темперамента переходят в черты характера, содержание которого связано с направленностью личности (216, с. 655—661).

Темперамент ребенка основывается на свойствах его нервной системы — силе и лабильности, специфике протекания процессов возбуждения и торможения. Темперамент редко встречается в чистом виде, но тем не менее накладывает отпечаток на учебную деятельность школьника. Дети со слабой и подвижной нервной системой (которые обычно называются меланхоликами) особенно остро воспринимают замечания учителя, расстраиваются из-за мелочей, на которые остальные не обращают внимания. Их повышенная впечатлительность может мешать им адаптироваться в школе. От флегматика с его сильной малоподвижной нервной системой вряд ли следует ждать быстрого ответа или мгновенного включения в выполнение письменной работы. Стоит считаться с его замедленными реакциями, правом на свой темп. Бурные эмоциональные реакции, непоседливость холерика могут быть следствием именно его темперамента, силы и подвижности нервной системы, а не невоспитанности, как иногда считает учитель. Следует отметить, что с возрастом воспитание и усиливающийся самоконтроль растущего ребенка сглаживают все эти проявления, они становятся не такими выраженными, яркими. Ломать же, искоренять неудобные особенности темперамента ребенка не только бессмысленно, но и вредно.

**Темперамент и характер.** В темпераменте преимущественно выражается отношение человека к происходящим вокруг него событиям. Характер же выявляется в отношении к собственной деятельности — активном, целеустремленном, нерешительном, покорно-подражательном и т. д.

Темперамент и характер не всегда четко различают. Между тем именно характер, а не темперамент мы называем сильным, слабым, твердым, мягким, тяжелым, плохим, настойчивым, труднопереносимым и т. д. Описаний же темперамента значительно меньше, они могут быть такими: бурный, неукротимый, вялый и т. д. Поэтому для описания темперамента удобнее пользоваться терминологией древних греков, подразделяя людей на холериков, меланхоликов, сангвиников, флегматиков. Следует помнить, что чистые типы темпераментов встречаются довольно редко.

Общее между темпераментом и характером состоит в том, что ни темперамент, ни характер ничего не говорят о социальной ценности человека: обладающий отвратительным характером холерик может преследовать возвышенные цели, а мягкий и уступчивый сангвиник оказывается отъявленным негодяем (222, с. 6—7).

**Характер.** Характер — это психологическое образование, заключающее в себе закрепившиеся в процессе жизни эмоциональные отношения человека к типичным жизненным ситуациям и стереотипы когнитивных и поведенческих схем реагирования на эти ситуации.

Со стороны своего жизненного содержания каждая черта характера представляет собой определенное отношение личности к окружающей действительности, к жизненным условиям своего развития. Но далеко не всякое отношение становится чертой ха-



рактера. Ею является или становится лишь существенное отношение к обстоятельствам жизни и к собственным действиям. Принципиальность, жизнерадостность, честность, требовательность, строгость, настойчивость и многие другие черты характера представляют укоренившиеся в личности отношения к окружающей действительности, обществу, труду, к другим людям и к самому себе (13, с. 63).

Знать характер человека — это знать те существенные для него черты, которыми определяется весь образ его действий. Для определения характера каждого человека надо знать проявления его типичных отношений к тем или иным сферам жизни. Иной человек в обыденных ситуациях представляется как обладающий сильным характером, но тот же человек обнаруживает свою полную бесхребетность, когда дело коснется принципиального плана. Весь вопрос в том, в какой мере то, что существенно для данного человека, является также и объективно существенным, в какой мере значимым для индивида является общественно значимое. Этим определяется значительность характера.

Характер человека — и предпосылка и результат его реального поведения в конкретных жизненных ситуациях. Обуславливая поведение, он в поведении же и формируется. Мотивы поведения, переходя в действие и закрепляясь в нем, фиксируются в характере. Каждый действенный мотив поведения, который приобретает устойчивость, это в потенции — будущая черта характера. Путь к формированию характера лежит поэтому через формирование надлежащих мотивов поведения и организацию направленных на их закрепление поступков.

Можно сказать, что характер человека — это в известной мере не всегда осознанное мировоззрение, ставшее натурой человека (216, с. 666—667).

Формирование различных качеств личности становится возможным лишь при условии овладения ребенком тем поведением, в котором выражаются эти личностные свойства. Ребенок под руководством взрослого должен овладеть внешним способом организации своего поведения, которое требует вначале постоянного контроля со стороны других людей, коллектива. Затем контроль переходит к самому ребенку и осуществляется внутренними средствами. Наконец, требуемое поведение становится привычным и может постепенно перейти в черты характера (19, с. 115).

Узловой вопрос — это вопрос о том, как мотивы (побуждения), характеризующие не столько личность, сколько обстоятельства, в которых она оказалась по ходу жизни, превращаются в то устойчивое, что характеризует данную личность. Побуждения, порождаемые обстоятельствами жизни, — это и есть тот «строительный материал», из которого складывается характер. Для того чтобы мотив стал личностным свойством, он должен генерализоваться по отношению к ситуации, в которой он первоначально появился, распространившись на все ситуации, однородные с первой. Свойство характера — это, в конечном счете, и есть

тенденция, мотив, закономерно появляющийся у данного человека при однородных условиях. Каждое свойство характера всегда есть тенденция к совершению в определенных условиях определенных поступков. Истоки характера человека и ключ к его формированию — в побуждениях и мотивах его деятельности. Исходное здесь — это отбор и «прививка» надлежащих мотивов путем их генерализации и стереотипизации (217, с. 247—249).

### II.3. Познавательные процессы

**Общая характеристика познавательных процессов.** Познавательные процессы (восприятие, память, мышление, воображение) входят как составная часть в любую человеческую деятельность и обеспечивают ту или иную ее эффективность. Познавательные процессы позволяют человеку намечать заранее цели, планы и содержание предстоящей деятельности, проигрывать в уме ход этой деятельности, свои действия и поведение, предвидеть результаты своих действий и управлять ими по мере выполнения.

Когда говорят об общих способностях человека, то также имеют в виду уровень развития и характерные особенности его познавательных процессов, ибо чем лучше развиты у человека эти процессы, тем более способным он является, тем большими возможностями он обладает. От уровня развития познавательных процессов учащегося зависит легкость и эффективность его учения.

Человек рождается с достаточно развитыми задатками к познавательной деятельности, однако познавательные процессы новорожденный осуществляет сначала неосознанно, инстинктивно. Ему еще предстоит развить свои познавательные возможности, научиться управлять ими. Поэтому уровень развития познавательных возможностей человека зависит не только от полученных при рождении задатков (хотя они играют значительную роль в развитии познавательных процессов), но в большей мере от характера воспитания ребенка в семье, в школе, от собственной его деятельности по саморазвитию своих интеллектуальных способностей.

Познавательные процессы осуществляются в виде отдельных познавательных действий, каждое из которых представляет собой целостный психический акт, состоящий нераздельно из всех видов психических процессов. Но один из них обычно является главным, ведущим, определяющим характер данного познавательного действия. Только в этом смысле можно рассматривать отдельно такие психические процессы, как восприятие, память, мышление, воображение. Так, в процессах запоминания и заучивания участвует мышление в более или менее сложном единстве с речью; кроме того, они являются волевыми операциями и т. д.

**Характер познавательных процессов как индивидуальное свойство.** Неравномерное развитие разных видов чувствительности проявляется в восприятии, памяти, мышлении, воображении. Об этом

свидетельствует, в частности, зависимость запоминания от способа заучивания (зрительного, слухового, кинестетически-двигательного). У одних людей эффективным является включение зрения при заучивании, а у других — при воспроизведении материала. Подобным же образом обстоит дело с участием слуха, кинестезии и т. д.

Важной характеристикой сенсорной организации человека в целом является *сензитивность*, которая входит в структуру темперамента и способностей.

Ее определяют по ряду признаков возникновения и протекания сенсомоторных реакций независимо от того, к какой модальности они принадлежат (зрительной, вкусовой и т. д.). К этим признакам относятся прежде всего устойчивые проявления общего темпа возникновения сенсомоторных реакций (скорость возникновения, длительность протекания, эффект последствия), психомоторного ритма (способа переключения с одного вида чувственного различения на другой, плавность или скачкообразность перехода, вообще — особенности временной организации сенсомоторных актов). Характерной для того или иного общего способа чувствительности является сила реакции, которой человек отвечает на самые различные раздражители. О глубине сензитивности судят по сочетанию различных показателей, особенно по последствию эффектов в виде следовых реакций (непосредственных образов памяти, образованию представлений и их ассоциаций). Сензитивность неразрывно связана с типом эмоциональности: эмоциональной возбудимости или тормозимости, аффективности или инертности, однообразия или множественности эмоциональных состояний при изменении внешних условий и т. д.

Сензитивность является общей, относительно устойчивой особенностью личности, которая проявляется в разных условиях, при действии самых различных по своей природе раздражителей (10, с. 55—56).

**Факторы развития познавательных процессов.** Осуществляясь в различных видах деятельности, психические процессы в ней же и формируются.

Совершенствование чувственного восприятия ребенка связано, во-первых, с умением лучше использовать свои сенсорные аппараты в результате их упражнения, во-вторых, существенную роль играет умение все более осмысленно истолковывать чувственные данные, что связано с общим умственным развитием ребенка.

У дошкольника процесс усвоения является непроизвольным, он запоминает, поскольку материал как бы сам оседает в нем. Запечатление не цель, а непроизвольный продукт активности ребенка: он повторяет привлекающее его действие или требует повторения заинтересовавшего его рассказа не для того, чтобы его запомнить, а потому, что ему это интересно, и в результате он запоминает. Запоминание строится в основном на базе игры как основного типа деятельности.

Основное преобразование в функциональном развитии памяти, характеризующее первый школьный возраст,— превращение запечатления в сознательно направленный процесс заучивания. В школьном возрасте заучивание перестраивается на основе обучения. Заучивание начинает исходить из определенных задач и целей, становится волевым процессом. Иной, плановой, становится и его организация: сознательно применяются расчленение материала и его повторение. Следующим существенным моментом является дальнейшая перестройка памяти на основе развивающегося у ребенка отвлеченного мышления. Сущность перестройки памяти у школьника заключается не столько в переходе от механической памяти к смысловой, сколько в перестройке самой смысловой памяти, которая приобретает более опосредованный и логический характер.

Детское воображение также сначала проявляется и формируется в игре, а также лепке, рисовании, пении и др. Собственно творческие и даже комбинаторные моменты в воображении сначала не столь значительны, они развиваются в процессе общего умственного развития ребенка. Первая линия в развитии воображения — возрастающая свобода по отношению к восприятию. Вторая, еще более существенная, приходит в более поздние годы. Она заключается в том, что воображение переходит от субъективных форм фантазирования к объективирующимся формам творческого воображения, воплощающегося в объективных продуктах творчества. Если фантазирование подростка отличается от детской игры тем, что оно обходится для своих построений без опорных точек в непосредственно данных, осязаемых объектах действительности, то зрелое творческое воображение отличается от юношеского фантазирования тем, что оно воплощается в объективных, осязательных для других, продуктах творческой деятельности.

Существенной предпосылкой развития здорового, плодотворного воображения является расширение и обогащение опыта учащегося. Также важно ознакомление его с новыми сторонами объективной действительности, которые на основе его узкого повседневного опыта должны представляться ему необычными; надо, чтобы ребенок почувствовал, что действительным может быть и необычное, в противном случае воображение ребенка будет робким и стереотипным. Очень важно развивать у ребенка способность к критике и, в частности, критическое отношение к самому себе, к собственным мыслям, иначе его воображение будет лишь фантастикой. Следует приучать учащегося к тому, чтобы воображение его включалось в учебную работу, в реальную деятельность, а не превращалось в оторванное от жизни праздное фантазирование, создающее лишь дымовую завесу от жизни.

Мыслительные процессы первично совершаются как подчиненные компоненты какой-либо «практической» (хотя бы — у ребенка — игровой) внешней деятельности и лишь затем мышление выделяется в качестве особой, относительно самостоятельной «теоретической» познавательной деятельности. По мере того как ребен-



нок в процессе систематического обучения начинает овладевать каким-нибудь предметом — арифметикой, естествознанием, географией, историей, т. е. совокупностью знаний, хотя бы и элементарных, но построенных в виде системы, мышление ребенка неизбежно начинает перестраиваться. Построение системы знаний любого научного предмета предполагает расчленение того, что в восприятии сплошь и рядом слито, сращено, но существенно между собой не связано, выделение однородных свойств, существенно между собой связанных. В процессе овладения предметным содержанием знания, построенного на новых началах, у ребенка формируются и развиваются формы рассудочной деятельности, свойственные научному мышлению. Мышление овладевает новым содержанием — систематизированным и более или менее обобщенным содержанием опыта. Систематизированный и обобщенный опыт, а не единичные ситуации, становится основной опорной базой его мыслительных операций.

В первый период систематического школьного обучения, овладевая первыми основами системы знаний, ребенок входит в область абстракции. Он проникает в нее и преодолевает трудности обобщения, продвигаясь одновременно с двух сторон — и от общего к частному, и от частного к общему. В процессе обучения совершается овладение научными понятиями. Усваивая в ходе обучения систему теоретического знания, ребенок на этой высшей ступени развития научается «исследовать природу самих понятий», выявляя через их взаимоотношения все более абстрактные их свойства; эмпирическое по своему содержанию, рассудочное по форме, мышление переходит в теоретическое мышление в абстрактных понятиях (216, с. 180, 271—398).

**Внимание как главное условие осуществления познавательного процесса.** Внимание не выступает как самостоятельный процесс. И в самонаблюдении, и во внешнем наблюдении оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности на своем объекте, лишь как сторона или свойство этой деятельности.

Внимание не имеет своего, отдельного и специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется (59, с. 88).

Непроизвольное внимание устанавливается и поддерживается независимо от сознательного намерения человека. Произвольное внимание — это сознательно направляемое и регулируемое внимание, в котором субъект сознательно избирает объект, на который оно направляется. Произвольное внимание развивается из непроизвольного. В то же время произвольное внимание переходит в непроизвольное, уже не требуя специальных усилий. Непроизвольное внимание обычно обусловлено непосредственным интересом. Произвольное внимание требуется там, где такой непосредственной заинтересованности нет, и мы сознательным усилием направляем наше внимание в соответствии с задачами, которые перед нами встают, с целями, которые мы ставим.

Развитие внимания у детей совершается в процессе обучения и воспитания. Решающее значение для организации внимания имеет при этом умение поставить задание и так его мотивировать, чтобы оно было принято субъектом (216, с. 448—457).

**Внимание и контроль.** В каждом человеческом действии есть ориентировочная, исполнительная и контрольная части. Контроль составляет необходимую и существенную часть управления действием. Деятельность контроля не имеет отдельного продукта, она всегда направлена на то, что хотя бы частично уже существует или создается другими процессами.

Внимание и представляет собой такую функцию контроля. Отдельный акт внимания образуется лишь тогда, когда действие контроля становится умственным и сокращенным. Процесс контроля, выполняемый как развернутая предметная деятельность, есть лишь то, что он есть, и отнюдь не является вниманием. Наоборот, он сам требует внимания, сложившегося к этому времени. Но когда новое действие контроля превращается в умственное и сокращенное, тогда и только тогда оно становится вниманием. Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль.

Контроль лишь оценивает деятельность или ее результат, а внимание их улучшает. Как же внимание, если оно является психическим контролем, дает не только оценку, но и улучшение деятельности? Это происходит благодаря тому, что контроль осуществляется с помощью критерия, меры, образца, а наличие такого образца, «предваряющего образа», создавая возможность более четкого сравнения и различения, ведет к гораздо лучшему распознаванию явлений. Применение образца объясняет два основных свойства внимания — его избирательность (которая, следовательно, не всегда выражает интерес) и положительное влияние на всякую деятельность, с которой оно связывается.

Внимание произвольное есть внимание планомерное. Это — контроль за действием, выполняемый на основе заранее установленных критериев и способов их применения. Непроизвольное внимание тоже есть контроль, но контроль, идущий за тем, что в предмете или обстановке «само бросается в глаза». И маршрут, и средства контроля здесь следуют не по заранее намеченному плану, а диктуются объектом (59, с. 89—93).

**Формирование внимания.** Чтобы сформировать новый акт произвольного внимания, мы должны наряду с основной деятельностью дать задание проверять ее, указать для этого критерий и приемы, общий путь и последовательность. Все это сначала нужно давать во внешнем плане, т. е. начинать следует не со внимания, а с организации контроля как определенного, внешнего, предметного действия. А дальше это действие путем поэтапной отработки доводится до умственной, обобщенной, сокращенной и автоматизированной формы, когда оно и превращается в акт внимания, отвечающий новому заданию.

Формирование устойчивого внимания может производиться путем усвоения контроля согласно поэтапному формированию, начиная с материализованной формы, затем в громкой речи и, наконец, в форме внешней речи про себя. После чего контроль приобретает у школьников свою окончательную форму в виде акта внимания.

При этом могут возникнуть две трудности. Первая состоит в том, что выполняемое действие преждевременно может уйти из-под контроля, и поэтому контроль теряет четкую, обобщенную и строго постоянную форму исполнения, становится неустойчивым. Вторая трудность состоит в том, что ориентировочная и исполнительная части действия могут расходиться, и в то время как исполнительная часть производит одну работу (например, разделение слова на слоги и т. д.), ориентировочная часть (например, громкое проговаривание) намечает другую.

Эти трудности надо учитывать при обучении контролю за действиями при их поэтапном формировании.

В результате поэтапного формирования контроля (за текстом, узором, расположением фигур и т. д.) это предметное действие становится идеальным (действием взора) и присоединяется к основному производимому действию (написанию, прочтению и т. д.). Направленный на основное производимое действие, контроль теперь как бы сливается с ним и сообщает ему свои характеристики — направленность на основное действие и сосредоточенность на нем, т. е. обычные характеристики внимания (59, с. 80—85, 93—94).

**Внимание и успеваемость.** Дети значительно различаются по показателям объема, устойчивости и распределения внимания. В целом внимательные дети учатся лучше, однако у невнимательных детей успеваемость больше связана с показателями произвольного внимания, особенно с его распределенностью. Низкий уровень развития этого свойства внимания ограничивает возможности детей при выполнении учебных задач. Поэтому тренировка распределенности внимания может способствовать улучшению успеваемости.

Высокий уровень развития произвольного внимания является необходимым условием реализации других факторов успешности обучения, в частности индивидуального моторного темпа. При этом чем выше индивидуальный темп у внимательных учащихся, тем лучше они учатся. А у невнимательных учащихся высокий индивидуальный темп может сочетаться с низкой успеваемостью.

На успеваемость по математике особое влияние оказывает объем внимания и индивидуальный темп. Устойчивость внимания может коррелировать с низкими способностями к математике. На успеваемость по русскому языку большее влияние оказывает уровень развития распределенности внимания и меньшее — объем внимания. Успешность чтения больше всего связана с устойчивостью внимания, обеспечивающей точность воссоздания звуковой формы слов (165, с. 42—43).

Переходя к рассмотрению отдельных познавательных процессов, заметим, что, конечно, любой познавательный процесс осуществляется в познавательном действии, в котором в явном или скрытом (неосознанном) виде присутствуют и другие познавательные процессы. Однако каждый из познавательных процессов имеет свою область применения, свои способы осуществления, свои особенности. Поэтому их можно и целесообразно изучать отдельно друг от друга, а не в том единстве, в котором они фактически представлены в психической жизни человека.

## II.4. Ощущения и восприятие

**Ощущения.** Ощущения есть отражение качеств вещей, опосредованное деятельностью органов чувств; отражение отдельного чувственного качества или недифференцированные и неопределенные впечатления от окружающего.

Физиологическое состояние органа чувств сказывается прежде всего в явлениях адаптации, в приспособлении органа к длительно воздействующему раздражителю; приспособление это выражается в изменении чувствительности — ее понижении или повышении. Примером может служить факт быстрой адаптации к одному какому-либо длительно действующему запаху, в то время как другие запахи продолжают чувствоваться так же остро, как и раньше.

С адаптацией тесно связано и явление контраста, которое сказывается в изменении чувствительности под влиянием предшествующего (или сопутствующего) раздражителя. Так, в силу контраста обостряется ощущение кислого после ощущения сладкого, ощущение холодного после горячего и т. д. Следует отметить также свойство рецепторов задерживать ощущения, выражающееся в более или менее длительном последствии раздражителей. Так же как ощущение не сразу достигает своего окончательного значения, оно не сразу и исчезает после прекращения раздражения. Благодаря задержке при быстром следовании раздражений одного за другим происходит слияние отдельных ощущений в единое, слитное целое, как, например, при восприятии мелодий, кинокартины и пр. (217, с. 93; 216, с. 185, 191).

Качественной характеристикой ощущения является его модальность, т. е. специфичность каждого из видов ощущений по сравнению с другими, определяемая физико-химическими особенностями тех раздражителей, которые являются адекватными для данного анализатора. Такими специфическими модальными характеристиками, например, зрительного ощущения являются, как известно, цветовой тон, светлота и насыщенность, а слухового — высота тона, громкость и тембр, тактильного — твердость, гладкость, шероховатость и т. д.

Во всех видах ощущений модальные характеристики органически взаимосвязаны с характеристиками пространственно-временными.



Кроме того, важной эмпирической характеристикой ощущения является его интенсивность (45, с. 154—159).

**Пороги ощущений.** Не всякий раздражитель вызывает ощущение. Он может быть так слаб, что не вызовет никакого ощущения. Мы не слышим множества вибраций окружающих нас тел, не видим невооруженным глазом множества происходящих вокруг нас изменений. Нужна известная минимальная интенсивность раздражителя для того, чтобы вызвать ощущение. Эта минимальная интенсивность раздражения называется «нижним абсолютным порогом». Чувствительность рецептора выражается величиной, обратно пропорциональной порогу.

Наряду с нижним существует и «верхний абсолютный порог», т. е. максимальная интенсивность, возможная для ощущения данного качества. Эти пороги для разных видов ощущений различны. В пределах одного и того же вида они могут быть различны у разных людей, у одного и того же человека в разное время, при различных условиях.

За вопросом о том, имеет ли вообще место ощущение определенного вида (зрительное, слуховое, вкусовое, обонятельное, осязательное, температурное, болевое, ощущение положения и движения и т. д.), неизбежно следует вопрос об условиях различения раздражителей. Оказалось, что наряду с абсолютными существуют «пороги различения». Требуется определенное соотношение между интенсивностями двух раздражителей для того, чтобы они дали различные ощущения.

У одного и того же человека одновременно имеется много форм абсолютной и различительной чувствительности, развитых неравномерно и отличных друг от друга по уровню. Так, у одного и того же человека может быть повышенная разностная чувствительность в области пространственного видения или речевого слуха и одновременно — пониженная чувствительность цветового зрения или музыкального слуха. Нередко, особенно при одностороннем развитии и ранней специализации человека, возникают противоречия между различными видами чувствительности.

Пороги чувствительности существенно сдвигаются в зависимости от отношения человека к той задаче, которую он разрешает, используя те или иные чувственные данные. Один и тот же физический раздражитель определенной интенсивности может оказаться и ниже, и выше порога чувствительности и, таким образом, быть или не быть замеченным в зависимости от того, какое значение он приобретает для человека: появляется ли он как безразличный момент окружения для данного индивида или становится показателем существенных условий его деятельности (216, с. 188—192; 10, с. 54—55).

**Гигиена органов чувств в школьных условиях.** Условия, в которых осуществляется деятельность — освещение и окраска помещения, его оборудование, уровень звукового давления, степень удобства рабочего места и рациональность рабочей позы, вовсе

не безразличны для учащихся, либо благоприятствуя работоспособности, либо вызывая ее падение.

Уровень освещенности имеет чрезвычайно большое значение для работоспособности, сказывается и на качестве работы, выполняемой учащимися. Острота зрения при освещенности, равной 30 лк, начинает снижаться уже после первого урока и к пятому падает на 22% по сравнению с утренним уровнем. Если же занятия проходили при освещенности 100 лк, то острота зрения у тех же школьников от первого к третьему уроку повышалась, а снижение к концу занятий не достигало исходного, утреннего уровня. Во все часы занятий показатели устойчивости ясного видения при люминесцентном освещении оказывались выше, чем в те же часы при освещении лампами накаливания.

Помимо достаточной освещенности рабочих мест, наиболее благоприятно влияет на работоспособность равномерно рассеянное освещение учебных помещений. Слепящий, а также мелькающий свет оказывает крайне неблагоприятное воздействие не только на зрительные функции, но и на состояние сердечно-сосудистой системы.

Небезразличной для работоспособности школьников является окраска помещения и оборудования — мебели, рабочего инвентаря. Светлые, теплые тона при одной и той же мощности источников света намного повышают уровень освещенности помещений и уже этим оказывают положительное влияние на работоспособность. Кроме того, окраска и цвет играют известную психогенную роль. В одно и то же время дня, при одинаковой ориентации окон и окраске стен в классе со светлой мебелью освещенность на 20% выше, чем в классах с партами, окрашенными в черный и коричневый цвет. Лучшее состояние зрительных функций и положительный психологический эффект были отмечены в тех случаях, когда учащиеся списывали и читали тексты, написанные желтым мелом на зеленой классной доске: у них повышалась видимость в среднем на 11%, в то время как после работы с применением черной доски и белого мела — только на 0,1%.

Наряду с улучшением зрительных функций в связи с повышением освещенности помещений у детей и подростков обостряется острота слуха, что также благоприятствует работоспособности.

У школьников замечено снижение работоспособности в связи с повышением температуры наружного воздуха и воздуха в помещении. Внимание, способность запоминать, быстрота устного счета обратно пропорциональны температуре наружного воздуха: они ухудшаются с повышением температуры и улучшаются с ее понижением; наилучшим временем для учебных занятий считается осень и зима. Высокая температура в классах (до 26°) влечет напряжение терморегуляторных процессов и резкое снижение умственной работоспособности учащихся к концу урока. Когда учебные занятия проходят при комфортной комнатной температуре (18—20°), которая обеспечивается воздухообменом в зависимости от наружной температуры, количество ошибок в дозированной работе

школьников в конце уроков возрастало на 27—34%, тогда как в дискомфортных условиях оно достигало 57—82%.

Известно, что в закрытых, плохо проветриваемых помещениях одновременно с повышением температуры воздуха резко ухудшаются его физико-химические свойства. Ухудшение физико-химических свойств воздуха, особенно в невысоких помещениях, влечет за собой существенное ухудшение работоспособности.

Изменения функционального состояния центральной нервной системы проявляются у учащихся под влиянием «школьного шума». Уровень интенсивности шума на уроках находится преимущественно в пределах от 50 до 80 дБ, с частотой от 500 до 2000 Гц. Шум до 40 дБ не вызывает отрицательных изменений в функциональном состоянии центральной нервной системы. Изменения становятся выраженными при воздействии шума в 50 и 60 дБ. Решение арифметических примеров требовало при шуме в 50 дБ на 15—55%, а в 60 дБ — на 81—105% больше времени, чем до воздействия шума. При шуме в 65 дБ у школьников отмечено снижение внимания на 12—16%.

Соответствие учебного оборудования (парты, столы, стулья и др.) длине и пропорциям тела детей и подростков представляет главное условие, обеспечивающее возможность сохранения наименее утомительной рабочей позы и воспроизведения наиболее экономных движений. Однако и тогда, когда размеры оборудования и мебели соответствуют росту, длительное вынужденное положение тела вызывает утомление и отрицательно сказывается на работоспособности. Регламентированные прямая и склоненная позы за партой наиболее утомительны. Нередко это может быть усугублено нерациональной формой учебных помещений, которая требует иной, чем обычно, расстановки мебели — большого числа рядов и сокращения расстояния от доски до первых парт (18, с. 109—127).

**Восприятие.** Работа органов чувств и соответствующие ей субъективные образы — ощущения — составляют основу восприятия. Восприятие возникает в результате синтеза ощущений с помощью представлений и имеющегося опыта, т. е. это есть синтез объективного с помощью субъективного (44, с. 5).

В обиходе есть два резко разграниченных значения слов «видеть», соответственно, «слышать».

Одно значение может быть пояснено таким примером: «Отсюда я вижу корешок книги, а отсюда я его не вижу». Слово «видеть» в первом значении означает иметь зрительный образ соответствующего предмета. Для того чтобы видеть в этом смысле, достаточно открыть глаза, иметь здоровое зрение, достаточно, чтобы предмет не был слишком далеко и не был слишком слабо освещен, чтобы он не был загорожен другим предметом.

Если зрительный образ неадекватно передает предмет, мы говорим о зрительной иллюзии. Зрительные иллюзии относятся к зрительному восприятию, охваченному этим первым значением слова «видеть».

Другое значение слова «видеть» может быть пояснено следующими примерами: «Беда, он не видит пропорций!», «Этот художник прекрасно видит цвет».

Для того, чтобы «видеть» в этом смысле, недостаточно иметь даже и ясный зрительный образ. «Видеть» в этом смысле можно уметь и не уметь. Умению «видеть» можно и нужно учить.

Слово «видеть» означает способность выносить на основе дополнительной работы глаза зрительное суждение. Если содержание зрительного суждения неадекватно предмету, это еще вовсе не говорит о наличии иллюзии. Неадекватность зрительного суждения предмету есть в большинстве случаев ошибка. Как и всякая ошибка, она может быть показана и исправлена другим зрительным суждением на основе того же самого образа. Несколько зрительных суждений об одном и том же обычно отличаются друг от друга довольно значительно, в то время как лежащий в основе их зрительный образ может быть неизменен.

Зрительный образ возникает как целое помимо нашего желания. Зрительные суждения направляются задачами восприятия: они производят выборочную работу. Направляясь в предмете на одно, они тем самым отрешаются от другого. Содержания зрительного суждения всегда обладают некоторой степенью абстрактности и потому легко переносятся для сравнения на другие предметы, легко ведут, в конце концов, к полноценным обобщениям.

Образ впервые по-настоящему уясняется только в результате опирающейся на него цепи зрительных суждений. Восприятием в подлинном, человеческом смысле этого слова мы называем вовсе не непосредственное пассивное отражение, законченное в голой данности образа, а процесс осмысленного активного чувственного познания предмета на основе его образа (48, с. 382—383).

Восприятие человека представляет собой единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления.

Воспринимая, человек не только видит, но и смотрит, не только слышит, но и слушает, а иногда не только смотрит, но и рассматривает или всматривается, не только слушает, но и прислушивается. Поэтому всякое сколько-нибудь сложное восприятие является по существу своему решением определенной задачи, которое исходит из тех или иных раскрывающихся в процессе восприятия чувственных данных, с тем чтобы истолковать их. Деятельность истолкования включается в каждое осмысленное человеческое восприятие.

Константность восприятия выражается в относительном постоянстве величины, формы и цвета предметов при изменяющихся в известных пределах условиях их восприятия (216, с. 241—254).

**Восприятие и мышление.** Между решением перцептивной проблемы и решением умственной проблемы есть и сходство, и различие. В обоих случаях приходится искать гипотезу, которая объяснила бы наблюдаемые факты, в обоих случаях есть элегантные и неэлегантные решения, в обоих случаях решение часто приходит



неожиданно, как внезапное озарение. Однако перцептивное решение проблемы обычно происходит сверхбыстро, оно неосознанно и не выражается словесно (это вовсе не означает, что мышление всегда происходит медленно, осознанно и оформляется словесно, но часто это все же так или отчасти так); оно, по-видимому, не требует строгой мотивации, какой требует доказательное мышление; в отличие от большинства трудных проблем мышления, в восприятии почти всегда достигается правильный результат; и, наконец, решение перцептивной проблемы приводит к восприятию, а не к идее.

Можно сказать, что восприятие неразумно в одном отношении. Мы часто воспринимаем явления не такими, какими знаем их, или воспринимаем то, о чем прекрасно знаем, как маловероятное или просто невозможное. Воспринимаемое может временами противоречить тому, что известно о ситуации.

Восприятие — активный процесс, включающий в себя обучение. Охотники могут узнавать птиц с невероятных расстояний по полету, они умеют использовать небольшие различия для определения объектов, которые для других людей выглядят одинаковыми. То же самое наблюдается у врачей, рассматривающих рентгенограммы или микроскопические препараты, чтобы найти признаки патологии. Нет сомнений в том, что и в этом случае имеет место перцептивное обучение, однако мы до сих пор не знаем точно, как далеко распространяется влияние обучения на восприятие.

Кирпич и кусок взрывчатки могут выглядеть и восприниматься на ощупь как очень похожие, однако они будут «вести себя» совсем по-разному. Мы обычно определяем предметы не по их виду, а скорее по назначению или по их основным свойствам. Стол может иметь различную форму, но это предмет, на который можно положить другие предметы; он может быть квадратным или круглым, но при этом оставаться столом. Для того чтобы восприятие соответствовало предмету, т. е. было «истинным», надо, чтобы оправдались наши ожидания (19а, с. 240, 246—247).

**Узнавание и его виды.** В процессе восприятия человек решает различные задачи узнавания предметов и явлений.

Самая элементарная форма узнавания — это более или менее автоматическое узнавание в действии. Она проявляется в виде адекватной реакции на привычный раздражитель. Следующей ступенью является узнавание, связанное с чувством знакомости, но без возможности отождествления узнанного предмета с ранее воспринятым. Наконец, высшей ступенью узнавания является отождествление предмета восприятия с предметом, воспринятым ранее (216, с. 302—303).

Последняя ступень процесса узнавания обычно называется опознаванием. С помощью опознавания человек решает два вида задач:

1. Известно, что объект опознавания принадлежит к некоторому множеству и к тому же множеству принадлежит какой-то другой объект. Необходимо установить, связан ли объект опозна-

вания с данным объектом каким-то определенным отношением (задачи опознавания отношения). Например: «Является ли пирамида *ABCD* правильной?», «Эта стена окрашена в зеленый цвет?».

2. Известно, что объект опознавания принадлежит к некоторому множеству, и дана некоторая совокупность предметов, принадлежащих к тому же множеству. Необходимо найти тот, с которым опознаваемый объект связан указанным отношением (задачи опознавания объекта). Например: «В каком падеже стоит выделенное существительное в предложении: «Мы с друзьями вдвоем очень весело живем»?» или: «Кто изображен на этом портрете?».

По способу решения задачи опознавания делятся на два вида: 1) задачи, решаемые с помощью проверки признаков (первые вопросы приведенных примеров). Процесс решения этих задач происходит сукцессивно, развернуто во времени; 2) задачи, решаемые путем сравнения с некоторым эталоном (вторые вопросы приведенных примеров). Процесс решения этих задач происходит симультанно (почти мгновенно) (252, с. 104—107).

При сукцессивном способе опознания производится поэлементное обследование объекта, постепенное выделение (обнаружение) опознавательных признаков, причем очередной выбор происходит после того, как произведена оценка предыдущего.

Симультанный способ протекает по ранее сложившейся, отработанной программе, которая определяется характеристиками эталона (81, с. 143—144).

**Наблюдение.** Формируясь, расширяясь и углубляясь в процессе целенаправленной деятельности, практического действия, игры и т. д., восприятие в конце концов само переходит в самостоятельную деятельность наблюдения. Так же как ощущение включено в восприятие, так и восприятие включается в процесс активного наблюдения (216, с. 276—279).

Наблюдение является осмысливающим, интерпретирующим и целенаправленным восприятием.

На разных стадиях развития наблюдения у ребенка изменяется: а) содержание, доступное для интерпретации, и глубина познавательного проникновения в него, б) сложность той композиции, которая может быть схвачена ребенком в целом, в единстве и взаимосвязи всех его частей, в) сознательность, плановость, систематичность самого процесса наблюдения.

На первой ступени в развитии наблюдения, при ограниченности опыта и знаний, интерпретация основывается не столько на связях и причинно-следственных зависимостях между явлениями, сколько на их подобии (уподобляющая интерпретация). По мере расширения знаний ребенка и формирования его мышления, у него наряду с уподобляющей развивается умозаключающая интерпретация, которая исходит сначала по преимуществу из внешних, чувственно данных свойств, случайных, но более или менее привычных сочетаний, связей, отношений. Наконец, третью ступень в развитии наблюдения образует умозаключающая интерпретация,

которая раскрывает уже абстрактные, чувственно не данные, внутренние свойства предметов и явлений в их существенных взаимосвязях.

С изменением содержания наблюдения и глубины познавательного проникновения в него связано также изменение формы восприятия. От схематического целого, нерасчлененного, восприятие и наблюдение ребенка переходит к целому, основанному сначала на внешней, а затем на внутренней взаимосвязи его частей, сторон, моментов. Изменяется также степень сознательности наблюдения. Сначала — на стадии уподобляющей интерпретации — ребенок отдается более или менее бесконтрольно во власть первой, более или менее случайно возникшей у него интерпретации. Затем начинается переосмысливание отдельных моментов ситуации или иногда даже всей ситуации в целом в результате непреднамеренно возникающего сопоставления различных его моментов. Наконец, на самых высших ступенях ребенок научается сознательно проверять возникающее у него истолкование воспринимаемого в более или менее систематически организованном наблюдении (217, с. 108—114).

**Развитие восприятия.** Глаз представляет собой семейство органов, предназначенных для восприятия пространства, времени, движения, скорости, ускорения, цвета и света, формы предметов, фактуры поверхности, т. е. практически всех перцептивных категорий, из которых строится образ видимого мира. Он может воспринимать их вместе, отдельно, в разной последовательности. Обеспечивается ли это восприятие только самим устройством глаза или индивид должен научиться это делать, т. е. он сам может и должен организовать и реорганизовать собственное и желательно целостное восприятие мира? Наука склоняется ко второму ответу.

Устройство глаза принципиально у всех людей одинаково. А образ одного и того же мира, строящегося с помощью глаза, у людей может быть совершенно различным. Прямая перспектива в живописи итальянского Возрождения и обратная перспектива в древних русских иконах — это свидетельство и различных способов видения, а не только изображения мира художника. То же наблюдается и в науке, где различные виды пространств имеют свое имя и фамилию: пространства Евклида, Римана, Лобачевского, Минковского, Эйнштейна.

Созревание анатомо-физиологического аппарата глаза заканчивается к 15—16 годам. В условиях сенсорной депривации созревание замедляется или останавливается совсем. Известно, что снятие катаракты слепорожденному не обеспечивает полноценного развития зрения, если операция выполняется в зрелом возрасте. А развитие зрения, восприятия мира продолжается всю активную жизнь (84, с. 15—18).

Сенсорное обучение предполагает усвоение выработанных обществом систем сенсорных эталонов, к числу которых относится, например, общепринятая шкала музыкальных звуков, решетка фонем различных языков, системы геометрических форм и т. п. Та-

кого рода эталоны становятся оперативными единицами восприятия, опосредуют перцептивные действия ребенка подобно тому, как его практическая деятельность опосредуется орудием, а мыслительная — словом (81, с. 113).

## II.5. Память

Запоминание, припоминание, воспроизведение, узнавание, которые включаются в память, строятся на основе элементарной способности к запечатлению и — при соответствующих условиях — восстановлению данных чувствительности, но никак не сводятся к ней. Это специфические процессы, в которые существенно включаются мышление в сложном и противоречивом единстве с речью, внимание, интересы, эмоции и т. д. (216, с. 285).

**Запоминание.** Сама по себе направленность на запоминание не дает должного эффекта. Ее отсутствие может быть компенсировано высокими формами интеллектуальной активности, хотя бы сама по себе эта деятельность и не была направлена на запоминание. Только сочетание направленности на запоминание и высоких форм интеллектуальной активности действительно создает прочную основу максимально успешного заучивания, делает запоминание продуктивным.

Для того чтобы достичь достаточного эффекта запоминания, надо, чтобы учащийся не только ставил себе целью запомнить материал, но и располагал действенными средствами для этого. А это значит, что даже произвольное запоминание должно быть включено в такую деятельность, которая в силу самого характера ее выполнения (интеллектуальной активности, которой она требует) вела бы к успешному запоминанию.

Лучше всего запоминается то, что возникает в качестве препятствия, затруднения в деятельности. Запоминание материала, данного в готовом виде, осуществляется с меньшим успехом, чем запоминание материала, найденного самостоятельно в ходе активной деятельности. То, что запоминается хотя бы и произвольно, но в процессе активной интеллектуальной деятельности, сохраняется в памяти прочнее, чем то, что запоминалось произвольно, но в обычных условиях выполнения мнемической задачи (225, с. 23—334).

**Опоры при запоминании.** Как при непосредственном, так и при отсроченном воспроизведении результат запоминания выше при опоре на наглядный, образный материал. Однако продуктивность запоминания при опоре на слова с возрастом увеличивается больше, чем при опоре на картинки. Поэтому разница в использовании тех и других опор с возрастом уменьшается. При самостоятельном придумывании словесные опоры становятся более действенным средством запоминания, чем готовые картинки.

В широком смысле опорой запоминания может быть все, с чем мы связываем то, что нами запоминается или что само «всплыва-



ет» в нас как связанное с ним. Смысловой опорой является некоторая точка, т. е. нечто краткое, сжатое, служащее опорой какому-то более широкому содержанию, замещающее его собой. Смысловые опорные пункты отличаются от ассоциативных «поддержек». Наиболее развернутой формой смысловых опорных пунктов являются тезисы, как краткое выражение основной мысли каждого раздела. Чаще в качестве опорного пункта выступают заглавия разделов. Особый вид опорных пунктов представляют собой вопросы к содержанию прочитанной части.

Следующий вид опорных пунктов — образы того, о чем говорится в тексте. Примеры, яркие цифровые данные, сравнения — все это нередко может использоваться в качестве опорных пунктов. Сюда же надо отнести и названия, имена, специальные термины, некоторые особенно яркие и характерные эпитеты, иногда просто незнакомые или малопривычные слова или отдельные, чем-либо выделяющиеся выражения.

По мере отсрочки воспроизведения положительная роль плана усиливается. Материал забывается меньше в тех случаях, когда опорные пункты были выделены в процессе запоминания. Сила опорного пункта зависит от того, насколько глубоко и основательно мы осмысливаем благодаря ему содержание раздела. Смысловой опорный пункт — это опорный пункт понимания. Для нас оказываются важными не сами по себе опорные пункты, а та мыслительная деятельность, которая необходима для их выделения.

Выделение опорных пунктов есть перекодирование материала, равно как последующее воспроизведение его — это декодирование, восстановление заученного с помощью кода, созданного в процессе запоминания (225, с. 214—397).

**Запоминание и повторение.** Для продуктивности запоминания разнообразие повторений имеет важнейшее значение. Оно дает возможность по-новому посмотреть на уже воспринятый материал, выделить в нем то, что до этого не было выделено, и в соответствии с новыми задачами, которые ставятся перед каждым последующим повторением, направлять запоминание каждый раз по строго определенному пути. Естественно поэтому, что стандартное запечатление материала дает значительно меньший эффект, чем запоминание, включающее в себя разнообразное, модифицирующее повторение. Необходимо организовать повторение так, чтобы оно заключало в себе всегда нечто новое, а не представляло собой простого восстановления того, что уже было. Важно, чтобы повторение включалось в новую деятельность (в решение новой задачи) как его необходимое звено, как основа решения новой задачи, как средство ее решения (225, с. 339—340).

**Запоминание и понимание.** Направленность на запоминание может оказывать разное воздействие на понимание того, что мы запоминаем. В одних случаях она может мешать пониманию, заслонять собой необходимость понять то, что заучивается, вести к механическому запоминанию. В других случаях направленность на запоминание, в особенности сознательно поставленная задача

запомнить, оказывает на понимание положительное действие, выступает как стимул к более полному, глубокому и точному пониманию. Запоминание, основанное на понимании, во всех случаях безусловно продуктивнее, чем запоминание, не опирающееся на понимание (225, с. 336).

**Запоминание механическое.** Чем более механическим является запоминание, тем более буквально воспроизведение. Малодоступный материал вызывает сильную тенденцию запомнить буквально. Дети чаще, чем взрослые, не могут осмыслить то, что заучивают, и поэтому тенденция к буквальному воспроизведению наблюдается у них чаще, чем в зрелом возрасте.

Требования к точности запоминания иногда самими учащимися понимаются как необходимость учить наизусть или почти наизусть. Буквальность воспроизведения, недостаточность передачи «своими словами» в значительной мере объясняется тем, что «своих слов» у ребенка часто не хватает (225, с. 151—153).

**Заучивание.** Универсальность заучивания, как средства учения, объясняется тем, что для его применения не обязательно раскрытие особенностей изучаемого материала. Знания вводятся во внутренний мир обучаемого лишь по логике внешней последовательности, чем и объясняется малая продуктивность этой деятельности (58, с. 9).

Значительный рост способности к заучиванию падает на возраст от 8 до 10 лет и особенно возрастает с 11 до 13 лет. С 13 лет наблюдается относительное снижение в темпах развития памяти. Новый рост начинается с 16 лет. В возрасте 20—25 лет память человека, занятого умственным трудом, достигает высшего уровня (216, с. 318).

**Способы заучивания.** К способам заучивания относятся смысловая группировка материала, выделение смысловых опорных пунктов, смысловое соотнесение или сопоставление того, что запоминается, с чем-либо уже известным.

Не столько план сам по себе, сколько самый процесс его составления играет важную роль в запоминании. То же самое и относительно значения промежуточных, подсобных звеньев, связей между известным и неизвестным, к которым мы прибегаем с целью облегчить запоминание. И в этом случае не столько эти звенья сами по себе, сколько процесс их образования служит основой для запоминания (225, с. 337).

**Способы произвольного заучивания.** Может ли учащийся, решая мнемическую задачу по отношению к новому материалу, самостоятельно провести его анализ и обобщение?

Для ответа на этот вопрос был проведен следующий эксперимент: двум группам учащихся было дано задание самостоятельно усвоить новый для них учебный материал по данному им одинаковому тексту. При этом первая группа учащихся (IV экспериментальный класс школы № 17 г. Харькова) предварительно прошла обучение способам произвольного запоминания текста, а вторая

группа учащихся (VI класс обычной школы) такого обучения не проходила.

В первой группе учащиеся правильно поняли задание (не просто запомнить материал, а его усвоить) и поэтому использовали для усвоения ранее изученный способ классификации материала как способ запоминания. В качестве предмета запоминания эти учащиеся выделили логическую структуру текста.

Во второй группе учащиеся в качестве предмета запоминания ориентировались лишь на речевые формы текста, т. е. то, что дано непосредственно в самом тексте. Это и понятно, ибо если у учащихся нет средств выделить, проанализировать логическую структуру текста, она и не может выступить в качестве особого предмета их деятельности, а следовательно, и предмета запоминания.

В результате правильно усвоили заданный текст при непосредственном воспроизведении 76% учащихся первой группы и лишь 35% второй, а при отсроченном — 81% учащихся первой группы (даже больше, чем при непосредственном воспроизведении) и 33% второй группы.

Результаты этого эксперимента показали, что лишь при наличии у учащихся специально сформированных способов произвольного запоминания, адекватных предъявляемому материалу, мнемическая задача рассматривается как задача на логический анализ этого материала, на выявление внутренних, необходимых отношений между формой материала и его содержанием. При отсутствии таких способов запоминание у учащихся направлено в первую очередь на форму материала (в частности, на речевую форму) без должного проникновения в содержание (210, с. 33—41).

**Припоминание слов.** Припоминание нужного слова или названия соответствующего предмета зависит по крайней мере от двух факторов. Одним из них является частота, с которой данное слово встречается в данном языке и в прошлом опыте субъекта. Привычные слова припоминаются гораздо легче, чем относительно редко встречающиеся слова. Вторым фактором является вхождение слова в определенную категорию. Слова, обозначающие вещи определенной категории, припоминаются легче, чем слова, не имеющие категориального характера (159, с. 111).

**Воспоминание.** Воспоминание — это представление, отнесенное к более или менее точно определенному моменту истории нашей жизни. Лишь благодаря ему мы не оказываемся каждый раз отчужденными от самих себя, от того, чем мы были сами в предшествующий момент нашей жизни (216, с. 306).

Вся притягательная сила воспоминаний состоит в живом воспроизведении, воссоздании прежде пережитых отношений, в переносе их из прошлого в настоящее и проецировании в будущее. Неслучайно воспоминания часто переходят в мечты. Это чаще всего происходит помимо сознательных намерений человека. Воспоминания, подобно мечтам и интересам личности, могут выступать

в качестве специальной формы удовлетворения потребности человека в желанных переживаниях (72, с. 184—187).

**Представление.** Представление — это воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте. В то время как восприятие дает нам образ предмета лишь в непосредственном присутствии этого предмета, представление — это образ предмета, который воспроизводится в отсутствии предмета.

Представления могут обладать различной степенью общности, они образуют целую ступенчатую иерархию. С одной стороны, наиболее обобщенные из них переходят в понятия, но, с другой — в образах воспоминания представления воспроизводят бывшие восприятия в их уникальности (216, с. 287—289).

**Воспроизведение и мыслительная деятельность.** Мы не просто воспроизводим меньше того, что есть в оригинале, но допускаем при этом различные качественные изменения в подлиннике:

1) обобщение или «сгущение» того, что в подлиннике дано в конкретной, развернутой, детализированной форме; 2) конкретизация и детализация того, что дано в более общем или сжатом виде; 3) замена одного содержания другим, равнозначным по смыслу; 4) смешение или перемещение отдельных частей подлинника; 5) объединение того, что дано отдельно друг от друга, и разъединение того, что в оригинале связано между собой; 6) дополнения, выходящие за пределы подлинника; 7) искажение смыслового содержания оригинала в целом или его отдельных частей.

Анализ изменений, наблюдаемых при воспроизведении, показывает, что все они, за исключением искажения оригинала, являются итогом мыслительной переработки воспринятого. Именно эта мыслительная деятельность составляет психологическое ядро воспроизведения. Однако неверно относить перестройку при воспроизведении только за счет самого воспроизведения. В период забывания также происходят многие изменения, которые обнаруживаются затем при воспроизведении.

Фактически следы, оставшиеся от воспринятого, не исчезают. Они «живут» также и в периоде забывания, причем источником их «жизни» является именно мыслительная деятельность, осуществляемая в это время. Новые мыслительные процессы, происходящие в этом периоде, направленные на что-то новое, могут стоять в той или иной, хотя бы косвенной, связи с воспринятым ранее и тем самым служить источником его изменения (225, с. 157—162).

**Реминисценция.** Реминисценция — это такое явление, когда воспроизведение заученного со временем не только не ухудшается, а улучшается. Она связана прежде всего с внутренней работой по осмыслению заученного материала и овладению им. Реминисценция наиболее ярко обнаруживается на материале, вызывающем интерес.

Существенным для проявления реминисценции является то, насколько заучивающий овладел содержанием материала. Если он не овладел в какой-либо мере содержанием материала, последний быстро забывается и реминисценции обычно не возникает.



Если в процессе непосредственного воспроизведения заучивающий пытается восстановить материал, используя при этом в значительной мере внешние ассоциативные связи, то при более отсроченном воспроизведении субъект опирается главным образом на связи смысловые (216, с. 313).

**Формы произвольной памяти младших школьников.** Формы произвольной памяти школьников III класса выявлялись в процессе выполнения учащимися задания по анализу нового для них понятия. В результате выяснилось, что примерно 20% учащихся смогли правильно принять задачу, удержать ее, выполнить заданную цель действия и при этом произвольно запомнить и воспроизвести содержание теоретического материала.

Примерно 50—60% школьников переопределили поставленную задачу в соответствии со своими интересами к новым фактам. Они произвольно запомнили и воспроизвели лишь фактический материал задания и поэтому решали предложенную задачу недостаточно осознанно.

Наконец, третья группа школьников (примерно 20—30%) не смогли вообще правильно удержать в памяти задание, произвольно запомнили лишь отдельные фрагменты фактического материала, и решение задачи проходило у них неосознанно.

Таким образом, к концу младшего школьного возраста складываются три качественно различные формы произвольной памяти. Только одна из них обеспечивает осмысленное и систематическое запоминание учебного материала. Две другие, которые проявляются более чем у 80% школьников, дают неустойчивый мнемический эффект, в значительной мере зависящий от особенностей материала или от стереотипных способов действий, а не от фактических задач деятельности (211, с. 52—53).

**Особенности произвольной памяти младших школьников.** Намерение запомнить тот или иной материал еще не определяет содержание мнемической задачи, которую предстоит решить субъекту. Для этого он должен выделить в объекте (тексте) конкретный предмет запоминания, что представляет собой особую задачу. Одни школьники в качестве такой цели запоминания выделяют познавательное содержание текста (около 20% школьников III класса), другие — его сюжет (23%), третьи — вообще не выделяют определенного предмета запоминания. Таким образом, задание трансформируется в разные мнемические задачи, что может быть объяснено различиями в учебной мотивации и уровне сформированности механизмов целеполагания.

Только в том случае, когда ученик в состоянии самостоятельно определить содержание мнемической задачи, найти адекватные ей средства преобразования материала и сознательно проконтролировать их применение, можно говорить о мнемической деятельности, произвольной во всех своих звеньях. На этом уровне развития памяти к моменту окончания начальной школы находится около 10% учащихся. Примерно столько же школьников самостоятельно определяют мнемическую задачу, но еще не вполне владеют

способами ее решения. Остальные 80% школьников либо вообще не осознают мнемическую задачу, либо она навязывается им содержанием материала.

Любые попытки обеспечить развитие памяти разными способами без реального формирования саморегуляции (в первую очередь целеполагания) дают неустойчивый эффект. Решение проблемы памяти в младшем школьном возрасте возможно только при планомерном формировании всех компонентов учебной деятельности (211, с. 55—57).

**Роль мнемических способностей в усвоении знаний.** В структуре памяти можно выделить два вида мнемических способностей, имеющих различные физиологические механизмы: способность к запечатлению и способность к смысловой переработке информации. Оба вида мнемических способностей оказывают влияние на успешность усвоения знаний, однако бóльшую роль играет способность к переработке информации, характеризующая тесное единство процессов памяти и мышления.

Удельный вес способности к запечатлению оказывается разным при усвоении различных школьных предметов. Если для таких предметов, как русский язык, химия, геометрия, география, роль этой способности оказывается значительной, то для усвоения курсов литературы, истории и алгебры влияние способности к запечатлению не проявляется (73, с. 58—61).

**Целенаправленное развитие памяти в обучении.** Целенаправленное развитие памяти в процессе обучения осуществляется в связи с решением особого класса задач.

В первую группу задач этого класса входят задачи организации повседневного учебно-бытового поведения. Сознательность овладения режимом труда и отдыха можно обеспечить уже у младших школьников и подростков введением средств оргтехники: календарей, дневников, рабочих планов, еженедельников и т. д. Режим, становясь опосредственной формой управления временем своей жизни, создает «эффект присутствия» будущего в актуальном поведении и приводит к более высокому уровню функционирования форм памяти в повседневном поведении.

Вторая группа учебных задач, обеспечивающих развитие памяти, связана с необходимостью выделения и обособления в учебной деятельности собственно мнемических и репродуктивных действий и с возможностью сознательного контроля за их выполнением. Для этого необходимо в процессе обучения создавать и изменять формы сотрудничества детей при решении разнообразных учебных задач (например, взаимный контроль). Начальной формой такого сотрудничества является совместная, разделенная с учителем деятельность детей. В дальнейшем наиболее пригодной формой является форма самостоятельной продуктивной работы учеников с текстами на основе использования письменной речи и изобразительных средств (сочинение сказок, историй).

Третья группа учебных задач связана с формированием и освоением развитых структур мнемического и репродуктивного ха-

1  
рактера действий в определенном предметном содержании. Освоение системы преобразований учебного материала с целью подготовки его для воспроизведения основывается на использовании разнообразных средств (матриц, схем, планов и т. д.). В младших классах эти средства должны быть прямо связаны с содержанием предмета запоминания и воспроизведения и постепенно принимать все более обобщенный характер. В начальных классах первоначально можно использовать рисунок, с помощью которого ребенок может строить отбор и организацию предметного содержания текста с целью его воспроизведения или же использовать речевые планы с помощью драматизации, а лишь затем переходить к составлению устных или письменных планов (161, с. 239—246).

Первоначально у ребенка преобладает образная память, значение которой уменьшается с возрастом. Тем не менее результат запоминания обычно выше при опоре на наглядный материал, так что широкое использование в школе наглядных средств обучения является закономерным и эффективным.

С развитием словесной памяти увеличивается продуктивность запоминания при опоре на слова. Высокая продуктивность запоминания наблюдается в тех случаях, когда оно включается в деятельность, требующую интеллектуальной активности. Поэтому лучше запоминается то, что связано с самостоятельными поисками решения, преодолением затруднений — например, в проблемном обучении. Менее успешно школьники запоминают материал, данный им в готовом виде.

Результативность запоминания зависит от способов организации мнемической деятельности. Заучивание, распространенное в школе, становится малопродуктивным, когда следует логике чисто внешней последовательности изложения, заданной в учебнике или учителем, без самостоятельного раскрытия особенностей изучаемого материала. Учащимся с помощью учителя полезно освоить такие способы заучивания, как смысловая группировка материала, выделение опорных пунктов, смысловое соотнесение того, что запоминается, с тем, что уже известно, усвоено. Учебный материал лучше запоминается, в частности, если самим учеником в процессе запоминания выделяются опорные пункты — заглавия разделов текста, примеры, яркие цифровые данные, специальные термины, образы и т. д.

## II.6. Мышление и умственное развитие

**Мышление.** Мышлением в собственном значении слова называется процесс сознательного отражения действительности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, которые недоступны непосредственному чувственному восприятию. Например, человек не воспринимает ультрафиолетовых лучей, но он тем не менее знает об их существовании и их свойствах. Как же возможно такое познание? Оно возможно опосредствованным путем. Этот путь и есть путь мышления. В самом общем плане он состоит в

том, что мы подвергаем вещи испытанию другими вещами и, сознавая установившиеся отношения и взаимодействия между ними, судим по воспринимаемому нами их изменению о непосредственно скрытых от нас свойствах этих вещей (143, с. 71).

Мышление, как познавательная теоретическая деятельность, теснейшим образом связано с действием. Человек познает действительность, воздействуя на нее, понимает мир, изменяя его. Мышление не просто сопровождается действием или действие — мышлением: действие — это первичная форма существования мышления. Первичный вид мышления — это мышление в действии и действием, мышление, которое совершается в действии и в действии выявляется. Все мыслительные операции (анализ, синтез и т. д.) возникли сначала как практические операции и лишь затем стали операциями теоретического мышления.

Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определенной задачи. Задача эта включает в себе цель для мыслительной деятельности индивида, соотнесенную с условиями, которыми она задана. Мыслительный акт субъекта исходит из тех или иных мотивов. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация, т. е. ситуация, для которой нет готовых средств решения. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия.

Развитие мышления ребенка совершается в нескольких планах — непосредственно в действенном плане, образном плане и в плане речевом. Эти планы, конечно, взаимодействуют и взаимопроникают друг в друга. Развитие мышления в действенном и образном планах, все более разумное оперирование вещами является предпосылкой и результатом развития речевого мышления. Обуславливая развитие речевого мышления, все более разумная практическая деятельность ребенка в свою очередь развивается под его воздействием.

Мышление ребенка зарождается и развивается сначала в процессе наблюдения, которое является не чем иным, как более или менее целенаправленным мыслящим восприятием (216, с. 341—379).

**Рассудочно-эмпирическое мышление.** Формирование у младших школьников в процессе обучения рассудочно-эмпирического мышления является обязательной и важной задачей, поскольку «рассудочность» с необходимостью входит в более развитые формы мышления, придавая его понятиям четкость и определенность. Проблема состоит в том, чтобы найти такие пути обучения, при которых рассудок становился бы моментом разума, а не приобретал бы главенствующей и самостоятельной роли, тенденция к чему заложена в представлениях о рассудке как о мышлении вообще. Таким образом, рассудок входит в разум, но разум рассудком не исчерпывается (62, с. 92).



**Продуктивное и репродуктивное мышление.** По самой своей сути всякое мышление всегда является творческим, продуктивным в большей или меньшей степени. Любое мышление есть искание и открытие нового, самостоятельное движение к новым обобщениям. Наиболее важная особенность мыслительного акта состоит прежде всего в том, что открываемое в процессе мышления новое является таковым по отношению к исходным стадиям процесса (42, с. 176—179).

Мышление представляет собой активную целенаправленную деятельность, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся и вновь поступающей информации, отчленение внешних, случайных, второстепенных ее элементов от основных, внутренних, отражающих сущность исследуемых ситуаций, раскрываются закономерные связи между ними. Мышление не может быть продуктивным без опоры на прошлый опыт, и в то же время оно предполагает выход за его пределы, открытие новых знаний.

В зависимости от степени новизны продукта, получаемого на основе мышления, его делят на продуктивное и репродуктивное.

Продуктивное мышление характеризуется высокой новизной своего продукта, своеобразием процесса его получения и существенным влиянием на умственное развитие. Продуктивное мышление учащихся обеспечивает самостоятельное решение новых для них проблем, глубокое усвоение знаний, быстрый темп овладения ими, широту их переноса в относительно новые условия.

Репродуктивное мышление характеризуется меньшей продуктивностью, но оно играет важную роль. На основе этого вида мышления осуществляется решение задач знакомой школьнику структуры. Оно обеспечивает понимание нового материала, применение знаний на практике, если при этом не требуется их существенного преобразования. Возможности репродуктивного мышления определяются наличием исходного минимума знаний (100, с. 12—22).

Главным признаком продуктивных умственных актов является возможность получения новых знаний в самом процессе, т. е. спонтанно, а не путем заимствования извне (39, с. 223).

**Интуитивное и аналитическое мышление.** Слово «интуиция» используется часто в двух различных значениях. В одних случаях говорят, что человек думает интуитивно, когда, работая долго над какой-то проблемой, он вдруг неожиданно находит решение, которое он еще формально не проверил. В других случаях говорят, что данный человек обладает хорошей интуицией, если он может быстро делать очень удачные предположения о том, какой из нескольких подходов к решению задачи окажется эффективным.

Аналитическое мышление характерно тем, что его отдельные этапы отчетливо выражены и думающий может рассказать о них другому человеку. Аналитически мыслящий человек полно осознает как содержание своих мыслей, так и составляющие их операции. Аналитическое мышление в своем крайнем виде принимает форму тщательного дедуктивного (от общего к частному) вывода.

Интуитивное мышление характеризуется тем, что в нем отсутствуют четко определенные этапы. Оно основывается обычно на свернутом восприятии всей проблемы сразу. Человек в этом случае достигает ответа, который может быть правильным или ошибочным, мало или вовсе не осознавая тот процесс, посредством которого он получил этот ответ. Обычно интуитивное мышление основывается на знакомстве с основными знаниями в данной области и с их структурой, и это дает ему возможность осуществляться в виде скачков, быстрых переходов, с пропуском отдельных звеньев. Поэтому выводы интуитивного мышления нуждаются в проверке аналитическими средствами.

Интуитивное и аналитическое мышления взаимно дополняют друг друга. Посредством интуитивного мышления человек часто может решить такие задачи, которые он вовсе не решил бы или, в лучшем случае, решил бы более медленно посредством аналитического мышления.

Интуиция означает акт схватывания структуры задачи или ситуации без опоры на развернутые аналитические средства. Однако правильность или ошибочность интуиции устанавливается в конечном счете не самой интуицией, а методом проверки. Но именно интуиция позволяет быстро выдвинуть гипотезу или выделить существенные особенности понятий до того, как становится известной их ценность.

Использование аналогий, различных эвристических приемов решения задач, не гарантирующих правильности решения, содействует развитию интуитивного мышления.

Воспитание интуитивного мышления требует права учеников и учителя на ошибки с готовностью честно их признавать, уверенности, что «честные» ошибки не наказуемы (8, с. 53—64).

**Мышление и действие.** Мышление — это деятельность «чтобы узнать», а о вещах ничего нельзя узнать, не проследив, что они делают и что с ними делается. Отдельная мысль представляет собой не что иное, как предметное действие, перенесенное во внутренний, умственный план, а затем ушедшее во внутреннюю речь.

Мышление является формой ориентировки, к которой мы прибегаем, когда другие ее формы недостаточны. И об этой функции мышления нельзя забывать даже в тех случаях, когда задача такой ориентировки настолько усложняется, что построение картины образа, идеального дубликата (модели) вещей становится как бы самостоятельной задачей и образ начинает выступать сам по себе, без непосредственной связи с ориентировочной деятельностью. В мышлении дело идет об ориентировке в вещах на основе образа этих вещей, а не о самих вещах.

Отдельное предметное действие, выполняемое и прослеживаемое «чтобы узнать», составляет естественную единицу мышления. В действии субъекта различаются две неравные и по-разному важные части — ориентировочная и исполнительная. Ориентировочная часть представляет собой аппарат управления действием как процессом во внешней среде, исполнительная часть — реальное, целе-

направленное преобразование исходного материала или положения в заданный продукт или состояние. Ориентировочная часть опирается на образы. Они возникают потому, что элементы среды не имеют таких значений, которые обеспечили бы успешность действия в его заранее намеченном виде, и действие приходится регулировать по ходу исполнения с помощью его экстраполяции, примеривания в плане образа.

Выполнение предметного действия с целью узнать, что получится, если такое действие в самом деле будет произведено, — его ориентировочное выполнение — составляет отдельный акт мышления. Но для того чтобы использовать предметное действие в целях мышления, нужно уметь выполнять его и, значит, сначала научиться этому. И не вообще научиться, а научиться так, чтобы выполнять его с определенными показателями качества.

Изучение предметного действия можно, но не следует начинать с того, чтобы ставить его в произвольно выделенные условия и смотреть, что получится, как оно будет выполняться или формироваться. Наоборот, в исследовании предметных действий исходным ставится вопрос: «Что нужно для того, чтобы сформировать такое-то действие с такими-то свойствами?» Нужно идти не от условий к действию, а от заданного действия к условиям, обеспечивающим его формирование (57, с. 236—251).

**Обобщение теоретическое.** Процесс обобщения совершается в основном как опосредованная обучением деятельность по овладению созданными предшествующим историческим развитием понятиями и общими представлениями, закрепленными в слове, в научном термине (216, с. 357).

Всеобщее (тип связи, наиболее существенный для данной системы, для ее целостности) может выступать перед человеком дважды — вначале в форме созерцания и представления, в форме непосредственной предметно-чувственной деятельности, а затем — в форме мысленного конкретного, в форме теоретической, связанной с доказательными расчленениями и выводами.

Характерным признаком теоретического мышления служит такой анализ, который, совершаясь на каком-то конкретном факте (задаче, событии), вскрывает внутреннюю связь, внутреннее отношение, лежащее в основе многочисленных частных проявлений, индивидуальных особенностей этого факта, а также многих других единых с ним фактов (задач, событий). Благодаря этому учащийся как бы «с места» обобщает определенный круг фактов (задач, событий). Ему не требуется более или менее длительное сравнение многих сходных в чем-то фактов для их постепенного объединения в некоторый класс (66, с. 677—685).

**Обобщение эмпирическое.** Эмпирическое обобщение устанавливает формальные родо-видовые зависимости в различных классификациях. Образование общих представлений, непосредственно вплетенных в практическую деятельность, создает условия для осуществления мышления. Для него характерно образование и использование слов — наименований, позволяющих придать чувст-

венному опыту форму абстрактной всеобщности. Благодаря этой форме опыт можно обобщить в суждениях, использовать в умозаключениях. Такая всеобщность, основанная на принципе абстрактной повторяемости, является одной из особенностей эмпирического мышления (69, с. 103—127).

Обобщение сводится к отбрасыванию специфических, особенных, единичных признаков и сохранению только тех, которые оказываются общими для ряда единичных предметов. Такое обобщение не может вывести нас за пределы чувственной единичности и, значит, не раскрывает подлинного существа того процесса, который приводит к абстрактным понятиям (216, с. 356).

**Обобщение содержательное.** Содержательное абстрагирование и обобщение выступают как две стороны единого процесса восхождения мысли от абстрактного к конкретному. Благодаря абстрагированию человек вычленяет исходное отношение некоторой целостной системы и при мысленном восхождении к ней удерживает его специфику. Вместе с тем это исходное отношение первоначально выступает лишь как особенное отношение. Но в процессе обобщения человек при установлении закономерных связей этого отношения с единичными явлениями может обнаружить его всеобщий характер как основу внутреннего единства целостной системы. Исходная абстракция в процессе восхождения мысли к конкретному называется содержательной. То обобщение, в процессе осуществления которого обнаруживаются и прослеживаются реальные взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным, можно назвать содержательным обобщением. Произвести содержательное обобщение — значит открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления внутреннего единства этого целого. Содержательное обобщение осуществляется путем анализа некоторого целого с целью открытия его генетически исходного, существенного, всеобщего отношения как основы внутреннего единства этого целого.

Приступая к овладению каким-либо учебным предметом, школьники с помощью учителя анализируют содержание учебного материала, выделяют в нем некоторое исходное общее отношение, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется во многих других частных отношениях, имеющих в данном материале. Фиксируя в какой-либо знаковой форме выделенное исходное общее отношение, школьники тем самым строят содержательную абстракцию изучаемого предмета. Продолжая анализ учебного материала, они раскрывают закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение изучаемого предмета (69, с. 127—148).

**Феномены Пиаже.** Всемирно известный швейцарский психолог Жан Пиаже (1896—1980) провел серию исследований развития у детей понятия (принципа) сохранения количества или величины объектов при изменении их формы. Он обоснованно считал, что понимание сохранения объекта в процессе изменения его формы



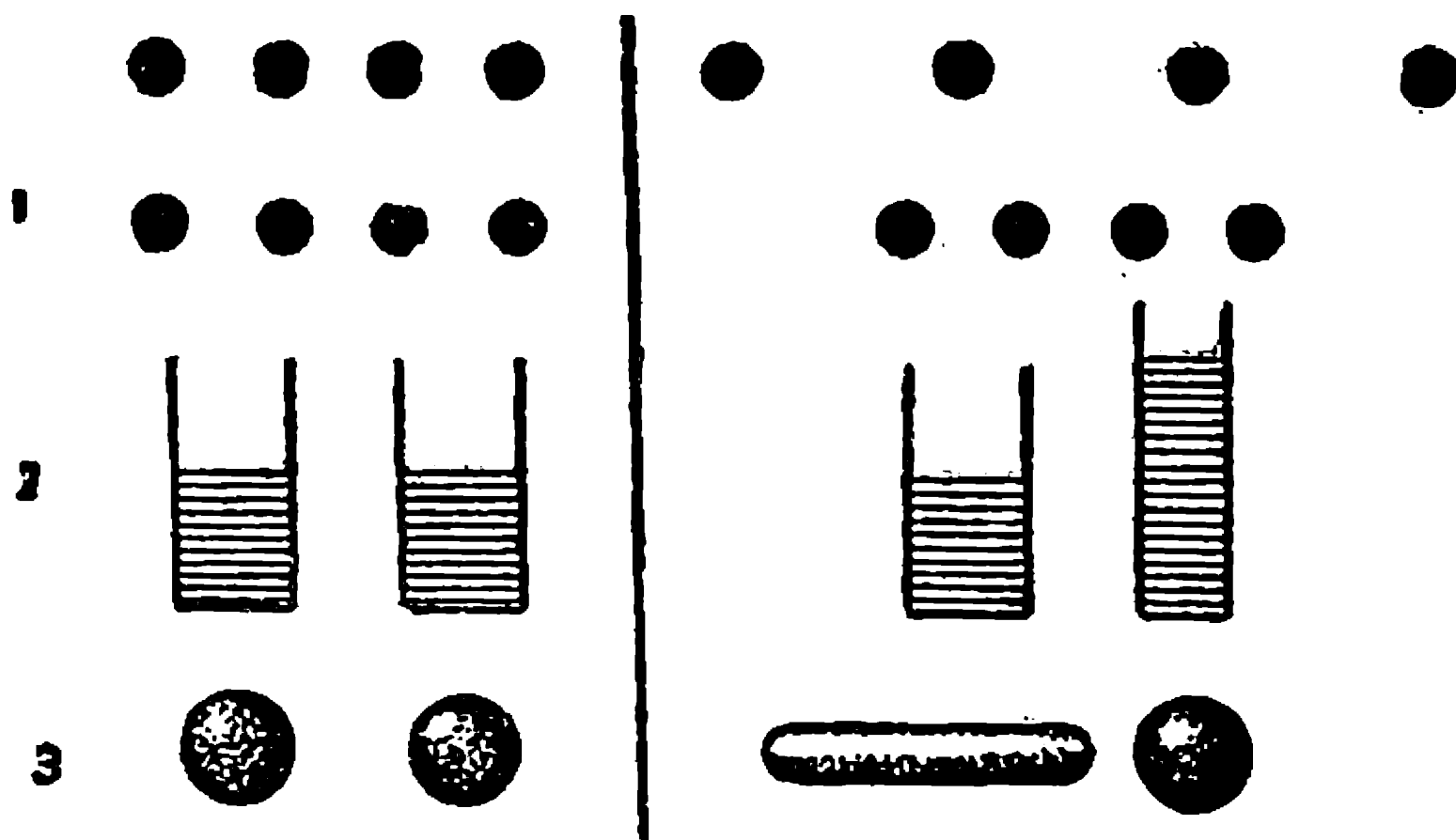


Рис. 3

составляет необходимое условие всякой рациональной деятельности. Для исследования владения детьми разного возраста принципом сохранения Пиаже использовал особые задачи, которые сейчас обычно называются «задачами Пиаже».

Примеры таких задач изображены на рис. 3. Слева на рисунке показаны первоначальные состояния объектов, которые показываются испытуемым: 1) два ряда одинаковых предметов (бус, чашек и т. д.), расположенных один под другим; 2) два одинаковых сосуда, в которые налита до одного и того же уровня подкрашенная вода; 3) два одинаковых комочка глины (пластилина).

Эксперимент во всех случаях проводился одинаково. Испытуемого (ребенка 4 лет и старше), показывая ему объекты, изображенные на рисунке слева, спрашивали, одинаковы ли эти объекты (Одинаково ли количество бус в обоих рядах? Одинаков ли уровень воды в обоих сосудах? Одинаково ли глины в двух комочках?). Во всех случаях испытуемые обычно говорят: «Одинаково».

Затем на глазах испытуемого изменяли форму одного из предметов: 1) один ряд бусин расставляют на большие расстояния друг от друга, а второй ряд не меняют; 2) воду из одного сосуда переливают в сосуд другой формы (например, более узкий); 3) один из комочков глины раскатывают в длинную колбаску (результаты этих изменений показаны на рисунке справа).

После этого испытуемого снова спрашивали: «Одинаковы ли теперь эти два предмета?» (Одинаково ли количество бусин в двух рядах? Одинаково ли воды в двух сосудах? Одинаково ли глины в колбаске и в комочке?).

И хотя ребенок внимательно наблюдал за изменением формы одного из предметов, обычно дошкольник (4—6 лет) отвечал, что в первом ряду бусин больше, чем во втором; в более узком сосуде воды больше; в колбаске больше глины. Дети более старшего возраста давали другие ответы.

Пиаже считал, что ребенок 4—6 лет находится на первой стадии развития познавательной способности, когда он еще не владеет принципом сохранения (количества, объема, массы). На вто-

рой промежуточной стадии ребенок (обычно 7—10 лет) в одних случаях дает верный ответ, а в других — неверный: он только начинает овладевать принципом сохранения. И, наконец, на третьей стадии (обычно в 11—13 лет) ребенок всегда уверенно дает верный ответ, что предметы остались одинаковыми, и может как-то обосновать свое утверждение. В этом случае ребенок владеет принципом сохранения. Эти явления, происходящие в психическом развитии любого ребенка, были впоследствии названы «феноменами Пиаже».

Пиаже пытался найти объяснение этим феноменам. Может быть, ребенок не понимает вопросов, которые ему задают в задачах Пиаже? Пиаже настойчиво обращал внимание испытуемых детей, находящихся на первой стадии развития, на то, о чем их спрашивают, указывал им, что их спрашивают не о расстоянии между бусинками, а об их количестве, не об уровне воды в сосуде, а о количестве воды, не о длине колбаски, а о количестве глины и т. д. Но такой ребенок настойчиво подтверждал свой ответ и на вопрос: «Почему воды больше?» — отвечал: «Потому что ее перелили». Пиаже это объяснял как естественное для развития ребенка явление (200а, с. 243—289).

Психологи пытались найти другое объяснение феноменам Пиаже. Дж. Брунер — американский психолог — вместе со своими сотрудниками провел ряд экспериментов, чтобы выяснить природу феноменов Пиаже. Так, они установили, что если 5—6-летние дети, не обнаружившие понимания принципа сохранения, тренировать в обратном преобразовании предмета, например из «колбаски» снова сделать шарик, и при этом ставить перед ребенком вопрос: «Получились одинаковые шарики?», то после серии таких тренировок у трех четвертей детей обнаруживается понимание принципа сохранения, т. е. они переходят с первой на третью стадию развития познавательной способности оценки величин и количеств.

Ф. Франк (сотрудница Дж. Брунера) обнаружила, что если ребенка 4—5 лет спросить, изменится ли количество воды, если ее перелить из одного сосуда в другой, например более широкий, то большинство этих детей отвечали, что воды останется столько же. Но когда это переливание проделывали на их глазах, то они указывали на сосуд с более высоким уровнем воды как на содержащий больше воды (41б, с. 314—318).

Гринфилд провела исследование развития понимания принципа сохранения у африканских детей, посещающих и не посещающих школу. Лишь примерно половина детей, не посещающих школу, даже в возрасте 11—13 лет, обнаружила понимание этого принципа. На основе этих экспериментов она пришла к выводу, что при отсутствии школьного образования интеллектуальное развитие, определяемое как любое качественное изменение, вскоре после 9 лет прекращается (124а, с. 182—183).

Л. Ф. Обухова под руководством П. Я. Гальперина провела большое исследование формирования у старших дошкольников

принципа сохранения количества по различным параметрам физических величин. Для этого она с помощью методики поэтапного формирования умственных действий учила детей определять размер каждой из сравниваемых величин с помощью выбранной общей мерки и оценивать эти величины по результатам измерения. В результате этих экспериментов Л. Ф. Обухова сделала вывод, что умение выделять в сравниваемых объектах разные их свойства и каждое из них измерять с помощью какой-то избранной мерки представляет собой необходимое и достаточное условие для формирования у детей полноценного знания о принципе сохранения (187а, с. 136—142).

Л. М. Фридман и Л. И. Земцова для исследования процесса формирования в онтогенезе действия количественного сравнения провели несколько серий экспериментов с пятью группами испытуемых: старшие дошкольники, младшие школьники, младшие подростки (10—12 лет), старшие школьники и взрослые.

Основной эксперимент состоял в следующем. Испытуемому показывали 10 разных предметов: линейка, веревочка, карандаш, мяч, кубик и т. д. Убедившись, что испытуемый качественно различает эти предметы, может назвать каждый из них и указать разные его свойства, ему задавались два вопроса: «Какой из этих предметов самый большой, почему?» и «Какой из этих предметов самый маленький, почему?» Был получен парадоксальный результат: хотя сами вопросы были логически противоречивыми, ибо, не указав параметра, нельзя установить, какой из данных предметов самый большой (маленький), не только все дошкольники, подавляющее большинство младших школьников и подростков, но даже больше половины старших школьников и взрослых сразу указывали какой-либо один или группу предметов как самых больших или самых маленьких.

Это свидетельствует о том, что такие испытуемые не владеют логическим правилом количественного сравнения объектов: сравнивать объекты можно лишь по определенному указанному общему свойству (параметру) этих объектов. Именно у этих испытуемых в последней серии экспериментов был обнаружен феномен Пиаже — они не владели или плохо владели принципом сохранения.

Эксперименты показали, что испытуемые, у которых был обнаружен феномен Пиаже, говоря «больше» или «меньше», «одинаково» или «не одинаково», имеют в виду не один и тот же параметр (по которому их просят сравнивать предметы), а каждый раз другой, более четко и наглядно ими воспринимаемый.

Отсюда был сделан вывод, что овладение действием количественного сравнения не происходит спонтанно, как утверждал Ж. Пиаже, а требует специального обучения, в том числе обучения логическим правилам выполнения этого действия, изучение которых, к сожалению, до сих пор не предусмотрено программой обучения математике и физике в школе (254а).

**Овладение способами оперирования знаниями и творческое мышление.** Ученне состоит из накопления знаний и овладения спо-

собами оперирования ими (приемами их добывания и применения). Понимание учения как двойного процесса накопления знаний и овладения способами оперирования ими снимает противоречие между процессами учения и творческого мышления. Научение, если оно не только раскрывает содержание понятия, но включает также обучение способам оперирования им, не препятствует, а, наоборот, способствует мышлению.

**Пространственное мышление.** Пространственное мышление — вид умственной деятельности, обеспечивающей создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач.

Деятельность представления есть основной механизм пространственного мышления. Его содержанием является оперирование образами, их преобразование. В пространственном мышлении происходит постоянное перекодирование образов, т. е. переход от пространственных образов реальных объектов к их условно-графическим изображениям, от трехмерных изображений к двумерным и обратно (272, с. 23—30).

**Образное мышление.** Мышление в образах входит как существенный компонент во все без исключения виды человеческой деятельности, какими бы развитыми и отвлеченными они ни были.

Умственный образ по своей природе имеет двойной источник детерминации. С одной стороны, он вбирает в себя чувственный опыт, и в этом смысле образ индивидуален, чувственно-эмоционально окрашен, личностно значим. С другой стороны, он включает результаты теоретического осмысления действительности через овладение историческим опытом, представленным в системе понятий, и в этом смысле выступает в обезличенном виде.

Нет прямого пути усвоения понятий. Их усвоение всегда опосредствуется умственными образами. И образ, и понятие дают обобщенные знания о действительности, выражающиеся словом.

В реальном процессе мышления (усвоения знаний) одновременно присутствуют как «образная», так и «понятийная» логика, причем это не две самостоятельные логики, а единая логика протекания мыслительного процесса. Сам умственный образ, которым оперирует мышление, по своей природе гибок, подвижен, отражает в виде пространственной картины кусочек реальности.

Различны способы создания предметных образов по чертежам, схемам. Одни учащиеся опираются на наглядность, ищут в ней своеобразную сенсорную опору. Другие легко и свободно действуют в уме. Некоторые учащиеся быстро создают образы на основе наглядности, долго сохраняют их в памяти, но теряются, когда требуется видоизменить образ, так как в этих условиях образ у них как бы расширяется, исчезает. Другие хорошо оперируют образами.

Обнаружена следующая закономерность: там, где первоначально созданные образы менее наглядны, ярки и устойчивы, их преобразование, оперирование ими идет более успешно; в тех же



случаях, когда образ опредмечен, отягощен различными деталями, манипулирование им идет с затруднениями.

Основная функция образного мышления — создание образов и оперирование ими в процессе решения задач. Реализация этой функции обеспечивается специальным механизмом представления, направленным на видоизменение, преобразование уже имеющихся образов и создание новых образов, отличных от исходных.

Создание образа по представлению осуществляется при отсутствии объекта восприятия и обеспечивается его мысленным видоизменением. В результате создается образ, отличный от того наглядного материала, на котором он первоначально возник. Таким образом, деятельность представления, на каком бы уровне она ни осуществлялась, обеспечивает создание нового по отношению к исходному, т. е. является продуктивной. Поэтому деление образов на репродуктивные и творческие (продуктивные) не корректно (272, с. 5—14).

Образное мышление оперирует не словами, а образами. Это не означает, что здесь не используются словесные знания в виде определений, суждений и умозаключений. Но в отличие от словесно-дискурсивного мышления, где словесные знания являются основным его содержанием, в образном мышлении слова используются лишь как средство выражения, интерпретации уже выполненных преобразований образов.

Понятия и образы, которыми оперирует мышление, составляют две стороны единого процесса. Будучи более тесно связанными с отражением реальной действительности, образ дает знание не об отдельных изолированных сторонах (свойствах) этой действительности, а представляет собой целостную мысленную картину отдельного участка действительности.

Пространственное мышление является разновидностью образного (272, с. 77—87).

**Моделирование как форма продуктивного мышления.** Процесс познания субъектом какого-то объекта обычно начинается с возникновения познавательной потребности. В процессе создания этой потребности субъект осуществляет соответствующую деятельность и реализует потребность или же сталкивается с противоречием между потребностью и своими возможностями ее удовлетворения. В последнем случае субъект оказывается в проблемной ситуации.

Осознавание противоречия есть фактическое начало мышления, направленного на разрешение проблемной ситуации. Процесс мышления на данном этапе познания состоит в установлении характера и особенностей проблемной ситуации, субъект как бы строит мысленную модель этой ситуации. Если эта мысленная модель описывается на каком-то языке, то получаем задачу. Задача как знаковая модель проблемной ситуации отражает лишь некоторые стороны всей проблемной ситуации.

Когда субъект получает задачу извне, процесс мышления начинается с этапа принятия им задачи. Субъект по мере ознакомления с ней или принимает ее, или же отвергает. Когда субъект

принимает задачу, он тем самым попадает в новую проблемную ситуацию, противоречием которой является противоречие между возникшей потребностью решить задачу и отсутствием нужных для этого возможностей. Поэтому субъект как-то приспособливает задачу к себе, изменяет формулировку отдельных условий, переводит ее на другой язык и т. д. Тем самым он строит свою задачу, являющуюся субъектной моделью полученной.

Любая задача требует использования специфических методов и средств, которые выработаны человечеством в процессе исторической практики. Каждое такое средство решения задач принадлежит определенной области знаний, имеющей свой естественный или искусственный язык. Если задача сформулирована на адекватном ей языке, то это подлинная задача; если же она сформулирована на другом языке, то еще предстоит построить ее модель на адекватном ей языке.

В зависимости от того, владеет или нет субъект средствами решения задачи, они (задачи) делятся на такие виды: а) научная задача, когда средства ее решения еще неизвестны ни субъекту, ни науке; б) субъективная задача, когда эти средства объективно известны, но неизвестны субъекту. Степень проблемности здесь может быть очень различной: от случая, когда человек даже не знаком с областью знаний, в которой содержатся эти средства, до случая, когда он знает все элементы метода решения, но не умеет их использовать; в) задача-упражнение, когда метод решения известен субъекту.

Вид и характер моделирования задачи определяются главным образом характером сформированных у решающего эвристических программ решения и особенностями самой задачи. Эвристические программы, охватывающие широкий класс задач, или более узкие, охватывающие лишь небольшой класс задач, четкие и полные или расплывчатые, состоящие из несистематизированных указаний, каждый субъект осознанно или неосознанно усваивает (вырабатывает) в процессе жизненной практики. Если же у решающего не выработаны такие программы, то поиск решения ведется хаотически, методом проб и ошибок.

После решения задачи наступает этап рефлексии на пройденный путь мышления. Мышление обладает своеобразной инерцией, и, решив задачу, человек мысленно повторяет пройденный путь, отдельные его этапы, анализирует их, выявляет удачные и неудачные моменты и т. д. В этом процессе происходит и обобщение решенной задачи и способа ее решения. Такое обобщение приводит к выработке эвристической программы или к ее коррекции.

Учитель должен уделять этому этапу особое внимание, вырабатывая тем самым у учащихся потребность и привычку к рефлексии своей умственной деятельности, к выработке у себя эвристических программ такой деятельности (249, с. 15—18).

**Мышление и решение задач.** Мышление — это неразрывно связанный с речью социально обусловленный целенаправленный психический процесс самостоятельного искания и открытия существ-

венно нового, т. е. опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы. Необходимость в мышлении возникает тогда, когда в ходе жизни и практики у человека появляется новая цель, новая проблема, новые обстоятельства и условия деятельности.

Мышление и решение задач тесно связаны друг с другом. Но их нельзя отождествлять, сводя мышление к решению задач. Решение задачи осуществляется только с помощью мышления. Но мыслительная деятельность необходима не только для решения уже поставленных задач. Она необходима и для самой постановки задач, для выявления и осознания новых проблем. Мышление нужно также для усвоения знаний, для понимания текста в процессе чтения и во многих других случаях, отнюдь не тождественных решению задач.

Однако лучше всего формировать мышление именно в ходе решения задач, когда человек сам наталкивается на посильные для него проблемы и вопросы, формулирует их и затем решает. Психологическая наука давно пришла к выводу, что не нужно устранять всех трудностей на пути мыслительной деятельности ученика, ибо лишь в ходе их преодоления он сможет развить свои умственные способности. Помощь и руководство со стороны учителя должны состоять не в устранении этих трудностей, а в том, чтобы готовить ученика к их преодолению (42, с. 52—58).

**Дифференциация и интеграция в умственном развитии.** Динамика умственного развития ребенка характеризуется различными соотношениями процессов дифференциации и интеграции. Дифференциация ведет к умножению элементов его умственной жизни (действий, операций и познавательных результатов), интеграция — к их упорядочению, структурному, иерархизированному их объединению (124, с. 6).

**Показатели умственного развития.** Богатый запас знаний — это первый критерий, хотя он и не при всех условиях является показателем умственного развития. Другой, более надежный показатель — степень системности знаний. Еще более надежный показатель — овладение рациональными приемами умственной деятельности, формирование интеллектуальных умений. Их специфическая связь с умственным развитием основана на том, что они носят обобщенный характер, применимы по отношению к разному содержанию и в различных областях деятельности, а также в том, что они связаны с определенной перестройкой личности, поскольку овладение обобщенными приемами предполагает изменение мотивации. Если сформированность интеллектуальных умений проявляется у школьника достаточно широко и устойчиво, то это означает возрастание у него критичности, самостоятельности, продуктивности, гибкости и др.

Особенности этого показателя состоят в том, что он не поддается прямому раскрытию, а о нем можно судить лишь опосредо-

ванным путем — через изучение того, как ученик добывает знания и применяет их к решению задач (171, с. 21—22).

Уровень, на котором у ребенка сформировано какое-либо действие, не может служить показателем стадии развития его интеллекта. Диагностика стадии интеллектуального развития должна производиться на новых для ребенка действиях в процессе их формирования.

Дети различаются между собой тем, в каком высшем для каждого из них плане мыслительной деятельности они могут первоначально выполнить новый прием после составления схемы ориентировочной основы действия. При этом в тех случаях, когда ребенок в состоянии выполнить формируемый у него прием сразу в словесно-логическом или наглядно-образном плане, пропуск генетически низших планов выполнения им этого приема (предметного и громкой речи) не приводит к неполноценности сформированного приема.

Дети различаются также и тем, в каком, высшем для каждого из них, плане мыслительной деятельности оказывается возможным давать им схему ориентировочной основы формируемого у них приема. При этом тот внешний для ребенка план, в котором возможно давать ему схему ориентировочной основы действия, совпадает с тем высшим для него планом, в котором он способен первоначально выполнить новый прием после составления схемы ориентировочной основы действия (103, с. 53—59).

**Периодизация умственного развития.** В исследованиях Ж. Пиаже, а затем Дж. Брунера разработана периодизация умственного развития ребенка. Основным показателем этого развития они считают овладение ребенком действиями и операциями.

Первая стадия охватывает главным образом детей дошкольного возраста (примерно до 6 лет). На этой стадии умственная деятельность ребенка состоит в основном в установлении связей между опытом и действием. Интерес ребенка сводится к манипулированию предметами и овладению окружающим его миром через действие.

Ж. Пиаже различает на этой стадии два периода:

1) сенсомоторный (0—2 года), когда действия ребенка еще не перенесены внутрь, в форму представлений, а постоянный (инвариантный) характер объектов выступает для ребенка как следствие координации его движений, перемещений в пространстве;

2) дооперациональная мысль (2—7 лет), когда у ребенка развивается символическая функция: язык, символическая игра, отсроченная имитация, воспроизводящая событие спустя некоторое время, и некоторая внутренняя имитация, являющаяся основой для развития образного (наглядно-образного) мышления. На этой базе становится возможной интериоризация действия в мысль.

Для всего второго периода первой стадии характерно отсутствие у ребенка обратимых операций и принципа сохранения количества и величины предмета.



На всей первой стадии ребенок сохраняет эгоцентризм в отношении своих представлений, что проявляется в его неспособности стать на позицию другого лица. Особенно это ярко проявляется, когда ребенку дают задание смотреть на некоторую сцену из данной точки и одновременно представить себе, как она выглядит с другой точки: ребенок обычно это сделать не может. Поэтому ребенок не чувствует потребности ни обосновывать свои рассуждения для окружающих, ни отыскивать противоречия в своих рассуждениях.

У ребенка на этой стадии проявляется тенденция к сосредоточению (центрации) внимания на единичной, бросающейся в глаза особенности предмета, пренебрегая в своих рассуждениях остальными особенностями предмета. Ребенок не способен произвести децентрацию, т. е. принять во внимание другие черты.

Ребенок не обладает пока еще равновесием в познавательной деятельности. Его познавательная жизнь, как и жизнь аффективная, характеризуется неуравновешенностью, неустойчивостью и быстрой сменой мимолетных состояний (200а, с. 209—212).

Ж. Пиаже рассматривал децентрацию, исчезновение эгоцентризма как спонтанный процесс, совершающийся по естественным законам, независимым от социальных условий и воспитания. В ряде исследований советских психологов показано, что это не так, что, например, специальное обучение позволяет преодолеть центрацию и эгоцентризм даже на этой стадии развития (4).

Вторая стадия (стадия конкретных операций) охватывает период от начала обучения в школе до начала подросткового возраста (6—7 — 10—11 лет). Если на первой стадии ребенок главным образом производил действия с предметами, то на этой стадии он переходит к конкретным операциям как с самими предметами, так и опосредованно, с символами предметов и отношений между ними. Операция отличается от простого действия или целенаправленного поведения двумя признаками: она интериоризована, т. е. ребенок уже может решить ту или иную задачу не непосредственно путем проб и ошибок, а сначала мысленно, и обратима, т. е. действие операции может быть сведено на нет применением некоторой обратной операции.

На этой стадии в сознании ребенка начинают развиваться внутренние структуры, служащие объектом и средством выполнения операций. Эти структуры представляют собой интериоризованные системы символов, посредством которых ребенок воспринимает мир. Для того чтобы ребенок усвоил некоторые понятия, их следует перевести именно на язык этих внутренних структур.

Ребенок на этой стадии уже способен упорядочивать встречаемые предметы, но еще не готов к тому, чтобы иметь дело с возможностями, которые он не может воспринять непосредственно и не имеет соответствующего опыта, приобретенного в прошлом. Поэтому те операции, которыми он уже владеет, и называются конкретными. На этой стадии ребенок постепенно овладевает принципом сохранения.

На рубеже 10—12 лет ребенок переходит на последнюю, третью стадию (формальных операций), и примерно к 14—15 годам у него формируется логика взрослого человека.

На этой стадии умственная деятельность ребенка основана на способности оперировать гипотетическими утверждениями и не ограничена его опытом. Ребенок может мысленно представлять возможные случаи и события и делать выводы о потенциальных отношениях, проверяемых в дальнейшем путем эксперимента или наблюдения. На этом этапе ребенок приобретает способность к формальному выражению конкретных идей, которыми он руководствовался на предыдущей стадии при решении задач, но которые он не умел описать на формальном уровне.

В процессе усвоения ребенком основных понятий самое важное — помочь ему в постепенном переходе от конкретного мышления к использованию абстрактно-понятийных способов мышления (200а, с. 579—591; 41б, с. 359—376).

**Этапы развития внутреннего плана действий.** Развитие у детей внутреннего плана действий (действий «в уме») имеет следующие этапы.

1. Дети не способны действовать в уме. Они способны лишь к непосредственным предметным преобразованиям ситуации.

2. Дети решают задачи только во внешнем плане; во внутреннем они лишь репродуцируют готовые решения. Они не могут соотнести частную и общую цель: решение частной задачи превращается в самоцель, общая задача при этом растворяется. Объем действий ограничен, связь между звеньями системы действий не осознается.

3. Задача решается манипуляцией представлениями предметов. Репродукция во внутреннем плане действия, сделанного во внешнем плане, совершается почти без ошибок. Дети с трудом удерживают первоначальную задачу.

4. Дети строят план решения задачи только при опоре на предварительную манипуляцию. Скрытый период действий стабилизируется.

5. Действия систематичны, саморегулируемы развернутой программой, строго соотнесены с задачей и во всех случаях детерминированы ею (204, с. 239—241).

**Возрастные уровни познавательной активности.** Познавательная активность в форме вопросов с возрастом претерпевает существенные изменения.

Между 5—6 и 8—9 годами ребенок овладевает произвольной постановкой вопросов, направленных на расчленение и исследование проблемной ситуации. Осуществляется переход от вопросов, обращенных к другому (взрослому), до вопросов рефлексивных — к самому себе.

Между 6—7 и 8—9 годами происходит уменьшение количества вопросов в речи детей и интенсивное развитие обращенности вопросов к самому себе. Вопросы становятся поисковыми, направленными на самостоятельное раскрытие неизвестного.

Между 8—9 и 11—12 годами возрастает исследовательская активность, ее широта и разносторонность, происходит развитие вопросов как средства самостоятельного мышления.

Между 11—12 и 14—15 годами происходит (особенно к концу этого периода) снижение уровня исследовательской активности, в то же время меняется характер вопросов: от общего исследования проблемной ситуации подросток переходит к углубленному рассмотрению выделенной проблемы (264, с. 58).

**Мысль и речь.** Мышление всегда несколько опережает речь, а язык отстает от достигнутой ступени развития мышления. Когда новое знание только формируется, оно еще не может быть словесно оформленным. Это содержание мысли фиксируется в наглядных образах (воображаемых моделях, схемах и пр.).

Элементы наглядности в мышлении освобождают от необходимости осуществления всех звеньев цепи рассуждений, облегчают тем самым внутреннюю работу мысли. К тому же мысль, выраженная речью, лишается многих чувственно-эмоциональных и других не менее важных деталей, без которых она теряет свою привлекательность и выразительность.

Взаимопонимание между людьми посредством языка осуществляется довольно легко до тех пор, пока речь идет об объектах, которые мы видим, слышим, осязаем и т. д. Однако когда нужно выразить словами явления, содержание которых далеко отстоит от предметов нашего повседневного обихода, либо же когда нужно передать содержание своих интимных переживаний, то здесь могут возникнуть серьезные затруднения. Ведь человек переживает всегда больше, чем может выразить словами (224, с. 85—88).

**Интеллектуальная активность и ее уровни.** Если мышление — это процесс решения задачи, то интеллектуальная активность — это нестимулированное извне продолжение мышления. Мерой интеллектуальной активности может служить интеллектуальная инициатива, понимаемая как продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленной ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы. Интеллектуальная активность — чисто личностное свойство, единство познавательных и мотивационных факторов.

Можно выделить два уровня действия личности: 1) действия личности на уровне социального индивида, когда деятельность обусловлена поставленной целью и желаемым результатом, и 2) действия творческой личности, когда результат всегда шире поставленной цели. В этом случае действие приобретает порождающий характер (порождается новая цель) и все более теряет форму ответа на задачу (29, с. 22—35).

Существует три качественных уровня интеллектуальной активности.

Первый уровень — стимульно-продуктивный, или пассивный, когда человек при самой добросовестной и энергичной работе остается в рамках заданного или первоначально найденного способа действия.

Второй уровень — эвристический. На этом уровне человек проявляет в той или иной степени интеллектуальную активность, не стимулированную ни внешними фактами, ни субъективной оценкой неудовлетворительности результатов деятельности. Имея достаточно надежный способ решения, человек продолжает анализировать состав и структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, что приводит его к открытию новых, оригинальных, внешне более остроумных способов решения.

Третий, высший уровень интеллектуальной активности — креативный. Здесь обнаруженная субъектом эмпирическая закономерность становится для него не эвристикой, не просто приемом решения, а самостоятельной проблемой, ради изучения которой он готов прекратить предложенную извне деятельность, начав другую, мотивированную уже изнутри.

На стимульно-продуктивном уровне интеллектуальной активности задачи анализируются субъектом во всем многообразии их индивидуальных особенностей, но как частные, без соотнесения с другими задачами. Это тип познания единичного. При переходе на эвристический уровень происходит сопоставление ряда задач, в результате чего открываются новые закономерности, общие для системы задач. Это уровень познания особенного. И, наконец, на креативном уровне, на котором подвергаются анализу и доказательству найденные закономерности путем анализа их исходного генетического основания, мысль достигает всеобщего характера.

Стимульно-продуктивный уровень интеллектуальной активности соответствует принятию и продуктивному решению стоящих перед человеком задач. При этом в рамках уже поставленных проблем люди этого типа творчества способны на смелые гипотезы и оригинальные находки. Эвристический уровень соответствует открытию закономерностей эмпирическим путем. Это уровень эмпирических открытий. Креативный уровень интеллектуальной активности соответствует теоретическим открытиям. Ученый этого уровня, на основании найденных им или другими фактов и закономерностей, строит теорию, их объясняющую, ставит новую проблему (29, с. 74—79).

**Соперничество и интеллектуальная активность.** У людей, ориентированных преимущественно на победу над соперником, уровень интеллектуальной активности, как правило, ниже, чем у людей без такой ориентации. Эти люди активно включаются в ситуацию соперничества: стремление выиграть в скорости и точности решения задач преобладает у них настолько, что сам по себе материал их деятельности не представляет для них уже большого интереса.

Те же немногие субъекты, для которых конфликта между познавательным и внешним оценочным мотивами не существует по причине явного доминирования познавательной направленности, не ощущают конфликта и в ситуации соперничества, и уровень их интеллектуальной активности при этом не понижается. Те же, которые разрешают конфликт в пользу внешних оценок успешности,



не поднимаются выше стимульно-продуктивного уровня развития интеллектуальной активности (29, с. 157—158).

**Творчество и нравственность.** Исследования показывают самую непосредственную связь уровня интеллектуальной активности с нравственными качествами личности. Важным является тот факт, что на низком, стимульно-продуктивном уровне интеллектуальной активности оказались люди с очень высокими умственными способностями и прекрасными знаниями в своей области, но проявляющие в деятельности либо тенденцию к самоутверждению, либо — к избеганию неудач. Итак, главный барьер на пути к творчеству — это деформация мотивационной структуры личности. Именно поэтому следует говорить о задаче формирования в школе творческой личности, а не просто о развитии творческих способностей, но в любом случае творческая личность предполагает высокий уровень интеллектуальной активности (29, с. 166—167).

Основные показатели умственного развития — это богатый запас знаний, степень системности знаний, овладение рациональными приемами (способами) умственной деятельности. Понимание учения как накопления знаний и одновременно овладения способами оперирования ими снимает противоречие между процессами учения и творческого развития.

Таким образом, учитель должен заботиться не только о внешнем управлении мыслительными процессами учащихся, но и о том, чтобы обеспечить саморегуляцию учебной деятельности, учитывая уже сложившееся у ученика отношение к учению. Важно помнить, что высокого уровня интеллектуальной активности, при котором возможно творческое решение задач, достигают школьники с определенной мотивацией, нравственными установками. Ориентация на самоутверждение, соперничество, избегание неудач становятся барьером на пути к творчеству даже при большом интеллектуальном потенциале. Поэтому перед учителем встает задача воспитания творческой личности в целом, а не только формирования отдельных мыслительных процессов.

## II.7. Воображение

Широко распространенное представление о том, что у детей воображение более развито, чем у взрослых, имеет за собой лишь то основание, что воображение начинает развиваться раньше отвлеченного мышления и его удельный вес в детстве больше, чем в дальнейшем. Но при всем том воображение у ребенка слабее, чем у взрослого. Видимое богатство детской фантазии является в действительности по большей части скорее проявлением слабости его критической мысли, чем силы его воображения. Собственно творческие и даже комбинаторные моменты в нем сначала не столь значительны. Они развиваются в процессе общего умственного развития ребенка.

В процессе обучения воображение выполняет двойную функцию. Оно является, во-первых, существенной предпосылкой для усвоения знаний, требующих умения представить себе конкретную ситуацию, которую ребенок не может воспринять непосредственно. И, во-вторых, воображение является существенной предпосылкой эстетического воспитания.

Существенной предпосылкой развития здорового, плодотворного воображения является расширение и обогащение опыта учащегося (216, с. 336—339).

**Образы воображения.** Образы воображения формируются в процессе мысленного конструирования таких объектов, прообразы которых не существуют в окружающей среде. Эти образы должны предвосхищать в известном смысле результаты деятельности или служить средством разрешения определенных умственных задач. Преобразование наличного наглядного материала, в результате чего возникает добавочная информация о нем, и составляет главный момент творческого воображения.

Сознание может конструировать новые идеальные объекты, которые еще не имеют своего конкретного прообраза в объективном мире. Без способности к созданию таких образов творческое мышление было бы невозможно (224, с. 26—30).

Познавательные образы можно подразделить на: 1) чувственно-наглядные и 2) рациональные (понятийные) образы, в отвлеченной форме отражающие наиболее общие и существенные стороны, связи и отношения объективного мира, недоступные непосредственно органам чувств.

Вместе с тем не существует каких-либо чувственных элементов, совершенно лишенных рационального содержания. Любые сигналы, поступающие через органы чувств, становясь фактами сознания, подвергаются вместе с тем логической обработке, входят в упорядоченный строй наших знаний. Чувственные образы включаются в комплексы суждений и умозаключений, вне которых они были бы лишены общего значения. Поэтому понятия «чувственное познание», «чувственный образ» — это научно-теоретические абстракции, в которых выделена только одна сторона сложного процесса переработки информации (224, с. 15—18).

**Действие и формирование образов.** Связь образов с действиями и операциями прослеживается по нескольким линиям. Во-первых, действия являются средством формирования образов. Ни один образ, ни чувственный, ни абстрактный, не может быть получен без соответствующего действия субъекта. Образ всегда есть результат, продукт определенных действий. Восприятие как чувственный образ — результат действия восприятия. Понятие — продукт мыслительных действий и т. д. Во-вторых, операции составляют психологический механизм образов. Актуализация образа, восстановление его субъектом — это всегда выполнение им (пусть мгновенное) тех операций, которые лежат в основе образа. Наконец, использование образа в процессе решения различных задач происходит путем включения его в то или иное действие.

Таким образом, хотя связь между образами и действиями является двусторонней, ведущая роль принадлежит действию. Образ без действия субъекта не может быть ни сформирован, ни восстановлен, ни использован. Отсюда следует, что и управлять формированием образов можно только через посредство действий (233, с. 31).

**Ориентация в пространстве.** Одной из особенностей пространственного мышления является использование разных систем ориентации в пространстве (видимом или воображаемом). Наиболее естественной, закрепленной всем опытом человека системой ориентации является схема тела. Она лежит в основе практической ориентации среди предметов и явлений. Ребенок очень рано начинает ориентироваться в окружающем его реальном, а затем и воображаемом пространстве с учетом положения собственного тела. Все предметы в пространстве он воспринимает с учетом вертикального положения собственного тела. Эта естественная позиция служит отправной точкой для создания разнообразных пространственных образов.

При переходе к геометрическому пространству учащиеся наряду с опорой на схему тела вынуждены часто абстрагироваться от нее. Так, при определении пространственного размещения геометрических объектов за исходную точку отсчета часто принимается не наблюдатель, а любой, произвольно выбранный элемент, по отношению к которому пространственно размещаются все другие элементы. Формирование пространственных образов в этих условиях затруднено тем, что человеку необходимо отвлечься от сложившейся и прочно закрепленной у него естественной системы отсчета и перейти на другую, заданную или произвольно выбранную. С необходимостью отвлечься от схемы тела и переходить на иные системы отсчета человек постоянно сталкивается в профессиональной деятельности. Так, оператор, воспринимая не реально действующие объекты, а их условно-графические модели, размещенные на пульте управления, должен мысленно представлять состояние управляемых им объектов. А ведь размещенность в пространстве реальных объектов и их условных заменителей, как правило, не совпадает. Точно так же ориентация в космическом пространстве требует от человека перехода на иные системы отсчета, что влечет за собой формирование пространственных образов, отличных от тех, которые создаются при ориентации на земной поверхности.

Дети младшего школьного возраста под влиянием различных видов деятельности обнаруживают большие возможности в использовании разных систем отсчета. Довольно рано они могут отвлекаться от схемы тела и переходить к динамическим и иным базам отсчета, в качестве которых принимается любой объект, произвольно менять позиции наблюдателя. Этот возраст является наиболее сензитивным для усвоения метода проектирования, для формирования проективных представлений, что недостаточно учитывается в практике обучения (272, с. 55—73).

**Воображение ребенка в рисунке.** Для работы воображения существенно, что сам предмет не определяет для художника той формы, в которую он может быть воплощен. Форма должна создаваться самим человеком, а так как форма, изобретенная кем-либо раньше, не исчерпывает мироощущения другого художника, то он вынужден изобретать ее сам. Замечательные примеры этого можно найти в рисунках детей.

Когда дети начинают экспериментировать с формой и цветом, они сталкиваются с необходимостью отыскать такой способ изображения, в котором объекты их жизненного опыта могли бы воспроизводиться с помощью определенных средств. Иногда им помогает наблюдение за деятельностью других детей, но, по существу, они всегда находят свой собственный путь. Изобилие оригинальных решений, которые они создают, всегда изумляет, в особенности потому, что дети обращаются, как правило, к самым элементарным темам.

Например, при изображении фигуры человека, разумеется, дети не стремятся быть оригинальными, и все же попытка воспроизвести на бумаге все то, что они видят, заставляет каждого ребенка открывать для себя новую визуальную формулу для уже известного предмета. В каждом рисунке можно заметить уважение к основному визуальному понятию о человеческом теле. Это доказывается тем, что любой зритель понимает, что перед ним изображение человека, а не какого-либо другого объекта. В то же время каждый рисунок существенно отличается от других.

Объект представляет только незначительный минимум характерных структурных признаков, вызывая тем самым к воображению в буквальном смысле слова. В детских рисунках предлагается множество решений по изображению отдельных частей человеческого тела. Варьируются изображения не только частей туловища, но и контурных линий самого туловища. Некоторые рисунки имеют множество деталей и различий, другие — всего лишь несколько. Круглые формы и прямоугольные, тонкие штрихи и огромные массы, противопоставления и частичные совпадения — все используется для воспроизведения одного и того же объекта. Но простое перечисление одних лишь геометрических различий ничего не говорит нам об индивидуальности этих изображений, которая становится очевидной благодаря внешнему виду всего рисунка. Некоторые фигуры выглядят устойчивыми и рациональными, другие поражают своим безрассудством. Среди этих фигур можно найти грубые и эмоциональные, простые и запутанные, пухлые и хрупкие. Каждая из этих фигур выражает способ существования, способ бытия личности.

Эти различия частично обусловлены стадией развития ребенка, частично его индивидуальным характером, отчасти они зависят от целей, для которых создавался рисунок. Взятые все вместе, рисунки свидетельствуют о богатстве художественного воображения, которое можно обнаружить у ребенка со средними способностями, хотя такие факторы, как отсутствие одобрения, неправиль-



ное воспитание и неподходящая окружающая среда, вносят свои коррективы в развитие творческого воображения почти любого ребенка, исключая немногих счастливицов (19а, с. 145—147).

**Мечта.** Мечта, во-первых, всегда проявляется в работе воображения, рождающего образы желаемого будущего; во-вторых, имеет яркую эмоциональную окраску; в-третьих, осознана и, наконец, в-четвертых, прочно закреплена в личности. Динамика мечты состоит в том, что, будучи первоначально простой реакцией на сильно возбуждающую (чаще всего травмирующую) ситуацию, она затем нередко становится внутренней потребностью личности.

Мечтание, фантазирование иногда помогают человеку отступить от цели, заменяя реальное действие воображаемым, но в то же время они же мешают уйти от цели совсем, забыть о ней, ибо в процессе мечтания создаются модели будущего, которые обладают большой побудительной силой. Мечтание может и ослаблять внутреннее эмоциональное напряжение личности, и создавать его. Оно как бы помогает человеку легче перенести свое отступление от цели и в то же время закрепляет в его сознании эту цель. Мечтая, субъект сплошь и рядом стремится к одному — доставить себе удовольствие. Но объективно это мечтание всегда так или иначе сказывается на его поведении, на его восприятии жизненных явлений.

В детском и подростковом возрасте предмет желаний бывает настолько нереальным, что его неосуществимость осознают даже сами мечтатели. Это мечты-игры. Чаще всего дети и подростки прибегают к таким мечтам ради самоутешения или самоуслаждения. Эти мечты следует отличать от более рациональной их формы — мечты-плана.

Учитывая большой удельный вес, который имеют в душевной жизни ребенка мечты-игры, учителя должны, во-первых, научиться использовать их для развития поведения и нравственности ребенка и, во-вторых, овладеть мастерством своевременного перевода мечтаний учащихся из одной формы в другую. Высказывая мнение о мечтах ребенка, надо прежде всего принимать в расчет не столько их целевую направленность, сколько проектируемые в них отношения к окружающему. Когда первоклассник наслаждается мечтой о том, как он изобретает лекарство, которое избавит от всех болезней, то это продуктивная мечта, несмотря на весь ее наивно-фантастический характер. Чем младше мечтающий ребенок, тем чаще его мечтание не столько выражает его направленность (она еще не успела сформироваться), сколько создает ее. В этом состоит формирующая функция мечты (72, с. 163—177).

Воображение ребенка не сильнее, чем у взрослого, но оно занимает больше места в его жизни. В школе детское воображение становится важной предпосылкой и обучения, и эстетического воспитания. Ученик представляет себе ситуации, с которыми он не сталкивался в собственном опыте, создает образы, не имеющие конкретного аналога в окружающей действительности, что способствует усвоению знаний и развитию творческого мышления.

Учителя часто опираются на возможности воображения школьников, когда необходимо построить чувственный или рациональный (понятийный) образ на основе изучаемого материала, преобразовать имеющийся образ, перейти от одной системы отсчета к другой. Это происходит на уроках практически по всем дисциплинам, но прежде всего — на уроках геометрии, черчения, рисования, литературы, истории.

## II.8. Язык и речь. Понимание

**Язык человека.** Язык человека есть сложная система кодов, обозначающих предметы, признаки, действия или отношения, которая несет функции передачи информации и введения ее в различные системы связей и отношений. Если человек говорит «портфель», то он не только обозначает определенную вещь, но и вводит ее в известную систему связей и отношений. Если он говорит «коричневый» портфель, то он абстрагируется от этого портфеля, выделяя лишь его цвет. Если он говорит «лежит», то он абстрагируется от самого предмета и его цвета, указывая на его положение. Если человек говорит «этот портфель лежит на столе» или «этот портфель стоит около стола», то он выделяет отношение объектов. Следовательно, развитый язык человека является системой кодов, достаточной для того, чтобы передать, обозначить любую информацию даже вне всякого практического действия.

«Язык» же животных не обозначает постоянной вещи, признака, свойства, отношения, а лишь выражает состояние или переживания животного. Он не передает объективную информацию, а лишь насыщает ее теми переживаниями, которые наблюдаются у животного в то время, когда оно испускает звук. Сигнал животного есть выражение аффективного состояния, а передача сигнала есть передача этого состояния, вовлечение в него других животных и не более (167, с. 28—29).

**Речь.** Речь имеет две основные функции — коммуникативную и сигнификативную, благодаря которым речь является и средством общения, и формой существования мысли, сознания. При этом данные функции формируются одна через другую и взаимодействуют одна в другой.

Обобщая, классифицируя, речь является по существу первой элементарной формой знания. Через посредство языка и речи общество формирует мышление ребенка и определяет структуру его сознания. Самая формулировка мысли в слове приводит к тому, что ребенок в результате лучше понимает нечто, чем до словесной формулировки своей мысли: *ф о р м у л и р у я с ь, м ы с л ь ф о р м и р у е т с я* (216, с. 410—429).

**Внешняя и внутренняя речь.** Внутренняя речь есть речь для себя, а внешняя речь — это речь для других. Внутренняя речь не предшествует внешней и не воспроизводит ее в памяти, а представляет собой самостоятельное образование, возникающее при-

мерно в семилетнем возрасте из эгоцентрической внешней речи ребенка. Эгоцентрическая речь ребенка представляет собой речь внутреннюю по психической функции и внешнюю по структуре. Переход от эгоцентрической внешней речи ребенка к внутренней речи происходит на пороге школьного возраста. При этом происходит дифференциация двух речевых функций эгоцентрической речи и обособление речи для себя и речи для других из общей нерасчлененной речевой функции.

Главнейшая особенность внутренней речи — ее совершенно особый синтаксис: отрывочность, фрагментарность, сокращенность. Даже если бы можно было записать внутреннюю речь, то она оказалась бы сокращенной, отрывочной, бессвязной, неузнаваемой и непонятной по сравнению с внешней речью.

Внешняя, устная речь в большинстве случаев является диалогической. Диалог всегда предполагает то или иное знание собеседниками сути дела, которое позволяет делать целый ряд сокращений, что создает в определенных ситуациях чисто предикативные суждения. Диалог предполагает всегда зрительное восприятие собеседника, его мимики и жестов и акустическое восприятие всей интонационной стороны речи. То и другое, вместе взятое, допускает понимание с полуслова, общение с помощью намеков (52, с. 316—343).

Внутренняя речь не является просто речью про себя. Она, выполняя регулирующую или планирующую роль, имеет иное, чем внешняя речь, сокращенное строение. Внутренняя речь по своей семантике никогда не обозначает предмет, никогда не носит строго номинативный характер, т. е. не содержит «подлежащего»; она указывает, что именно нужно выполнить, в какую сторону нужно направить действие. Оставаясь свернутой и аморфной по своему строению, она сохраняет свою предикативную функцию, обозначая только план дальнейшего высказывания или план дальнейшего действия (159, с. 139—140).

**Механизм речи.** Механизм речи содержит три принципиально разные звена: 1) звено восприятия речи; 2) звено ее произнесения и 3) внутриречевое звено.

Два первых звена имеют непосредственно связь с внешним миром, переводя речь в объективно существующий речевой продукт или принимая этот продукт. Производить речь человек может технически разными способами: обычная звуковая речь, письменная речь рукой, ногой, ртом, жестовая речь, путем прикосновения (как у слепоглухих). Соответственно существует множество способов восприятия речи.

Содержание высказывания формируется у одного партнера и воспринимается другими в звене внутренней речи. Это особый психофизиологический процесс, состоящий в активизации речевых механизмов (произнесения и восприятия речи) при отсутствии выраженных внешних проявлений. Чтобы организовать внешнюю речь по правилам языка и в соответствии со смыслом, который человек хочет выразить, необходим специальный интегративный

процесс (на нынешний день еще неизвестный). Этот процесс должен опережать произносимую речь у говорящего человека и следовать за услышанной речью у слушающего. Внутриречевые процессы не идентичны внешней речи (243, с. 46—47).

**Порождение речевого высказывания.** Мотивом речевого высказывания может быть либо требование, либо обращение информационного характера, связанное с контактом, либо желание сформулировать собственную мысль.

Существуют простейшие формы аффективной речи («Ой», «Вот это да!», «Ух ты!» и т. д.), которые не требуют специальной мотивации и которые нельзя назвать речевыми высказываниями в собственном смысле слова. Более сложные речевые высказывания имеют разную форму в зависимости от того, входят ли они в диалогическую или монологическую речь.

Следующим за мотивом этапом порождения речевого высказывания является замысел высказывания — этап формирования общего субъективного смысла высказывания. В исходном замысле высказывания обязательно содержится две составные части: объект высказывания, известный субъекту, и то новое, что именно нужно сказать об этом предмете и что составляет предикативную структуру высказывания. Эти две части и образуют исходную мысль, носящую характер свернутого речевого высказывания, которое в дальнейшем должно быть превращено в систему последовательно связанных друг с другом слов. Это превращение осуществляется с помощью внутренней речи, составляющей следующую ступень формирования речевого высказывания. Существенной особенностью порождения речевого высказывания помимо устойчивой цели высказывания и той конкретной задачи, которая стоит перед говорящим, является также широкий объем оперативной памяти и система стратегий, позволяющая выделять существенный смысл высказывания, тормозить побочные ассоциации и выбирать речевые формулировки, соответствующие поставленной задаче. Это предполагает постоянный контроль за протеканием всплывающих компонентов высказывания, а в наиболее сложных случаях и сознательный выбор нужных речевых компонентов из многих альтернатив.

Формирование речевого высказывания у ребенка проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных фраз до сложного речевого высказывания. Переход в начале школьного возраста к высказываниям повествовательного характера связан с формированием внутренней речи ребенка, которое происходит значительно позже, чем формирование его внешней речи (159, с. 187—202).

**Ситуативная и контекстная речь.** Речь маленького ребенка не образует связного смыслового целого, для ее понимания необходимо учесть ту конкретную ситуацию, в которой находится ребенок и к которой относится его речь. Смысловое содержание речи становится понятным лишь будучи взято совместно с этой ситуацией: это ситуативная речь.



Затем у ребенка развивается контекстная, связная речь. Связность речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя. Все в ней должно быть понятно для другого из самого контекста: это контекстная речь.

Когда у ребенка развивается контекстная речь, она не наслаивается внешне над ситуативной и не вытесняет ее: они сосуществуют. Причем ребенок, как и взрослый, пользуется то одной, то другой в зависимости от содержания, которое надо сообщить, и характера самого сообщения. Речь возникает из потребности в общении. Она всегда направлена на слушателя, на другого, и служит для общения с ним. Это относится в равной мере как к ситуативной, так и к контекстной речи. Развитие последней связано с овладением письменной речью (217, с. 115—129).

**Речь письменная.** Письменная речь есть самая многословная, точная и развернутая форма речи. В ней приходится передавать словами то, что в устной речи передается с помощью интонации и непосредственного восприятия ситуации. В письменной речи отсутствует заранее ясная для обоих собеседников ситуация и всякая возможность выразительной интонации, мимики и жеста; в ней заранее исключена возможность каких-либо сокращений. Понимание производится лишь за счет слов и их сочетаний (52, с. 316).

Устная речь формируется в процессе естественного общения ребенка со взрослым. В ней всегда сохраняется элемент связи с практической ситуацией, жестом и мимикой.

Письменная речь появляется в результате специального обучения. На ранних ступенях ее формирования ее предметом является не столько мысль, которая подлежит выражению, сколько те технические средства написания звуков, букв, а затем слов, которые никогда не являются предметом осознания в устной речи. На этих этапах происходит формирование двигательных навыков письма. Лишь значительно позднее предметом сознательных действий ребенка становится выражение мыслей.

Письменная речь по своему строю представляет собой всегда полные, грамматически организованные развернутые структуры. Письменная речь используется не только для того, чтобы передать готовое сообщение, но и для того, чтобы отработать, уточнить собственную мысль. Поэтому письменная речь как работа над способом и формой высказывания имеет огромное значение и для формирования мышления (159, с. 212—214).

**Значение и смысл слова.** Значение слова с психологической стороны есть не что иное, как обобщение, или понятие. Значение слова непостоянно, оно изменяется в ходе развития ребенка.

Смысл слова представляет собой совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову. Смысл слова оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости. Значение есть только одна из зон того сложного смысла,

который приобретает слово в контексте какой-либо речи, и притом зона, наиболее устойчивая, унифицированная и точная.

Слово в различном контексте легко изменяет свой смысл. Значение, напротив, есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях смысла слова. Обогащение слова смыслом, который оно вбирает в себя из всего контекста, и составляет основной закон динамики значений (52, с. 297—346).

Значение есть устойчивая система обобщений, стоящая за словом, одинаковая для всех людей, причем эта система может иметь разную глубину, обобщенность, широту охвата обозначаемых им предметов, но она обязательно сохраняет неизменное ядро — определенный набор связей.

Взрослый человек располагает обоими аспектами слова: его значением и его смыслом. Он знает устоявшееся значение слова и вместе с тем может каждый раз выбирать нужную систему связей из данного значения в соответствии с ситуацией.

В процессе онтогенеза предметная отнесенность слова является продуктом длительного развития. На ранних этапах слово вплетено в ситуацию, жест, мимику, интонацию и только при этих условиях приобретает свою предметную отнесенность. Затем предметная отнесенность слова постепенно освобождается от этих условий, и лишь на последующих этапах развития ребенка слово приобретает четкую устойчивую предметную отнесенность. Но значение слова развивается даже и после того, как предметная отнесенность достигла своей устойчивости. Это означает, что наше сознание меняет смысловое и системное строение. На раннем этапе развития ребенка оно носит аффективный характер, отражая мир прежде всего эмоционально. На следующем этапе сознание начинает носить наглядно-действенный характер, и только на завершающем этапе сознание приобретает отвлеченный вербально-логический характер (159, с. 53—64).

**Категориальное значение слова.** Обобщая предметы, слово является орудием абстракции, клеточкой мышления. Относя вещь к определенной категории, слово производит тем самым автоматическую и незаметную для человека работу по анализу вещи, передавая ему опыт поколений, который сложился в отношении этой вещи в истории общества.

Например, слово «чернильница» прежде всего обозначает определенный предмет. Но это слово выделяет в этом предмете существенные признаки, обобщает предметы, т. е. обозначает любую чернильницу. Корень этого слова *-черн-* указывает, что этот предмет связан с какой-то краской, тем самым вводя этот предмет в категорию соответствующих предметов. Но при этом слово имеет рядом с корнем суффикс *-ил-*, который вводит этот предмет в категорию орудийных предметов. Однако имеется и второй суффикс *-ниц-*, который относит этот предмет к категории вместилищ. Таким образом, когда человек говорит «чернильница», он не только указывает на определенный предмет, но и вводит те системы

категорий, в которые этот предмет входит, передавая тем самым систему общественно упрочившихся знаний о функциях предмета.

Использование флексий слова создает возможность указать ту форму действия, которую играет предмет в данном контексте. Слово тем самым выводит нас за пределы чувственного опыта, позволяет нам оперировать с вещами в совершенно новом, «рациональном» плане (159, с. 43—47).

**Функции слова.** Основной функцией слова является его обозначающая роль (предметная отнесенность). Огромный выигрыш человека, обладающего развитым языком, заключается в том, что его мир удваивается. Человек без слова имел дело только с теми вещами, которые он видел, с которыми он мог манипулировать. С помощью языка он может иметь дело с предметами, которые непосредственно не воспринимались и которые не входили в состав его собственного опыта.

Из слов рождается не только удвоение мира, но и волевое действие по управлению своим восприятием, представлением, памятью и действиями, ибо, произнося слова «поднять руку», «сжать руку в кулак», человек может выполнить эти действия мысленно. Благодаря слову он может оперировать вещами мысленно при их отсутствии, совершать умственные действия и эксперименты над вещами. Удваивая мир, слово дает возможность передавать опыт от индивида к индивиду и обеспечивает возможность усвоения опыта поколений (159, с. 37—38).

**Речь и ориентировочная деятельность.** Специфика речи связана с особенностями ориентировочной части деятельности.

Можно выделить следующие стороны ориентировки речевого действия: 1) ориентировка в предмете сообщения; 2) ориентировка в языке как объективной системе средств, которыми выражен предмет сообщения; 3) ориентировка степени личностной значимости предмета сообщения; 4) ориентировка в мере адекватности или неадекватности выбранных языковых средств для решения коммуникативной задачи (рефлексия на степень субъективной удачи (или неудачи) собственной речевой деятельности); 5) ориентировка на адресат речи — учет его особенностей и возможностей.

Обычно обучение грамматике ведется главным образом как решение мнемических задач, а не языковых. Усвоение элементов стилистики также не формирует в достаточной мере индивидуальность и произвольность речи, ибо работа идет прежде всего как прилаживание собственной языковой способности школьника к нормам литературного языка.

Условием развития произвольности и индивидуальности речи является открытие и осознание учащимися всех сторон ориентировки речевого действия (5, с. 160—162).

**Чтение и его интенсификация.** Развитие компьютерной техники никак не снижает роли чтения, которое обладает рядом превосходных качеств: а) читатель может возвращаться к уже прочи-

танным страницам до тех пор, пока все необходимое не будет им должным образом усвоено; б) распоряжаться текстом практически в любых условиях места и времени; в) через чтение можно заранее планировать и реализовать широкий спектр индивидуализированных воспитательных, образовательных, психотерапевтических и других воздействий на личность, в том числе на самого себя; г) использовать чтение как важнейшее средство и условие развития теоретического мышления, освоения вершин человеческого знания, и т. д.

Попытки внедрения практических мероприятий по обучению скорочтению, построенному на основе механистических приемов, оказываются несостоятельными. Вред пропагандируемой «механики скорочтения» в том, что она порождает иллюзию, веру в волшебство самопереливания знаний через визуальный канал, понижает готовность читающего к интенсивному труду с текстом. Нужно учить умению вчитываться в текст. Чем лучше развиты навыки смыслового чтения, умения ориентироваться в структуре содержания, тем выше скорость чтения. Условием, показателем и компонентом умения ориентироваться в информации является словарный запас (60, с. 12—14).

**Понимание.** Ученик понимает учебный материал, если он в состоянии соотнести его с собственной категориальной системой наиболее общих понятий (таких, как движение, количество, качество, развитие, причина и следствие, пространство, время и т. д.) и поместить в наличных у него непересекающихся классах объектов. Если же он не в состоянии это сделать, то это означает, что он учебный материал не понял.

Разные люди по-разному понимают одно и то же явление потому, что у них разные категориальные системы и разные наборы непересекающихся классов. Поэтому правы те учителя, которые требуют, чтобы учащиеся излагали учебный материал своими словами, ибо это умение подтверждает, что материал хорошо уложен в категориальной системе ученика, а значит, понят им.

Зачастую непонимание учащимися учебного материала вызывается тем, что у ученика не сложилось научно категориальной системы, которая в процессе обучения многократно перестраивается (214, с. 90—97).

**Ступени понимания.** Понять что-либо — значит раскрыть его сущность. Основными отличиями ступеней понимания друг от друга является прежде всего глубина понимания. Она характеризуется тем, до какого порядка сущности проникает наша мысль в процессе понимания. Непосредственным выражением этого является полнота, разносторонность и, что самое важное, существенность связей, вскрываемых в процессе познания. Чем шире круг предметов, явлений, с которыми ставится в связь познаваемое нами в данный момент, тем глубже понимание, тем более высокий уровень его достигается.



Существенное место занимают также различия в отчетливости понимания. Начальной ступенью здесь является такое понимание, которое правильно было бы считать скорее предвосхищением, предварением собственно понимания. Мы еще не поняли того, что воспринято, но чувствуем, что вот-вот что-то будет понято нами. Следующая ступень, когда понимание уже имеется, но еще в самом общем, неразвернутом, неопределенном виде, причем понимание дано нам скорее опять-таки в форме своеобразного чувства, которое является, однако, уже чувством начавшегося понимания. На этой ступени — ступени смутного понимания — мы уже словно схватили нечто, но пока еще не рассмотрели, что именно схвачено нами.

Из следующих, более высоких ступеней надо выделить ту, когда понимание субъективно переживается как уже достигнутое, хотя выразить его мы еще не можем. Дальнейшая ступень отчетливости понимания характеризуется тем, что мы уже можем изложить воспринятое другому, но при одном условии: придерживаясь определенной, неизменной формулировки, по возможности данной в готовом виде, максимально словами подлинника. Более высокая ступень понимания характеризуется освобождением от скованности словесной формулировкой. Происходит действительно освоение того, что нами воспринято. Оно буквально становится «своим», переводится на «свой язык», подвергается некоторой творческой переработке (225, с. 167—170).

**Привычные знаки и понимание.** Переход от исходного содержания к обозначающему его знаку беспрепятственно обратим лишь в идеале. В реальных же условиях дело обстоит иначе. Кодирование ведет к сжатию исходной информации, а это уже само по себе создает предпосылки для ее необратимой трансформации. По мере перерождения информации в процессе кодирования в ней сохраняются лишь те ее компоненты, которые имеют чисто операциональное значение и в силу этого позволяют действовать формально. Чем привычнее знак, тем труднее развернуть экономно упакованное в нем содержание. Чем привычнее алгоритм, тем труднее вернуться от него к исходным теоретическим соображениям. Привычные знаки и алгоритмы психологически доступнее (их легче использовать для деятельности) репрезентируемого ими содержания, а именно поэтому сжатие этого содержания с помощью знаков до уровня операциональных значений психологически необратимо.

Привычные знаки и алгоритмы в процессе познания необходимы, но в то же время они порождают труднопреодолимый психологический барьер. Вызывая чувство понимания (или иллюзию понимания), он играет защитную роль, которая особенно ощутима в сферах умственной деятельности, где необходимо вторично сделать объектом познания нечто, давно уже ставшее привычным, само собой разумеющимся, ибо привычное (знаки и алгоритмы) кажется простым и понятным и поэтому не вызывает познавательного интереса.

Психологический барьер, образуемый привычными знаками и алгоритмами, проявляется также в повседневной жизни, а в обучении он закономерно приводит к формализму (оперирование знаками без их понимания) (262, с. 89—90).

**Понимание речевого сообщения.** Понимание высказывания, т. е. процесс декодирования поступающей речевой информации, начинается с восприятия внешней развернутой речи, переходит в понимание общего значения высказывания, а далее — и в понимание подтекста этого высказывания.

Мало понять непосредственное значение сообщения. Необходимо выделить тот внутренний смысл, который стоит за этими значениями, т. е. необходим переход от текста к подтексту, к выделению того, в чем состоит центральный внутренний смысл сообщения. Неверно думать, что целое сообщение состоит лишь из цепи отдельных фраз и что для понимания текста достаточно понять значение каждой фразы. Человек осуществляет ориентировочную деятельность в процессе объединения далеко отстоящих друг от друга элементов высказывания, выделяя в сложном сообщении «смысловые ядра». Эта ориентировочная деятельность обнаруживается при записи движения глаз при чтении текста. Оказалось, что движение глаз представляет собой не линейное перемещение от одного слова к другому и от одной фразы к другой, а имеет сложный маршрут с множественными возвращениями назад, сопоставлениями далеко отстоящих разделов текста.

В устной речи вспомогательные приемы — интонация, выделение слов или выражений акцентом, применение пауз, разного темпа, мимики, жеста и т. д. — позволяют лучше выделить (и понимать) существенные смысловые ядра и переходить к общему смыслу сообщения. В письменной речи вспомогательные приемы — выделение абзацев, разрядка, знаки препинания — еще не обеспечивают полностью возможности понимания внутреннего смысла текста. Поэтому процесс понимания подтекста или смысла, таящегося за написанным текстом, требует сложной самостоятельной внутренней работы читателя (159, с. 217—239).

**Условия успешности понимания текста.** Наиболее общим условием успешности понимания текста является высокая степень выраженности субъектно-предикативных отношений, а именно: а) признаков новизны субъекта и отнесенности его к уже известной более общей мысли и б) «разрешающей функции» предиката.

Новое положение необходимо излагать так, чтобы оно имело не просто какое-то содержание, а такое содержание, которое требует дальнейшего разъяснения, доказательства и т. п. Эта особенность изложения создает у ученика впечатление известной незаконченности мысли, неясности, желание узнать, в чем дело, почему, что это значит и т. п. В результате осознается также отличие текстового субъекта от его предиката.

Напротив, законченность, замкнутость в изложении субъекта маскирует содержащиеся в нем скрытые вопросы, скрывает его

проблемность, вызывает впечатление мнимой понятности, не побуждает к раскрытию, объяснению мысли. В формулировку текстовых предикатов целесообразно включать итоговое положение, которое раскрывало бы его текстовый субъект в обобщенном виде.

Большое значение для успешного понимания текстов имеет также ясное выражение связи между параллельными субъектами в текстовых предикатах.

В итоге понятность научного и учебного текста повышается, если проблемные ситуации излагаются так, что скрытые в них вопросы могут легко обнаруживаться и разрешаться самими читателями.

Среди проблемных текстовых ситуаций (т. е. ситуаций, провоцирующих вопросы) есть такие, которые неизбежны и неустраняемы в любом новом для читателя и сложном тексте. Однако можно сделать так, чтобы они легко обнаруживались и осмысливались. Для этого: а) текст должен иметь ясную, прозрачную логическую структуру; б) новизна текстовых субъектов или противоречие между ними должно не затушевываться, а выражаться четко, с применением стилистических и логических приемов или особых слов, подчеркивающих эти их качества, что способствует возникновению у читателей вопроса и потребности найти на него ответ; в) проблемные ситуации получают свое разрешение в данном тексте или находят опору в имеющихся знаниях.

Если проблемная ситуация в тексте выражена так, что она не осознается большинством обучающихся как проблема и потому не побуждает их любознательность, или если она вызывает вопрос, но ответ на него в тексте отсутствует и вместе с тем не содержится в предшествующем изложении, то причина плохого понимания кроется в самом тексте.

Постановка вопроса к текстовому субъекту побуждает искать его обоснование, пояснение или объяснение, а постановка вопроса к предикату позволяет осознать его именно как ответ на вопрос, поставленный к субъекту (71, с. 41—42).

**Проблемные текстовые ситуации.** Проблемным текстовым ситуациям присущи следующие особенности:

1. Проблемные текстовые ситуации — это ситуации скрытого вопроса. Понимание таких ситуаций начинается не с осознания вопроса (который не задан), а с обнаружения и самостоятельной постановки его на основе текста, и завершается нахождением ответа на него.

2. Текст нередко содержит не только условия возникновения вопроса (данные), но и готовый ответ на невыраженный вопрос или материал, необходимый для самостоятельного его нахождения.

3. Получение ответа может осуществляться как путем нахождения его в самом тексте, так и посредством воспоминания, рассуждения, обращения к другому лицу или иному источнику.

4. Текстовые ситуации скрытого вопроса в отличие от задач обычного типа не имеют самостоятельного значения, как правило, отдельно не формулируются и могут находиться и быть выделены лишь в составе текста.

5. Основным источником проблемных текстовых ситуаций является новизна информации, вызывающая потребность в познании нового. Они могут и не создаваться автором текста преднамеренно, но от него зависит качество выражения проблемности, когда она сама обращает на себя внимание читающего.

Основой проблемной текстовой ситуации является новизна текстового субъекта (о чем что-то говорится в тексте) в сочетании со сложностью его предиката (что именно говорится об этом). То свойство субъекта, которое заключается в том, что он нуждается в предикации, есть новизна субъекта. Проблемность такой ситуации состоит в том, что субъект содержит в скрытом виде вопросы типа: «Что говорится об этом?», «А что это значит?», «В чем это проявляется?» или «Чем это объясняется (доказывается, поясняется)?», а предикат, содержащий нередко простран- ный и сложный ответ на этот вопрос, сам вызывает вопрос, но уже другого типа: «О чем это говорит?», «Что этим объясняется (доказывается)?» (71, с. 36—37).

В школе у ребенка развивается речь, он осваивает систему научных понятий (значений, устойчивых и общих для всех людей). Вместо значения слова у школьника обычно образуется смысл — индивидуальное значение, выделяемое из объективной системы связей, зависящее от конкретной ситуации и личностных особенностей ученика.

Понятия не могут быть получены им в готовом виде, усвоение научных понятий опирается на значения и смыслы, уже имеющиеся в опыте ребенка. Поэтому учить ребенка понимать текст — значит добиваться того, чтобы изучаемый материал был «уложен» ребенком в его собственной понятийной системе. Поскольку показателем такой присвоенности материала является свобода от жестких заданных формулировок, учителю следует поощрять пересказ текста своими словами.

Учителя влияют на речевое развитие учащихся и понимание ими учебного материала не только прямо, осуществляя функции обучения, но и косвенно, через особенности собственной речи. Наибольшего успеха в этом плане достигают те учителя, которые следят за логикой своих высказываний, используют терминологию и построение фраз, легко воспринимаемых учениками определенного возраста (что наряду с подбором материала обеспечивает доступность его понимания), четкую аргументацию, не употребляют речевых штампов и лишних, навязчиво повторяющихся слов, пользуются экспрессивными возможностями устной речи — выразительной интонацией, акцентами для выделения слов и выражений, паузами, изменением темпа речи, мимикой, жестами и т. д.



## II.9. Способности

**Развитие способностей.** Способности ребенка формируются посредством овладения тем содержанием материальной и духовной культуры, техники, науки, искусства, которые осваивает подрастающий человек в процессе обучения.

Исходной предпосылкой для этого развития способностей служат те врожденные задатки, с которыми ребенок появляется на свет. Вместе с тем биологически унаследованные свойства человека не определяют его способностей. Мозг включает в себе не те или иные специфически человеческие способности, а лишь способность к формированию этих способностей (216, с. 652; 146, с. 94).

Уровень развития способностей зависит: 1) от качества наличных знаний и умений (верные или неверные, твердые или не-твердые и т. д.), от степени их объединения в единое целое; 2) от природных задатков человека, качества врожденных нервных механизмов элементарной психической деятельности; 3) от большей или меньшей «тренированности» самих мозговых структур, участвующих в осуществлении познавательных и психомоторных процессов (74, с. 42).

**Потенциальные и актуальные способности.** Потенциальные способности — это возможности развития индивида, проявляющие себя всякий раз, когда перед ним возникают новые задачи, требующие решения. Но поскольку развитие личности зависит не только от ее психологических особенностей, но также и от тех социальных условий, в которых могут быть реализованы (или не реализованы) эти потенции, то говорят об актуальных способностях, которые реализуются и развиваются в зависимости от требований конкретного вида деятельности.

Объективные условия жизнедеятельности индивида иногда таковы, что далеко не каждый индивид может реализовать свои потенциальные способности в соответствии со своей психологической природой. Поэтому актуальные способности составляют только часть потенциальных (21, с. 166—169).

**Способности и задатки.** Задатки — наследственные свойства периферического и центрального нервного аппарата — являются существенными предпосылками способностей человека, но они лишь обуславливают их, не предопределяя. От задатков к способностям — в этом и состоит путь развития личности. Развиваясь из задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития индивида, в которое задатки входят как предпосылки, как исходный момент.

Задатки многозначны, они могут развиваться в различных направлениях, превращаясь в различные способности.

Будучи предпосылкой успешного хода деятельности человека, его способности являются в той или иной мере и продуктом его деятельности. В этом состоит кольцевая взаимозависимость способностей человека и его деятельности (217, с. 141—142).

Задатки бывают разных видов. Одни из них не определяют ни содержания способностей, ни уровня возможных достижений, их значение ограничивается тем, что они лишь придают своеобразие процессу развития способностей, облегчают или затрудняют их развитие. К этой категории задатков можно отнести, например, типологические свойства нервной системы. Другие задатки, не определяя узко и жестко содержание способностей, по-видимому, все-таки больше влияют на их содержательную сторону.

Только при наличии хороших задатков способности могут развиваться очень быстро даже при неблагоприятных жизненных обстоятельствах. Однако даже прекрасные задатки сами по себе автоматически не обеспечивают высоких достижений. С другой стороны, и при отсутствии хороших задатков (но не при полном их отсутствии) человек может при определенных условиях добиваться значительных успехов в соответствующей деятельности.

**Способности и уверенность в себе.** Трудности многих неуспевающих детей не являются следствием их умственной или физической неполноценности, а скорее результатом их представления о себе как о неспособных к серьезному учению. Можно сказать, что успехи в школе, на работе и в жизни в целом не менее зависят от представления человека о своих способностях, чем от самих этих способностей. Когда ученик заявляет: «Я этого никогда не осилю», это гораздо больше говорит о нем самом, чем об изучаемом предмете. Такой ребенок, вероятнее всего, действительно потерпит неудачу, главным образом потому, что не чувствует уверенности в своих силах. Ничто так не способствует успеху, как уверенность в нем, и ничто так не предвещает неудачу, как заведомое ее ожидание (26а, с. 26).

**Обучаемость.** Обучаемость есть совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых — при наличии и относительном равенстве других исходных условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т. д.) — зависит продуктивность учебной деятельности. Такими свойствами являются: 1) обобщенность мыслительной деятельности — ее направленность на абстрагирование и обобщение существенного в учебном материале; 2) осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон; 3) гибкость мыслительной деятельности; 4) устойчивость мыслительной деятельности; 5) самостоятельность мышления, восприимчивость к помощи.

Характер сочетания указанных свойств определяет индивидуальные различия в обучаемости, является ее качественным показателем. Уровень развития этих свойств мышления есть показатель, заключающийся в легкости, краткости пути к достижению высокого уровня усвоения знаний; он обозначается как «экономичность мышления» и является количественным показателем обучаемости (99, с. 17—18).

В целом обучаемость — это восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности. Она является относительно

устойчивым свойством личности. Это понятие по своему содержанию более узкое, чем понятие «способность», определяемое как свойство личности, которое является условием успешного выполнения определенных видов деятельности. Способность включает в себя высокую обучаемость определенным видам деятельности. Подобно тому, как различаются способности общие и специальные, следует различать обучаемость общую и специальную. Вторая проявляется только при обучении определенному учебному предмету.

Обучаемость тесно связана с умственным развитием, однако эти понятия не тождественны. Высокая обучаемость способствует более интенсивному умственному развитию, однако с высоким умственным развитием может сочетаться относительно более низкая обучаемость, которая компенсируется большой трудоспособностью. Уровень умственного развития повышается с возрастом, в то время как обучаемость может сохраняться относительно постоянной на протяжении длительного периода, а в некоторых случаях, что особенно ярко проявляется при овладении речью, в более ранние возрастные периоды она может быть даже более высокой. Для определения уровня обучаемости имеет значение не столько результативная сторона (что характерно для умственного развития), сколько самый процесс формирования знаний и приемов — степень легкости и быстроты приобретения знаний, организации их в системы, овладения приемами умственной деятельности. Не случайно поэтому для выявления обучаемости необходим обучающий эксперимент, вскрывающий потенциальные возможности развития ученика, а не наличное его состояние (172, с. 28—30).

**Пригодность к деятельности.** Пригодность (готовность) к конкретной деятельности обуславливается наличием соответствующих способностей и общих психологических условий, необходимых для успешного осуществления деятельности: а) положительного отношения к данной деятельности, интереса к ней, переходящими на высоком уровне развития в страстную увлеченность; б) наличия трудолюбия, организованности, самостоятельности, целеустремленности, настойчивости, а также устойчивых чувств удовлетворения от напряженной работы, радости творчества, открытия и т. д.; в) наличия во время осуществления деятельности благоприятных для ее выполнения психических состояний, например, заинтересованности, сосредоточенности, хорошего психического самочувствия и т. д.; г) определенного фонда знаний, умений и навыков в соответствующей области; д) определенных индивидуально-психологических особенностей в сенсорной и умственной сферах, отвечающих требованиям данной деятельности (127, с. 89—90).

**Общие и специальные способности.** Следует учитывать, что возможно относительное преобладание или общих, или специальных способностей. Бывает общая одаренность без ярко выраженных специальных способностей, как и относительно высокие специальные способности, которым не отвечают соответствующие общие способности (99, с. 16—17).

Возрастное развитие общих способностей не исключает, а предполагает выявление данных для занятий определенными областями деятельности. Перед школой стоит двуединая задача: дать общее образование, обеспечить рост общих способностей и вместе с тем всемерно поддерживать ростки специальных дарований, готовить к выбору профессии. Высокое развитие общих способностей — подлинный залог выявления и всех специальных дарований (139, с. 251—259).

**Особенности учащихся, способных к математике.** Особенности таких учащихся выражаются в следующем.

1. Способные ученики могут без специального упражнения и указаний учителя самостоятельно осуществить обобщение математических объектов, отношений, действий «с места», на основании анализа лишь одного явления в ряду сходных явлений. Каждая конкретная задача сразу осознается ими как представитель некоторого класса однотипных задач и решается в общей форме, т. е. вырабатывается общий алгоритм (способ) решения задач данного типа.

Способные учащиеся обобщают математический материал не только быстро, но и широко. Они обобщают и методы решения, принципы подхода к решению задач, поэтому способность к обобщению сказывается и на эффективности решения нестандартных математических задач.

2. Способные к математике ученики быстро переходят в процессе решения задач к мышлению «свернутыми» структурами. Этот переход обычно начинается непосредственно после решения первой же задачи данного типа и довольно быстро достигает максимального развития, когда промежуточные звенья рассуждения «выпадают» и устанавливается своеобразная прямая ассоциация между осознанием задачи и выполнением определенной системы действий, а нередко даже между осознанием задачи и осознанием результата.

3. Способных к математике учащихся отличает большая гибкость, подвижность мыслительных процессов при решении математических задач. Она выражается в легком и свободном переключении с одной умственной операции на качественно иную, в многообразии подходов к решению задач, в свободе от сковывающего влияния шаблонных способов решения, в легкости перестройки сложившихся схем мышления и действия.

4. Для способных школьников весьма характерно стремление к наиболее рациональным решениям задач, поиски наиболее ясного, кратчайшего и изящного пути к цели. Это выглядит как своеобразная тенденция к экономии мысли.

5. Способные к математике ученики отличаются способностью быстро и резко перестраивать направленность мыслительного процесса с прямого на обратный, обратимостью рассуждений.

6. При решении трудных задач способными учащимися пробы часто являлись не столько непосредственными попытками решения



задачи, сколько средством всестороннего исследования ее с извлечением из каждой пробы дополнительной информации.

7. Способные ученики в большинстве случаев довольно долго помнят тип решенной ими в свое время задачи, общий характер действий, но не помнят конкретных данных задачи (127, с. 288—329).

**Школьники с задержкой психического развития.** Значительную часть неуспевающих школьников (примерно половину) составляют дети с задержкой психического развития. Задержка психического развития связана с остаточными состояниями после перенесенных во внутриутробном развитии, или во время родов, или в раннем детстве слабовыраженных органических повреждений центральной нервной системы, а также генетически обусловленной недостаточностью головного мозга. Слабовыраженная органическая недостаточность мозга ведет к значительному замедлению темпа психического развития. В результате к началу обучения в школе у таких детей оказывается несформированной готовность к школьному обучению, причем не только психологическая, но и физическая, физиологическая.

Психологический аспект готовности к обучению подразумевает сформированность определенного уровня знаний и представлений об окружающем мире; умственных операций, действий и навыков; речевого развития; познавательной активности; регуляции поведения. Дети с задержкой психического развития оказываются не готовыми к школьному обучению по всем этим параметрам. Трудности в обучении, связанные с неподготовленностью детей, усугубляются ослабленным функциональным состоянием их центральной нервной системы, ведущим к низкой работоспособности, быстрой утомляемости и легкой отвлекаемости. Все эти особенности детей с задержкой психического развития приводят к тому, что оказываемая им в общеобразовательной школе индивидуальная помощь в большинстве случаев не ведет к преодолению отставания в развитии. Из-за накапливающихся пробелов в знаниях дети все в меньшей мере усваивают новый материал и фактически выпадают из учебного процесса.

Недостаточное знание детей этой категории и непонимание их особенностей учителями обычной школы, неумение справиться с ними приводят к отрицательному отношению к ним педагогов и, как следствие, одноклассников, считающих таких детей «глупыми», «бестолковыми». Все это приводит к возникновению у детей отрицательного отношения к школе и учению и стимулирует их попытки личностной компенсации в других областях деятельности, что находит свое выражение в нарушениях дисциплины, вплоть до асоциального поведения. В результате подобный ребенок не только сам ничего не получает от школы, но и оказывает отрицательное влияние на своих одноклассников.

Обучение, более результативное в тех случаях, когда оно проводится в специальных, особо благоприятных условиях, создает

наилучшие возможности как для коррекции недостатков, так и для достижения высокого уровня социальной адаптации (158, с. 6—8, 18).

## II.10. Эмоции и чувства

**Эмоциональный процесс.** Эмоция как процесс есть деятельность оценивания поступающей в мозг информации о внешнем и внутреннем мире. Эмоция оценивает действительность и доводит свою оценку до сведения организма на языке переживаний. Эмоции плохо поддаются волевой регулировке, их трудно вызвать по своему желанию (72, с. 29—86).

Эмоциональный процесс включает три основных компонента.

Первый — это эмоциональное возбуждение, определяющее мобилизационные сдвиги в организме. Во всех случаях, когда происходит событие, имеющее значение для индивида, и такое событие констатируется в форме эмоционального процесса, происходит нарастание возбудимости, скорости и интенсивности протекания психических, моторных и вегетативных процессов. В отдельных случаях под влиянием таких событий возбудимость может, напротив, уменьшаться.

Второй компонент — знак эмоции: положительная эмоция возникает тогда, когда событие оценивается как позитивное, отрицательная — когда оно оценивается как негативное. Положительная эмоция побуждает действия поддержки позитивного события, отрицательная — побуждает действия, направленные на устранение контакта с негативным событием.

Третий компонент — степень контроля эмоции. Следует различать два состояния сильного эмоционального возбуждения: аффекты (страх, гнев, радость), при которых еще сохраняется ориентация и контроль, и крайние возбуждения (паника, ужас, бешенство, экстаз, полное отчаяние), когда ориентация и контроль практически невозможны.

Эмоциональное возбуждение может принять также форму эмоционального напряжения, которое возникает во всех случаях, когда наблюдается сильная тенденция к определенным действиям, но эта тенденция блокируется (например, в ситуациях, которые вызывают страх, но исключают бегство, вызывают гнев, но делают невозможным его выражение, возбуждают желания, но препятствуют их осуществлению, вызывают радость, но требуют сохранения серьезности и т. п.).

Отрицательная эмоция дезорганизует ту деятельность, которая приводит к ее возникновению, но зато организует действия, направленные на уменьшение или устранение вредных воздействий.

Форма эмоционального процесса зависит от особенностей вызвавшего ее сигнального раздражителя. Специфически адресованными будут все сигналы, связанные с определенными потребностями, например пищевой, сексуальной, дыхания и т. п. В случае

слишком сильных воздействий раздражителей возникает боль, отвращение, пресыщение.

Другим источником эмоциональных процессов являются предвосхищения: сигналы боли, сильной и продолжительной депривации, вызывающие страх; сигналы возможного неудовлетворения потребности, вызывающие гнев; сигналы удовлетворения потребностей, вызывающие надежду; сигналы, предвосхищающие неопределенное, новое событие, вызывающие любопытство.

Один и тот же сигнал вызывает различные эмоциональные реакции в зависимости от того, с какой потребностью они связаны, и в зависимости от того, имеет ли человек возможность соответственно отреагировать на него или он этой возможности лишен.

Еще одним источником эмоций является характер протекания процессов регуляции и выполнения деятельности. Успешно, беспрепятственно осуществляющиеся процессы восприятия, решения задач, действий служат источником положительных эмоций удовольствия, удовлетворения, тогда как паузы, срывы, помехи, исключающие возможность достижения цели (фрустрация), вызывают неудовольствие и эмоции гнева, раздражения, озлобления.

Эмоции различаются по своей продолжительности: кратковременные эмоциональные состояния (волнения, аффекты и т. п.) и более продолжительные, устойчивые настроения (209а, с. 39—52).

**Виды эмоций.** Эмоции можно классифицировать в зависимости от субъективной ценности возникаемых переживаний. Так, выделяют следующие виды подобных «ценных» эмоций.

1. Альтруистические эмоции — переживания, возникающие на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям: желание приносить другим людям радость и счастье; чувство беспокойства за судьбу кого-либо, забота о нем; сопереживание удачи и радости другого; чувство надежности или умиления; чувство преданности; чувство участия, жалости.

2. Коммуникативные эмоции, возникающие на основе потребности в общении: желание общаться, делиться мыслями и переживаниями, найти им отклик; чувство симпатии, расположения; чувство уважения к кому-либо; чувство признательности, благодарности; чувство обожания кого-либо; желание заслужить одобрение от близких и уважаемых людей.

3. Глорические эмоции связаны с потребностью в самоутверждении, в славе: стремление завоевать признание, почет; чувство уязвленного самолюбия и желание взять реванш; приятное щеко-тание самолюбия; чувство гордости; чувство превосходства; чувство удовлетворения тем, что как бы вырос в собственных глазах, повысил ценность своей личности.

4. Праксические эмоции, вызываемые деятельностью, изменением ее в ходе работы, успешностью или неуспешностью ее, трудностями ее осуществления и завершения: желание добиться успеха в работе; чувство напряжения; увлеченность, захваченность работой; любование результатами своего труда, его продуктами;

приятная усталость; приятное удовлетворение, что дело сделано, что день прошел не зря.

5. Пугнические эмоции, происходящие от потребности в преодолении опасности, интереса к борьбе: жажда острых ощущений; упоение опасностью, риском; чувство спортивного азарта; решительность; спортивная злость; чувство сильнейшего волевого и эмоционального напряжения, предельной мобилизации своих физических и умственных способностей.

6. Романтические эмоции: стремление ко всему необыкновенному, таинственному; стремление к необычайному, неизведанному; ожидание чего-то необыкновенного и очень хорошего, светлого чуда; манящее чувство дали; волнующее чувство странно преображенного восприятия окружающего: все кажется иным, необыкновенным, полным значительности и тайны; чувство особой значительности происходящего; чувство зловеще-таинственного.

7. Гностические эмоции, связанные с потребностью в познавательной гармонии: стремление нечто понять, проникнуть в сущность явления; чувство удивления или недоумения; чувство ясности или смутности мысли; неудержимое стремление преодолеть противоречия в собственных рассуждениях, привести все в систему; чувство догадки, близости решения; радость открытия истины.

8. Эстетические эмоции, связанные с лирическими переживаниями: жажда красоты; наслаждение красотой чего-либо или кого-либо; чувство изящного, грациозного; чувство возвышенного или величественного; наслаждение звуками; чувство волнующего драматизма; чувство светлой грусти и задумчивости; поэтически-созерцательное состояние; чувство душевной мягкости, растроганности; чувство родного, милого, близкого; сладость воспоминания о давнем; горько-приятное чувство одиночества.

9. Гедонистические эмоции, связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте: наслаждение приятными физическими ощущениями от вкусной пищи, тепла, солнца и т. д.; чувство беззаботности, безмятежности; нега (сладкая лень); чувство веселья; приятная бездумная возбужденность (на танцах, вечеринках и т. д.); сладострастие.

10. Акзитивные эмоции, возникающие в связи с интересом к накоплению, коллекционированию: стремление нечто многократно приобретать, накапливать, коллекционировать; радость по случаю увеличения своих накоплений; приятное чувство при обозрении своих накоплений (72, с. 109—122).

**Фундаментальные эмоции и их комплексы.** Эмоция называется фундаментальной, если она имеет специфический внутренне детерминированный нервный субстрат, внешне выражается особыми мимическими или нервно-мышечными средствами и обладает особым субъективным переживанием — феноменологическим качеством.

Фундаментальные эмоции являются важными в жизни индивида, но отдельно, не в сочетании с другими эмоциями, они сущест-



вуют лишь в течение очень короткого периода времени — до того, как активизируются другие эмоции.

Хотя фундаментальные эмоции имеют врожденный характер, однако каждая культура обладает своими собственными правилами проявления этих эмоций. Эти культурные правила могут требовать подавления или маскировки одних эмоциональных выражений и, наоборот, частого проявления других. Так, японцы обязаны улыбаться даже переживая горе.

К фундаментальным эмоциям относятся следующие.

1. Интерес-волнение — положительная эмоция, мотивирующая обучение, развитие навыков и умений и творческие стремления. В состоянии интереса у человека повышается внимание, любознательность и увлеченность объектом интереса. Интерес, вызываемый другими людьми, облегчает социальную жизнь и способствует развитию эмоциональных межличностных отношений.

2. Радость — максимально желаемая эмоция. Она является скорее побочным продуктом событий и условий, чем результатом прямого стремления получить ее.

3. Удивление появляется благодаря резкому повышению нервной стимуляции, возникающему из-за какого-либо внезапного события. Удивление способствует направлению всех познавательных процессов на объект, вызвавший удивление.

4. Горе-страдание — эмоция, испытывая которую человек падает духом, чувствует одиночество, отсутствие контактов с людьми, жалость к себе.

5. Гнев. При гневe кровь «кипит», лицо начинает гореть, напрягаются мышцы, что вызывает ощущение силы, чувство храбрости или уверенности в себе.

6. Отвращение часто возникает вместе с гневом, но имеет свои собственные мотивационные признаки и иначе субъективно переживается. Оно вызывает желание избавиться от кого-либо или от чего-либо.

7. Презрение. Часто желание чувствовать свое превосходство в каком-то отношении может вести к некоторой степени презрения. Эта эмоция «холодная», ведущая к деперсонализации индивида или группы, к которым относится презрение, поэтому она может мотивировать, например, «хладнокровное убийство». В современной жизни эта эмоция не имеет какой-либо полезной или продуктивной функции.

8. Страх, должно быть, испытывал в своей жизни каждый человек, его переживание очень вредно. Страх вызывается вестью о реальной или воображаемой опасности. Сильный страх сопровождается неуверенностью и дурные предчувствия. Иногда страх парализует человека, но обычно он мобилизует его энергию.

9. Стыд мотивирует желание спрятаться, исчезнуть; он может также способствовать возникновению чувства бездарности, может быть основой конформности, а иногда, наоборот, требовать нарушения групповых норм. Хотя сильное и постоянное чувство стыда

может препятствовать развитию человека, эта эмоция часто способствует сохранению самоуважения.

10. Вина часто оказывается связанной со стыдом, но стыд может появляться из-за любых ошибок, а вина же возникает при нарушении морального или этического характера, причем в ситуациях, в которых субъект чувствует личную ответственность.

Если две или несколько фундаментальных эмоций в комплексе проявляются у человека относительно стабильно и часто, то они определяют какую-то его эмоциональную черту. Развитие таких эмоциональных черт сильно зависит от генетических предпосылок индивида и от особенностей его жизни.

К основным эмоциональным чертам человека относятся следующие.

1. Тревожность представляет собой комплекс фундаментальных эмоций, включающих страх и такие эмоции, как горе, гнев, стыд, вину и иногда интерес-возбуждение.

2. Депрессия — комплекс эмоций, включающий горе, гнев, отвращение, презрение, страх, вину и робость. Гнев, отвращение и презрение могут относиться к самому себе (внутренне направленная враждебность) и к другим (внешне направленная враждебность).

В депрессию включены и такие аффективные факторы, как плохое физическое самочувствие, пониженная сексуальность, повышенная утомляемость, являющиеся часто побочными продуктами депрессии, но и обладающие мотивационными качествами для развития депрессии.

3. Любовь занимает особое место в жизни каждого человека, является источником обогащения жизни и радости. Существует много видов любви, и каждый из них имеет неповторимые признаки и каждый — особый комплекс аффектов. Общее во всех видах любви: она связывает людей друг с другом, и эта связь имеет эволюционно-биологическое, социокультурное и личностное значение.

4. Враждебность — взаимодействие фундаментальных эмоций гнева, отвращения и презрения, иногда ведущее к агрессии. В сочетании с конкретным набором знаний об объектах, на которые направлена враждебность, она перерастает в ненависть (88а, с. 83—90).

**Стресс.** Всякий раз, когда человек подвергается непривычно сильной нагрузке, он проходит через три стадии: вначале ему чрезвычайно трудно, затем он привыкает и обретает «второе дыхание» и, наконец, теряет силы и вынужден прекратить работу. Такая трехфазная реакция является общим законом — это общий адаптационный синдром, или биологический стресс.

Первичная реакция, реакция тревоги, может представлять собой соматическое выражение всеобщей мобилизации защитных сил организма. Однако реакция тревоги есть по существу лишь первая стадия ответной реакции организма на угрожающее воздействие. При длительном воздействии любого агента, способно-

го вызвать такую реакцию, наступает стадия адаптации, или резистентности. Другими словами, ни один организм не может находиться бесконечно долго в состоянии реакции тревоги. Если агент настолько силен, что длительное воздействие несовместимо с жизнью, то человек или животное в течение первых часов или дней погибает на стадии реакции тревоги.

Если же организм способен выжить, то вслед за первичной реакцией обязательно наступает стадия резистентности. Проявления этой второй фазы весьма не похожи на проявления реакции тревоги, а в некоторых случаях и полностью противоположны им. Так, например, если в период реакции тревоги наблюдается общее истощение тканей, то на стадии резистентности вес тела возвращается к норме.

Любопытно, что при еще более длительном воздействии такая приобретенная адаптация снова утрачивается. Наступает третья фаза — стадия истощения, которая, если стрессор достаточно силен, неизбежно приводит к смерти.

Взаимоотношение стресса и болезни может быть двояким: болезнь может вызвать стресс, и стресс может вызвать болезнь. Поскольку любой агент, требующий адаптации, вызывает стресс, то и любая болезнь связана с некоторыми проявлениями стресса, ибо все болезни влекут за собой те или иные адаптивные реакции.

Тяжелое эмоциональное потрясение приводит к заболеванию почти исключительно благодаря своему стрессорному действию. В данном случае истинной причиной заболевания являются избыточные или неадекватные адаптивные реакции. Если кто-нибудь говорит с вами в оскорбительном тоне, но вы не принимаете это близко к сердцу, то ничего не случится. Однако если вы реагируете слишком сильно и чувствуете себя глубоко оскорбленными, то могут развиваться тяжелые физические нарушения. Решающую роль играет здесь не обида сама по себе, а реакция человека на эту обиду (221а, с. 34—38).

**Потребность в эмоциональном насыщении.** Эмоциональное насыщение организма является его важной врожденной и прижизненно развивающейся потребностью. Эта потребность может удовлетворяться не только положительными, но и отрицательными эмоциями. Отрицательная эмоция — это сигнал тревоги, крик организма о том, что данная ситуация для него губительна. Положительная эмоция — сигнал возвращенного благополучия. Ясно, что последнему сигналу нет нужды звучать долго, поэтому эмоциональная адаптация к хорошему наступает быстро. Сигнал же тревоги должен подаваться все время, пока опасность не устранена.

Жизнь современного человека немыслима без отрицательных эмоций, и ограждать ребенка от них невозможно, да и нет необходимости. Ведь наш мозг нуждается в напряжении, тренировке, закаливании в такой же степени, как и мышцы. Для человека важно не сохранение однообразно положительных эмоциональ-

ных состояний, а постоянный их динамизм в рамках определенной, оптимальной для данного индивида интенсивности.

Эмоциональное голодание столь же реальное явление, как и голодание мускульное. Оно переживается в форме скуки и тоски.

Потребность человека в эмоциональном насыщении удовлетворяется главным образом в процессе борьбы за достижение самых разных целей, которые индивид перед собой ставит. Правда, иногда эмоциональное насыщение становится самоцелью, как, например, при слушании музыки, чтении развлекательной литературы и т. д., но и тогда эта потребность выступает в виде некоторой добавки к деятельности, вызванной самыми разными нуждами.

Не существует никакой гимнастики чувств, которая могла бы полностью компенсировать эмоциональное голодание, вызванное бесцельностью жизни. Человек не может жить полноценной эмоциональной жизнью вне труда и борьбы за важные для него цели. Даже такие способы эмоционального насыщения, как слушание музыки, чтение и т. п., возможны лишь постольку, поскольку данные произведения искусства возбуждают в человеке какие-то иные потребности, отношения. По мере того как человек суживает свою деятельность, гаснет и его способность наслаждаться искусством.

У человека постепенно могут образоваться ценные для него устойчивые эмоциональные переживания. В результате человек в своем поведении начинает ориентироваться не только на реально испытываемую эмоцию, но и на предвкушаемое переживание. В качестве такого сначала обыкновенно выступают положительные эмоции, в связи с чем значительно усложняются их функции: раньше они лишь санкционировали успешный поведенческий акт, мотивированный отрицательной эмоцией, теперь они сами становятся побуждающей силой. Поведение человека отныне не только «подталкивается сзади» отрицательными эмоциями, страданием, но и «подтягивается спереди» предвкушением положительных переживаний. Таким образом, первоначально чисто функциональная потребность человека в эмоциональном насыщении, преобразуясь в стремление субъекта к определенным переживаниям своих отношений к действительности, становится одним из важных факторов, определяющих направленность его личности (72, с. 75—103).

**Влияние эмоций на познавательные процессы.** Под влиянием эмоций течение всех познавательных процессов может изменяться. Эмоции могут избирательно способствовать одним познавательным процессам и тормозить другие.

Человек, находящийся в эмоционально нейтральном состоянии, реагирует на предметы в зависимости от их значимости, при этом чем важнее для него тот или другой фактор (предмет, его свойство), тем лучше он воспринимается.

Эмоции умеренной и высокой степени интенсивности вызывают уже отчетливые изменения в познавательных процессах, в частности, у человека появляется сильная тенденция к восприятию, припоминанию и т. д. только того, что соответствует доминирую-



шей эмоции. При этом содержание воспринимаемого, мнемического и мыслительного материала усиливает и упрочивает эмоцию, что в свою очередь еще больше укрепляет тенденцию к сосредоточению на содержании, вызвавшем эту эмоцию. Поэтому, как правило, безуспешными оказываются попытки повлиять на сильные эмоции при помощи уговоров, объяснений и других способов рационального воздействия.

Одним из способов выхода из порочного эмоционального круга является образование нового эмоционального очага, достаточно сильного, чтобы затормозить прежнюю эмоцию.

Одним из главных факторов, определяющих, будет ли данный человек более или менее подвержен влиянию эмоций на его познавательные процессы, является степень упроченности этих процессов. Поэтому ребенок более подвержен влиянию эмоций, чем, как правило, взрослый.

Эмоциональное возбуждение улучшает выполнение более легких заданий и затрудняет — более трудных. Но при этом положительные эмоции, связанные с достижением успеха, обычно способствуют повышению, а отрицательные, связанные с неуспехом, — снижению уровня выполнения деятельности, учения; когда успех вызывает эмоции большой силы, то протекание деятельности нарушается, но и в случае, когда успех достигается ценой особых усилий, возможно появление усталости, которая может ухудшить качество деятельности; когда неуспех следует за серией успеха, то он может вызвать кратковременное повышение уровня выполнения деятельности; положительная эмоция способствует лучшему, а отрицательная — худшему выполнению деятельности, в результате которой эти эмоции возникли (209а, с. 212—261).

Эмоции и мышление имеют одни и те же истоки и тесно переплетаются в своем функционировании. Однако особенностью сознательного человека является то, что эмоций не определяют его поведение. Формирование решения о том или ином действии принимается таким человеком в процессе тщательного взвешивания всех обстоятельств и мотивов. Этот процесс обычно начинается с эмоциональной оценки и завершается ею, но в самом процессе доминирует мысль. Но если действия или поступки производятся человеком на основе одних лишь холодных доводов рассудка, то они значительно менее успешны, чем в том случае, когда такие действия поддерживаются эмоциями (72, с. 37—41).

**Эмоции и мотивы.** Регуляция действий может происходить в двух принципиально различных формах: в форме непосредственной реакции и в форме целенаправленной активности.

Более элементарные формы поведения человека — реактивные — являются эмоциональными процессами, более сложные — целенаправленные — осуществляются благодаря мотивации. Следовательно, мотивационный процесс можно рассматривать как особую форму эмоционального. Таким образом, мотивация — это эмоция плюс направленность действия. Эмоциональное поведение является экспрессивным, а не ориентированным на цель, и по-

этому его направление меняется вместе с изменением ситуации. Между этими двумя формами поведения располагаются действия, целью которых является разрядка эмоций.

Поведение человека в большинстве случаев содержит как эмоциональные, так и мотивационные компоненты, поэтому на практике их не легко отделить друг от друга (209а, с. 52—53).

**Эмоциональное воспитание.** В школьном возрасте обычно наблюдается значительное снижение эмоциональной возбудимости. Благодаря этому дети 9—11 лет часто производят впечатление большей уравновешенности и кажутся в этом отношении порой более похожими на взрослых, чем даже подростки, выглядящие часто более возбудимыми.

Эмоции не развиваются сами по себе. Они не имеют своей собственной истории. Изменяются установки личности, ее отношения к миру, и вместе с ними преобразуются эмоции.

Воспитание через эмоциональное воздействие — очень тонкий процесс. Основная задача заключается не в том, чтобы подавлять и искоренять эмоции, а в том, чтобы надлежащим образом их направлять. Подлинные чувства — переживания — плод жизни. Они не поддаются произвольному формированию, а возникают, живут и умирают в зависимости от изменяющихся в процессе деятельности человека его отношений к окружающему. Нельзя произвольно, по заказу вызвать у себя то или иное чувство: чувства не подвластны воле, они своевольные дети природы. Но чувства можно косвенно направлять и регулировать через посредство деятельности, в которой они и проявляются, и формируются (216, с. 502—505).

Невозможно, да и не нужно, полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний. Их возникновение в учебной деятельности может сыграть и позитивную роль, побуждая к их преодолению. Важной здесь является интенсивность: слишком сильные и часто повторяющиеся отрицательные эмоции приводят к разрушению учебных действий (например, сильный страх мешает отвечать хорошо знающему материал ученику), и, становясь устойчивыми, приобретают невротический характер. Безусловно, учитель должен главным образом ориентироваться на положительное подкрепление учебной деятельности школьника, на то, чтобы вызвать и поддержать у него положительный эмоциональный настрой в процессе учебной работы. С другой стороны, ориентация ученика только на получение положительных эмоций, связанных с успехами или занимательностью уроков, тоже является малопродуктивной. Изобилие однотипных положительных эмоций рано или поздно вызывает скуку. Ребенку (как и взрослому) необходим динамизм эмоций, их разнообразие, но в рамках оптимальной интенсивности.

Как уже говорилось, эмоции и чувства плохо поддаются волевой регуляции. Взрослым полезно помнить об этом, сталкиваясь с нежелательными или неожиданными для них детскими эмоциями. Чувства ребенка в таких острых ситуациях лучше не оце-

н и в а т ь — это повлечет за собой лишь непонимание или негативизм. Нельзя требовать от ребенка не переживать то, что он переживает, чувствует; можно ограничивать лишь форму проявления его негативных эмоций. Кроме того, задача состоит не в том, чтобы подавлять или искоренять эмоции, а в том, чтобы косвенно, опосредованно направлять их, организуя деятельность ребенка.

**Чувства.** Если посредством эмоций осуществляется быстрая и непосредственная оценка конкретной ситуации (интересна, опасна, нейтральна и т. д.), то чувства — это эмоциональные процессы более высокого уровня, они выражают целостное отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает в нем, в форме непосредственного переживания (216, с. 458).

**Счастье.** Широко распространенное представление о счастье как о «чистом» наслаждении, как о переживании «сплошного блаженства» неверно. Оно приводит, с одной стороны, к искажению, извращению жизненных целей, когда некоторые люди в погоне за счастьем стремятся уйти от преодоления всяких жизненных трудностей, от тревог и забот. В результате, убивая печали, они убивают и радости. Уделом этих пресыщенных удовольствиями индивидов становится почти постоянное чувство скуки. На такую участь обрекают своих детей чересчур заботливые, но неразумные родители, стремящиеся создать им беззаботное детство. Другие люди приходят к пессимистическим взглядам, понимая, что радости покупаются лишь ценой страданий. В действительности же страдания, т. е. переживание тех или иных отрицательных эмоций, отнюдь не антипод счастья как чувства. Наиболее остро счастье переживается тогда, когда удовлетворяются потребности человека в оптимальном сочетании положительных и отрицательных эмоций. Свободный творческий труд является важнейшим источником человеческого счастья, потому что он, как ничто другое, способен насыщать жизнь самыми разными эмоциями, при этом порождаемое им страдание тут же вознаграждается живой радостью реализации своих возможностей, наслаждением результатами своих усилий.

Счастье есть чувство, посредством которого человек оценивает факты с точки зрения того, насколько ему удастся осуществить себя. Настоящее счастье требует от человека такого самоосуществления, при котором он реализует все свои человеческие потенции.

Человек не может быть абсолютно счастлив. В каждый отдельный момент своей жизни он чувствует себя то умеренно, то безмерно счастливым, то несчастным, то находящимся где-то посередине между крайними состояниями (72, с. 91—133).

**Самоуважение.** Самоуважение, согласно У. Джемсу, пропорционально успеху и обратно пропорционально величине притязания. Повышение общего самоуважения под влиянием частного успеха встречается чаще, чем его понижение вследствие неудачи. Человек с пониженным самоуважением будет переживать част-

ную неудачу глубже и тяжелее, чем спокойный и уверенный в себе (114, с. 56—60).

**Любовь.** Моральное отношение к человеку — это любовное отношение к нему. Чистейшее выражение любви к человеку заключено в формуле: «Хорошо, что вы существуете в мире». Любовь выступает как утверждение человеческого существования данного человека для другого. Быть любимым — это значит быть самым существующим для другого из всех. Напротив, акт или чувство ненависти, презрения есть отказ в признании, полное или частичное перечеркивание бытия человека, его значимости. Ненависть есть идеальная форма уничтожения, морального «убийства» человека.

В настоящей любви другой человек существует для меня не как «маска», т. е. носитель определенной функции, который может быть использован соответствующим образом как средство, а как человек в полноте своего бытия. Человека любят не за тот или иной поступок, встретивший одобрение или порицание других людей, который может быть случайным, и не за его заслуги, а за него самого, за его подлинную сущность (217, с. 373—374).

Человек является единственным и неповторимым только для тех, кому он безусловно дорог. Тот, кого никто не любит, так же легко заменим, как вещь или деталь машины. С уходом того, кто любил меня и с кем связана какая-то часть моих значимых переживаний, уходят в прошлое и сами переживания, и этот аспект моего «Я», ибо никто и никогда не увидит меня глазами ушедшего друга (114, с. 326).

**Чувство комического.** Чувство комического возникает в результате внезапно обнаруживающегося несоответствия между кажущейся значительностью действующего лица и ничтожностью, неуклюжестью, вообще несуразностью его поведения, между поведением, рассчитанным на более или менее значительную ситуацию, и пустяковым характером ситуации, в которой оно совершается. Комическим, смешным кажется то, что выступает сначала с видимостью превосходства и затем обнаруживает свою несостоятельность. Несоответствие или несуразность, обычно заключенные в комическом, сами по себе еще не создают этого впечатления. Для возникновения чувства комизма необходимо совершающееся на глазах у человека разоблачение неосновательной претензии (216, с. 493).

**Юмор.** Юмор предполагает, что за смешным, за вызывающими смех недостатками чувствуется что-то положительное, привлекательное. С юмором смеются над недостатками любимого. С юмором относятся к смешным маленьким слабостям или не очень существенным и во всяком случае безобидным недостаткам, когда чувствуется, что за ними стоят реальные достоинства. Чистый юмор означает реалистическое приятие мира со всеми его слабостями и недостатками, которых не чуждо в реальной действительности обычно даже самое лучшее, но и со всем тем ценным, зна-



чительным и прекрасным, что за этими недостатками и слабостями скрывается (216, с. 493).

**Ирония.** Ирония расщепляет то единство, из которого исходит юмор. Она противопоставляет положительное отрицательному, идеал — действительности, возвышенное — смешному. Смешное, безобразное воспринимается уже не как оболочка и не как момент, включенный в ценное и прекрасное, и тем более не как естественная и закономерная форма его проявления, а только как его противоположность, на которую направляется острие иронического смеха. Ирония разит несовершенства мира с позиций возвышающегося над ними идеала. В чистом виде ирония предполагает, что человек чувствует свое превосходство над предметом, вызывающим у него ироническое отношение (216, с. 493—494).

**Насмешка.** Истинная ирония всегда направляется на свой объект с каких-то вышестоящих позиций; она отрицает то, во что метит, во имя чего-то лучшего. Она может быть высокомерной, но не мелочной, не злобной. Становясь злобной, она переходит в насмешку, в издевку. И хотя между подлинной иронией и насмешкой как будто едва уловимая грань, в действительности они — противоположности. Злобная насмешка говорит не о превосходстве, а наоборот, выдает скрывающееся за ней чувство озлобления ничтожного и мелкого существа против всего, что выше и лучше его. Если за иронией стоит идеал, в своей возвышенности иногда слишком абстрактно, внешне, может быть, слишком высокомерно противопоставляющий себя действительности, то за насмешкой и издевкой, которые некоторые люди склонны распространять на все, скрывается чаще всего цинизм, не признающий ничего ценного (216, с. 494).

**Чувство трагического.** Когда зло начинает восприниматься как существенная сторона действительности, как заключающееся в самой основе и закономерном ходе ее, юмористическое чувство неизбежно переходит в чувство трагическое. При этом трагическое чувство, констатируя фактическую взаимосвязь добра и зла, остро переживает их принципиальную несовместимость.

Трагическое чувство тоже, хотя и совсем по-иному, чем ирония, связано с чувством возвышенного. Если в иронии возвышенное внешне противостоит злу, низменной действительности, то для трагического чувства возвышенное вступает в схватку, в борьбу со злом, с тем, что есть в действительности низменного.

Из трагического чувства рождается особое восприятие героического — чувство трагического героя, который, остро чувствуя роковую силу зла, борется за благо и, борясь за правое дело, чувствует себя вынужденным неумолимой логикой событий иногда идти к добру через зло (216, с. 494—495).

**Смятение.** Смятение возникает в ситуациях, когда признание факта поступка сопровождается внутренними колебаниями, неуверенностью в правильности сделанного выбора, возвратом от отвергнутого и вновь утверждением своей правоты. Это состояние

человека, для которого любой выбор оказывается недостаточно внутренне мотивированным, любой отказ — неоправданным (231, с. 113).

**Раскаяние.** Раскаяние возникает в ситуации, когда человек признает факт совершения поступка, т. е. признает уже свершенный, реальный выбор, но сожалеет о нем. Отвергнутый в поступке собственный мотив (ценность, идеал) вновь возвращается самосознанием в «Я»; при этом личность признает свершившийся поступок, переживает его конфликтный смысл и готова нести ответственность (231, с. 111—112).

**Страх.** В традиционной психологии принято относить страх к числу эмоций астенических, т. е. понижающих жизнедеятельность. Страх действует угнетающе на психическую деятельность и тем более на интеллектуальную работу. Состояние опасности вызывает эмоцию страха. Люди храбрые, мужественные умеют, однако, побеждать эту эмоцию и владеть собой: это достигается силой разума, чувства долга и т. д.; большое значение имеет привычка. Полная победа над страхом может сама по себе дать в самом лучшем случае только нормальное психическое состояние и отсутствие мучительных переживаний.

Дело обстоит так у многих, но далеко не у всех. Страх вовсе не единственно возможная реакция на опасность. Страх вовсе не является чем-то естественно неизбежным, первичным, с чем можно бороться лишь голосом разума, привычки и т. п. Опасность может совершенно непосредственно вызывать эмоциональное состояние стенического типа, положительно окрашенное, т. е. связанное со своеобразным наслаждением и повышающее психическую деятельность. Это переживание «особенной прелести опасности» и «высочайшего напряжения всех духовных струн» (237, с. 234—235).

**Стыд.** Стыд — сложное, специфически культурное образование, гарантирующее соблюдение определенных групповых норм, обязанностей по отношению к «своим». Его положительный коррелят — честь, слава, признание и одобрение со стороны «своих». Чувство стыда психологически сложнее чувства страха, оно предполагает более высокий уровень осознанности. Однако оно остается частным, ограниченным, действуя только внутри определенной человеческой группы: стыдиться можно лишь «своих». Стыд — механизм общинно-групповой. Хотя это внутреннее переживание, стыд предполагает постоянную оглядку на окружающих: что скажут или сказали бы они? В переживании чувства стыда еще нет разграничения поступка и мотива: стыдиться можно даже случайных, не зависящих от человека обстоятельств, которые ставят его в невыгодное положение в глазах окружающих (114, с. 157).

**Обида.** Чувство обиды возникает у человека, когда он считает, что по отношению к нему совершена какая-то несправедливость, неприятность, нанесено оскорбление, совершен обман, неблагодарность и т. д. В основе этого чувства лежит механизм неподтверждения ожиданий относительно поведения другого чело-

века в отношении переживающего обиду. Обычно обида возникает у человека в результате действий, слов или даже взгляда другого человека по отношению к нему. Но одно и то же действие или слова у одних могут вызвать чувство обиды, а у других это чувство может и не возникнуть в силу того, что у них нет жестких ожиданий относительно поведения окружающих. Недаром говорят об «обидчивых» людях, т. е. таких, которые легко обижаются и даже склонны видеть обиду (оскорбление, несправедливость) там, где ее и нет (193, с. 169—172).

Человек, наносящий обиду другому человеку, может это сделать нарочито, расчетливо, с определенной целью, а может это сделать непроизвольно, не желая этого. Между тем чувство обиды, возникшее у одного из партнеров общения или совместной деятельности, может полностью разрушить это общение или деятельность и уж во всяком случае создать серьезные препятствия для их нормального функционирования. Поэтому учитель должен очень внимательно следить за своими действиями, словами, замечаниями, чтобы невольно не причинить кому-либо из учащихся обиды, а в случае возникновения у кого-либо из них этого чувства, постараться как-то его разрядить (извиниться за невольно причиненную обиду, пошутить по этому поводу и т. д.).

## II.11. Воля

**Сущность воли.** Сущность воли заключается в том, что она есть потребность в преодолении препятствий. Как всякая иная потребность, она может явиться источником положительных или отрицательных эмоций, обусловленных самим фактом преодоления или непреодоления преграды. Вмешательство воли не отменяет универсальности регулирующей функции эмоций, поскольку воля вмешивается в конкуренцию мотивов опять-таки на уровне эмоций: отрицательных — в случае неспособности преодолеть внутреннюю помеху и положительных — в случае победы над собой. Эта потребность выступает как склонность к достижению далеких целей, к овладению труднодостижимыми предметами влечений.

Безвольный человек предпочитает подчиняться потребности в экономии сил, уступать своей лени. Он находится во власти эмоций, вызываемых доступностью желаемого. Поэтому качество, противоположное воле, есть внушаемость.

Удовольствие от преодоления препятствий, помех — наиболее яркий показатель воли. Поэтому важно, чтобы каждый ребенок с ранних лет тренировал свою волю в играх, в учении и труде. Индивидуальная норма удовлетворения «рефлекса свободы» — воли — чрезвычайно важная черта характера (222, с. 48—49).

Действие, совершающееся в условиях конфликта внутренне противоречивых тенденций, — это волевое действие.

Волевой акт начинается с возникновения побуждения, выражающегося в стремлении. По мере того как осознается цель, на

которую оно направляется, стремление переходит в желание. Возникновение желания предполагает известный опыт, посредством которого человек узнает, какой предмет способен удовлетворить его потребность. У того, кто этого не знает, не может быть желания. Желание — это опредмеченное стремление, оно направлено на определенный предмет. Зарождение желания означает поэтому возникновение или постановку цели. Поэтому желание — это и целенаправленное стремление.

Между побуждением и действием вклиниваются размышление и борьба мотивов. Задержка действия для осмысления так же существенна для волевого акта, как и импульс к нему. Задержке при этом подвергаются другие, конкурирующие импульсы.

Воля на высших своих ступенях — это не просто совокупность желаний, а известная организация их. Она предполагает способность регулировать поведение на основании общих принципов, убеждений, идей. Воля требует поэтому самоконтроля, умения управлять собой и господствовать над своими желаниями, а не только служить им (216, с. 506—533).

**Волевые процессы.** Воля выражается в способности человека к сознательному регулированию и активизации своего поведения. Любое действие всегда в той или иной степени сопряжено с психическим регулированием, т. е. волевым процессом.

В качестве источников волевого процесса выступают потребности и интересы, выражающиеся в стремлениях. В зависимости от степени осознанности стремления разделяются на влечения, желания, хотения. Стремления в свою очередь выражаются в постановке целей.

Влечение — это стремление, в котором осознается лишь недовольство каким-то состоянием, но не осознаются цель его изменения, пути и средства ее достижения. Когда возникает осознанная связь между влечением, неосознанно выражающим потребность, и предметом, который способен эту потребность удовлетворить, влечение переходит в желание, оно как бы «опредмечивается», приобретает свой мотив. Такое опредмечивание уже является предпосылкой возникновения собственно волевого процесса, здесь появляются возможности для организации действия. По мере усиления желание переходит в хотение. Хотение означает не только знание цели, но и стремление к ее реализации, уверенность в ее достижимости, направленность на овладение предметом желания и соответствующими средствами, убежденность в необходимости этого. Осознание цели и ее выбор — различные звенья в волевом процессе. Между ними возможен период колебаний. Принятие решения есть выбор определенной цели, побуждаемой мотивом (190, с. 21—45).

**Волевое поведение.** Поведение без актуально переживаемой потребности, но имеющее общественную необходимость и есть волевое поведение, где смысл заданного извне действия оправдывается через произвольно выбранный субъектом мотив, осмысливание ситуации и последствий действия. Затем, при повторении дей-



ствия, это поведение либо «привязывается» к уже имеющемуся у человека мотиву, либо создается новый мотив, уже внутренне связанный с заданным действием.

Другими словами, волевое поведение — это поведение, переходное от действия по необходимости к действию по новому сформированному мотиву, адекватному заданному действию. Искусственно связывая в сознании и воображении начало или окончание действия с ходом параллельных, не зависящих от него событий, человек как бы создает дополнительное побуждение к действию (87, с. 121—122).

Свобода как возможность поиска и выбора является свойством воли, ее природой, без свободы нельзя говорить о регулировании поведения. В возможности выбора того или иного решения, возможности направить свое поведение в том или ином направлении практически осуществляется, проявляется господство человека над собой (190, с. 59—71).

Поскольку развитие регуляторных процессов проходит большой путь на протяжении школьного возраста, ближайшие взрослые на разных этапах должны по-разному контролировать поведение ученика, переходя от достаточно жесткого контроля к контролю смягченному и эпизодическому, побуждающему ребенка к самоконтролю. Без самоконтроля, умения управлять собой невозможно развитие воли. Не учитывать этого, продолжая тотальный контроль за поведением и учебной работой подростка и старшего школьника, — значит обрекать его или на трудное, конфликтное становление воли и характера, или на безвольную исполнительность. Родители и учителя, передавая функции контроля самому ребенку, делают это на основе доверия к нему. Благодаря этому они создают благоприятные условия для развития его волевой саморегуляции. Важным моментом является и эмоциональная поддержка волевых усилий ученика при решении им трудных учебных задач, стремление к тому, чтобы он получал удовлетворение от сделанного.

# III. ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ

## III.1. Личность

**Понимание личности в психологии.** В психологии имеются разные подходы к пониманию личности.

1. Личность может быть описана со стороны своих мотивов и стремлений, составляющих содержание ее «личного мира», т. е. уникальной системы личностных смыслов, индивидуально своеобразных способов упорядочения внешних впечатлений и внутренних переживаний.

2. Личность рассматривается как система черт — относительно устойчивых, внешне проявляемых характеристик индивидуальности, которые запечатлены в суждениях субъекта о самом себе, а также в суждениях других людей о нем.

3. Личность описывается и как деятельное «Я» субъекта, как система планов, отношений, направленности, смысловых образований, регулирующих выход ее поведения за пределы исходных планов.

4. Личность рассматривается и как субъект персонализации, т. е. потребности и способности индивида вызывать изменения в других людях (199, с. 17—18).

Личность есть понятие социальное, она выражает все, что есть в человеке надприродного, исторического. Личность не врождена, но возникает в результате культурного и социального развития (53, с. 315).

Личностью является человек, у которого есть своя позиция в жизни, к которой он пришел в итоге большой сознательной работы. Такой человек не просто выделяется благодаря тому впечатлению, которое он производит на другого; он сам сознательно выделяет себя из окружающего. Он проявляет самостоятельность мысли, небанальность чувств, какую-то собранность и внутреннюю страстность. Глубина и богатство личности предполагают глубину и богатство ее связей с миром, с другими людьми; разрыв этих связей, самоизоляция опустошают ее. Личностью является лишь человек, который относится определенным образом к окружающему, сознательно устанавливает это свое отношение так, что оно проявляется во всем его существе (216, с. 676—679).

Личность есть специфически человеческое образование, которое «производится» общественными отношениями, в которое индивид вступает в своей деятельности. То обстоятельство, что при этом меняются и некоторые его особенности как индивида, составляет не причину, а следствие формирования его личности. Форми-

рование личности есть процесс, прямо не совпадающий с процессом прижизненного, естественно текущего изменения природных свойств индивида в ходе его приспособления к внешней среде (144, с. 176—177).

Личность — это социализированный индивид, рассматриваемый со стороны его наиболее существенных социально значимых свойств. Личность есть такая целеустремленная, самоорганизующаяся частица общества, главной функцией которой является осуществление индивидуального способа общественного бытия.

Функции регулятора поведения личности выполняют ее мировоззрение, направленность, характер, способности.

Личность не только целеустремленная, но и самоорганизующаяся система. Объектом ее внимания и деятельности служит не только внешний мир, но и она сама, что проявляется в чувстве «Я», которое включает в себя представления о себе и самооценку, программы самосовершенствования, привычные реакции на проявление некоторых своих качеств, способности к самонаблюдению, самоанализу и саморегуляции (74, с. 37—44).

Что значит быть личностью? Быть личностью — это значит иметь активную жизненную позицию, о которой можно сказать так: на том стою и не могу иначе. Быть личностью — это значит осуществлять выборы, возникающие в силу внутренней необходимости, оценивать последствия принятого решения и держать за них ответ перед собой и обществом, в котором живешь. Быть личностью — это значит постоянно строить самого себя и других, владеть арсеналом приемов и средств, с помощью которых можно овладеть своим собственным поведением, подчинить его своей власти. Быть личностью — это значит обладать свободой выбора и нести через всю жизнь его бремя (24, с. 92).

В психологии имеется множество попыток выявления ядра личности. Имеющиеся подходы можно систематизировать следующим образом.

1. Существенное разделение понятий «человек», «индивид», «субъект деятельности», «индивидуальность» (в смысле уникальности, неповторимости каждого человека) и «личность». Следовательно, нельзя сводить понятие «личности» к понятиям «человек», «индивид», «субъект», «индивидуальность», хотя, с другой стороны, личность — это и человек, и индивид, и субъект, и индивидуальность, но лишь в той мере, с той стороны, которая характеризует все эти понятия с точки зрения включенности человека в общественные отношения.

2. Следует различать «расширительное» понимание личности, когда личность отождествляется с понятием человек, и «вершинное» понимание, когда личность рассматривается как особый уровень социального развития человека.

3. Существуют разные точки зрения на соотношение биологического и социального развития в личности. Одни включают биологическую организацию человека в понятие личности. Другие рассматривают биологическое как заданные условия развития

личности, которые не определяют ее психологические черты, а выступают лишь как формы и способы их проявления (А. Н. Леонтьев).

4. Личностью не рождаются — личностью становятся; личность формируется в онтогенезе относительно поздно.

5. Личность не есть пассивный результат воздействия извне на ребенка, а она развивается в процессе его собственной деятельности (180, с. 25—27).

**Развитие личности.** Личность не может развиваться в рамках одних лишь процессов усвоения, потребления, ее развитие предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ (144, с. 226).

Можно выделить два типа закономерностей возрастного развития личности:

1) психологические закономерности развития личности, источником которого выступает противоречие между потребностью личности в персонализации (потребностью быть личностью) и объективной заинтересованностью референтных для него общностей принимать лишь те проявления индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам, ценностям и условиям развития этих общностей;

2) закономерности развития личности как в результате вхождения в новые для нее группы, которые становятся для индивида референтными, выступая в качестве институтов его социализации (семья, детский сад, школа, трудовой коллектив и т. д.), так и вследствие изменения его социальной позиции внутри относительно стабильной группы.

Переход на следующую возрастную стадию не является спонтанным, он детерминирован особенностями развития общества, что стимулирует формирование у ребенка соответствующей мотивации (198, с. 19—26).

Развитие личности необходимо связано с ее самоопределением, с типом и способом разрешения противоречий с социальной действительностью, собственной жизнью, окружающими людьми.

Исходным уровнем организации жизни и качества личности является как бы растворенность личности в событиях жизни. Затем, на следующем уровне, личность начинает выделяться, самоопределяться по отношению к событиям; здесь изменчивость личности, параллельная изменчивости событий, уже прекращается. На высшем уровне личность не только самоопределяется по отношению к ходу отдельных событий, к тем или иным собственным поступкам, желаниям и т. п., но и по отношению к ходу жизни в целом. Личность начинает все более последовательно и определенно проводить свою линию в жизни, имеющую собственную логику, хотя необязательно ведущую к внешнему успеху или удовлетворению социальных ожиданий (4, с. 34—36).



## III.2. Структура личности

**Структуры индивидуальности и личности.** Структуры индивидуальности и личности изображены в виде схемы на втором форзаце слева. При этом приняты следующие определения.

Индивидуальность — совокупность особенностей, отличающих одного человека от другого. Сюда входят как индивидуально неповторимые особенности функционирования организма, так и те, которые относятся к уникальным свойствам личности.

Личность — это целостная индивидуальность в ее социальном содержании, качестве.

Направленность — важнейшее свойство личности, в котором выражается динамика развития человека как общественного существа, главные тенденции его поведения.

Потребность — испытываемая человеком нужда в определенных условиях жизни и развития.

Мотивы — связанные с удовлетворением определенных потребностей побуждения к деятельности, отвечающие на вопрос: «Ради чего она совершается?». Мотив предполагает знание о тех материальных или идеальных объектах, которые способны удовлетворить потребность, и тех действиях, которые способны привести к ее удовлетворению.

Мотивация — относительно устойчивая и индивидуально неповторимая система мотивов.

Темперамент — характеристика индивида со стороны нервно-динамических особенностей его психической деятельности.

Способности — психические свойства, являющиеся условиями успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей.

Характер — совокупность стержневых прижизненно формируемых свойств — отношений человека к миру, накладывающих отпечаток на все его действия и поступки.

На данной схеме организм и личность составляют единство, соответствующие компоненты — мотивация, темперамент, способности и характер — объединены системообразующими признаками: эмоциональностью, активностью, саморегуляцией и побуждениями (они на схеме заштрихованы).

Эмоциональность — совокупность качеств, описывающих динамику возникновения, протекания и прекращения эмоциональных состояний; чувствительность к эмоциогенным ситуациям.

Активность — мера взаимодействия субъекта с окружающей действительностью; интенсивность, продолжительность и частота выполняемых действий или деятельности любого рода.

Саморегуляция — регуляция субъектом своего поведения и деятельности.

Побуждения — мотивационный компонент характера.

Воля — потребность в преодолении препятствий; сознательная мобилизация личностью своих психических и физических возмож-

ностей для преодоления трудностей и препятствий, для совершения целенаправленных действий и поступков.

Призвание — качество личности, в структуру которого входят способности к данной деятельности; оно соотносится и со склонностями, и с характером.

Целеустремленность — направленность характера; объединяет понятие цели и понятие стремления.

Стремление — потребность в таких условиях существования и развития, которые непосредственно не представлены в данной ситуации, но могут быть созданы как результат специально организованной деятельности личности (63, с. 18—21).

В психологии была сделана попытка построения монистической концепции многомерного развития личности (182). В ней предложено пять своего рода «измерений» структуры личности: 1) пространственно-временные ориентации; 2) потребностно-волевые эстетические переживания; 3) содержательные направленности личности; 4) уровни освоения личностью деятельности; 5) формы реализации деятельности (см. второй форзац, справа).

Развитие индивида в личность происходит, согласно этой концепции, в результате разрешения основного противоречия между ограниченностью индивида как биологического существа и универсальностью личности как родового общественного существа, реализующего своей деятельностью наиндивидуальные процессы.

Личность — это активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество и самого себя человек, обладающий уникальным, динамичным соотношением пространственно-временных ориентаций, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности, которое обеспечивает свободу самоопределения в поступках и меру ответственности за их последствия (включая и непредсказуемые) перед природой, обществом и своей совестью.

По доминирующей пространственно-временной ориентации можно выделить такие типы личности как: «мемуарист», «конъюнктурщик» и «прогнозист». По потребностно-волевым переживаниям: «пессимист», «уравновешенный», «оптимист». По содержательным направленностям: «деловой», «экстраверт» (в том числе и «коллективист»), «игрок», «интроверт». По уровням освоения деятельности: «ученик», «исполнитель», «любопытный» и «творец». Типы личности по доминирующим формам реализации деятельности: «преобразователь», «созерцатель», «оратор», «мыслитель» (182, с. 69—70; 182а, с. 6—9).

Согласно (97) личность получает свою структуру из видового строения человеческой деятельности и характеризуется поэтому пятью потенциалами: познавательным, ценностным, творческим (созидательным, продуктивным), коммуникативным и художественным (эстетическим).

Гносеологический (познавательный) потенциал определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность. Эта информация складывается из знаний о внешнем мире (при-

родном и социальном) и самопознания. Этот потенциал включает в себя психологические качества, с которыми связана познавательная деятельность человека.

Аксиологический (ценностный) потенциал личности определяется обретенной ею в процессе социализации системой ценностных ориентаций в нравственной, политической, религиозной, эстетической сферах, т. е. ее идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями. Речь идет здесь, следовательно, о единстве психологических и идеологических моментов, сознания личности и ее самосознания, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов, раскрываясь в ее мироощущении, мировоззрении и мироустремлении.

Творческий потенциал личности определяется полученными ею и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к действию созидательному и (или) разрушительному, продуктивному или репродуктивному, и мерой их реализации в в той или иной сфере (или нескольких сферах) труда, социально-организаторской и критической деятельности.

Коммуникативный потенциал личности определяется мерой и формами ее общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми. По своему содержанию межличностное общение выражается в системе социальных ролей.

Художественный потенциал личности определяется уровнем, содержанием, интенсивностью ее художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет. Художественная активность личности разворачивается и в творчестве, профессиональном или самодеятельном, и в «потреблении» произведений искусства.

Таким образом, личность определяется не своим характером, темпераментом, физическими качествами и т. п., а тем, 1) что и как она знает, 2) что и как она ценит, 3) что и как она создает, 4) с кем и как она общается, 5) каковы ее художественные потребности и как она их удовлетворяет (97, с. 260—262).

**Система черт личности.** В психологии существуют два главных направления исследований личности: в основе первого лежит выделение в личности тех или иных черт, в основе второго — определение типов личности.

Черты личности объединяют группы тесно связанных психологических признаков. Приведем несколько примеров факторов (черт личности) как нормальных психологических характеристик людей.

Фактор А описывает особенности динамики эмоциональных переживаний. Людей с высокими оценками по этому фактору отличают богатство и яркость эмоциональных проявлений, естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткое, внимательное отношение к окружающим, доброта и мягкосердечие. Они хорошо уживаются в коллективе, активны в установлении контактов. На противоположном полюсе (при низких оценках по фактору) имеют значение такие черты, как вялость аффекта, отсутствие живых, трепещущих эмоций. Эти люди

холодны, жестки, формальны в контактах. Они чуждаются людей, предпочитают общаться с книгами и вещами, стараются работать одни, избегают коллективных мероприятий. В делах точны, обязательны, но недостаточно гибки.

Фактор Е: доминантность (настойчивость, напористость) — конформность (покорность, зависимость). Высокие оценки по фактору свидетельствуют о властности, стремлении к самостоятельности, независимости, игнорировании социальных условий и авторитетов. Эти лица действуют смело, энергично и активно. Живут по своим собственным законам и соображениям, агрессивно отстаивают свои права на самостоятельность и требуют проявления самостоятельности от окружающих. Человек, имеющий низкую оценку по этому фактору, послушен, конформен, не умеет отстаивать свою точку зрения, покорно следует за более сильными, уступает дорогу другим, не верит в себя и свои способности, поэтому часто оказывается зависимым, берет на себя вину, подчиняется всем обязанностям. Низкая доминантность положительно связана с успешностью обучения во всех возрастных группах.

Фактор I характеризует стремление к соблюдению моральных требований. На полюсе высоких значений фактора находятся такие черты, как чувство ответственности, обязательность, добросовестность, стойкость моральных принципов, ригидность, застойность оценок. Эти лица точны и аккуратны в делах, во всем любят порядок, правил не нарушают, выполняют их буквально даже тогда, когда правила являются пустой формальностью. Человек, имеющий низкую оценку по данному фактору, склонен к непостоянству, смене оценок, легко бросает начатое дело.

Выделение черт личности предполагает существование конечного набора базисных качеств, а индивидуальные различия определяются степенью их выраженности. Проведенные в этом направлении исследования касаются главным образом полноты анализа структуры личности (169, с. 18, 31, 35—36, 39—40, 63).

Чтобы показать характер переменных, охватываемых факторным анализом, приведем список поверхностных черт личности по Кэттелу:

1. Уверенность в себе — покорность.
2. Интеллектуальность, аналитичность — ограниченность, отсутствие воображения.
3. Зрелость ума — непоследовательность, подверженность влиянию.
4. Непостоянство, суетность — рассудительность, стоицизм, сдержанность.
5. Невротичность — отсутствие невротичности.
6. Черствость, цинизм — мягкость.
7. Своевольность, эгоизм — доброта, ненавязчивость, терпимость.
8. Ригидность, тираничность — покладистость, дружелюбие.
9. Злобность, черствость — добросердечие, обходительность.
10. Аутизм — реализм.
11. Сильная воля, добросовестность — вялость, непоследовательность, импульсивность.
12. Интеллектуальность — простота, недисциплинированный ум.
13. Отсутствие уверенности, инфантильность — зрелость, тактичность.
14. Асоциальность, шизондность — открытость, идеализм, готовность сотрудничать.



15. Веселость, энтузиазм, остроумие — ощущение несчастья, разочарованность, неповоротливость.
16. Активность, нервозность — самообладание, ригидность, конформизм.
17. Невроз, психопатия — эмоциональная зрелость.
18. Чрезмерная чувствительность, экспрессивность — флегматичность.
19. Злость, мелочность — естественность, дружелюбие, открытость.
20. Эмоциональность — неэмоциональность.
21. Подъем, экспрессивность, разнообразие интересов — замкнутость, спокойствие, ограниченность.
22. Доступность, теплота, сентиментальность — замкнутость, холодность, мизантропия.
23. Ветреность, тщеславие, притворство — заурядность, безыскусность.
24. Агрессивность, параноидальность — надежность, добросердечность.
25. Эстетические интересы, независимость суждений.
26. Беспокойство, эмоциональность, гипоманиакальность — спокойствие, терпеливость, скромность.
27. Инфантильность, эгоцентричность — эмоциональная зрелость, устойчивость к фрустрации.
28. Непостоянство, бесхарактерность, недостаточный реализм — цельность, стойкость.
29. Душевная и физическая сила, бодрость — неврастения.
30. Предприимчивость, вспыльчивость — заторможенность, робость.
31. Общительность, пылкость — любовь к уединению, робость.
32. Меланхолия.
33. Жестокость, твердость — интроспекция, чувствительность, боязливость.
34. Воображение, интроспекция, конструктивность — степенность, скупость.
35. Ловкость, решительность — искренность, мягкость (168а, с. 230—231).

**Типологический подход к определению структуры личности.** При типологическом подходе исходят из положения, что тип личности является целостным образованием, не сводимым к комбинации отдельных личностных факторов (черт). Его содержание раскрывается описанием типичного (или усредненного) представителя группы лиц, относимых к данному типу. Например, такой тип личности, как «авторитарная личность», — конгломерат по крайней мере четырех факторов личности, не сводящийся к одному из них — доминантности. Одно из самых разительных отличий авторитарности от доминантности заключается в том, что авторитарная личность угнетает находящихся на более низкой ступени и раболепствует перед вышестоящими, в то время как доминантная личность является лидером для занимающих более низкое положение и борется за более высокое положение (169, с. 18, 37).

Издавна делались попытки свести практически бесконечное множество индивидуальностей к небольшому числу типичных портретов. Гиппократовские четыре типа темперамента — наиболее древний и наиболее известный пример, в котором предполагается наличие соответствия между психологическим типом и физической формой.

Э. Кречмер описал два типа личности: шизотимический и циклотимический, крайними патологическими формами проявления которых являются шизофреники и люди, страдающие маниакально-депрессивным психозом. Эти типы имеют множество вариантов, наиболее характерными из которых у циклотимиков являются «веселые болтуны», «спокойные юмористы», «сентиментальные тихо-

ни», «беспечные любители жизни» и «активные практики»; среди шизотимиков выделяются «тонко чувствующие аристократы», «идеалисты-мечтатели», «холодные властные натуры и эгоисты», «сухари» и «безвольные».

У высокоодаренных лиц обычно богаче и резче выражены характеристики типов. Среди циклотимиков можно выделить следующие типы исторических лидеров: 1) храбрые борцы, народные герои, 2) живые организаторы крупного масштаба, 3) примиряющие политики. Блестящим примером, сочетающим в себе разные стороны циклотимического характера, является Мирабо, лидер первого периода Великой французской революции. Он обладал качествами храброго борца и осторожностью, способностями примиряющего политика, пламенным духом, полным ораторского таланта и пылающей чувствительности, остроумия и сознания собственного достоинства. При этом он был всегда справедлив и примирителен, весельчак, кутила, игрок, постоянный должник, но добродушный, как дитя, человек, который любил пожить и давал жить другим, друг человека, совавший каждому нищему деньги в руки, беспечный, доступный, всюду пользовавшийся популярностью и кичившийся ею; мастер популярно выражаться, умевший руководить при самых горячих прениях, пропитанный тонким юмором и умевший в самый сухой официальный документ вставить умное замечание или прекрасный оборот. Лишенный скрупулезности и не отличавшийся высокой моралью, но великодушный, со здравым смыслом и свободный от фанатизма и доктрины.

Совершенно иного склада исторические герои, обладавшие шизотимическими свойствами. Их успехи главным образом обусловлены следующими типологическими чертами шизотимической характерологии: настойчивостью и систематической последовательностью, непритязательностью, спартанской строгостью, стоической выносливостью, холодностью в отношении к судьбам отдельных личностей, с одной стороны, и утонченным этическим чувством и неподкупной справедливостью — с другой, а в особенности своим состраданием к стонам слабых и раненых, пафосом по отношению к народным страданиям, по отношению к дурному обращению с угнетенными классами и склонностью к идеализму вообще. Обратной стороной этих преимуществ является известная склонность к доктринерству, односторонне узкому и фанатичному, недостаток доброжелательности, приятного, естественного человеколюбия, понимания конкретной ситуации и особенностей отдельных личностей. Их можно подразделить на следующие группы: 1) чистые идеалисты и моралисты, 2) деспоты и фанатики, 3) люди холодного расчета. Холодному, гибкому и отчасти аморальному последнему типу противостоит патетическая страстность и строгая последовательность чистых моралистов и идеалистов. Именами Канта, Шиллера и Руссо можно характеризовать эту группу. Все элементы высоконапряженного нравственного идеализма мы находим в фигурах группы фанатиков и деспотов: Савонаролы, Кальвина, Робеспьера (168а, с. 205—207; 125б, с. 240—243).

Необходимо сказать несколько слов и о других типологиях, построенных на иных принципах. Прежде всего следует вспомнить о предложенном К. Юнгом делении людей на интровертов и экстравертов, получившем очень широкое распространение и, видимо, соответствующем повседневным наблюдениям большинства людей. Основой юнговского определения типа служит не совокупность тесно связанных между собой качеств, а представление о весьма важном отношении, отношении человека к объекту.

Рассматривая течение человеческой жизни, мы видим, что судьбы одного обуславливаются преимущественно внешними объектами его интересов, в то время как судьбы другого — прежде всего его собственной внутренней жизнью. Когда ориентировка на объект и на объективные данные перевешивает до того, что наиболее частые и главнейшие решения и поступки обусловлены не субъективными взглядами, а объективными отношениями, то говорят об экстравертированной установке. Если это бывает постоянно, то говорят об экстравертированном типе. Когда кто-нибудь мыслит, чувствует и поступает, одним словом, живет так, как это непосредственно соответствует объективным отношениям и их требованиям, в хорошем и плохом смысле, то он представляет экстравертированный тип личности. Экстравертированный тип относительно без трений примиряется со сложившимися отношениями и не имеет особых притязаний, кроме достижения объективно данных возможностей, например избрать профессию, которая в данном месте и в данное время представляет многообещающие возможности, или воздерживаться от всяких нововведений, если только они уж сами собой не напрашиваются; он считается с ограничением своих субъективных потребностей и нужд.

Для интровертированного типа его субъективные наклонности и воззрения сильнее, чем влияние внешнего объекта, их психическая ценность выше, так что они покрывают собой все впечатления. Точно так, как интровертированному кажется непонятным, что объект всегда должен играть решающую роль, так и для экстравертированного остается загадкой, как субъективная точка зрения может оказаться сильнее объективной ситуации.

Каждый человек обладает обоими механизмами, экстраверсией и интроверсией, и только относительный перевес того или другого определяет тип. Внешние обстоятельства и внутреннее predisposition очень часто благоприятствуют одному механизму и ограничивают и ставят препятствия другому. Отсюда естественно происходит перевес одного механизма. Если это состояние каким-нибудь образом становится хроническим, то вследствие этого и возникает тип, т. е. привычная установка, в которой один механизм постоянно господствует, не будучи в состоянии, конечно, полностью подавить другой.

Каждому выраженному типу присуща особая тенденция к компенсации односторонности его типа, тенденция, которая биологически целесообразна, так как она позволяет удержать душевное равновесие. Благодаря компенсации возникают вторичные

характеры или типы, которые представляют чрезвычайно трудно поддающийся разгадке образ (168а, с. 213; 125б, с. 200—202, 206—208, 216).

**Типы акцентуаций характера у подростков.** Типологический подход к описанию личности использован А. Е. Личко при диагностике типа психопатии и акцентуаций характера у подростков в возрасте от 14 до 18 лет. Им было выявлено 11 типов акцентуаций.

1. Гипертимный тип. Главной особенностью этого типа в подростковом возрасте является постоянно приподнятое настроение, высокий жизненный тонус, активность и предприимчивость. Такие подростки отказываются подчиняться чужой воле, плохо переносят дисциплинарные требования и строго регламентированный образ жизни, к правилам и законам относятся легкомысленно, легко могут переступить грань между дозволенным и запретным.

2. Циклоидный тип. С наступлением пубертатного периода возникает первая субдепрессивная фаза, когда фон настроения снижен, отмечаются вялость, упадок сил, повышенная раздражительность и интровертированность. Субдепрессивные фазы чередуются с гипоманиакальными, при которых бросаются в глаза повышенная активность, живость, легкомыслие, тяга к наслаждениям. Вначале смена фаз подъема и спада настроения происходит довольно часто, но постепенно длительность периодов возрастает.

3. Лабильный тип. Отличительной особенностью является крайняя изменчивость настроения. Самые незначительные события окружающей жизни оказывают на подростка существенное влияние. Малейшая неприятность способна погрузить его в мрачное переживание, а приятные события или даже только их перспектива способны поднять настроение. От текущего настроения зависит все: самочувствие, работоспособность, планы на будущее, отношение к другим людям.

4. Астено-невротический тип. При нем рано проявляются разнообразные признаки невропатии: капризность, болезненность, страхи, заикание, энурез и т. п. Главными чертами типа в подростковом возрасте являются астения, повышенная утомляемость, плохая переносимость нагрузок и напряжения, фиксация на состоянии здоровья.

5. Сензитивный тип. Основные черты — повышенная впечатлительность и чувство неполноценности. В детстве это выражается в разнообразных страхах (темноты, животных, одиночества и т. п.), избегания компании бойких и активных детей, робости и скованности, боязни любых видов проверок и испытаний.

6. Психастенический тип. Основные особенности — повышенная тревожность, мнительность, склонность к сомнениям. Для психастеника трудно принять окончательное решение, поэтому он тщательно обдумывает свое поведение, взвешивает каждый шаг, многократно перепроверяет и переделывает уже законченную работу.



7. Шизоидный тип. В подростковом возрасте все шизоидные черты личности обостряются. Особенно заметными становятся замкнутость, отгороженность, духовное одиночество, своеобразие и необычность в выборе занятий и увлечений.

8. Эпилептоидный тип. Главной особенностью этого типа является склонность к возникновению периодов злобно-тоскливого настроения. С этим настроением тесно связаны напряженность аффекта, взрывчатость и безудержная агрессивность. Большим напряжением отличается также сфера влечений. Все влечения характеризуются чрезмерной интенсивностью и силой, а их удовлетворение протекает тяжело и сопровождается многочисленными конфликтами.

9. Истероидный тип. Главные особенности истероидного типа — безграничный эгоизм и «жажда признания». Лица этого типа обычно очень чувствительны к реакциям других людей, легко перестраиваются, вживаются в любую роль, стремятся любой ценой добиться внимания, восхищения, удивления, сочувствия или даже ненависти, не переносят только безразличия и равнодушия к своей персоне.

10. Неустойчивый тип. Лица неустойчивого типа слабовольны, внушаемы, легко поддаются чужому влиянию, особенно дурному. Зависимые и безвольные, они не имеют собственных положительных целей, их поступки определяются случайными внешними обстоятельствами. Они часто попадают в дурные компании, бросают учебу и работу, сближаются с правонарушителями, алкоголизируются, употребляют наркотики и т. п.

11. Конформный тип. Главная черта этого типа — постоянная и устойчивая ориентация на нормы и ценности ближайшего окружения. Лица конформного типа полностью подчиняются давлению среды, не имеют собственных мнений и интересов, с трудом воспринимают новое и необычное, отрицательно относятся к любым переменам в жизни (169, с. 18, 37, 97—101).

**Инстанции личности.** Типологическая и факторная концепции личности имеют в принципе статический характер. Типы и факторы (черты) призваны охарактеризовать форму личности. Динамическая концепция, напротив, исходит из представления о силах, взаимодействием которых между собой и со внешней средой и создается структура личности. Эта теория имеет психоаналитическое происхождение. Далее говорится о подсистемах или отдельных областях структуры личности; не следует смешивать эти инстанции с чертами личности или переменными.

Известно, что сознательные явления составляют лишь малую часть психики и что психические реакции в значительной мере детерминированы деятельностью бессознательного. «У сердца есть резоны, неведомые разуму», — сказал в свое время Паскаль, и большинство людей действительно не отдают себе отчета в истинных причинах своих действий. Тем не менее большая часть этих детерминант может осознаваться и выходить, таким образом, из сферы, названной З. Фрейдом «подсознанием».

З. Фрейд ввел понятия «Я» и «Оно». Для различения этих структур он предложил принимать во внимание законы их функционирования. Проявления системы, соответствующей «сознанию», «Я», управляются принципом реальности, проявления «Оно» — принципом удовольствия. Первые соответствуют реальности и подчиняются физическим законам, социальным установлениям и логике. В основе вторых лежат субъективные потребности биологического или аффективного порядка.

«Я» для З. Фрейда — это центр, регулирующий процесс сознательной адаптации. Он включает в себя восприятие, интеллект и моторику. Он оказывается, с одной стороны, средоточием познавательных и исполнительных функций и в то же время включает в себя волю и фактические цели. Это та инстанция, которая господствует над побуждениями к движению, которая контролирует все частные процессы, которая ночью отходит ко сну и все же руководит цензурой сновидений. Из этого «Я» исходит также вытеснение, благодаря которому известные душевные побуждения подлежат исключению не только из сознания, но также из других областей влияния и действий, как угрожающие представлению личности о себе самой. Этому способствуют механизмы психологической защиты «Я».

«Я» и «Оно» не разделены резкой границей. «Я» старается содействовать влиянию внешнего мира на «Оно» и осуществлению тенденций этого мира, стремится заменить принцип удовольствия, который безраздельно властвует в «Оно», принципом реальности. По отношению к «Оно» «Я» подобно всаднику, который должен обуздать превосходящую силу лошади. Это сравнение может быть продолжено. Как всаднику, если он не хочет расстаться с лошастью, часто остается только вести ее туда, куда ей хочется, так и «Я» превращает обыкновенно волю «Оно» в действие, как будто бы это было его собственной волей.

З. Фрейд предположил также существование некоторой инстанции в «Я», которая названа «Я-идеалом» или «Сверх-Я». В психоаналитической теории «Сверх-Я» — это инстанция социальных запретов и норм, неосознаваемое действие которой побуждает «Я» избегать виновности, защищаться от инстинктивных импульсов, исходящих от «Оно». «Я» как бы выступает ареной вечной борьбы между «Оно» и «Сверх-Я», пытаясь найти компромисс, баланс между их противоположными тенденциями, в принципе несовместимыми (168а, с. 259—260, 264, 274—276; 193; 248а, с. 427, 431—433).

### III.3. Характеристики личности

Важно отметить, что наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская зрелость), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает (12, с. 71).

**Жизненный план.** Жизненный план возникает в результате обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой личность, интеграции и соподчинения ее мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций, которые подчиняют себе частные, преходящие стремления. Одновременно идет процесс конкретизации и дифференциации целей и мотивов. Из мечты, в которой все возможно, и идеала как абстрактного, иногда заведомо недостижимого образца постепенно вырисовывается более или менее реалистический, ориентированный на действительность план деятельности. Жизненный план — явление одновременно социального и этического порядка.

Вопросы «кем быть?» (профессиональное самоопределение) и «каким быть?» (моральное самоопределение) первоначально, на подростковом этапе развития, не различаются. Подросток пытается предвосхитить свое будущее, не задумываясь о средствах его достижения. Эти образы будущего ориентированы на результат, а не на способности его достижения. Такая неконкретность, диффузность жизненных ориентаций во многом проявляется и в юношеских представлениях о себе (114, с. 339—340).

**Направленность личности.** Направленность личности — сложившаяся система ее важнейших целевых программ, определяющая смысловое единство ее инициативного поведения, противостоящего случайностям бытия (74, с. 40).

**Персонализация и отраженная субъектность.** «Потребность быть личностью», потребность в персонализации обеспечивает активность включения индивида в социальные связи, в общественную практику и вместе с тем оказывается детерминированной этими социальными связями, общественными отношениями, складывающимися объективно, вне зависимости от воли индивида. Стремясь включить свое «Я» в сознание, чувства и волю других людей посредством активного участия в совместной деятельности, приобщая их к своим интересам и желаниям, человек, получив в порядке обратной связи информацию об успехе или неуспехе реализации этого стремления, тем самым удовлетворяет или не удовлетворяет потребность в персонализации. Однако даже удовлетворение потребности, как известно, порождает новую потребность более высокого порядка. Этот процесс продолжается либо в расширении объектов персонализации, в появлении все новых индивидов, в которых запечатляется данный субъект, либо в углублении самого процесса, т. е. в усилении его присутствия в жизни и деятельности других людей (197, с. 244).

Отраженная субъектность есть бытие кого-либо в другом или для другого, представленность другого во мне. В этом плане она дополнительна к персонализации (представленности меня в других). Смысл выражения «Человек отражен во мне как субъект» означает, что я более или менее отчетливо переживаю его присутствие в значимой для меня ситуации, его готовность внести в нее что-то свое и тем самым произвести изменения в системе моих отношений к миру. Отражаясь во мне, субъект выступает

как активное деятельное начало, изменяющее мой взгляд на вещи, формирующее мои новые побуждения, ставящее передо мной новые цели. Основания и последствия его активности не оставляют меня равнодушным, значимы для меня, имеют для меня тот или иной личностный смысл.

Эффект идеальной включенности одного индивида в жизненные проявления другого может быть как позитивным, так и негативным, объективно способствующим не развитию, а регрессу жизненных отношений последнего (снижение способностей, сужение круга побуждений и т. д.).

Влияние, оказываемое одним человеком на другого, может быть направленным и ненаправленным. В первом случае субъект, оказывающий влияние, ставит перед собой определенную задачу: произвести на другого влияние, желаемое впечатление, принудить сделать что-либо и т. д. Это влияние может быть прямым, когда субъект влияния открыто предъявляет те или иные притязания, или косвенным, когда он, имея цель модифицировать поведение другого, изменяет среду в расчете на получение требуемых ему от другого откликов.

Ненаправленное влияние не связано с целью субъекта вызвать ту или иную запланированную реакцию у другого, хотя эффект соответствующего действия может быть весьма ощутимым. Переживание индивидом того влияния, которое оказывает другой индивид и которое в данной ситуации фактического или воображаемого взаимодействия не вытекает из намерений последнего, есть переживание субъектом своей собственной динамики («Мне этот человек смешон» или «Этот человек нагоняет на меня страх» и т. д.).

Возможен и такой случай представленности другого, когда даже путем самоанализа обнаружение присутствия в сознании субъекта этого другого невозможно. Отражаемый субъект настолько глубоко проникает в духовный мир субъекта, осуществляющего отражение, что «Я» этого последнего оказывается внутренним и радикальным образом опосредовано взаимодействием с первым, выступает как существенно определенное им.

Отраженная субъектность выступает как продолженность одного человека в другом, как смысл первого для второго, в динамике определения бытия последнего, как инобытие одного человека в другом. При этом отражение другого во мне может совсем не осознаваться, а если и возникает задача осознания, то она не всегда решается правильно (199, с. 18—21).

**Самоактуализация.** Суть подлинного обучения состоит в передаче путей, посредством которых мы можем помочь человеку стать тем, кем он способен стать. Это и есть способ, каким обучаются самоактуализирующиеся личности.

Все они без исключения вовлечены в какое-то дело, оно является чем-то очень ценным для них, своего рода призванием. Все они тем или иным образом посвящают свою жизнь поиску под-



линных, предельных ценностей бытия — истины, красоты, добра, совершенства.

Что означает самоактуализация в реальном поведении? Перечислим восемь основных условий самоактуализации.

1. Самоактуализация означает полное, живое и бескорыстное переживание жизни с полным сосредоточением и погруженностью в нее, т. е. переживание без подростковой застенчивости. Молодые люди часто страдают от недостатка бескорыстия и избытка застенчивости и сомнений.

2. Необходимо представить себе жизнь как процесс постоянного выбора. В каждый момент имеется выбор: продвижение или отступление. Либо движение к еще большей защите, безопасности, боязни, либо выбор продвижения и роста. Самоактуализация — это непрерывный процесс, она означает многократные отдельные выборы: лгать или оставаться честным, воровать или не воровать. Самоактуализация означает постоянный выбор из этих возможностей возможности роста.

3. Само слово «самоактуализация» подразумевает наличие «Я», которое может актуализироваться. Человек — это не *tabula rasa* и не податливый воск. Он всегда уже есть нечто, по меньшей мере некоторая стержневая структура. Имеется собственное «Я», и нужно предоставить возможность этому «Я» проявляться. Большинство из нас (особенно это касается детей и молодых людей) прислушиваются не к самим себе, а к голосу мамы, папы, вышестоящих лиц, традиции и т. д.

4. Когда вы сомневаетесь в чем-то, старайтесь быть честными, не защищайтесь фразой: «Я сомневаюсь». Часто, когда мы сомневаемся, мы бываем неправы. Обращаться к самому себе, требуя точного ответа, — это значит взять на себя ответственность. Это само по себе уже является огромным шагом к самоактуализации. Всякий раз, когда человек берет на себя ответственность, он самоактуализируется.

5. До сих пор мы говорили о переживании без критики, о предпочтении выбора росту выбору страха, о честности и о принятии на себя ответственности. Это шаги к самоактуализации, и все они обеспечивают лучший жизненный выбор. Человек, который совершает эти небольшие поступки во всякой ситуации выбора, обнаружит, что они помогают лучше выбрать то, что ему подходит. Но человек не сможет сделать хороший жизненный выбор, пока он не начнет прислушиваться к самому себе, к собственному «Я» в каждый момент своей жизни, чтобы спокойно сказать: «Нет, это мне не нравится». Для того чтобы высказывать честное мнение, человек должен быть нонконформистом.

6. Самоактуализация — это не только конечное состояние, но также процесс актуализации своих возможностей. Это, например, развитие умственных способностей посредством интеллектуальных занятий. Здесь самоактуализация означает реализацию своих потенциальных способностей. Самоактуализация — это необязательно совершение чего-то из ряда вон выходящего, это может быть,

например, прохождение через трудный период подготовки к реализации своих способностей. Самоактуализация — это труд ради того, чтобы сделать хорошо то, что человек хочет сделать.

7. Высшие переживания — это моменты самоактуализации. Это мгновения экстаза, которые не могут быть гарантированы. Но условия для более вероятного появления таких переживаний создать можно. Можно, однако, и наоборот, поставить себя в такие условия, при которых их появление будет крайне маловероятным. Отказ от иллюзий, избавление от ложных представлений о себе, понимание того, для чего ты непригоден, — это также часть раскрытия самого себя, того, чем ты в действительности являешься.

8. Найти самого себя, раскрыть, что ты собой представляешь, что для тебя хорошо, а что плохо, какова цель твоей жизни, — все это требует разоблачения собственной психопатологии. Для этого нужно выявить свои защиты и после этого найти в себе смелость преодолеть их. Это болезненно, так как защиты направлены против чего-то неприятного. Но отказ от защиты стоит того. Вытеснение не лучший способ разрешения своих проблем (165а, с. 110—114).

Атрибуция успеха и неудачи. Вопросы о побудительных причинах действий задаются любым человеком. Каждый стремится узнать, что и почему происходит вокруг, в особенности если события его непосредственно затрагивают.

Допустим, кто-то хвалит меня: что это — любезность, лесть или я действительно заслужил похвалу? Выпускник вуза имеет диплом с отличием, но действительно ли он так способен, либо там, где он учился, легко сдавать экзамены? Ясно, что эти вопросы не просто проявление досужего любопытства. Неверные ответы на них чреваты последствиями. Если я не распознаю, что мой собеседник льстит, а диплом с отличием достался слишком легко, то от этого будет хуже только мне, волей-неволей я стану причиной будущих недоразумений. Часто все это не исключает нашего нежелания расставаться с неверным приписыванием причин, потому что подобная атрибуция оправдывает наше поведение или сохраняет наши представления о себе и окружающем мире.

Занимаясь поиском и обоснованием вызванных подобными вопросами ответов, люди действуют по-разному. Часто человек выбирает между двумя объяснениями: в какой степени причины поведения или результаты деятельности объясняются характером субъекта, а в какой — особенностями ситуации? Возможно, люди различаются и по тому, какой тип объяснения они предпочитают. Приписывание причин (атрибутирование) является частью процесса мотивации, оказывая сильное влияние на наше поведение.

Существует общая тенденция атрибутировать собственные успех и неудачу в соответствии с самооценкой. Выделяется тип атрибуции, приводящий к незначительному усилению мотивации после успеха и к подавленности после неудачи. Так, депрессивные студенты по сравнению с недепрессивными склонны приписывать неудачу не столько чрезмерной сложности задания, сколько своей

неспособности, а успех — легкости задания, а не своим способностям.

Вообще в учебной ситуации существует четыре типа объяснения успеха или неуспеха. Это способности, сложность задания, приложенные усилия и везение. Наиболее продуктивным способом, способствующим внутреннему росту, является объяснение успеха или неуспеха достаточностью или недостаточностью усилий.

Девочки чаще, чем мальчики, считают себя менее способными и склонны отчасти объяснять достигнутый успех везением, счастливым случаем. Кроме того, они чаще думают, что учитель видит причину их неудач в недостатке способностей, в то время как мальчики полагают, что их неудачи учитель связывает с отсутствием усилий. Такому различению представлений о приписывании причин другим человеком, несомненно, способствуют различные реакции учителя на специфическое для каждого пола поведение. Поскольку девочки более прилежны, учитель обращает на них внимание чаще всего в тех случаях, когда они испытывают трудности в достижении какого-либо результата. Мальчики же привлекают к себе внимание учителя главным образом когда они отвлекаются или мешают ходу занятия.

Стремящиеся к успеху люди чаще приписывают успехи себе и воспринимают себя менее отягощенными неудачами, чем избегающие неудачи. Они склонны к объяснению своих высоких достижений при выполнении заданий своими способностями, а неудачами объясняется, главным образом, контролируемыми и изменчивыми факторами, чаще недостаточностью старания, иногда невезением. Напротив, избегающие неудачи реже приписывают свой успех способностям и старанию, акцентируют внимание на внешних факторах, чаще на везении и иногда на легкости задания. Свою неудачу они воспринимают как плохо поддающуюся изменению, так как приписывают ее недостатку способностей или чрезмерной сложности задания. Избегающие неудачи лица склонны прибегать к типу атрибуции, маловдохновляющему при успехе, деморализующему при неудаче и явно невыгодному для самооценки (256а, т. II, с. 60—62, 144—145; 163а).

**Внутренние преграды.** Внутренние преграды — это особые черты личности, проявляющиеся лишь в определенных ситуациях при необходимости активных действий в них.

Так, боязливость оказывается преградой для действий, требующих храбрости и отваги, робость — для действий, требующих смелости, слабоволие — для действий, требующих упорства, настойчивости и самообладания, гордость — для действий, требующих смирения, ожидание негативных санкций — для действий, несовместимых с оценкой окружающих, совесть оказывается преградой для безнравственных действий.

Каждой личностной черте, выступающей в виде внутренней преграды, противостоит другая черта, которая в тех же условиях не препятствует, а способствует совершению действия. Гордости противостоит смирение, потребности в творчестве — стремление к

конформизму, стремлению к благополучию — неприязнительность, зависимости от внешних оценок — независимость от них, обидчивости — неуязвимость самолюбия и др.

Каждая внутренняя преграда ограничивает свободу выбора действия, создает в соответствующих ситуациях внутренний конфликт. Поступок, таким образом, — это либо преодоление преграды, либо, под ее влиянием, отказ от действия. Внутриличные преграды включены в самосознание человека двояким способом. Во-первых, если внутренние преграды оказываются препятствием в осуществлении каких-либо важных жизненных целей, препятствием в их достижении, то и себя в целом человек осознает как препятствие на пути самореализации и «Я» приобретает негативный личностный смысл. Если личностные черты и, в частности, личностные преграды способствуют достижению целей, удовлетворению потребностей, «Я» приобретает позитивный личностный смысл. Так, например, если человек устоял перед соблазном тщеславия, то он получает повод для самоуважения. Если одни внутренние преграды препятствуют, а другие способствуют удовлетворению потребностей, достижению согласия с собственным идеалом, «Я» приобретает конфликтный личностный смысл. Во-вторых, внутренние преграды оказываются средством предвосхищения поступка (231, с. 149—151).

**Дезадаптация.** К. Роджерс рассматривает дезадаптацию как состояние несоответствия, внутреннего диссонанса, причем главный его источник заключается в потенциальном конфликте между установками «Я» и непосредственным опытом человека. Такое несоответствие может возникнуть в тех случаях, когда «Я-концепция» (представление о себе) чрезмерно обусловлена ценностями и представлениями, исходящими от других людей. Внутренний конфликт такого рода возникает у человека, например, если его «Я-концепция» сильно акцентирует любовь к другим людям и заботу о них, а жизненная ситуация такова, что он находится в агрессивном состоянии под воздействием фрустрации, вызываемой другими людьми. Чувства эти могут блокироваться, поскольку «Я-концепция» этого человека не может включить в себя мысль о том, что он способен испытывать ненависть.

К. Роджерс приводит такой пример: мать, которая не в состоянии признаться в своих агрессивных чувствах по отношению к собственному ребенку, воспринимает его поведение как плохое и заслуживающее наказания. Тогда она может быть с ним агрессивна, не разрушая при этом своего образа «хорошей и любящей матери».

Часто причины такого несоответствия между «Я-концепцией» и чувствами следует искать в ранних периодах жизни. Нередко условием родительской любви и хорошего отношения к ребенку является его отказ от своих истинных чувств. Если он действительно злится на мать, то он — плохой мальчик, человек недостойный. В воспитании детей К. Роджерс считает важным не требовать от них, чтобы в качестве условия родительского расположения они



отказывались от своих подлинных чувств или искажали их, хотя родители и вправе требовать от детей подавления открытого выражения этих чувств. Родителям следует указывать ребенку, что хотя его чувства и понятны, тем не менее непозволительно руководствоваться ими в своих действиях, поскольку подобное поведение может принести вред или причинить страдание близким. Однако нельзя выражать неодобрение по поводу самого факта наличия у ребенка этих негативных чувств. Ребенку следует не отказываться от них, а быть сдержанным в их проявлении. Это в значительной степени помогает избежать дезадаптации впоследствии (26а, с. 59—60).

**Компенсация недостатка.** Ребенок, имеющий и осознающий какой-либо свой недостаток (физический или умственный), стремится его как-то компенсировать и может это осуществить разными способами. Вариант первый — исправление недостатка путем напряженных усилий. Вариант второй — уклонение от осознания неприятного качества. Вариант третий — смотреть на весь окружающий мир сквозь призму своего несчастья с вытекающей отсюда мнительностью, пессимизмом, иногда — озлоблением. Вариант четвертый — приспособление к установкам окружающих людей. Вариант пятый — компенсация недостатка в одной области достижениями в другой области.

В интимном разговоре с учеником учитель должен (если возникает такая необходимость) показать ему, что наиболее разумными, наиболее достойными вариантами компенсации является первый или пятый, и всячески помочь ученику в осуществлении такой компенсации, в частности путем указания той области, в которой ученик может наиболее себя проявить (114, с. 281).

**Психологическая защита.** В жизни часто происходят случаи, когда мы не в состоянии взвесить все обстоятельства и выбрать то реальное поведение, которое могло бы избавить нас от неприятных переживаний, например, в случае конфликта. Тогда включаются механизмы внутренней защиты.

Простейшее защитное поведение — бегство. Бегство, уход из ситуации может быть не реальным, а внутренним, осуществляемым только в самосознании. Когда мы заранее уверены в том, что в результате какого-либо дела получим неприятные переживания, мы отказываемся от этого дела. Если социальные контакты приводят в большинстве случаев к неприятностям, то постепенно формируется тенденция уходить в себя (интроверсия), становящаяся чертой личности, т. е. бегство от социальных контактов. Различные уходы в конечном счете приводят к ограничению «Я», что способствует дисгармонии развития личности.

В некоторых случаях человек полностью уходит в определенную деятельность или занятие, которое становится основным в ущерб другим. Такого рода уход в деятельность называется «компенсацией», а в тех случаях когда этот уход делает просто невозможным другие занятия, — «сверхкомпенсацией». Тогда все умственные и духовные силы человека выражаются только в одной

деятельности, приобретающей почти навязчивый, принудительный характер. Иногда такая компенсация является заменой, например, неразделенных чувств, неуверенности в себе и в конечном счете ведет к тому, что человек может обнаружить даже выдающиеся результаты в избранной деятельности. Но поскольку другие стороны его личности не получают развития, то, несмотря на общественную ценность его результатов, этот человек страдает. Сверхкомпенсация же всегда приводит к дисгармоническому развитию.

Уход в некоторых случаях приобретает вид прямого отрицания обстоятельств, нам неприятных. Например, мальчик, потерпевший поражение в соревновании, очень быстро перестраивается, начинает вообще отрицать факт поражения и даже рассказывать о своей победе. Такого рода отрицание вызвано стремлением самосознания защититься от невыносимого страдания.

Стремление уйти из ситуации часто выражается в направленном забывании, которое принято называть «вытеснением». Нормально работающее самосознание всегда способствует забыванию особо неприятных событий. Поэтому мы часто склонны помнить только хорошее. Однако не у всех это так. Особо чувствительные личности, наоборот, помнят только плохое. Это может приводить их к длительному гнетущему настроению, они долго не могут забыть свои мучительные потери и переживания. В этих случаях механизмы психологической защиты срабатывают недостаточно.

Каковы силы и условия вытеснения? Изучение патогенных ситуаций позволило дать на это ответ. При любых подобных переживаниях дело состоит в том, что возникает какое-либо желание, находящееся в резком противоречии с другими желаниями, которое несовместимо с этическими и эстетическими взглядами личности. Возникает непродолжительный конфликт, окончанием же этой внутренней борьбы является то, что представление, которое возникло в сознании как носитель этого несовместимого желания, подвергается вытеснению и вместе с относящимися к нему воспоминаниями устраняется из сознания и забывается. Несовместимость соответствующего представления с «Я» становится мотивом вытеснения; при этом именно этические и другие требования человека являются вытесняющими силами. Принятие же несовместимого желания или, что то же, продолжение конфликта вызвало бы значительное неудовольствие; это неудовольствие и устраняется вытеснением, которое является, таким образом, одним из защитных приспособлений личности.

Социальная мимикрия проявляется в том, что школьник не хочет ничем отличаться от своих товарищей. Стремление «быть как все» удовлетворяет потребность в безопасности. Стыд, чувство неполноценности подростка при отсутствии у него, например, дорогих джинсов выступают в качестве защиты от страха быть отвергнутым своей группой. Узость сознания не позволяет ему выявить подлинную причину стыда, и тем самым подросток становится упрямым и беспощадным к родителям. Социальная мими-

крива проявляется и в стремлении быть похожим на людей, от которых мы зависим или которых мы боимся. Такого рода защита была обнаружена, когда установили, что некоторые подростки стараются походить на своих обидчиков. Этот механизм называется «идентификацией с агрессией». Процессу идентификации научаются стихийно, путем переноса наблюдаемой у другого программы поведения на сходные собственные ситуации.

Если в идентификации мы приписываем себе свойства другого человека, то в механизме проекции мы других уподобляем себе. Если человек вдруг обнаружил себя как ленивого, лживого, бездарного и ему невыносимо осознавать себя таким, он решает, что другие тоже лживы и ленивы, и перестает страдать.

Когда ученик получает «двойку», то у него всегда есть причины, с помощью которых он объясняет себе и другим свою неудачу: учитель был пристрастен, попался «плохой» вопрос и т. д. Редко кто скажет, что неудача вызвана хроническим пренебрежением своими обязанностями и полной неподготовленностью. Такого рода удобные объяснения своих результатов — рационализация — тоже защитный механизм. Причем любая психологическая защита дает лишь временное успокоение чувств страха или вины, но не создает новых конструктивных видов поведения, закрепляет имеющиеся недостатки.

Бывает так, что человек с сильным и мучительным чувством своей неполноценности постоянно гордится и старается доказать, что он уважает самого себя, застенчивый старается выглядеть нахальным, трусливый — смелым, беспощадный — добрым. Это стремление завуалировать какой-то свой недостаток или вину через противоположные, контрастные проявления характера или поведения принято называть «формированием реакций». Формирование реакций по контрасту происходит, когда не срабатывают указанные механизмы защиты и если реальная причина неприемлема для самого человека, вступает в противоречие с системой его ценностей (193).

Как было показано в последнее время, психологическая защита является нормальным, постоянно применяемым психологическим механизмом. Этот механизм имеет огромное значение в сопротивлении, оказываемом организмом болезни, и предотвращает — при его правильном функционировании — дезорганизацию психической деятельности и поведения не только в условиях конфликта сознания и бессознательного, но и при становлении вполне осознаваемых, аффективно окрашенных психологических установок. Так, например, если сформировавшуюся эмоционально насыщенную установку не удастся почему-либо реализовать, то нейтрализовать ее неблагоприятное воздействие можно, создав другую, более широкую в смысловом отношении, в рамках которой противоречие между первоначальным стремлением и препятствием устраняется. Входя в систему этой более широкой установки, первоначальное стремление преобразуется как мотив и поэтому обезвреживается.

В ряде исследований было показано, что способность к защитной психической деятельности выражена у разных людей в разной степени. У одних, хорошо психологически защищенных, переработка патогенных старых и возникновение более адекватных новых психологических установок начинается, как только лица этого психологического типа встречают какое-то, пусть даже незначительное препятствие в своих аффективных устремлениях. Другие, плохо психологически защищенные, оказываются неспособными развить эту защитную активность в гораздо более серьезных случаях — даже тогда, когда приспособительные изменения установок становятся необходимым условием предотвращения грозной клинической перспективы (26, с. 123—124).

**Психологическая защита и невроз.** Находясь в конфликте между требованиями культуры и давлением наших внутренних вытеснений, некоторые люди склонны считать действительность вообще неудовлетворительной и уходят в мир фантазий, в котором недостатки реального мира сглаживаются, а желания — исполняются. В этих фантазиях воплощается много конституциональных свойств личности и вытесненных стремлений. Энергичному и пользующемуся успехом человеку удастся благодаря продуктивной работе воплощать свои фантазии-желания в действительность. Если же это не удастся (вследствие препятствий со стороны внешнего мира или вследствие слабости самого человека), то наступает отход от действительности, человек «уходит» в более удовлетворяющий его фантастический мир. В случае заболевания это содержание фантастического мира выражается в симптомах. При благоприятных условиях человеку еще удастся найти, исходя из своих фантазий, другой путь в реальный мир вместо того, чтобы психологически выпасть из этого реального мира. Если личность обладает художественным дарованием, то она может выражать свои фантазии не в симптомах болезни, а в художественных творениях, избегая этим невроза и возвращаясь таким обходным путем к действительности (механизм сублимации). Там же, где при существующем несогласии с реальным миром нет этого дарования или оно недостаточно, открывается путь к неврозу. Невроз заменяет в наше время монастырь, в который обычно удалялись все те, которые разочаровывались в жизни, или которые чувствовали себя слишком слабыми для нее.

Неврозы не имеют какого-либо им только свойственного содержания, которого мы не могли бы найти и у здорового. Невротики страдают теми же самыми комплексами, с которыми ведем борьбу и мы, здоровые люди. Все зависит от взаимоотношений борющихся сил, от результатов, к которым приводит эта борьба: здоровье, невроз или компенсирующее его творчество (248, с. 377—378).

**Внутренний конфликт и защитные механизмы у детей.** Так как на любой поступок одновременно воздействуют многие потребности и мотивы, между ними происходит борьба, которая в случае непримиримости равносильных, но разнонаправленных мо-



тивов отражается в переживании в виде конфликта с самим собой. Если в этом конфликте побеждают непосредственно более сильные, но рационально отвергаемые мотивы, у человека возникают тяжелые переживания. Если же непосредственные желания побеждают нравственные стремления, то эти переживания выражаются в чувстве стыда, раскаяния и пр., которые человек стремится смягчить при помощи разного рода защитных механизмов вытеснения или рационализации. К последним относятся приемы самооправдания, которые нейтрализуют внутренний нравственный контроль и позволяют, в частности, подросткам совершать преступления (35, с. 25; 40, с. 264).

**Аффект неадекватности.** Под аффектом неадекватности понимается чрезмерная защитная реакция на неуспех, порожденная столкновением завышенной самооценки и реальных возможностей. Завышенные притязания в каком-либо важном для ребенка виде деятельности и потребность сохранить их при неуспехе заставляют его либо игнорировать свой неуспех, либо искать причины неуспеха во вне.

Дети, у которых аффект неадекватности устойчив, называются «аффективными». Аффективные дети обычно находятся в постоянном конфликте со сверстниками и учителем. Поэтому аффективные дети самыми разными путями стремятся компенсировать свое плохое положение, привлечь к себе симпатию и внимание и тем самым удовлетворить свои притязания на хорошее положение, оправдать свою самооценку. Это ставит таких детей в особую зависимость от мнения, одобрения, оценки группы. Эта зависимость выражается в двух крайних формах: в максимальной податливости влиянию группы и в негативистическом сопротивлении ее влиянию (271, с. 38—42).

**Запоминание детьми успехов и неудач.** Какие результаты действия преимущественно запоминаются детьми с разной самооценкой — сопряженные с переживанием успеха или неуспеха? Наиболее значимым представляется сходство в запоминании успешных и неуспешных действий детьми с полярными самооценками — повышенной и пониженной. У обеих категорий детей вытесненным из памяти оказалось именно содержание нерешенных задач, т. е. неуспешная деятельность.

При повышенной неадекватной самооценке субъект стремится удержаться на ее уровне. А поскольку неуспех ставит самооценку под угрозу, то это сказывается и на характере мнемических процессов.

Во втором случае наблюдается несколько иная картина. Неспособность выполнить задание снижает и без того низкий уровень оценки субъектом своих возможностей, создавая тем самым предпосылки для переживания еще большей ущербности. Как бы защищая себя от этого, ученик запоминает лишь те задания, в выполнении которых ему удалось достичь позитивных результатов и тем самым утвердить себя (153, с. 85—86).

**Психологическая устойчивость.** Психологическая устойчивость — это целостная характеристика личности, обеспечивающая ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций.

Поведение психологически устойчивой личности осуществляется в целом по следующей схеме: задача — актуализируемый ею мотив — осуществление действий, ведущих к его реализации, — осознание трудности — негативная эмоциональная реакция — поиск способа преодоления трудности — понижение силы отрицательных эмоций — улучшение функционирования (и сопутствующая ему оптимизация уровня возбуждения).

Схема поведения у психологически неустойчивой личности: задача-мотив — осуществление действий, ведущих к его реализации, — осознание трудности — негативная эмоциональная реакция — хаотические поиски выхода — усугубление осознаваемых трудностей — возрастание негативных эмоций — ухудшение функционирования — понижение мотивации или оборонительная реакция.

Главные причины дезорганизации поведения неустойчивых детей состоят в отсутствии эффективных способов преодоления трудностей и в переживании угрозы для личности. У неустойчивых личностей иногда наблюдается явление самоиндукции отрицательного эмоционального напряжения: дезорганизованное поведение усиливает стрессовое состояние, которое еще больше дезорганизует поведение, что приводит в конечном счете к тому, что неустойчивая личность чувствует полную беспомощность — как по отношению к трудным заданиям, так и по отношению к своему поведению в трудной ситуации.

Трудные ситуации нельзя исключить ни из процессов социализации и воспитания, ни из жизни вообще. Целью воспитания должно быть формирование у школьников психологической устойчивости к трудностям, возникающим в различных видах деятельности. Однако при постановке перед ребенком задач следует обращать его внимание на то, чтобы они соответствовали его возможностям, находились в зоне его ближайшего развития (239, с. 27—33).

### III.4. Сознание и самосознание

**Сознание.** Воспроизведение человеком идеального образа своей деятельности и идеального представительства в ней позиций других людей можно назвать сознанием (69, с. 9).

Сознание — рефлексия субъектом действительности, своей деятельности, самого себя. Сознание есть со-знание в том смысле, что индивидуальное сознание может существовать только при наличии общественного сознания и языка, являющегося его реальным субстратом. Сознание не дано изначально и порождается не природой, а обществом (144, с. 97—98).

**Осознание.** Осознанием является акт сознания, предмет которого — сама деятельность сознания. В основе осознания лежит обобщение собственных психических процессов, приводящее к овладению ими.

Для осознания справедливы следующие законы:

**Закон Клапареда (закон осознания):** чем больше мы пользуемся каким-либо отношением, тем меньше мы его осознаем. Или иначе: мы осознаем лишь в меру нашего неумения приспособиться. Чем более какое-нибудь отношение употребляется автоматически, тем труднее его осознать.

**Закон сдвига или смещения:** осознать какую-нибудь операцию — значит перевести ее из плоскости действия в плоскость языка, т. е. воссоздать ее в воображении, чтобы можно было выразить ее словами (52, с. 209—219).

Самая общая характеристика сознаваемости (сознательности) психических процессов состоит в следующем: 1) человек может осознать то, что воспринимает, то, что он вспоминает, о чем мыслит, к чему внимателен, какую эмоцию испытывает; 2) человек может осознать, что именно он воспринимает, вспоминает, мыслит, чувствует.

Осознаваемость психических процессов не означает ни то, что человек всегда сознает содержимое своего восприятия, мышления, памяти, внимания, ни то, что он всегда сознает себя в этом процессе. Речь идет лишь о том, что человек может осознать себя в этом процессе (231, с. 16).

**Поле сознания.** Сознание может уменьшаться или увеличиваться, отчасти утрачиваться во сне, полностью утрачиваться при обмороке. Это своеобразное «свечение», перемещающийся световой зайчик или, лучше сказать, прожектор, луч которого освещает внешнее или внутреннее поле. Его перемещение по этому полю выражается в явлениях внимания. «Поле внимания», или, что то же самое, «поле сознания», может быть более узким, более концентрированным, или более широким, рассеянным; оно может быть более устойчивым или менее устойчивым, флуктуирующим.

Содержание поля сознания определяется следующим законом: актуально сознаваемым является лишь то содержание, которое выступает перед субъектом как предмет, на который непосредственно направлено то или иное действие. Иначе говоря, для того чтобы воспринимаемое содержание было осознано, нужно, чтобы оно заняло в деятельности субъекта структурное место непосредственной цели действия и таким образом вступило бы в соответствующее отношение к мотиву этой деятельности (144, с. 25—26, 248).

**Сознание, подсознание и сверхсознание.** Психическая деятельность человека имеет трехуровневую структуру, включая в себя сознание, подсознание и сверхсознание (надсознание).

Сознание есть знание, которое может быть как-то передано другим, это возможность в речи или другим способом передать

свое знание другому. К сфере подсознания относится все то, что когда-то было осознаваемым или может стать осознаваемым в определенных условиях. Это — хорошо автоматизированные навыки, глубоко усвоенные социальные нормы и мотивационные конфликты, тягостные для субъекта. Подсознание защищает сознание от излишней работы и психических перегрузок. К подсознанию относятся и проявления интуиции, не связанные с порождением новой информации, а основанные лишь на использовании ранее накопленного опыта. Подсознание формируется также на основе имитации поведения. Поэтому пример взрослых и сверстников, непосредственно воздействующих на подсознание ребенка, минуя сознание, оказывает большое влияние на формирование личности ребенка.

Деятельность сверхсознания (творческой интуиции) проявляется в виде первоначальных этапов творчества, которые не контролируются сознанием и волей. Неосознанность этих этапов представляет защиту рождающихся гипотез от консерватизма сознания, от чрезмерного давления ранее накопленного опыта. Только затем сознание отбирает нужную гипотезу путем их логического анализа. Важнейшим средством тренировки и развития сверхсознания является детская игра. Будучи свободна от достижения утилитарных и социально престижных целей (до определенного возраста), игра обладает той самооценностью, которая направляет ее на решение бескорыстно-творческих задач. Детская игра мотивируется исключительно потребностями познания и приобретения знаний, умений и навыков (вооруженности), которое понадобится в дальнейшем. Эти потребности питают деятельность детского сверхсознания, делая каждого ребенка фантазером, первооткрывателем и творцом. Недаром подлинно великие умы характеризуются сохранением отдельных черт детскости.

Неполное осознание субъектом движущих им потребностей снимает мнимое противоречие между объективной детерминированностью поведения человека наследственными задатками, условиями воспитания, окружающей средой и субъективно ощущаемой им свободой выбора. Эта иллюзия свободы является чрезвычайно важной, поскольку обеспечивает чувство личной ответственности, побуждающее всесторонне анализировать и прогнозировать возможные последствия того или иного поступка.

С точки зрения внешнего наблюдателя человек несвободен, ибо все его поступки могут быть объяснены его характером, обстоятельствами и т. д. В то же время с позиции внутреннего наблюдателя — его рефлексизирующего сознания — он свободен, что и порождает чувство личной ответственности за совершенный поступок (222, с. 69—79).

**Становление морального сознания.** Становление морального сознания проходит через три главных уровня по степени осознанности, обобщенности и интериоризованности норм: доморальный уровень, когда ребенок выполняет установленные правила исходя из эгоистических соображений; конвенциональную мораль, ког-



да поведение ориентировано на внешние нормы и мнения окружающих; автономную мораль — ориентацию на определенную внутреннюю, автономную систему принципов.

Сначала в своем поведении ребенок ориентируется на внешнее начало: он должен вести себя хорошо, чтобы избежать наказаний и получать поощрения, свои поступки он оценивает по их прямым последствиям (плохое наказывается, хорошее поощряется). Постепенно внешняя система правил и норм интериорируется: ребенок старается вести себя хорошо уже из потребности в одобрении со стороны значимых для него лиц и в поддержании определенного порядка. «Хорошее» осознается как то, что одобряют значимые для ребенка другие (родители, учителя и т. д.), а затем — как то, что соответствует определенным правилам. Однако понимание морали как совокупности правил и ожиданий окружающих означает, что источник моральных предписаний все еще мыслится как нечто внешнее, формальное. Эта ориентация не на осознанный принцип, а на внешний авторитет. Отсюда — определенная неустойчивость поведения ребенка, его зависимость от внешних влияний. Только с развитием абстрактного мышления личность обретает осознанные моральные принципы, имеющие общую мировоззренческую основу. В осуществлении этих принципов человек начинает ориентироваться прежде всего на собственную совесть.

Уже Л. С. Выготский связывал развитие морального сознания и самосознания личности с прогрессом абстрактного, понятийного мышления. Новейшие исследования, в частности работы американского психолога Л. Колберга, убедительно доказывают наличие такой связи (114, с. 350—352).

**Идеал.** Идеал может выступать в качестве совокупности норм поведения. Иногда это образ, воплощающий наиболее ценные и в этом смысле привлекательные черты, — образ, который служит образцом. Идеалы формируются под особенно большим и непосредственным общественным влиянием. Они в значительной мере определяются идеологией, мирозерцанием (216, с. 637).

**Самосознание.** Совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется самосознанием, а представления индивида о самом себе складываются в мысленный «образ Я» (114, с. 9).

Самосознание человека, отражая реальное бытие личности, делает это не зеркально. Представление человека о самом себе далеко не всегда адекватно. Мотивы, которые человек выдвигает, обосновывая перед другими людьми и перед самим собой свое поведение, даже и тогда, когда он стремится правильно осознать свои побуждения и субъективно вполне искренен, далеко не всегда отражают его побуждения, реально определяющие его действия. Самопознание не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний.

Самосознание не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития. По мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но происходит более или менее глубоков переосмысление жизни. Этот процесс ее переосмысления, проходящий через всю жизнь человека, образует самое сокровенное и основное содержание его внутреннего существа, определяющее мотивы его деятельности и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни. Способность осмыслить и распознать то, что в жизни подлинно значимо, умение не только изыскать средства для решения случайно всплывших задач, но и определить самые задачи и цель жизни так, чтобы по-настоящему знать, куда в жизни идти и зачем,— это нечто бесконечно превосходящее всякую ученость, хотя бы и располагающую большим запасом специальных знаний. Это драгоценное и редкое свойство — мудрость (216, с. 682).

Обобщение практического знания человека о других людях является главным источником образования отношений к себе как личности. Ребенок начинает отделять в своем сознании людей от окружающего внешнего мира довольно рано. Образное знание ребенком людей играет огромную роль в общем развитии его сознания. Именно на этой основе, через осознание правил взаимоотношений, ребенок овладевает собственными движениями и действиями, осознает их с помощью оценок взрослых. Однако требуется несколько лет жизни, чтобы у ребенка образовалось обобщенное отношение к себе, которое предполагает не только накопление знаний, но и развитие частичных форм самооценки, которые возникают раньше, чем представления о «Я», и заключаются в представлениях о себе в разных ситуациях, в отношении к разным вещам. Лишь в процессе обобщения этих представлений формируется самосознание в собственном смысле этого слова, т. е. как обобщенное знание своей личности.

Всякое изменение жизненного положения человека в общественной, трудовой, личной жизни не только изменяет деятельность человека, но изменяет отношение человека к себе как к деятелю, как к субъекту этого положения. Следовательно, осознать себя — это значит осознать себя не только как психофизическое существо, но и прежде всего как трудящегося, как семьянина, как отца, как воспитателя, как товарища, как часть коллектива (13, с. 67—69).

**Компоненты самосознания.** В самосознании человека можно выделить следующие компоненты.

1. Сознание тождественности, зачатки которого возникают уже в месячном возрасте, когда младенец начинает отличать ощущения, исходящие от его собственного тела, от ощущений, вызываемых внешними предметами.

2. Сознание «Я» как активного начала, как субъекта деятельности. Оно появляется в 2—3 года, когда ребенок овладевает личными местоимениями и возникает первая фаза детского негативизма, выражаемая формулой «Я сам...».

3. Сознание своих психических свойств, которое происходит в результате обобщения данных самонаблюдения и поэтому предполагает достаточно развитое абстрактное мышление.

4. Наконец, социально-нравственная самооценка, способность к которой формируется в подростковом и юношеском возрастах на основе накопленного опыта общения и деятельности (175).

«Я-концепция». «Я-концепция» — это совокупность всех представлений человека о себе, сопряженная с их оценкой. Установки, направленные на самого себя, составляют:

- 1) «образ Я» — представление индивида о самом себе;
- 2) самооценку — эмоционально окрашенную оценку этого представления;
- 3) потенциальную поведенческую реакцию — те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой.

Представления человека о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными. Качества, которые мы приписываем собственной личности, далеко не всегда объективны, и с ними не всегда готовы согласиться другие люди. Даже такие на первый взгляд объективные показатели, как рост или возраст, могут для разных людей иметь разное значение, обусловленное общей структурой их «Я-концепции». Скажем, достижение сорокалетнего возраста одни считают порой расцвета, а другие — началом старения. Рост 170 см одни мужчины воспринимают как приемлемый, даже оптимальный, другим он кажется недостаточным. Большая часть подобных оценок обусловлена соответствующими стереотипами, бытующими в той или иной социальной среде.

Если человек обладает непривлекательной внешностью, физическими недостатками, является социально неадекватным (даже если ему это только кажется), то он ощущает негативные реакции окружающих (часто тоже только кажущиеся), сопровождающие его при любом взаимодействии с социальной средой. В этом случае на пути развития позитивной «Я-концепции» могут возникнуть серьезные затруднения.

Позитивную «Я-концепцию» можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности. Синонимами негативной «Я-концепции» становятся негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение своей неполноценности.

«Я-концепция» играет, по существу, тройную роль: она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию приобретенного опыта и является источником ожиданий относительно самого себя.

Человек стремится к достижению максимальной внутренней согласованности. Представления, чувства или идеи, вступающие в противоречие с другими его представлениями, чувствами или идеями, приводят к дегармонизации личности, к ситуации психо-

логического дискомфорта. Испытывая потребность во внутренней гармонии, человек готов предпринимать различные действия, которые способствовали бы восстановлению утраченного равновесия.

Если новый опыт, полученный человеком, согласуется с существующими представлениями о себе, он легко ассимилируется, входит внутрь некой условной оболочки, в которую заключена «Я-концепция». Если же новый опыт не вписывается в существующие представления, противоречит уже имеющейся «Я-концепции», то оболочка срабатывает как защитный экран, не допуская чужеродное тело внутрь этого сбалансированного организма. Противоречивый опыт, вносящий рассогласование в структуру личности, может усваиваться с помощью механизмов психологической защиты личности.

У человека существует устойчивая тенденция строить на основе представлений о себе не только свое поведение, но и интерпретацию собственного опыта. «Я-концепция» здесь действует как своего рода внутренний фильтр, который определяет характер восприятия человеком любой ситуации. Проходя сквозь этот фильтр, ситуация осмысливается, получает значение, соответствующее представлениям человека о себе.

«Я-концепция» определяет и ожидания человека, т. е. его представления о том, что должно произойти. Так, например, дети, которым свойственно беспокоиться о своих успехах в школе, часто говорят: «Я знаю, что окажусь полным дураком» или «Я знаю, что плохо напишу эту контрольную». Иногда с помощью таких суждений ребенок просто пытается себя подбодрить, иногда они отражают его реальную неуверенность. Ожидания ребенка и отвечающее им поведение определяются в конечном счете его представлениями о себе (26а, с. 30—46).

В «Я-концепции» запрограммировано, каким должно быть поведение человека. «Я-концепция» — это представление о «Я», которое может быть верным или неверным, искаженным. Она частично осознана, но частично существует и в бессознательной форме, осознаваясь косвенно, через поведение. «Я-концепция» дает поведению относительно жесткий стержень и ориентирует его: если в моем «Я» запрограммировано, что я хороший ученик, то я могу преодолеть все соблазны развлечений, свою слабость и лень для того, чтобы подтвердить свое «Я». Однако если в моем «Я» жестко записано, что я «беспощадный и сильный», то мне трудно проявить человечность и великодушие, всякое проявление великодушия и любви я буду рассматривать как слабость, достойную презрения.

Самосознание работает путем постоянного сравнения реального поведения с «Я-концепцией» и тем самым осуществляет регуляцию поведения. Рассогласование между «Я-концепцией» и реальным поведением порождает страдания. Чем значимей черта, запрограммированная в «Я», тем сильнее переживается рассогласование. Неподкрепление «Я-концепции» настолько мучительно, что человек реагирует на него чувством вины, стыда, обиды, от-



вращения, гнева. Если бы воспоминание об этом сохранилось в памяти, то человек был бы обречен на муки, если бы он не мог защищаться против них с помощью механизмов психологической защиты.

Слишком жесткая структура «Я-концепции» вначале кажется силой характера, а на поверку часто становится источником мучительных рассогласований, которые могут довести до болезни. С другой стороны, слишком слабая «Я-концепция» делает нас бесхарактерными и непригодными для длительных и напряженных усилий по достижению поставленной цели. Люди могут отличаться друг от друга также тем, как они реагируют на рассогласование между «Я-концепцией» и реальным поведением. Те, кто совершенно не способны его выдержать, очень чувствительны к нему, кажутся людьми сильными, а на поверку жизнь ломает их быстро. Их жесткая структура не может «гнуться» и изменяться под влиянием обстоятельств, и в силу нетерпимости к рассогласованию она ломается; личность переживает кризис, иногда необратимый.

В случае комплекса неполноценности, где нарушен процесс сличения между «Я-концепцией» и реальным поведением, эта «Я-концепция» настолько искажена и деформирована, что достижение согласования невозможно. Когда мы говорим о низкой самооценке личности, то под этим подразумеваем то, что рассогласование настолько сильно, что человек потерял всякую возможность достичь согласия с самим собой (193, с. 76—80).

Хотя понятие «Я» предполагает внутреннее единство и тождественность личности, фактически индивид имеет множество разных «образов Я».

«Образ Я» — одна из самых важных для личности социальных установок. Все люди испытывают потребность в положительном «образе Я»: отрицательное отношение к себе, неприятие собственного «Я», каковы бы ни были его истоки и причины, всегда переживаются болезненно. «Образ Я» ассоциируется с такими специфическими чувствами, как гордость или унижение.

Вопрос об истинности «образа Я» правомерен только относительно когнитивных его компонентов. Знание человеком самого себя не может быть ни исчерпывающим, ни свободным от оценочных характеристик и противоречий (114, с. 64, 69—70).

**Самооценка.** Наши самооценки — это своеобразные когнитивные схемы, которые обобщают прошлый опыт личности и организуют новую информацию относительно данного аспекта «Я». Вместе с тем самооценка, особенно если речь идет о способностях и потенциальных возможностях личности, выражает и определенный уровень притязаний. А он зависит от множества условий. Мальчик, хвастливый в отношениях с товарищами, может гораздо скромнее оценивать себя в разговоре с учителем. Иначе говоря, самооценка может быть просто средством самоутверждения, создания у окружающих более благоприятного впечатления о себе.

Неоднозначны и критерии самооценки. Индивид оценивает се-

бя двумя путями: 1) путем сопоставления уровня своих притязаний с объективными результатами своей деятельности и 2) путем сравнения себя с другими людьми. Чем выше уровень притязаний, тем труднее их удовлетворить. Удачи и неудачи в какой-либо деятельности существенно влияют на оценку индивидом своих способностей в этом виде деятельности: неудачи, как правило, снижают притязания, а успех повышает их. Не менее важен и момент сравнения: оценивая себя, индивид вольно или невольно сравнивает себя с другими, учитывая не только свои собственные достижения, но и всю социальную ситуацию в целом. На общую самооценку личности сильно влияют также ее индивидуальные особенности и то, насколько важно для нее оцениваемое качество или деятельность. Частных самооценок бесконечно много. Судить по ним о человеке, не зная системы его личных ценностей, того, какие именно качества или сферы деятельности являются для него основными, невозможно (114, с. 55—58, 72).

Самооценка не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Усвоение новых оценок может изменять значение усвоенных прежде. Например, школьник, успешно сдающий экзамены, считает себя способным учеником. Он горд и доволен собой, поскольку это признается другими: его успехи вызывают положительные реакции учителей, встречают поддержку в семье и вообще имеют благоприятный социальный резонанс. Однако эта позитивная самооценка может оказаться поколебленной в результате срыва на экзаменах или в случае, если в кругу сверстников ценность успеваемости будет вытеснена на второй план каким-нибудь другим ценностным ориентиром, скажем, спортивными достижениями. Кроме того, по мере взросления способный школьник может обнаружить, что успехи в учебе сами по себе еще не приносят счастья и не являются гарантией успеха в других жизненных ситуациях. В этом случае общая самооценка может снизиться, но в целом оставаться позитивной.

Есть три момента, существенных для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального «Я» с образом идеального «Я», т. е. с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный «образ Я», тот должен иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой.

Второй фактор, важный для формирования самооценки, связан с интериоризацией социальных реакций на данного человека. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие. Наконец, еще один взгляд на природу и формирование самооценки заключается в том, что человек оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Он испытывает удовлетворение не от того, что он просто что-то делает хорошо, а от того, что он избрал

определенное дело и именно его делает хорошо. В целом картина выглядит таким образом, что люди прилагают большие усилия для того, чтобы с наибольшим успехом «вписаться» в структуру общества.

Следует особо подчеркнуть, что самооценка, независимо от того, лежат ли в ее основе собственные суждения человека о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно заданные стандарты, всегда носит субъективный характер (26а, с. 35—37).

**Особенности самооценки школьника.** Изучение роли самооценки в познавательной деятельности обнаружило, что особое значение ребенок придает своим интеллектуальным возможностям, оценка этих возможностей другими его всегда очень беспокоит. Так, в проведенном исследовании ни один из учеников (в том числе неуспевающие), перечисляя причины своей недостаточно эффективной или плохой успеваемости, не сослался на затруднения в понимании учебного материала, в овладении навыками, приемами мыслительной деятельности и пр. Все дети предпочитали считать себя (и считаться) ленивыми, недисциплинированными, но никто не относил свой неуспех за счет недостаточных интеллектуальных способностей.

Для того чтобы ребенок чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться и преодолевать трудности, ему необходимо иметь положительное представление о себе. Дети с отрицательной самооценкой склонны чуть ли не в каждом деле находить непреодолимые препятствия. У них высокий уровень тревожности, они хуже приспосабливаются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с явным напряжением.

Следует обратить внимание на то, что учитель, организуя учебно-воспитательную работу, соотносит обычно достигаемые детьми результаты преимущественно с их умственными способностями, не принимая в расчет самооценку ребенка, его собственные представления о характере и уровне реализации своих возможностей в различных учебных ситуациях. Между тем от этих представлений зависит большая или меньшая уверенность ученика в своих силах, осознание результата как успеха или неуспеха, отношение к допущенным ошибкам, выбор для решения задачи в зависимости от степени ее трудности и ряд других важнейших моментов учебной деятельности, в которых выражаются уже не умственные способности сами по себе, а личностный фактор, влияющий на процесс усвоения знаний (150, с. 135—136; 26а, с. 26—27).

**О возможностях изменения самооценки ребенка.** Исследования по изменению внутренних установок показали, что чем больше доверия вызывает источник информации, тем большее влияние он может оказать на наше самовосприятие. В этом одна из причин особо важной роли учителей и родителей в формировании «Я-концепции» ребенка. Если родители постоянно напоминают сыну о его безответственности, то, вероятнее всего, он так и будет

воспринимать себя. В конце концов, кто лучше родителей знает его характер? Подобным же образом ребенок будет высоко оценивать свои способности, если услышит о них лестный отзыв учителя.

Важно отметить, что люди с высокой самооценкой в большинстве случаев воспринимают и оценивают свой опыт таким образом, что это помогает им сохранять позитивное представление о себе. И, напротив, люди с низкой самооценкой так реагируют на ту или иную неудачу, что это затрудняет всякую возможность улучшения «Я-концепции». Кроме того, они не только сами очень низко оценивают результаты своей деятельности, но и крайне озабочены мнением других, если со стороны последних наиболее вероятно неблагоприятная оценка.

Мы часто наивно полагаем, что можно легко повысить заниженный уровень самооценки ребенка путем создания положительных подкреплений. Руководствуясь этой мыслью, мы щедро расточаем похвалы в адрес такого ребенка, стараемся сделать так, чтобы он занял в классе или в школе какую-нибудь «высокую должность», которая помогла бы ему уверовать в свои силы. Однако нет никакой гарантии, что ребенок воспринимает все это именно так, как мы рассчитываем. Его интерпретация наших действий может оказаться неожиданно негативной. Например, он может сказать себе: «Должно быть, я совсем неспособный, раз учитель все время старается внушить мне обратное» или «Почему меня, такого толстого, назначили капитаном команды? Наверное, учитель хочет, чтобы все убедились, какой я безнадежно тупой».

Не существует практически такого действия, которое мог бы предпринять учитель, не опасаясь, что ребенок с заниженной самооценкой не даст ему негативной интерпретации. Неважно, насколько позитивным будет выглядеть это действие в глазах других детей, насколько сам учитель будет вкладывать в него искренние благие намерения — ребенок может отреагировать отрицательно в любом случае. Вот почему так важно, чтобы у ребенка с раннего детства формировалось положительное представление о себе (26а, с. 45—46, 244).

### III.5. Нравственное развитие

**Нравственная саморегуляция.** Поведение в соответствии с нравственной нормой должно восприниматься человеком как единственно для него возможное, выражающее саму сущность его личности, его «Я». Именно такое поведение позволяет ему сохранить положительное отношение к себе, общее эмоциональное благополучие.

Нравственная саморегуляция поведения может быть как преднамеренной, произвольной, так и непосредственной, непроизвольной. При произвольной саморегуляции человек сознательно при-



нимает решение действовать в соответствии с моральными требованиями и, контролируя свое поведение, выполняет это намерение даже в тех случаях, когда оно противоречит его непосредственным желаниям. При непроизвольной саморегуляции человек поступает нравственно потому, что иначе он просто поступить не может. Моральные мотивы поведения у него непосредственно более сильны, чем все остальные побуждения. Непроизвольное нравственное поведение наиболее отвечает условиям повседневной жизни, которые часто требуют немедленных поступков.

Непроизвольная саморегуляция формируется в основном двумя путями. Во-первых, в процессе стихийного накопления нравственного опыта. В этом случае дети незаметно для себя овладевают некоторыми нравственными нормами, усваивают моральные требования, у них развиваются нравственные чувства, закрепляются определенные формы поведения, т. е. формируются так называемые «нравственные привычки». Подлинный моральный смысл этих привычек осознается ими значительно позже. Этот путь, посредством которого закрепляются, главным образом, элементарные правила и нормы, создает почву для усвоения более сложных моральных требований, которое осуществляется уже по второму пути: первоначально произвольно, под личным контролем, вопреки другим желаниям, а затем — непосредственно. Именно на этом этапе, когда сознательно усвоенные нравственные принципы, обогащаясь соответствующими переживаниями, становятся мотивами поведения, происходит становление нравственной саморегуляции в собственном смысле слова (205, с. 3—5).

Преодоление разрыва между моральными знаниями и поведением. Существенным недостатком, часто встречающимся в практике воспитания, является неучет такого момента, как необходимость при обучении детей моральным знаниям исходить прежде всего из их собственного опыта, создавая при этом условия для «упражнения» в поведении, соответствующем определенной норме, качеству. В предъявлении детям нравственных знаний часто отсутствует какая-либо система, они даются фрагментарно, от случая к случаю.

Эти и другие недостатки в нравственном воспитании школьника приводят к разрыву между его моральными знаниями и моральным поведением. Для ликвидации разрыва необходимо, во-первых, соблюдать такое соотношение между нравственным опытом ребенка и предъявляемыми ему готовыми моральными знаниями, когда этот опыт делает возможным применение данного знания в поведении; во-вторых, ставить перед детьми специальные задачи по вычленению общего нравственного содержания различных поступков и выражению его в словесной форме; в-третьих, побуждать детей ставить перед собой нравственные вопросы и помогать им находить на них ответы; в-четвертых, вооружать детей специальными средствами, требующимися для применения нравственных знаний и воплощения нравственных побуждений в поведении, т. е. обучить детей соответствующим формам нравст-

венного поведения; и, наконец, в-пятых, постоянно оценивать поведение детей с точки зрения тех норм, которыми они хотят овладеть.

Подчеркнем, что попытка внедрить в сознание школьника такие моральные принципы, которые в силу своей отвлеченности но и вредна, так как ведет к формальному усвоению нравственных принципов. О последствиях этого предупреждал еще К. Д. Ушинский: «Если вы хотите сделать дитя негодяем, то учитите его с детства повторять всевозможные нравственные сентенции, и потом они не будут уже производить на него никакого влияния» (205, с. 7—9).

**Эмпатия и нравственное развитие детей.** Эмпатия — способность человека эмоционально отзываться на переживания другого. Человек может испытывать переживания того же качества или, если эмпатия носит искаженный характер, противоположного.

Если человек одинаково реагирует на переживания различных людей в различных ситуациях, то его эмпатия проявляется как устойчивое свойство. Эмпатия как свойство личности выступает мотивом тех или иных форм поведения и играет важнейшую роль в нравственном развитии ребенка.

Нравственный смысл поступка человека оценивается прежде всего по его мотиву, а не по внешней форме поступка. Люди могут поступать нравственно, чтобы добиться одобрения окружающих, и мотив такого поведения носит эгоистический характер.

С возрастом способность ребенка переживать за другого развивается и переключается с реакции на физический ущерб другого человека на реакцию на его чувства и далее — реакцию на жизненную ситуацию в целом.

В младшем школьном возрасте наряду с развивающимся чувством «Я» у ребенка складывается представление о «Я» других людей, отличном от его собственного. В этот период важно научить ребенка учитывать интересы других, их потребности, представленные в переживаниях.

Для развития эмпатии очень важно учитывать, что в этом возрасте ребенок особенно восприимчив к воздействиям взрослого. Но для этого очень важно, чтобы воспитатель был сам эмоционально отзывчив на переживания ребенка, умел вовремя прийти ему на помощь.

Сочувствие как устойчивое свойство побуждает человека к альтруистическому поведению, так как в основе этого свойства лежит нравственная потребность в благополучии других людей, формируется представление о ценности другого. По мере психического развития эмпатия сама становится источником нравственного развития.

Формирование произвольной нравственной мотивации через эмпатию возможно и при перевоспитании ребенка. Если ребенок совершает нравственный поступок из потребности в самоутверждении, то его все равно необходимо похвалить. Видя радость чело-

века, которому он помог, он переживает удовлетворение. В результате повторения таких ситуаций произойдет сдвиг мотива: он будет стремиться удовлетворить потребности других людей ради их благополучия (55, с. 108—114).

**Отношение к труду и нравственное развитие детей.** Как преломляются в сознании детей требования к их нравственной сфере, связанные со специфическим для процесса учения в школе отношением к труду?

С первых же дней обучения школьники узнают от учителя о том, что нельзя пользоваться подсказкой и самому подсказывать, что нельзя списывать у других и давать им списывать и т. п. Какими бы на первый взгляд незначительными для нравственного строя формирующейся личности ни казались коллизии, связанные с этим правилом, в действительности за ними скрыта проблема большого масштаба, на которую указывает нравственный принцип: **ж и т ь с о б с т в е н н ы м т р у д о м.**

Вдумавшись в эту ситуацию, можно понять детей, которые дают списывать выполненные ими задания. Отношениями, которые складываются в группе, они поставлены в такие условия, что не могут отказать товарищу. Ведь взрослым тоже приходится, как об этом известно детям, порой выполнять работы за тех, кто некомпетентен или ленив. Большинство младших школьников вслед за учительницей утверждают: «Списывать нельзя давать. Если ученик что-то не знает, то ему после уроков надо объяснить, а если он ленивый и не старается, то ему помогать не надо, его надо пристыдить». Старшие же, руководствуясь соображениями псевдоколлективизма, оправдывают безнравственный поступок.

Какую позицию следует занять в этой ситуации психологам и педагогам? Вопрос этот не прост. С одной стороны, нельзя культивировать враждебность между детьми. Но вместе с тем ни в коей мере нельзя поддерживать солидарность в совершении безнравственных поступков, к числу которых и относятся попытки воспользоваться трудом другого, скрыть собственную некомпетентность и ввести в заблуждение учителя, родителей и т. п. Задача здесь должна заключаться в том, чтобы создать такие условия, при которых отставший ученик, обладая чувством собственного достоинства, посчитал бы для себя оскорбительным и унижительным воспользоваться плодами труда другого человека.

Личность утверждает себя в глазах других и собственных прежде всего в плодотворном, приносящем ей удовлетворение и успех, труде. Из этого следует, что противопоказано ставить перед учеником, личность которого формируется, задачи, с которыми, как это обычно заранее учителю известно, он не сумеет справиться. Когда ученик прибегает к списыванию, шпаргалкам и другим ухищрениям, он оказывается в чрезвычайно унижительном положении человека с протянутой за подачкой рукой, но делает это не открыто, а всячески стремясь замаскировать свои действия от учителя. Это культивирует безнравственное отношение к своему труду, к тем, кто его учит.

Таким образом, то, что, к сожалению, постепенно начинает расцениваться в школе как «ничего особенного», в действительности имеет далеко идущие последствия, влечет за собой не только нарастание неуспеваемости, обеднение познавательной сферы, но, что еще более пагубно, нравственную деградацию личности — потерю достоинства, самолюбия, самоуважения. Это возвращает нас к старому, но все еще нерешенному вопросу о дифференцированных по степени трудности учебных заданиях для учащихся с различными возможностями в рамках единой программы (152, с. 15—16).

Эффективный путь нравственного развития школьников — включение всех детей в различные виды деятельности и отношений, в том числе расширение масштабов их общественной деятельности. Учитель имеет мощный инструмент формирования нравственности своих воспитанников — организацию классного коллектива. Становление личности происходит при такой его организации, которая обеспечивает учащимся реальную возможность самим решать проблемы школьной жизни, влиять на положение дел в классе. Более подробно эти вопросы рассматриваются ниже.

### III.6. Личность и коллектив

**Группы и их виды.** Группа — это некоторая совокупность людей, рассматриваемых с точки зрения их социальной, производственной, экономической, бытовой, профессиональной, возрастной, половой и т. п. общности.

Группы бывают большими и малыми, условными (школьники девятых классов) и реальными (школьники IX класса школы № 1). Реальные группы делят на малые и большие, официальные и неофициальные, устойчивые и ситуативные, организованные и стихийные, контактные и неконтактные.

Самое существенное качество группы — уровень ее социально-психологической зрелости. Высокий уровень такой зрелости превращает группу в коллектив.

**Общие качества группы.** 1. Интегративность — мера единства, слитности, общности членов группы друг с другом (отсутствие интегративности — разобщенность, дезинтеграция).

2. Микроклимат определяет самочувствие каждой личности в группе, ее удовлетворенность группой, комфортность нахождения в ней.

3. Референтность — степень принятия членами группы групповых эталонов.

4. Лидерство — степень ведущего влияния тех или иных членов группы на группу в целом в направлении осуществления групповых задач.

5. Интрагрупповая активность — мера активизации группой составляющих ее личностей.



6. **Интергрупповая активность** — степень влияния данной группы на другие группы.

Кроме этих качеств рассматриваются еще и такие:

а) **направленность группы** — социальная ценность принятых ею целей, мотивов деятельности, ценностных ориентаций и групповых норм;

б) **организованность** — реальная способность группы к самоуправлению;

в) **интеллектуальная коммуникативность** — характер межличностного восприятия и установления взаимопонимания, нахождения общего языка;

г) **эмоциональная коммуникативность** — межличностные связи эмоционального характера, преобладающий эмоциональный настрой группы;

д) **волевая коммуникативность** — способность группы противостоять трудностям и препятствиям, ее стрессоустойчивость, надежность в экстремальных ситуациях (198, с. 67—75).

**Развитие группы.** Развитие коллектива из группы-конгломерата, т. е. группы ранее непосредственно незнакомых людей, оказавшихся (или собранных) на одном пространстве в одно и то же время (например, группа учащихся I класса в первые дни занятий), проходит через ряд этапов: номинальная группа (группа получает наименование, например учащиеся I класса «А»), группа-ассоциация (на этом этапе начинается единая жизнедеятельность группы, появляются первые ростки ее коллективообразования), группа-кооперация (она отличается уже успешно действующей организационной структурой, высоким уровнем групповой подготовленности и сотрудничества; межличностные отношения и групповое общение носят сугубо деловой характер, подчиненный достижению высокого результата в выполнении конкретной задачи).

От кооперации до коллектива группа проходит уровень автономизации, для которого характерно довольно высокое внутреннее единство по всем общим качествам, кроме интергрупповой активности. Именно на этом уровне члены группы идентифицируют себя с ней («моя группа»). Однако группа-автономия может уйти в сторону от коллектива к корпорации. Это возможно в том случае, если произойдет гиперавтономизация, т. е. обособление приведет к замкнутости и группа начнет противопоставлять себя другим группам и осуществлять свои цели любой ценой, в том числе и за счет других групп. Группа в этом случае превращается в корпорацию.

Возможно и развитие группы в отрицательном направлении, когда развитие группы приводит ее к положению замкнутой извне группы, но отличающейся внутригрупповой антипатией, межличностным эгоцентризмом и эгоизмом, активной дезинтеграцией, конфликтностью и агрессивностью (241, с. 77—81).

**Коллектив.** В коллективе в качестве определяющих выступают взаимодействие и взаимоотношения людей, опосредствованные

целями, задачами и ценностями совместной деятельности, т. е. ее реальным содержанием. Коллектив есть группа, где межличностные отношения опосредствуются общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности (197, с. 160).

Высшей формой внутренней организации группы является коллектив. Но не всякую внешне- и внутреннеорганизованную группу можно назвать коллективом. И даже не степень организации группы делает ее коллективом.

Коллектив — это группа людей, составляющая часть общества, объединенная общими целями и близкими мотивами совместной деятельности, развивающими это общество.

Общность мотивов деятельности определяет сплоченность группы. Но она еще не определяет отличия коллектива от корпорации. Поэтому положение, что цели деятельности коллектива не могут быть замкнуты в нем самом, а должны быть вынесены за рамки данной группы,— это не просто требование к коллективу, а его сущность.

В повседневной практике под коллективом часто понимают группу лиц, объединенных общей работой, общими интересами. Такое понимание коллектива неправильно. Ведь тогда и шайку бандитов следует считать коллективом. Недопустимо смещение истинного коллектива, определяемого его влиянием на общество, к которому он принадлежит, с псевдоколлективами, служащими только одной части общества, корпорациями, служащими только самим себе, и конгломератами людей, вообще не имеющих единых целей деятельности.

В коллективе осуществляется наиболее глубокое взаимодействие личности и коллектива и наиболее разностороннее развитие личности при ее максимальной индивидуализации (110, с. 12—15).

**Коллективистическое самоопределение.** Феномен коллективистического самоопределения возникает в том случае, когда поведение личности в условиях специально организованного группового давления определяется не непосредственным влиянием группы и не индивидуальными качествами внушаемости (невнушаемости), а, главным образом, принятыми в группе целями и задачами деятельности, устойчивыми ценностными ориентациями, которые личность защищает даже вопреки давлению. В коллективе в отличие от диффузной группы коллективистическое самоопределение является преобладающим способом реакции на любое давление извне, в том числе и на давление собственной группы, и потому выступает как формообразующий признак коллектива (197, с. 167).

**Социальная коллективность.** Социальная коллективность заключается в том, что, объединяя людей общими социальными и производственными интересами, она ставит высшей своей целью создание условий для раскрытия индивидуальности каждого члена общества и отвечает за реализацию полноценного (возможного

на данной ступени социально-экономической, культурной и нравственной зрелости общества) развития личности.

В результате развития своих членов развивается и сам коллектив: чем ярче и богаче индивидуальность, выше уровень развития каждого члена коллектива, тем более дееспособным, человеческим в общественном своем качестве является и коллектив в целом.

Суть социального коллективизма отнюдь не сводится к совместной деятельности во имя достижения общей цели. И даже не сводится к умению жить сообща, вместе решая все вопросы. Состояние и зрелость социальной коллективности определяется тем, насколько социальное, общественное прониклось личным, индивидуальным интересом (238).

**О размере группы.** При традиционной системе организации занятий, когда учащиеся действуют изолированно друг от друга и контакты между ними не поощряются (фронтальная и индивидуальная формы занятий в группе), эффективность обучения обратно пропорциональна размеру группы.

В группах, учебные занятия в которых организованы как коллективные (обучаемые на таких занятиях активно взаимодействуют и общаются друг с другом под руководством учителя), с ростом размера группы (до предела, определяемого рядом условий организации учебной деятельности) эффективность обучения возрастает за счет эффекта влияния группы на своих членов (102, с. 71—72).

**Лидеры в классном коллективе.** В классном ученическом коллективе встречаются лидеры, роли которых различны.

Деловые лидеры играют основную роль в решении задач, поставленных перед классом, в реализации трудовой, учебной деятельности. Роль эмоциональных лидеров связана с действиями, относящимися в основном к сфере межличностного общения в классе. Ученики, успешно действующие в обеих сферах классной жизни, выдвигаются на роли абсолютных лидеров класса.

Деловые лидеры осознают межличностные отношения большего количества одноклассников, чем эмоциональные лидеры. Это обусловлено стремлением деловых лидеров хорошо знать подавляющее большинство своих соклассников, что позволяет им соответственно этим знаниям строить свои отношения. Эмоциональные лидеры зачастую не испытывают потребности в управлении классом и поэтому не нуждаются в знании межличностных отношений.

Отрицательные взаимоотношения между учениками точнее характеризуют деловые лидеры.

Для воздействия на коллектив, наряду с умением воспринимать личные отношения, большое значение имеет умение определять статус сверстников. В этом лучше всех ориентируются абсолютные лидеры, на втором месте идут деловые лидеры. В то же время в сфере эмоциональных отношений особых различий между разными лидерами нет. От эмоциональных лидеров в большей

степени зависит психологический климат в классе, самочувствие учащихся, а также принятые нравственные ценности (25, с. 61—63).

Классные руководители должны помнить, что лидера выдвигает деятельность. Поэтому через специальную организацию учебной или внеклассной работы можно обеспечить благоприятные возможности для успеха учеников, обладающих развивающим потенциалом влияния на соклассников. Нравственно ценная деятельность, принятая классом и развивающая учеников, выдвигает и соответствующих лидеров.

Для развития классного коллектива характерна постоянная смена лидеров в зависимости от деятельности, что обеспечивает каждому ребенку возможность пребывания в роли лидера и приобретения навыков организации других людей и самоорганизации (17а).

**Коллективная учебная работа.** В совместной (коллективной) учебной работе детей изменяется характер отношений между учениками и учителем: ученики меньше нуждаются в помощи и поощрениях взрослого, чем в условиях фронтальной работы. Групповая работа учащихся освобождает учителя от большинства организационных, контрольных и оценочных функций, поэтому он может быть более внимателен к личностным особенностям учеников, их взаимоотношениям.

Дети при этом осваивают те стороны учебной деятельности (в частности, целеполагание, планирование, контроль, оценку и учет работы), которые обычно берет на себя учитель.

Этап организации, вхождения в совместную работу детей невозможен без учителя, однако, начав действовать сообща, дети сами регулируют в дальнейшем свои взаимоотношения и обсуждают деловые вопросы, разрешая в свободной дискуссии спорные проблемы. Обращение к учителю за помощью встречается не часто, лишь по таким поводам: требование дополнительной информации; апелляция к авторитету, если высказанное мнение ученика не может сам доказать, а партнер продолжает сомневаться; использование авторитета учителя для поддержания дисциплины.

Особенностью совместной работы детей является также обращенность их прежде всего на партнера. Учет в собственном действии позиции других участников, децентрализованный характер совместных действий, действия за другого участника — вот ведущая характеристика совместной работы детей.

Особенностью групповой работы детей является полное равноправие всех ее участников, что особенно благотворно сказывается на поведении слабых учеников. Они все с большим удовольствием принимают участие в коллективной работе. Они при этом во многом не уступают сильным партнерам, ошибаются, но легко идут на этот риск, при непонимании задают сотоварищам вопросы, при несогласии возражают и проявляют настойчивость в споре.

Учебное сотрудничество со сверстниками должно стать такой



же обязательной формой организации обучения в начальной школе, как и фронтальная, и индивидуальная работа учеников (257, с. 49—53; 163а).

### III.7. Разностороннее и гармоническое развитие личности

**Разностороннее развитие.** Разностороннее развитие личности предполагает не только развитие интересов, но и развитие способностей. Между развитием способностей и интересов существует теснейшая взаимосвязь: с одной стороны, развитие способностей совершается в деятельности, которая стимулируется интересами, с другой — интерес к той или иной деятельности поддерживается ее успешностью, которая в свою очередь обусловлена соответствующими способностями.

Разностороннее развитие интересов означает развитие такой личности, которой ничто человеческое не чуждо, не исключая этим сосредоточенности интересов на чем-либо главном, наиболее значимом для личности. Точно так же разностороннее развитие способностей означает развитие такой человеческой личности, которая не была бы раз и навсегда пригнана к одной узко специализированной деятельности, а которой были бы доступны разные сферы человеческой деятельности, что не исключает, конечно, особого развития каких-либо специальных способностей (технических, изобразительных, музыкальных и т. д.) на фоне достаточно высокого общего развития (216, с. 654).

**Гармоническая личность.** Когда речь идет об идеале разносторонне развитой личности, то подразумевается, что это развитие будет гармоническим. Гармонические отношения между личностью и миром означают гармонию между тем, что личность требует от других, и тем, что она может и должна им дать (263, с. 6—7).

Гармоническая личность — это человек, находящийся в единстве с миром, людьми и самим собой. Такой человек является непосредственно нравственной личностью. Нарушение нравственных норм сопряжено для него с нарушением целостности собственной личности.

Становление такого человека может быть связано с формированием иерархической структуры мотивов или ценностей: доминированием высших уровней над низшими. Уровень мотивов или ценностей определяется мерой их общности, начиная с личных мотивов (самых низких) к интересам близких людей, коллектива, общества — вплоть до общечеловеческих универсальных целей.

Гармоничность личности зависит от того, насколько это доминирование высшего уровня находится в согласии с уровнями нижележащими: например, каково соотношение сознательного и неосознаваемого, непосредственного и преднамеренного, природного и духовного уровней (248, с. 114—116).

Цели, поставленные человеком, сознательно принятые им решения и намерения способны подчинить себе непосредственные побуждения, что определяет волевой характер поведения человека. Но в тех случаях, когда усвоенные ценности сами приобретают силу непосредственных побуждений, они могут определять поведение людей независимо от сознательно принятых решений, произвольно подчиняя себе все другие его побуждения, в том числе и неосознаваемые им самим. В этом случае можно говорить о гармонической структуре мотивационной сферы человека, а следовательно, и о гармонической структуре его личности.

Самодвижение потребностей высокого духовного порядка, например, потребности в познании, творчестве, необходимо для полноценного формирования личности человека. Более того, отсутствие роста этих потребностей обязательно ведет сначала к застою личности, а затем и к ее распаду.

Следовательно, полноценное формирование человеческой личности решающим образом зависит от того, какие именно по своему содержанию потребности приобретут у него форму самодвижения, и дело воспитания заключается в том, чтобы управлять этим процессом (33, с. 34, 40).

На основании длительного исследования Б. И. Додонов пришел к выводу, что структура личности приобретает гармоничность не на основе «соразмерного» и «пропорционального» развития всех ее сторон, а в результате максимального развития тех способностей человека, которые создают доминирующую направленность его личности, придающую смысл всей его жизни и деятельности.

Гармоничность личности с ее внутренней стороны предполагает высокую согласованность между сознанием человека и его бессознательными психическими процессами. Такая гармония обеспечивается общечеловеческой, нравственной направленностью личности, мотивирующие силы которой подчинены единому мотиву, доминирующему и на сознательном, и на бессознательном уровне.

Гармонический или дисгармонический склад личности начинается формироваться очень рано. Поэтому воспитание личности должно начинаться уже с первого года жизни ребенка. Главным при этом выступает способ педагогического воздействия, при котором воспитатель специально организует активность ребенка, а не просто подавляет нежелательные ее формы (37, с. 282).

**Дисгармоничная личность.** Гармоничность личности достигается только в том случае, когда сознательные стремления человека находятся в полном соответствии с его непосредственными, часто даже не осознаваемыми им самим желаниями. Мотивирующая сила таких бессознательных образований настолько велика, что в условиях противоречия с сознательными стремлениями человека они приводят к острейшим аффективным конфликтам, искажающим и даже ломающим человеческую личность.

Аффективные переживания, возникающие в результате конфликта разнонаправленных мотивационных тенденций, при опреде-

ленных условиях становятся источником формирования дисгармонической личности.

Острые эмоциональные реакции, негативистическое поведение больше всего свойственны детям, у которых в результате прошлого опыта прочно сложилась завышенная самооценка и соответствующий ей завышенный уровень притязаний. Эти ребята во что бы то ни стало стремятся доказать другим и, главное, самим себе, что их самооценка верна, что они действительно способны добиться желаемого, в том числе и соответствующей оценки окружающих.

Среди аффективных детей встречаются также школьники и с неадекватно заниженной самооценкой, постоянно боящиеся обнаружить свою мнимую несостоятельность. Такого рода неуверенность в себе выступает лишь обратной стороной стремления к самоутверждению и служит в качестве защитного механизма против возможности оказаться не на уровне имеющихся у ребенка слишком высоких притязаний.

Эмоциональные переживания, связанные с тем, что ребенок не хочет допустить в сознание мысль о своей несостоятельности и потому отвергает свой неуспех, искаженно воспринимая и толкуя все факты, свидетельствующие о его поражении, в сумме приводят к «аффекту неадекватности». Дети с таким аффектом действительно не понимают подлинную причину ни своей неудачи, ни своего эмоционального состояния. При этом аффект неадекватности особенно продолжительно держится у тех детей, мнимая самоуверенность которых все время поддерживается временным или частичным успехом. Так начинает складываться дисгармоничная структура личности ребенка. В сознании — высокая самооценка, высокие притязания, желание во что бы то ни стало быть на уровне своих мнимых возможностей как в своих собственных глазах, так и в глазах других людей. А в области бессознательных психических процессов — неуверенность в себе, которую ребенок не хочет допустить в сознание.

С возрастом у одних детей возникает потребность оправдать свои особенности, и тогда они начинают превращать «пороки в добродетели», т. е. относиться к ним как ценностным. В этих случаях «рассогласованность» между сознанием и поведением, казалось бы, исчезает, однако в действительности она остается, ибо у таких детей постоянно возникают конфликты с окружающими людьми, сомнения и чувство неудовлетворенности, связанное с кажущейся недооценкой значимости их личности. Другие дети продолжают сознательно принимать усвоенные ими нравственные ценности, которые, находясь в конфликте с особенностями их личности, вызывают у этих ребят постоянный разлад с собой. В результате из детей с непреодолимым аффектом формируются люди, всегда находящиеся не в ладу с окружающими и с собой, обладающие многими отрицательными чертами характера. Нередко из таких детей выходят люди социально неадаптированные, склонные к преступлениям.

Таким образом, люди с дисгармонической организацией личности — это не просто индивиды с направленностью «на себя». Это люди с двойной направленностью, находящиеся в конфликте с собой, люди с расщепленной личностью, у которых сознательная психическая жизнь и жизнь неосознанных аффектов находится в постоянном противоречии (37, с. 264—273).

**Внутренний конфликт.** Домирование той или иной мотивации может быть различным на сознательном и неосознанном уровнях. Например, сознательно человек может стремиться к одному, а действовать в соответствии с побуждением, доминирующим на неосознанном уровне. В таких случаях мы имеем дисгармоническое строение личности, постоянно раздираемой внутренними конфликтами (34, с. 174).

Подобный конфликт возникает лишь при определенных условиях. Условия эти одновременно внешние и внутренние. Внешние условия конфликта сводятся в основном к тому, что удовлетворение каких-либо глубоких и активных мотивов и отношений личности становится вовсе невозможным или находится под угрозой. Внутренние условия психологического конфликта сводятся к противоречию или между различными мотивами и отношениями личности, например долга и личных интересов, или между возможностями и стремлениями личности. Конечно, внутренние условия психологического конфликта у человека не возникают спонтанно, а, в свою очередь, обусловлены внешней ситуацией и историей личности.

Другое необходимое условие психологического конфликта — субъективная неразрешимость ситуации. Конфликт возникает тогда, когда человеку кажется, что он не в состоянии изменить объективные условия, которые породили конфликт. Поэтому психологический конфликт разрешается только тогда, когда у человека складывается новое отношение к объективной ситуации, породившей конфликт, и новые мотивы деятельности.

Развитие и разрешение конфликта представляет собой острую форму развития личности. В психологическом конфликте изменяются прежние и формируются новые отношения личности; изменяется сама структура личности. Более того, внутренний конфликт — необходимое условие развития самосознания (177, с. 239—240).

**Смысловой барьер.** Одним из показателей дисгармоничности личности школьника является феномен «смыслового барьера». Причина этого явления заключается в том, что взрослый, воздействуя на ребенка, не учитывает или не считается с наличием у него активно действующих в это время потребностей и стремлений. В результате у ребенка возникает конфликт между его непосредственным устремлением и желанием выполнить то, что требует от него взрослый. Часто ребенок не способен сознательно уступить определенному желанию взрослого, и тогда у него возникает особая защитная реакция: он как бы перестает слышать и понимать предъявляемое ему требование. На самом деле он все



прекрасно слышит, но не воспринимает смысла адресованных ему слов. Смысловой барьер может возникнуть и по отношению к конкретному человеку, независимо от того, какие требования он предъявляет, и по отношению к конкретному требованию, независимо от того, кто предъявляет это требование.

Смысловой барьер по отношению к конкретному человеку возникает обычно в результате таких действий взрослого (учителя), вызывающих конфликт с ребенком, когда он не учитывает подлинные мотивы поведения ребенка или приписывает ему мотивы, которых у ребенка в действительности нет. Ребенок в этом случае, считая, что о нем судят неправильно, обижается на взрослого, остро эмоционально переживает несправедливость по отношению к себе. Смысловой барьер может возникнуть и в том случае, когда учитель объективно прав, а ученик не согласен с ним, так как не осознает действительных мотивов своего поведения. Опасность возникающего в этом случае смыслового барьера заключается в том, что смысл слов учителя не воспринимается школьником и между воспитателем и учеником исчезает контакт и взаимопонимание. Чтобы не допустить появления смыслового барьера при возникновении конфликтной ситуации, необходимо выяснить, как сам ребенок понимает причину своего поступка. Выяснение причины должно производиться доброжелательным тоном без обвинения ребенка. Если подросток не осознает действительного мотива своего поведения, с ним нужно провести специальную работу, без упреков и нотаций, чтобы он осознал этот мотив. Необходим дружеский разговор, в котором учитель показывает ученику, как объективно выглядит его поступок.

Смысловой барьер по отношению к конкретному требованию возникает тогда, когда безрезультатное повторение одного и того же требования становится для ребенка настолько привычным, что он перестает его воспринимать. Как правило, это случается с теми требованиями, смысл которых различен для воспитателя и воспитанника. Во избежание образования смыслового барьера этого типа не стоит многократно повторять одни и те же требования или укоры, на которые ребенок не реагирует. Чтобы требование было воспринято и возымело действие, необходимо, чтобы оно соответствовало внутренней позиции ученика (37, с. 264—273; 65, с. 103—105).

## IV. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОБЩЕНИЕ

### IV.1. Деятельность

Под деятельностью понимается активность субъекта, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры. Деятельность человека выступает сначала как практическая, материальная деятельность. Затем из нее выделяется деятельность теоретическая. Всякая деятельность состоит обычно из ряда актов — действий или поступков, основанных на тех или иных побуждениях или мотивах и направленных на определенную цель. Поскольку в различных условиях эта цель может быть достигнута различными способами («операциями») или путями («методами»), действие выступает как решение задачи (216, с. 181).

Деятельность субъекта всегда связана с некоторой потребностью. Являясь выражением нужды субъекта в чем-либо, потребность вызывает его поисковую активность, в которой проявляется пластичность деятельности — ее уподобление свойствам независимо существующих от нее объектов. В этой подчиненности объекту, уподоблении ему заключается детерминированность деятельности человека внешним миром. В процессе этого уподобления происходит «нащупывание» потребностью своего предмета, ее опредмечивание, превращение в конкретный мотив деятельности. В дальнейшем деятельность субъекта направляется уже не самим объектом, а его образом, возникающим в поисковой ситуации в процессе уподобления деятельности человека свойствам объекта (69, с. 22—23).

Понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает: «немотивированная» деятельность — это деятельность, не лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом. Деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели. Роль общей цели выполняет осознанный мотив (144, с. 102).

Деятельность — основной путь, единственный эффективный способ быть личностью; человек своей деятельностью продолжает себя в других людях. Произведенный предмет — это, с одной стороны, предмет деятельности, а с другой — средство, с помощью которого человек утверждает себя в мире, потому что этот предмет произведен для других людей (197, с. 252).

Деятельность порождается встречей потребности с сопротивлением, препятствием. Предметность деятельности и заключается в предметном характере сопротивления, оказываемого субъекту средой, миром предметов, в котором ему приходится действовать. Но человек живет и действует не только в мире предметов, а и в социальной среде. К предметному сопротивлению удовлетворению потребностей добавляется социальное сопротивление в виде норм, правил, запретов и т. д. Следовательно, человеческая деятельность столь же социальна, сколь и предметна.

Всякая ли активность человека есть деятельность? Критерий деятельности (поведения) выдвинул П. Я. Гальперин. Он считает, что действия, которые управляются субъектом на основе ориентировки в плане образа, являются актами поведения, а там, где нет ориентировки действий на основе образа, нет и поведения, там есть только реакция организма (автоматизм). Если сопротивления удовлетворению потребности нет вообще, не нужна ни ориентировка, ни деятельность. Когда же невозможно автоматически удовлетворить потребность в силу социального и предметного сопротивления, возникает необходимость в активной ориентировке, в деятельности.

Деятельность осуществляется ради удовлетворения предметом потребности. В зависимости от того, как и где потребности и как удовлетворяются данным предметом, он приобретает для субъекта тот или иной смысл. Источником смысла выступает удовлетворение потребности, представленное субъекту в виде предвосхищаемого эмоционального состояния, связанного с процессом удовлетворения потребности (186, с. 123—125).

**Ведущая деятельность.** Ведущей называется такая деятельность ребенка, которая характеризуется следующими тремя признаками. Во-первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности. Во-вторых, это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы. В-третьих, это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данном возрасте основные изменения личности ребенка (145, с. 285—286).

Вместе с тем детская психология не располагает экспериментальными доказательствами того, что можно выделить один тип деятельности как ведущий для развития личности на каждом возрастном этапе.

Сейчас высказывается точка зрения, что определяющим развитие личности является деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, который складывается у нее с референтными для нее группами и лицами, характером и взаимосвязями деятельностей, которые задают эти референтные группы, общением, которое в них складывается, а не монополия «ведущего типа деятельности».

Здесь следует различать два подхода к развитию личности: собственно психологический, фиксирующий то, что уже есть

у развивающейся личности и что может быть в ней развито в конкретной социальной ситуации развития; и собственно педагогический, фиксирующий, что и как должно быть сформировано в личности, чтобы она отвечала социальным ожиданиям. В рамках этого подхода деятельность всегда выступает как ведущая для развития личности. Однако это не будет один ведущий тип деятельности для каждого возраста. Всестороннее и гармоническое развитие личности не может на каждом возрастном этапе определяться всего лишь одним «ведущим типом деятельности» (198, с. 17—20).

**Учебная деятельность как ведущая.** Учебная деятельность становится ведущей в младшем школьном возрасте, точно так же как дошкольный возраст был временем, когда в качестве главного дела выступала игра, подчинявшая себе выполнение трудовых поручений и работу на учебных занятиях.

В школе ребенок должен в определенные сроки овладеть некоторой суммой знаний, умений и навыков, научиться пользоваться ими, усвоить приемы рассуждений и т. д. Теперь ребенок должен рассматривать и заучивать такой материал, который в каждый данный момент сам по себе может быть ему и неинтересен, но нужен и важен для всей последующей учебной работы.

Стремление ребенка включиться в мир взрослых обязанностей выражается в его желании стать учеником, идти в школу, заниматься тем, чем занимаются сверстники и старшие ребята. Отношение к предстоящему учению как к важному и ответственному делу не складывается само собой. Глядя на старших братьев и сестер, слушая рассказы взрослых, участвуя в играх со старшими ребятами, ребенок рано начинает интересоваться, что такое школа, что в ней делают, как проходят уроки. Отвечая на эти вопросы, взрослые вольно или невольно не только сообщают ребенку фактические сведения о школе, но и формируют у него определенное отношение к будущему учению. Приходя в школу, ребята приносят с собой тот или иной взгляд на учение.

Возникают и новые отношения с учителем, который в глазах ребенка является не заместителем родителей (как воспитатель в детском дошкольном учреждении), а представителем общества, вооруженным средствами контроля и оценки (181, с. 52—55).

В жизни ребенка учебная деятельность закономерно сменяет игровую, становясь для него ведущей. Это происходит, безусловно, только при наличии у ребенка психологической готовности к школе. Ребенок как бы «перерастает» свое дошкольное детство; учение в школе, отвечая его новым потребностям, становится главным делом на длительный период времени. В рамках учебной деятельности как ведущей возникают новые виды деятельности, формируются и перестраиваются психические процессы<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Здесь есть один важный момент. Дети к концу начальной школы уже освоили роль ученика и внутренне созрели к расширению зоны своей самостоятельности. Учителя же средней школы часто лишь закрепляют старую роль ученика, никак не расширяя ее учебных возможностей. Ведь дети уже к концу



**Действие.** Действие — это такой процесс, мотив которого (т. е. то, ради чего оно совершается), не совпадает с его предметом (т. е. с тем, на что оно направлено). Мотив принадлежит той деятельности, в которую данное действие включено. Предмет действия есть его сознательная непосредственная цель (146, с. 289—290). В дальнейшем сама эта цель может стать мотивом, и тогда действие разворачивается в деятельность (происходит «сдвиг мотива на цель»).

**Сдвиг мотива на цель и изменение деятельности.** Существует своеобразное отношение между деятельностью и действием. Мотив деятельности может, сдвигаясь, переходить на предмет (цель) действия. В результате этого действие разворачивается в деятельность. Этот момент представляется исключительно важным. Именно этим путем и рождаются новые деятельности, возникают изменения ведущей деятельности, переходы от одной стадии развития к другой.

В чем состоит психологический механизм этого процесса?

Приведем пример. Допустим, что ученика-первоклассника не удается усадить за уроки. Предположим теперь, что ребенку говорят: до тех пор, пока ты не сделаешь уроков, ты не пойдешь играть. Допустим, что такое замечание действует и ребенок выполняет заданную ему на дом работу. Таким образом, в данном случае мы наблюдаем следующее: ребенок хочет получить хорошую отметку, хочет выполнить и свой долг. Для его сознания эти мотивы, бесспорно, существуют. Однако они для него психологически не действенны, а подлинно действенным является для него другой мотив: получить возможность пойти играть.

Ребенок начал готовить уроки под влиянием мотива, который мы специально для него создали. Но вот проходит неделя-другая, и мы видим, что ребенок сам садится за занятия, уже по собственной инициативе. Он делает теперь уроки потому, что хочет получить хорошую отметку.

Дело в том, что при некоторых условиях результат действия оказывается более значительным, чем мотив, реально побуждающий это действие. Ребенок начинает с того, что добросовестно готовит уроки, имея в виду скорее пойти играть. В результате же это приводит к гораздо большему: не только к тому, что он получает возможность пойти играть, но и к хорошей отметке. Происходит новое «опредмечивание» его потребностей, а это значит, что они поднимаются на ступеньку выше.

Переход к новой, ведущей деятельности отличается от описанного процесса лишь тем, что реально действующими становятся в случае смены ведущей деятельности те «понимаемые мотивы»,

---

начальной школы вполне могут участвовать во взаимном контроле письменных и устных работ (а позднее — и оценивать их). В средних классах ученики способны давать оценки и собственной работе, осознавать и оценивать различные способы решения задач другими учениками, участвовать в совместной учебной работе. Учитель, не использующий этих возможностей учащихся, своими руками выталкивает их активность за пределы школы.— *Прим. ред.*

которые находятся не в сфере отношений, в какие уже фактически включен ребенок, а в сфере отношений, характеризующих место, какое ребенок сможет занять лишь на следующей, более высокой стадии развития. Поэтому эти переходы подготавливаются длительно, ибо нужно, чтобы сознанию ребенка открылась с достаточной полнотой сфера этих новых для него отношений.

В тех случаях, когда появление нового мотива не соответствует реальным возможностям деятельности ребенка, эта деятельность не может возникнуть в качестве ведущей, и первоначально, т. е. на данной стадии, она развивается как бы по побочной линии (145, с. 520—523).

**Операции.** Способы осуществления действий называются операциями. Формирование операций происходит совершенно иначе, чем целеобразование, т. е. порождение действий. Первоначально каждая операция формируется как действие, подчиненное именно цели и имеющее свою сознательную ориентировочную основу. В дальнейшем это действие включается в другое действие, имеющее более сложный операциональный состав.

Операция называется сознательной только как такой способ действия, который сформировался путем превращения в него прежде сознательного целенаправленного действия. Но существуют операции, имеющие другое происхождение. Это операции, возникшие путем фактического «прилаживания» действия к предметным условиям или путем простейшего подражания. Такие операции невозможно без специального усилия сознательно контролировать, например речь ребенка (144, с. 107—108, 267).

**Интерииоризация.** Интерииоризацией называют переход, в результате которого внешние по своей форме процессы взаимодействия с внешними же, вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания. При этом они подвергаются специфической трансформации — обобщаются, вербализуются, сокращаются и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию, которое переходит границы возможностей внешней деятельности. Процесс интерииоризации состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается во внутренний «план сознания»; это процесс, в котором этот внутренний план и формируется (144, с. 95—98).

**Индивидуальный стиль деятельности.** Индивидуальный стиль деятельности определяется своеобразием действий, применяемых индивидом для осуществления цели. Поэтому стиль деятельности не может быть ошибочным. Ошибочным может быть лишь конкретное действие.

Предпосылками, при которых возможна выработка индивидуального стиля деятельности, являются: 1) наличие зоны неопределенности деятельности, возникающей в результате того, что одна и та же конечная цель может быть осуществлена при помощи различных движений, операций и промежуточных целей; 2) стремление субъекта выбрать такую индивидуальную систему движе-

ний, операций и промежуточных целей, благодаря которой достигается наибольшая для него успешность деятельности.

Индивидуальный стиль выбирается не только потому, что он успешнее других, но и потому, что он приносит большее эмоциональное удовлетворение, вызывает состояние комфорта (177, с. 150—196).

**Управление формированием деятельности.** Формирование заданных видов деятельности возможно только при непосредственном управлении ею. Если вид деятельности не объективирован и не фиксирован в социальном опыте, то возможны разные пути такой объективации. Первый путь — теоретико-экспериментальный — начинается с построения модели, основанной на теоретическом анализе решения задач данного класса, на анализе затруднений, возникающих у учащихся в практике обучения. На последующих этапах обучения эта модель уточняется. Другой путь — анализ сложившейся деятельности в решении задач данного класса лучшими учащимися. Третий путь — психологический анализ решения задач данного класса с целью выявления более рациональных приемов деятельности, чем достигнутые опытом.

Познавательная деятельность, выступая в качестве объекта усвоения, является и конечной целью обучения. Поэтому необходим контроль не только за продуктом усваиваемой деятельности, но и за ее содержанием.

Управлять не значит подавлять, навязывать процессу усвоения учащимися ход, противоречащий природе этого процесса, а наоборот, максимально учитывать эту природу, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой.

Обратную связь в процессе управления следует понимать как этап получения сведений о ходе управляемого процесса. На начальных этапах становления данной деятельности обратную связь осуществляет обучающий, а на завершающих этапах — сам ученик. В этом случае может иметь место саморегуляция. Иногда обратная связь может осуществляться параллельно — и обучающим, и учеником.

Контрольная часть действия может осуществляться в разных формах: внешней (материальной, материализованной, перцептивной) или внутренней (умственной).

Данный путь прямого управления учением применим тогда и только тогда, когда построена сама деятельность, подлежащая формированию (234, с. 158—165).

**Ориентировочная основа действия.** Ориентировочная основа действия — эта та система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия. Она может совпадать с объективно необходимой, но может и не совпадать с ней. Нередко человек учитывает лишь часть объективно необходимых условий, а иногда включает в ориентировочную основу своих действий лишнее.

Различия в обобщенности, в полноте и способе получения ори-

ентиоровочной основы действия служат основанием для выделения разных ее типов.

Первый тип характеризуется неполным составом ориентиоровочной основы, ориентиры представлены в частном виде и выделяются самим субъектом путем слепых проб. Процесс формирования действия на такой ориентиоровочной основе идет медленно, с большим количеством ошибок.

Второй тип характеризуется наличием всех условий, необходимых для правильного выполнения действия. Но эти условия даются субъекту, во-первых, в готовом виде, а во-вторых, в частном виде, пригодном для ориентировки лишь в данном случае. Формирование действия при такой ориентиоровочной основе идет быстро и безошибочно. Однако сфера переноса действия ограничена сходством конкретных условий его выполнения.

Ориентиоровочная основа третьего типа имеет полный состав, ориентиры представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ориентиоровочная основа действия составляется субъектом самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается. Действию, сформированному на ориентиоровочной основе третьего типа, присущи не только быстрота и безошибочность процесса формирования, но и большая устойчивость, широта переноса. В принципе возможен и такой случай, когда человек не только самостоятельно выделяет систему ориентиров в каждом конкретном случае, пользуясь данным ему методом, но и сам метод находит самостоятельно.

Кроме этих трех типов ориентиоровочных основ теоретически возможен еще ряд типов, однако на практике и в экспериментах используются именно указанные три типа. В качестве иллюстрации данных типов ориентиоровочной основы действий можно привести исследование Н. С. Панфиной (1957) формирования у детей действия написания букв алфавита.

В группе, где обучение проводилось на основе ориентировки первого типа, экспериментатор показывал ребенку букву-образец, которую надо было написать, выделяя ее элементы и объясняя процесс написания этой буквы. Обучение продолжалось до тех пор, пока ребенок не изобразит букву три раза подряд без ошибок. После этого по той же схеме шло обучение следующей букве и т. д. Для правильного написания первой буквы потребовалось 174 повторения. Для правильного написания новой буквы обучаемый заново должен был искать новые ориентиры, что потребовало 163 повторения.

При использовании второго типа ориентиоровочной основы действия обучение письму имело следующий вид: ребенку также дается образец буквы, но при этом на бумагу наносится система точек, по которой легко выполнить действие и получить требуемый контур буквы. Ребенок учится копировать эти точки и по ним писать букву. В этом случае ребенок получает все необходимые ориентиры сразу, но они пригодны для получения только



одного контура буквы. Научившись проставлять точки в нужных местах, ребенок безошибочно пишет букву. Но для написания другой буквы эти точки не годятся. А систему других точек для следующей буквы ученик сам не может ни выделить, ни проставить на бумаге. И учитель должен снова дать ему необходимые ориентиры, а ребенок должен освоить еще одну частную ориентировочную основу и т. д.

В этом случае обучение идет гораздо успешнее, чем в первом случае: для правильного написания первой буквы требуется лишь 22 повторения, для второй — 17 и т. д.

Существенно иначе идет обучение на ориентировочной основе третьего типа. Экспериментатор не дает готовой системы ориентиров, а объясняет принцип их выделения: опорные точки следует ставить в тех местах буквы, где составляющая ее линия меняет направление. Ребенку показывается это на одной букве, а дальше его учат это делать на нескольких типовых буквах алфавита. Учащиеся самостоятельно выделяли систему опорных точек применительно к любой букве и быстро научились правильно воспроизводить ее. Для правильного написания первой буквы потребовалось 14 повторений, второй — 8, а начиная с восьмой буквы учащиеся писали любую букву с первой попытки правильно (234, с. 55—89).

Схема ориентировочной основы деятельности может быть дана учащимся в готовом виде (в виде учебной карты) или же составлена самими учащимися под руководством учителя.

В схеме ориентировочной основы деятельности должны быть представлены, с одной стороны, все знания о предмете, с которым надо действовать, об условиях, которые необходимо соблюдать; с другой — знания о самой деятельности, входящих в нее действиях и порядке их выполнения. Форма схемы может быть самой различной (пример учебной карты представлен на рис. 4, 235, с. 16—38).

**Поэтапное формирование умственных действий и типы учения.** Для того чтобы практическое действие перешло в умственное, оно должно пройти в процессе своего формирования ряд этапов.

Каждое из направлений, по которым меняется предметное действие, имеет ряд показателей.

Первый из этих показателей есть уровень, на котором фактически выполняется действие: уровень прослеживания чужого действия в поле восприятия; уровень материального действия; уровень действия в «громкой речи без предметов»; уровень действия во «внешней речи про себя»; уровень действия во «внутренней речи». Второй показатель — полнота операций (развертывание и сокращение действия). Третий показатель — обобщение действия по материалу, типам и закономерностям. Последний показатель — мера освоения действия.

Шкала поэтапного формирования намечает последовательные уровни, позволяющие строить действие начиная с его ориентировочной основы, через материальную или материализованную его

Для того, чтобы знать, будут ли линии перпендикулярны, надо установить следующее:

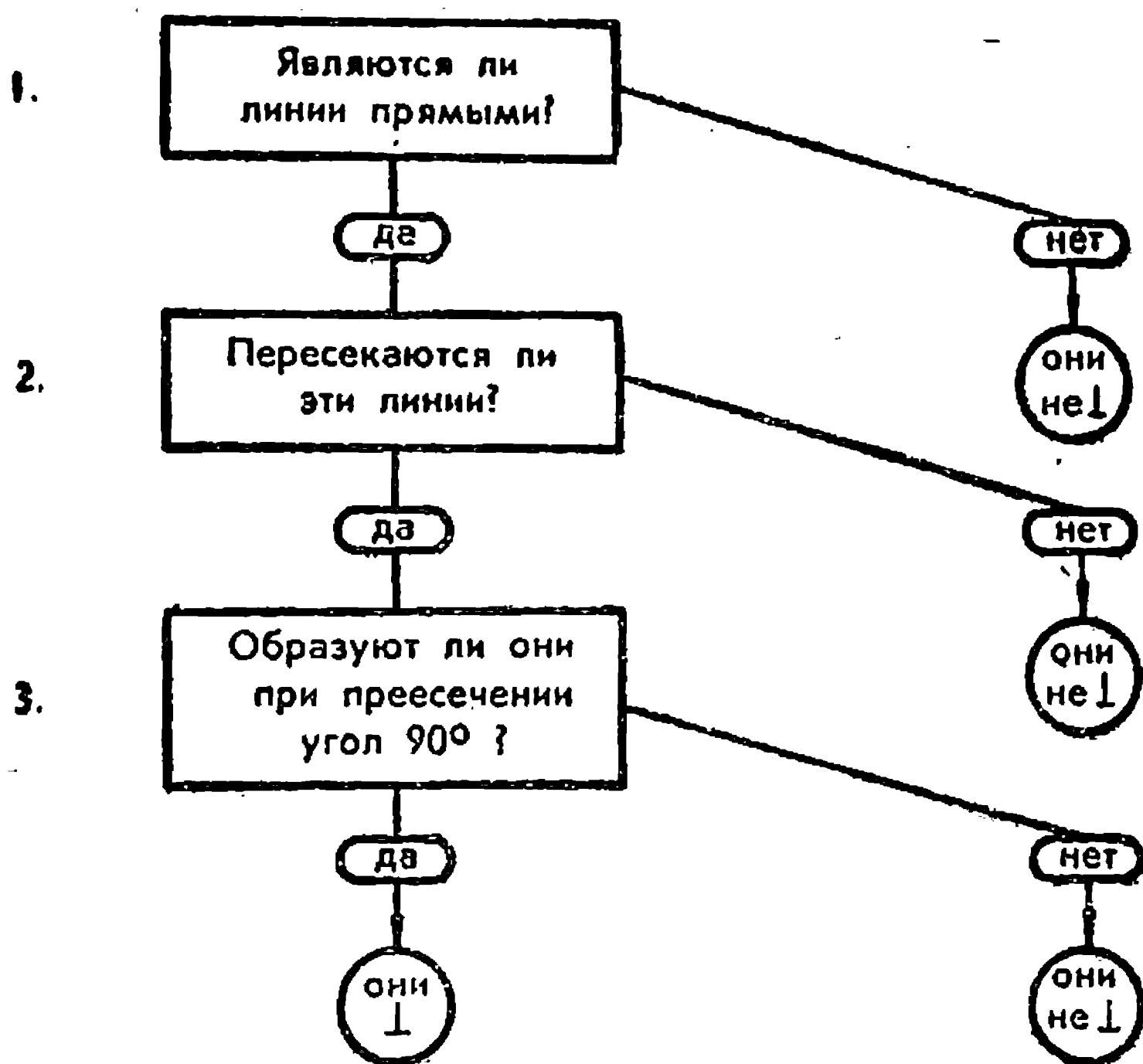


Рис. 4

форму, затем в громкой речи без предметов, во внешней речи про себя и, наконец, в собственно внутренней речи. В этих последовательных этапах предметное действие все более усваивается, становится нашим внутренним достоянием и при этом приобретает желаемые свойства.

Так, разумность действия — его ориентация на существенные свойства и отношения задачи — обеспечивается прежде всего его развертыванием при замедленном выполнении. Развертывание означает выполнение всех, без пропуска, последовательных операций действия, а замедленное исполнение позволяет показать соотношение каждой операции с начальным состоянием материала и его последовательными изменениями вплоть до состояния, в котором он передается следующей операции, и так до получения конечного результата.

Одновременно производится обобщение действия. Для этого строится какая-либо знаковая или графическая модель объекта действия и самого процесса действия, а также варьируются типы заданий, предлагаемых в ходе освоения действия. Задания могут быть: 1) с полным набором только необходимых условий, 2) с недостатком некоторых из них, 3) с наличием всех необходимых и

с добавлением избыточных, лишних условий и 4) с недостатком некоторых необходимых и с избытком ненужных данных.

Эти задания могут различаться по уровню наглядности, а также по уровню проблемности. Все задания предъявляются на каждом этапе до тех пор, пока не наступит правильное и быстрое их выполнение.

На качество усвоения предметного действия оказывает влияние и тип ориентировки, даваемый и используемый обучаемым. Наибольшая эффективность деятельности достигается при обобщенной ориентировке, строящейся под руководством учителя самим школьником, т. е. не заданной ему в готовом виде (57, с. 252—271).

Поэтапное формирование умственных действий рекомендуется прежде всего для индивидуальной работы с отстающими.

## **IV.2. Деятельность и поведение**

В психологии нет единого взгляда на деятельность и поведение. Обычно их разграничение проводится с двух основных позиций.

Одно направление рассматривает поведение как наиболее широкое понятие, включающее различные формы активности (жизнедеятельности) животных и человека. Деятельность, таким образом, является одним из частных его проявлений, относящихся только к человеку. Животные обладают поведением, но не деятельностью, которая им недоступна.

Согласно другой точке зрения, исходным понятием становится человеческая деятельность. Поведение в этом контексте — деятельность, направленная на других людей, так или иначе затрагивающая межличностные взаимоотношения, т. е. в максимальной степени имеющая социальный аспект. Поведение соотносится с нравственными действиями личности и складывается из ее поступков.

**Факторы, влияющие на социальное поведение человека.** На социальное поведение человека оказывают особое влияние следующие факторы:

1. Если в прошлом опыте появление тех или иных стимулов приводило к поощрению определенных действий человека, то чем более настоящие стимулы походят на прошлые, тем вероятнее, что человек произведет те же действия или какие-то подобные действия.

2. Чем чаще в течение некоторого периода времени один человек поощряет действия другого, тем чаще этот другой человек проявляет такие действия.

3. Чем ценнее для человека действия другого человека, тем чаще он совершает действие, поощряемое действием другого.

4. Чем чаще человек в недавнем прошлом принимал поощрения от других людей, тем менее ценной для него становится каждая дальнейшая единица такой активности.

5. Чем больше закон справедливого поощрения нарушается к невыгоде данного человека, тем вероятнее он обнаруживает эмоциональное поведение, выражаемое раздражением (277, с. 53—75).

**Виды деятельности и поведения.** Активность человека, направленная на различные объекты, может представлять собой преобразовательную, познавательную или ценностно-ориентационную деятельность. Преобразовательная деятельность приводит к изменению, трансформации объекта. В процессе познавательной деятельности человек получает знания об объектах — информацию об их качествах, объективных связях, отношениях, законах реального мира. Ценностно-ориентационная деятельность предполагает придание объекту определенной ценности. В этом случае человек приобретает информацию о значении этого объекта для него самого или для других людей.

Общение человека с другими людьми предстает как вид деятельности, опосредствующий другие, но ими же порождаемый.

Четыре перечисленных вида деятельности взаимосвязаны. Возможно и их органическое слияние, так что в результате возникает новая деятельность, отличная от всех четырех исходных. Речь идет о деятельности художественной, воплощающейся в искусстве. Поэтому она занимает особое место в общей системе видов и форм человеческой деятельности (97, с. 53, 104—111).

**Поведение детей в трудных ситуациях.** В поведении детей от 8 до 12 лет в трудных ситуациях отчетливо проявляются возрастные различия. Более младшие испытывают наибольшие трудности в ситуации, требующей контроля моторных действий; они больше, чем старшие дети, подвержены отклонениям от целенаправленной деятельности, чаще допускают ошибки в первом задании.

Старшие дети (11—12 лет) более чувствительны к тем ситуациям, которые содержат в себе элементы «публичного поведения» и оценивания, а также к возникающему в связи с этим чувству личностной угрозы.

Насколько младшие не видят связи между своими успехами в учебе и собственным будущим и сохраняют оптимизм относительно собственных жизненных перспектив, настолько старшие дети и подростки все более отчетливо видят эту связь, вследствие чего неудачи (и прежде всего в учебе) становятся для них источником огорчений и беспокойства.

Наиболее характерной реакцией младших детей на трудности является отказ от достижения результата, старшие дети обнаруживают большую настойчивость, а иногда и упорство в стремлении к цели (239, с. 31).

**«Выученная беспомощность».** Человек может приобретать своеобразный негативный опыт, состоящий в том, что его действия никак не влияют на ход событий и не приводят к желательным результатам. Такой опыт усиливает ожидание неподконтрольности человеку результатов его действий, вследствие чего возникает тройственный дефицит — мотивационный, когнитивный и эмоцио-



нальный. Мотивационный дефицит проявляется в торможении попыток активного вмешательства в ситуацию. Когнитивный — в трудности последующего научения тому, что в аналогичных ситуациях действие может оказаться вполне эффективным. Эмоциональный же дефицит проявляется в возникающем из-за бесплодности собственных действий подавленном или даже депрессивном состоянии. Сознание несопряженности между действием и его результатом может иметь далеко идущие последствия и, если не в ситуации достижения, то хотя бы в ситуации избегания, приводить к депрессивно окрашенной беспомощности. Например, если все способы лечения оказываются безрезультатными и болезнь представляется неизлечимой.

Неудача порождает бо́льшую беспомощность, чем успех. Но даже успех, который не получает внутреннего объяснения, может вести к проявлению выученной беспомощности вплоть до эмоционального дефицита — появления тревоги.

Выученная беспомощность наблюдается, когда задание кажется выполняющему его человеку настолько трудным, что начинаются сомнения в своей способности найти правильное решение и каждый результат переживается как неподконтрольный. Постоянно накапливающиеся неудачи ведут к научению беспомощности при условии, что вера в принципиальную разрешимость задачи еще не подорвана, если другие справляются с заданием.

В исследовании, проведенном с учениками V класса в естественной для них ситуации школьных занятий, один из двух учителей давал школьникам разрешимые, а другой — неразрешимые задания. Когда же впоследствии «неразрешимый» учитель давал им задания, которые предварительно, работая с первым учителем, они решали, ученики уже не справлялись с ними. Можно предположить, что дети догадывались о том, что учитель давал им неразрешимые задачи. В этом случае при работе с «неразрешимым» учителем у них могло сложиться убеждение в несопряженности между их действием и результатом, а переживание неудачи и негативная самооценка могли отсутствовать. В итоге они должны были усомниться не в своих способностях, а в своем учителе. Объективная беспомощность при работе с разрешимыми задачами должна проявляться в весьма ограниченных, особых социальных ситуациях.

Человек может прекратить попытки, почувствовав их неэффективность в осуществлении желательного поведения. Или он может быть уверенным в своих способностях, но прекратить попытки к действию, ожидая, что его поведение не окажет нужного эффекта на окружение, лишное отзывчивости, или будет постоянно наказываться.

Приписывание причин неудачи своей неспособности может серьезно нарушить процесс решения задачи.

Пятиклассники, подразделенные на группы «беспомощных» и «ориентированных на достижение», после непродолжительной стадии упражнения сталкивались с длительной неудачей в

выполнении задания на различение понятий. Ориентированные на достижение успеха дети реагировали на неудачу главным образом размышлением о том, как рациональнее организовать процесс решения задачи. В то же время их «беспомощные» товарищи изнуряли себя, объясняя неудачи своей бездарностью, одновременно пытаясь защититься от негативных аффектов и теряя время на безотносительные к заданию фантазии. Кроме того, если большинство ориентированных на достижение детей продолжали придерживаться целесообразных стратегий выдвижения гипотез или даже переходили к еще более эффективным стратегиям, то почти все «беспомощные» дети отказывались от таких стратегий в пользу более примитивных и неэффективных гипотез (256а, с. 114—133).

### IV.3. Потребности

**Определения.** Термином «потребность» обычно обозначают следующие три феномена:

1. Объективные нужды людей в определенных условиях, обеспечивающих их жизнь и развитие.

2. Свойства личности, определяющие ее отношение к действительности и собственным обязанностям, в конечном итоге — определяющие образ ее жизни и деятельности.

3. Определенные состояния психики человека, отражающие его нужду в веществах, энергии и других факторах, необходимых для его функционирования как живого организма и личности.

Можно было бы эти три явления обозначить тремя терминами: нужда — потребность — потребностное состояние, но обычно этого не делают.

Потребности-свойства вызывают активность человека и направляют ее на овладение определенными ценностями, выступая тем самым как программы жизнедеятельности. При этом в таких программах «потребности в потреблении» всегда являются лишь обратной стороной «потребностей созидания». Так, например, потребность в пище есть лишь следствие потребности в созидании собственного тела.

Закрепившиеся, устойчивые программы жизнедеятельности человека постоянно дополняются экстренно образуемыми временными программами («квази-потребностями»), учитывающими специфику тех ситуаций, в которых приходится реализовывать основные программы. Толчок для развертывания цепи познавательных, эмоциональных и волевых процессов, необходимых для формирования дополнительных программ жизнедеятельности, дают потребностные состояния. Формируемые в ответ на потребностные состояния дополнительные программы поведения ведут себя в общем так же, как и основные, и в свою очередь могут потребностно переживаться и дополняться вторичными программами. Однако в

отличие от основных программ временные программы живут недолго и «стираются» мозгом тотчас после их реализации (72, с. 9—16).

Потребности — исходные побуждения к деятельности — означают испытываемую человеком нужду в чем-то вне его находящемся. Они выражают его зависимость от мира и направленность на него. Состояние потребности — это пассивно-активное состояние. Его пассивный аспект выражается в положительном или отрицательном — в зависимости от состояния удовлетворения потребности — эмоциональном состоянии; его активный аспект — в стремлении, влечении, желании, в которых элементы аффективной и волевой сторон психики представлены в неразрывном единстве (216, с. 175).

Нужно с самого начала различать потребность как внутреннее условие, как одну из обязательных предпосылок деятельности и потребность как то, что направляет и регулирует конкретную деятельность субъекта в предметной среде. В первом случае потребность выступает лишь как состояние нужды организма, которое само по себе не способно вызвать никакой определенной направленной деятельности; ее функция ограничивается активизацией соответствующих биологических отправлений и общим возбуждением двигательной сферы, проявляющимся в направленных поисковых движениях. Лишь в результате ее «встречи» с отвечающим ей предметом она впервые становится способной направлять и регулировать деятельность. Встреча потребности с предметом есть акт опредмечивания потребности — «наполнения» ее содержанием, которое черпается из окружающего мира (144, с. 87—88).

**Классификации потребностей.** Понятие потребности используется в трех значениях: как обозначение а) объекта внешней среды, необходимого для нормальной жизнедеятельности (потребность-объект); б) состояния психики, отражающего нехватку чего-либо (потребность-состояние); в) фундаментальных свойств личности, определяющих ее отношение к миру (потребность-свойство).

Исходя из такого понимания потребностей можно предложить следующую их классификацию (см. первый форзац, слева; 96, с. 121—123).

Потребности также можно разделить на биологические, социальные и идеальные.

Биологические потребности призваны обеспечить индивидуальное и видовое существование человека. К числу биологических относится и потребность в экономии сил, побуждающая человека искать наиболее короткий, легкий и простой путь к достижению своих целей.

Социальные потребности — это потребность принадлежать к социальной группе и занимать в ней определенное место, пользоваться привязанностью и вниманием окружающих, быть объектом их уважения и любви. Социальные потребности, сводящиеся к потребности настаивать на своих правах — потребность «для се-

бя», противоположны и в то же время взаимодействуют с потребностями выполнять свои обязанности — потребностями «для других». Силы той и другой потребности контролируются социальными нормами их удовлетворения. Эти нормы формируются в результате сложнейшего взаимодействия исторических, экономических, национальных и других факторов.

Идеальные потребности — это потребности познания окружающего мира в целом и в его отдельных частностях и своего места в нем, познания смысла и назначения своего существования на земле.

Каждая из трех групп потребностей вызывает соответствующие виды деятельности: материальную (производственную), социально-политическую и духовную.

В свою очередь указанные виды потребностей делятся на потребности сохранения и потребности развития. Потребности сохранения удовлетворяются в пределах социальных норм, а потребности развития, как правило, превышают эти нормы (222).

**Трансформация потребностей.** Трансформация потребности во внешнее поведение проходит ряд ступеней «опредмечивания». В основе мотивации лежит физиологический механизм активирования хранящихся в памяти следов тех внешних объектов, которые способны удовлетворить имеющуюся у организма потребность, и следов тех действий, которые способны привести к ее удовлетворению. Не существует мотивации без потребности.

На основе врожденного и, главным образом, ранее приобретенного индивидуального опыта происходит прогнозирование не только предмета удовлетворения потребности, но и вероятности (возможности) получения или избегания жизненно важного фактора, если последний вреден для человека. Эту оценку человек производит, сопоставляя информацию о средствах, предположительно необходимых для удовлетворения данной потребности в данных обстоятельствах, с наличной информацией о средствах, которыми он реально располагает. Подобная оценка может происходить как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровне, а ее интегральным результатом является эмоция — отражение мозгом человека какой-либо актуальной потребности и вероятности ее удовлетворения в данный момент. Низкая вероятность ведет к возникновению отрицательных эмоций, которые человек стремится ослабить, предотвратить. Возрастание вероятности удовлетворения по сравнению с ранее имевшимся прогнозом порождает положительные эмоции, которые человек стремится усилить, продлить, повторить.

Различные потребности характеризуются разными предельными сроками их удовлетворения. Удовлетворение биологических потребностей не может быть отложено на продолжительное время. Удовлетворение социальных потребностей ограничено сроками человеческой жизни. Достижение идеальных целей может быть отнесено и к отдаленному будущему. Шкала удаленности целей получила отражение в обыденном сознании как «размер души»,



который может быть и большой, и мелкий. Человек, отказывающийся от достижения удаленной цели в пользу ближайшей, — это малодушный человек. Великодушен тот, кто отклоняет легко достижимую цель ради удовлетворения более высокой потребности.

Для того чтобы потребность трансформировалась в действие, в поступок, недостаточно ее актуализации, она должна быть усилена волей. Если выраженность и соотношение основных потребностей представляет «ядро» личности человека, то в действиях проявляется его характер (222, с. 13—40).

**Уровни и формы познавательной потребности.** Первый, начальный уровень этой потребности — это потребность во впечатлениях. На этом уровне индивид реагирует прежде всего на новизну стимула. Потребность во впечатлениях составляет фундамент познавательной потребности.

Следующий уровень — потребность в знаниях (любопытность). Она выражается в интересе к предмету, склонности к его изучению, любви к чтению книг и т. д. Познавательная потребность на уровне любопытности носит стихийно-эмоциональный характер и чаще всего не имеет социально значимого продукта деятельности.

На высшем уровне познавательная потребность имеет характер целенаправленной деятельности и приводит к общественно значимым результатам.

Первой формой проявления потребности в познании является усвоение готовых знаний (усвоение знаний, их интеграция, систематизация и, наконец, потребность в накоплении знаний).

Второй ее формой выступают исследование действительности с целью получения нового знания, анализ впечатлений, интерес к проблемным ситуациям и, наконец, стремление к целенаправленной творческой деятельности.

Познавательная потребность различается также по широте и глубине познания, по интенсивности (экстенсивности) познавательной деятельности (270, с. 247—250).

Тот круг деятельностей, в которые включен ученик, побуждается разнообразными потребностями. В процессе обучения учителю важно поддерживать, в частности, развитие познавательных потребностей ребенка: в младших классах — его любопытности, в средних и старших — потребности в творческой деятельности.

Потребность, «находя» предмет, способный ее удовлетворить, становится мотивом, направляющим соответствующую деятельность.

#### IV.4. Мотивация

**Мотив как предмет деятельности.** Предмет деятельности есть ее действительный мотив. Разумеется, он может быть как вещественным, так и идеальным, как данным в восприятии, так

и существующим только в воображении, мысли. Главное, что за ним всегда стоит та или иная потребность (144, с. 102).

Переживание, являющееся источником действия, побуждением к нему, выступает как его мотив. В качестве мотива всегда выступает переживание чего-то лично значимого для индивида (217, с. 152).

Одни мотивы, побуждая деятельность, вместе с тем придают ей личностный смысл; эти мотивы называются смыслообразующими. Другие, сосуществующие с ними и выполняющие роль побудительных факторов (положительных или отрицательных) — порой остро эмоциональных, аффективных, — лишены смыслообразующей функции; условно их называют мотивами-стимулами (144, с. 202).

**Ценностные ориентации.** Ориентация человека на определенные ценности возникает в результате их предварительной положительной оценки. Однако об ориентации на ту или иную ценность можно говорить только тогда, когда субъект запроектировал в своем сознании (или подсознании) овладение ею. А это человек делает, учитывая не только свои потребности, но и свои возможности. Для отдельных индивидов путь формирования ценностных ориентаций может быть не от потребности к ценностям, а прямо противоположный: перенимая от окружающих людей взгляд на нечто как на ценность, достойную того, чтобы на нее ориентироваться в своем поведении и деятельности, человек может тем самым закладывать в себе основы новой потребности, которой раньше у него не было (72, с. 12—18).

**Мотив и поведение.** Содержание деятельности не определяется лишь предметным содержанием потребности, удовлетворяемой этой деятельностью. Человек учитывает ситуацию, наличие субъективных и объективных возможностей, наличие или отсутствие противоположных потребностей и потребностей, действующих в одном направлении с основной потребностью. И лишь затем он на основании мотива (значимости, ценности, смысла), который имеет для субъекта данное поведение и переживается как субъективное основание решения действовать так, а не иначе, субъект оправдывает, санкционирует данное поведение. Мотив заменяет одно поведение другим, менее приемлемое более приемлемым, и этим путем создает возможность определенной деятельности (93, с. 89—91).

Действие, объективно связанное с двумя мотивами так, что служит шагом в направлении к одному из них и одновременно шагом в направлении от другого, и в силу этого обладающее конфликтным смыслом, есть поступок. Героический поступок — это такой, когда человек совершил что-то, одновременно преодолевая страх, инстинкт самосохранения, общественное давление и т. п. Бесчестный поступок — это тоже преодоление, но уже собственных нравственных запретов (231, с. 107).

**Механизмы формирования мотивации.** Формирование сознательно-волевого уровня мотивации состоит, во-первых, в образо-

вании иерархической регуляции; во-вторых, в противопоставлении высшего уровня этой регуляции стихийно формирующимся, импульсивным влечениям, потребностям, интересам, которые начинают выступать уже не как внутренние по отношению к личности человека, а скорее как внешние, хотя и принадлежащие ей.

Формирование мотивации имеет два механизма. Первый из них заключается в том, что стихийно сложившиеся или специально организованные воспитателем условия учебной и трудовой деятельности и взаимоотношений избирательно актуализируют отдельные ситуативные побуждения, которые при систематической актуализации постепенно переходят в устойчивые мотивационные образования. Это механизм формирования «снизу вверх».

Второй процесс (механизм «сверху вниз») заключается в усвоении воспитуемым предъявляемых ему в готовой форме побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу воспитателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие.

Полноценное формирование мотивационной системы личности должно включать в себя оба механизма (22, с. 73—74).

**Побуждение.** Один из самых удивительных парадоксов развивающейся личности состоит в своеобразном преодолении неодинаковости времени. Побуждение (цель, стремление, потребность, идеал) фиксирует желательное будущее состояние действительности, которого еще нет в наличии. Побуждение включает в себе противоречие между нежелательным настоящим и желательным будущим (23, с. 27).

Все побуждения к деятельности можно свести к четырем мотивационным факторам: 1) прямой конечный результат деятельности; 2) мотивации вознаграждения; 3) подневольное поведение: избежать репрессий путем подчинения силе; 4) привлекательность самого процесса деятельности (72, с. 135—139).

**Полимотивированность.** Реальная деятельность всегда бывает полимотивированной. При этом: 1) все мотивы деятельности определенным образом иерархизированы; 2) мотивы проявляют себя не независимо друг от друга, а взаимодействуют между собой; 3) некоторые мотивы могут выступать в отрицательной форме.

Для того, чтобы деятельность приносила удовлетворение и наслаждение, нужно, чтобы объективное значение деятельности и ее личностный смысл не расходились: если деятельность направлена на созидание определенных ценностей, то именно эти ценности и должны быть основным мотивом деятельности. Нужно также, чтобы процесс деятельности приносил наслаждение (72, с. 135—139).

**Аффективно-детерминированная внутренняя мотивация.** Появление того или иного стимула создает предвидение возможного удовлетворения, которое запускает и поддерживает последовательность актов, направленных на цель. Такими стимулами могут

быть: влечения; аффекты (эмоции); внутренняя потребность в чувствах компетентности и уверенности в себе.

Предвидение возможного удовлетворения заставляет человека ставить себе цели, которые, как он ожидает, приведут к вознаграждению и, таким образом, к удовлетворению, предположение о котором возникло раньше. Цель обеспечивает направление поведения, которое заканчивается при достижении цели. Внутренняя мотивация и есть потребность в чувстве уверенности в своих силах и намерениях.

На внутреннюю мотивацию влияют следующие условия или ситуации: 1) внутренняя мотивация снижается при переходе причин (условий, событий), вызвавших эту мотивацию, от внутренних к внешним; 2) внутренняя мотивация увеличивается с усилением уверенности человека в своих силах; 3) положительная обратная связь (одобрение или похвала) усиливает внутреннюю мотивацию у мужчин и снижает у женщин, ибо контролирующий аспект положительной обратной связи играет для женщин большую роль, чем для мужчин (276, с. 99—123).

**Интерес.** Интерес — это тенденция личности, заключающаяся в направленности или сосредоточенности ее помыслов на определенном предмете. Интерес проявляется в направленности внимания, мыслей, помыслов; потребность — во влечениях, желаниях, воле. Потребность вызывает желание обладать предметом, интерес — ознакомиться с ним. Интерес — мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности. Когда интересы не получают пищу или их нет, жить скучно (216, с. 630—631).

Для того чтобы возбудить интерес, не нужно указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действие в направлении данной цели, но нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели. Интересный учебный предмет — это и есть учебный предмет, ставший «сферой целей» учащегося в связи с тем или иным побуждающим его мотивом (144, с. 297).

Для образования интересов существенное значение имеют как начальный этап — возникновение ситуативного интереса, так и дальнейшее его развитие. С одной стороны, особенности объекта, их яркость, сила влияют на возникновение внимания. С другой — такие особенности индивида, как впечатлительность, чувствительность, подвижность нервных процессов, также влияют на активность отражения. В дальнейшем интерес поддерживается как наличием определенных предпосылок способностей, так и стимулированием, положительным отношением, поощрением.

Высокий уровень развития интереса возможен лишь в результате многократного повторения определенной деятельности, определенной ситуации, но это повторение должно сопровождаться эмоциональным подкреплением — как организуемым со стороны, так и образующимся в зависимости от сознания успеха, от удовлетворения определенного вида потребностей (129, с. 24—25).



**Интерес-возбуждение как мотив.** Причинами интереса на сознательном уровне может быть новизна объекта или его изменения. Но интерес может быть вызван и воображаемыми объектами — образами — целями, обладающими способностью вызвать интерес и меняющимися в процессе действий индивида, направленных на их достижение. Достижение объекта-цели, который хотя бы приблизительно соответствует образу-цели, обычно приводит к переключению интереса на другие образы-цели.

Интерес-возбуждение — это чувство захваченности, зачарованности, любопытства. У индивида, испытывающего интерес, возникает желание исследовать, вмешаться, расширить опыт путем получения новой информации и подойти к лицу или объекту, возбудившему интерес.

Интерес управляет деятельностью ребенка с самого начала его жизни. Предоставление ребенку свободы для игры, фантазии, перехода от реального мира к воображаемому оказывает решающее влияние на развитие способности ребенка к переживанию интереса. Только интерес может удерживать внимание, смещающееся с одной детали объекта на другую, достаточно долго для того, чтобы ребенок мог воспринять всю сложность и единство объекта, не позволяя ему отвлекаться на множество побочных раздражителей. Без такого фокусирующего интереса на определенных объектах внимание ребенка может беспорядочно блуждать.

Американский психолог А. Маслоу, описывая творческую деятельность, указывает на две ее фазы — первичную и вторичную. Первичная фаза характерна импровизацией и воодушевлением, мотивом ее служит интенсивный интерес-возбуждение. Этот интерес должен быть достаточно сильным, чтобы преодолеть усталость и отрицательные эмоции, которые могут возникнуть на второй фазе — фазе разработки или развития исходного вдохновения и идей; возникших на первой фазе. Тяжелая работа по созданию конечного продукта творчества неизбежно приводит к периодам подавленности и разочарования. Поэтому мотивационная сила устойчивого интереса имеет решающее значение для преодоления препятствий к творчеству.

У ребенка имеется большое разнообразие ориентаций, формирующихся на основе интереса. Ребенок может сначала заинтересоваться объектами (предметная ориентация), идеями (интеллектуальная ориентация) или людьми (социальная ориентация). При любом виде ориентации он может проявить себя как человек думающий, действующий или придающий больше значения эмоциональному переживанию, чем мысли и действию. Американский психолог К. Изард составил следующий перечень причин и следствий интересов.

Причинами интереса могут быть:

Чувства: 1) личного участия, ответственности, чувство, что можно чего-то достичь; 2) познания, получения нового знания;

3) любопытства; 4) ощущения активности, энергии; 5) чувство, что ты нужен; 6) наслаждения чем-либо; 7) другие.

Мысли: 1) привлекающие ясностью, эффективностью, логичностью; 2) связанные с желанием получить новые знания; 3) об определенном лице; 4) о форме деятельности; 5) о жизни и будущем; 6) о личных достижениях или выгодах; 7) о приятных людях и формах деятельности; 8) о том, что ты нужен; 9) об учебном предмете и связанных с ним вопросах; 10) другие.

Действия и отношения: 1) реализуемые совместно с определенным лицом; 2) приятное действие; 3) успешное действие; 4) новое, творческое действие, открытие чего-либо; 5) интересные вещи; 6) что-то, представляющее собой трудную задачу; 7) работа с энтузиазмом; 8) другие.

Следствия интереса:

Чувства: 1) желание выучить, овладеть знанием; 2) личное участие, ответственность; 3) интерес-возбуждение как таковой; 4) напряженность, активность, энергичность; 5) уверенность в себе, довольство собой; 6) задумчивость, вдохновение; 7) другие.

Мысли: 1) ясное, быстрое, логичное мышление; 2) о новых предметах; 3) о желании выучить, приобрести знание; 4) о возможных достижениях или выгодах; 5) об увлекательных и приятных вещах; 6) другие.

Действия: 1) изучение, приобретение знания, участие в чем-то и достижение чего-то; 2) очень удачное выполнение действия; 3) удовлетворение собой; 4) какое-то важное действие; 5) другие действия.

Побуждения, не усиливаемые эмоциями, не будут мотивировать учение или поддерживать тот или иной вид поведения. Эмоции могут не только усиливать побуждения, но и ослаблять или вовсе подавлять состояние побуждения (88а, с. 189—208).

**Мотив и смысл.** Смысл выражает отношение мотива деятельности к непосредственной цели действия.

Сознательность знаний характеризуется именно тем, какой смысл приобретают они для человека. Смысл действия меняется вместе с изменением его мотива. По своему объективному содержанию действие может оставаться почти тем же самым, но если оно приобрело новый мотив, то психологически оно стало уже иным. Одно и то же действие, входя в разномотивированные деятельности, приобретает разный смысл.

Смыслу не учат — смысл воспитывается. Проблема сознательности учения есть проблема того смысла, какой приобретают для ребенка усваиваемые им знания. То, чем становятся эти знания для ребенка и как они усваиваются им, определяется конкретными мотивами, побуждающими его учиться (144, с. 278—281).

**Мотивационный конфликт.** Существует три основных варианта такого конфликта:

1. Ребенок находится между двумя привлекательными для него объектами (положительными валентностями). Скажем, он должен выбрать между пикником и игрой со своими товарищами.

В таком типе конфликтной ситуации решение достигается обычно относительно просто. Однако после произведенного выбора достигнутая ребенком цель кажется ему худшей, в результате чего происходят колебания.

2. Иногда ребенок сталкивается с объектом, который и притягивает, и отталкивает его в то же время. Например, он хочет влезть на дерево, но боится. Такая ситуация играет важную роль в случаях, когда поощряется действие (например, выполнение школьного задания), которое ребенок не хочет выполнять.

3. Третий тип конфликтной ситуации имеет место тогда, когда ребенок находится между двумя отрицательными валентностями, например когда пытаются с помощью угрозы наказания побудить делать задачу, которую он не хочет делать (138а, с. 128—130).

#### IV.5. Мотивация учения

Для того, чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только поняты, но и внутренне приняты им, т. е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании (216, с. 604).

**Структура учебных мотивов.** Учебная деятельность всегда полимотивирована. В системе учебных мотивов переплетаются внешние и внутренние мотивы. К внутренним мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного. Такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц, являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации. Еще более насыщены внешними моментами такие мотивы, как учеба как вынужденное поведение; процесс учебы как привычное функционирование; учеба ради лидерства и престижа; стремление оказаться в центре внимания. Эти мотивы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач.

Одной из основных задач учителя является повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса внутренней мотивации учения (178, с. 129—132).

**Классификация мотивов учения.** Здесь выделяют две основные группы мотивов.

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

1) мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. п.;

2) мотивы, связанные с самим процессом учения: учени-

ка побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т. е. ребенка увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1) широкие социальные мотивы: а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т. п.; б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

2) узколичностные мотивы: а) стремление получить одобрение, хорошие отметки (мотивация благополучия); б) желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация);

3) отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей). (166, с. 15—16).

**Развитие внутренней мотивации учения.** Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения.

Каждый шаг этого процесса является сдвигом одного мотива на другой, более внутренний, более близкий к цели учения. Поэтому в мотивационном развитии учащегося следует учитывать, так же как и в процессе обучения, зону ближайшего развития.

Развитие внутренней мотивации учения — это движение вверх. Гораздо проще двигаться вниз, поэтому в реальной педагогической практике родителей и учителей часто используются такие «педагогические подкрепления», которые приводят к регрессу мотивации учения у школьников. Ими могут быть: чрезмерное внимание и неискренние похвалы, неоправданно завышенные оценки, материальное поощрение и использование престижных ценностей, а также жесткие наказания, принижающая критика и игнорирование вниманием, неоправданно заниженные оценки и лишение материальных и иных ценностей.

Эти воздействия обуславливают ориентацию ученика на мотивы самосохранения, материального благополучия и комфорта.

Сдвиг мотива на цель зависит не только от характера педагогических воздействий, но и от того, на какую внутриличностную почву и объективную ситуацию учения они ложатся. Поэтому необходимым условием развивающего сдвига мотива на цель является расширение жизненного мира школьника (178, с. 136—138).

**Мотивация достижения.** Поведение, ориентированное на достижение, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижения успеха и избегания неудачи. Другими словами, все люди обладают способностью интересоваться достижением успеха и тревожиться по поводу неудачи. Однако каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом



вом достижения, либо мотивом избегания неудачи. В принципе мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи — с тревожностью и защитным поведением.

Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности цели. Люди, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотивированные на неудачу склонны к эстремальным выборам, одни из них нереалистично занижают, а другие — нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой.

После выполнения серии задач и получения информации об успехах и неудачах в их решении те, кто мотивирован на достижение, переоценивают свои неудачи, а мотивированные на неудачу, напротив, переоценивают свои успехи.

Мотивированные на неудачу в случае простых и хорошо заученных навыков (наподобие тех, что используются при сложении пар однозначных чисел) работают быстрее, и их результаты снижаются медленнее, чем у мотивированных на успех. При заданиях проблемного характера, требующих продуктивного мышления, эти же люди ухудшают работу в условиях дефицита времени, а у мотивированных на успех она улучшается (275, с. 16, 119; 256а, с. 270, 279—281).

Знание человеком своих способностей влияет на его ожидания успеха. Когда в классе имеется весь диапазон способностей, только учащиеся со средними способностями будут очень сильно мотивированы на достижение и(или) избегание неудачи. Ни у очень сообразительных, ни у малоспособных школьников не будет сильной мотивации, связанной с достижением, поскольку ситуация соревнования будет казаться или «слишком легкой», или «слишком трудной».

Что же произойдет, если классы будут организованы по принципу равного уровня способностей? Когда школьники с примерно одинаковыми способностями будут находиться в одном и том же классе, повысится и их интерес в достижении успеха, и тревожность по поводу собственной несостоятельности. В таких классах повышается продуктивность деятельности у учащихся с сильной мотивацией достижения и слабой тревожностью. Именно эти учащиеся проявляют повышенный интерес к учению после перехода в гомогенные классы. В то же время ученики, у которых преобладает мотивация избегания неудачи, оказываются менее удовлетворенными в атмосфере большего соревнования в классе, однородном по способностям (274, с. 255—256).

## IV.6. Общение

Общение является таким процессом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на мысли, состояния и чувства друг друга.

У разных людей разные способности общения. В то время как одни из них, вступая в контакты с окружающими, без особых усилий со своей стороны или поддерживают, или просто создают у других людей хорошее настроение, другие вносят в свои взаимоотношения с людьми напряженность и провоцируют у последних отрицательные эмоции (31, с. 65).

**Взаимоотношения и общение.** Объективные отношения, в которые люди вынуждены вступать в процессе своей жизнедеятельности, и субъективное отражение данных отношений в виде мыслей и чувств (субъективные отношения) составляют два основных слоя межличностных отношений.

Взаимоотношения — это специфический вид отношения человека к человеку, в котором имеется возможность одновременного или отсроченного ответного личностного отношения, а общение — это информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого проявляются и формируются межличностные взаимоотношения (111, с. 10—17).

**Общение и деятельность.** Общение следует рассматривать и как сторону любой совместной деятельности (поскольку сама деятельность есть не только труд, но и общение в процессе труда), и как особую деятельность.

В общении можно выделить три взаимосвязанные стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Коммуникативная сторона состоит в обмене информацией. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т. е. в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания (16, с. 95—98).

В онтогенезе общение является первичной, доминирующей формой отношения ребенка к окружающей среде. Эта форма предполагает прежде всего понимание со стороны другого субъекта (в первую очередь матери), которая затем заменяется формой, предполагающей взаимопонимание, т. е. ребенок не просто выражает свои желания, но и учитывает желания других людей, от которых зависит реализация его собственных.

Постепенно ведущая роль переходит от общения к предметной деятельности.

Предметная деятельность реализует такое отношение к миру, которое исключает понимание, заботу или любовь со стороны объекта деятельности. Объект деятельности — вещь неодушевлен-

ная, он равнодушен к желаниям ребенка, к его существованию и существует независимо от ребенка.

Для того чтобы использовать предмет или уберечься от опасности, связанной с ним, необходимо изучить его. Это изучение происходит путем воздействия на предмет. Если при общении наиболее сильным воздействием была демонстрация желания, то теперь проявление желания не только бессмысленно (предмет не воспринимает желания), но может даже помешать изучению. Чем беспристрастнее будет исследование, тем лучше проявится собственная природа предмета. Таким образом, предметная деятельность формирует у ребенка объективное отношение к миру. Однако предметное, объективное отношение к миру не вытесняет отношение к миру как субъекту.

Движущей силой детского развития является противоречие между двумя отношениями ребенка к миру — между формой общения, которую он может, хочет или должен осуществить, и формой предметной деятельности, которая ему доступна или которая ему или от него требуется (90, с. 114—117).

**Общественные и межличностные отношения.** Каждый индивид выполняет много различных социальных ролей, т. е. фиксированных позиций в системе общественных отношений, определенного нормативного образца поведения, ожидаемого от каждого, занимающего эту роль. Общественные отношения являются безличностными, когда взаимоотношения между людьми определяются лишь теми социальными ролями, которые они занимают, без учета особенностей их исполнения.

Обнаружение личностных черт в стиле исполнения социальной роли вызывает в других членах группы ответные реакции и тем самым в группе возникает система межличностных отношений.

Важнейшая черта межличностных отношений — их эмоциональная основа. Это значит, что межличностные отношения возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу. Эти чувства могут быть конъюнктивными — сближающими, объединяющими людей и дизъюнктивными — разъединяющими их (16, с. 83—86).

**Социальная роль.** Социальная роль понимается как безличная норма, не зависящая от личных свойств выполняющих ее индивидов. Хотя требования, предъявляемые к человеку ролью, далеко не всегда формулируются однозначно, как в воинском уставе или должностной инструкции, они тем не менее вполне объективны. При исследовании личности словом «роль» обозначают определенный аспект, часть, сторону деятельности личности. Роль всегда в той или иной степени интериоризована, т. е. усвоена личностью. Внимание здесь акцентируется прежде всего на том, как сам человек воспринимает, сознает и оценивает ту или иную свою роль, какое место занимает она в его «образе Я», какой личностный смысл он в нее вкладывает.

Понятие «социальная роль» как бы связывает деятельность

личности и ее самосознание с функционированием социальной системы. Личность не может определить себя безотносительно к системе своих «социальных ролей»; она может сливаться, идентифицироваться с ними или отстраняться, дистанцироваться от них, даже противопоставлять себя им, но во всех случаях при определении своего «Я» они как бы служат для личности точкой отсчета (114, с. 41—44).

**Межличностные отношения и тревожность.** Возрастание тревожности обусловлено главным образом сферой межличностных отношений, поскольку она непосредственно связана с тем, как человека оценивают другие. Расхождения в оценках, данных человеком самому себе и полученных им от других, являются важным источником тревожности.

Субъективно тревожность переживается как неприятное состояние, сопровождающееся мрачными предчувствиями и ощущениями страха. К физиологическим симптомам тревожности относятся сердцебиение, потливость, тремор и целый ряд других телесных проявлений. Источником возникновения тревожности считается восприятие угрозы «Я».

Предполагается, что тревожность будет высокой в той мере, в какой значимые другие склонны, по мнению индивида, судить о нем отрицательно, относиться к нему критически и с неодобрением.

Низкая самооценка, видимо, связана с высокой тревожностью. Иначе говоря, тревожность возрастает тогда, когда индивид ощущает свою неадекватность или неэффективность в повседневной жизни.

Тревожность будет высокой и тогда, когда субъективно воспринимаемая оценка других не согласуется с самооценкой и носит по сравнению с ней более негативный характер. Здесь тревожность, по всей вероятности, порождается угрозой самооценке (26а, с. 242—243).

**Интимно-личностное общение.** Наряду с познавательным и деловым общением существует интимно-личностное общение, содержанием которого выступает соучастие партнеров в проблемах друг друга, возможность разделить с другим свое духовное и практическое бытие. Интимно-личностное общение возникает при условии общности ценностей партнеров, а соучастие обеспечивается пониманием мыслей, чувств и намерений другого, эмпатией. Благодаря соучастию в интимно-личностных отношениях происходит самоактуализация индивида, чему в наибольшей степени способствуют высшие формы интимно-личностного общения — дружба и любовь (56, с. 123).

**Удовлетворение потребности ребенка в эмоциональном контакте.** Ребенок стремится к эмоциональному контакту особенно настойчиво тогда, когда первоначальный постоянный интерес окружающих к нему начинает угасать, когда взрослые, привыкшие к его присутствию или отвлеченные другим ребенком, начинают более явно заниматься своими делами. Тогда в поведении ребенка



появляется негативизм, капризы, благодаря чему ему обычно удается обратить на себя внимание окружающих. У ребенка более старшего, школьного возраста неудовлетворение этой потребности может выразиться в стремлении занять привилегированное положение в группе сверстников, вызвать их уважение паясничаньем или образцовой учебой. Ребенок тогда более действенно концентрирует на себя внимание, возбуждая зависть или удивление товарищей или вызывая интерес учителей.

Проявлением потребности в контакте может быть также соперничество. Известно, как легко побудить детей к взаимному соревнованию. В подобных случаях часто говорится, что таким образом проявляется «стремление к власти». Это, видимо, не лишено оснований, ибо для разного рода проявлений стремления к власти характерно также то, что чем большего успеха удастся кому-либо достигнуть, тем больше людей интересуются героем, проявляя к нему эмоциональное отношение. Примеры из консультационной практики также свидетельствуют о том, насколько сильно это стремление вызывать интерес у окружающих: телесное наказание, примененное тогда, когда это стремление приобретает антиобщественные формы, не затормаживает, а даже как бы усиливает его. Это особенно часто наблюдается у детей, родители которых эмоциональный контакт с ребенком ограничивают наказанием. Эти наказания каким-то образом удовлетворяют потребность в эмоциональном контакте, если только они не применяются хладнокровно, равнодушно. В таких условиях это является единственным, хотя и противоестественным способом удовлетворения потребности в эмоциональном контакте.

Можно допустить, что эмоциональный контакт отнюдь не обязательно должен быть контактом, окрашенным положительным чувством, приятностью. Контакт, который ощущается как положительный, т. е. не причиняющий неприятностей, не вызывающий неприятных переживаний, таких, например, как при наказаниях, наиболее полезен с точки зрения развития личности. Но когда он невозможен, тогда ребенок пытается обратить на себя внимание любым доступным ему способом. Это явление имеет особое значение в современной культуре, когда интерес к детям пробуждают скорее их выходки, а не их примерное поведение («Награда послушанию была бы слишком деморализующей; послушание — это обязанность ребенка», — говорил один педагог).

Когда невозможно удовлетворить потребность в эмоциональном контакте, дети, которые до того времени не испытывали в этом затруднений, ощущают чувство отверженности; в некоторых случаях это может привести к деформации личности, проявляющейся в разного рода комплексах. Бывает, например, что на почве чувства отверженности возникает комплекс, который можно было бы назвать «комплексом Золушки». Это название более точно по сравнению с «комплексом неполноценности», поскольку дети, даже когда они открыто выражают убеждение в собственной неполноценности и делают это довольно часто, в глубине души его не

разделяют. Ребенок, имеющий «комплекс Золушки», уже согласился с тем, что он хуже других, глупее или менее красив, но можно легко доказать, что он все время верит в какое-то чудо, в какую-то добрую фею, которая в один прекрасный день все изменит (1876, с. 162—163, 166—169).

Гуманные отношения детей. У детей 8—11 лет сострадание к другому ребенку при его наказании и сорадование при его награде не зависит от степени выраженности симпатии к этому ребенку (его высокого или низкого социометрического статуса).

В подростковом возрасте соотношения между эмоционально-оценочными и личностно-смысловыми отношениями детей меняются: тот, кому отдаются социометрические выборы, в полной мере испытывает и сострадание, и сорадование товарищей, а тот, к кому не испытывают симпатии, оказывается в положении «козла отпущения». Происходит четкое разграничение гуманного отношения к ребенку в зависимости от наличия или отсутствия симпатии к нему (1, с. 30—34).

Эмпатический способ общения. Быть в состоянии эмпатии означает точно воспринимать внутренний мир другого с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто». Так, ощущаешь радость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает. Но обязательно должен оставаться оттенок «как будто»: как будто это я радуюсь или огорчаюсь.

Эмпатический способ общения с другой личностью имеет несколько граней. Он подразумевает вхождение в личный мир другого и пребывание в нем «как дома». Он включает постоянную чувствительность к меняющимся переживаниям другого — к страху или гневу, или растроганности, или стеснению, одним словом, ко всему, что испытывает он или она. Это означает временную жизнь другой жизнью, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения. Это означает улавливание того, что другой сам едва осознает. Но при этом отсутствуют попытки вскрыть совершенно неосознаваемые чувства, поскольку они могут оказаться травмирующими. Это включает сообщение ваших впечатлений о внутреннем мире другого, когда вы смотрите свежим и спокойным взглядом на те его элементы, которые волнуют или пугают вашего собеседника. Это подразумевает частое обращение к другому для проверки своих впечатлений и внимательное прислушивание к получаемым ответам. Вы доверенное лицо для другого. Указывая на возможные смыслы переживаний другого, вы помогаете ему переживать более полно и конструктивно. Быть с другим таким способом означает на некоторое время оставить в стороне свои точки зрения и ценности, чтобы войти в мир другого без предвзятости. В некотором смысле это означает, что вы оставляете в стороне свое «Я». Это могут осуществить только люди, чувствующие себя достаточно безопасно в определенном смысле: они знают, что не потеряют себя в порой странном или причудливом

мире другого и что смогут успешно вернуться в свой мир, когда захотят.

Быть эмпатичным трудно. Это означает быть ответственным, сильным и в то же время — тонким и чутким (212а, с. 235—237).

**Стереотипы в познании человека человеком.** Одним из центральных факторов, обуславливающих высокую продуктивность общения, является способность человека адекватно отражать личностные и индивидуальные особенности окружающих людей.

Вместе с тем в процессе познания людей, обычно не осознавая этого, пользуются заимствованными, стереотипными представлениями о личностных свойствах людей. Такие представления часто оказываются неадекватными, что связано с тенденцией стереотипов к устойчивости, неполной представленности в них существенных признаков и пр. Стереотипы восприятия могут быть национальными, этническими, ролевыми, половыми, возрастными, статусными и др. (213, с. 69—75).

**Способность проникать во внутренний мир другого человека.** Способность с помощью воображения проникать в состояние другого человека формируется у человека постепенно, и развита она у разных людей неодинаково. Здесь можно выделить несколько уровней.

Первый (низший) уровень. Воображение в этом случае пассивно. Общаясь с другим человеком, индивид проявляет своеобразную слепоту к переживаниям, мыслям другого человека.

Второй уровень — неупорядоченная, эпизодически проявляющаяся деятельность воображения. Основная его особенность — возникновение по ходу общения отдельных отрывочных представлений о переживаниях другого человека.

Третий уровень характеризуется проявлением у личности способности к мысленному воссозданию переживаний другого человека не только в отдельных ситуациях, а на протяжении всего взаимодействия с ним (31, с. 189—202).

**Понимание учащимися своих сверстников.** Изменения в понимании личности сверстника по мере взросления характеризуются следующими особенностями: 1) увеличение количества фиксируемых качеств сверстников; 2) уменьшение количества фиксированных особенностей поведения через отрицание у них негативных поступков («не грубит» и т. д.); 3) уменьшение количества фиксирования негативных черт; 4) увеличение числа попыток охарактеризовать личность в целом.

Девочки чаще, чем мальчики, дают негативные характеристики другим людям, чаще характеризуют сверстников с позиций своих «романтических» идеалов, стремятся охарактеризовать их как личности в целом, прогнозируют развитие личности другого человека. Более низкие, сравнительно с девочками, показатели понимания личности сверстников у мальчиков отрицательно сказываются на их взаимоотношениях с окружающими людьми (119, с. 170—172).

## V. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

### V.1. Цели и задачи воспитания

**Сущность воспитания.** Воспитывать — это в значительной степени означает создавать систему взаимозависимостей между людьми, которые порождают определенные отношения данной личности к другим людям, труду, обществу, самой себе. Влияя на эти отношения, мы тем самым создаем основания для образования черт характера (12, с. 79).

Воспитание есть процесс сознательного развития личности, разносторонне образованного и гармонически развитого человека. Хотя главная цель воспитания выглядит как воздействие одного на другого, воспитание необходимо прежде всего самому воспитуемому.

Человека с точки зрения воспитания следует рассматривать как живое существо, формы существования которого не исключительно врожденные, а передаются социальным путем и поэтому могут быть изменены. Человека следует воспринимать как существо, которое обладает возможностями формировать свое поведение и строить свою жизнь в пределах человеческого сообщества.

Воспитание — это в значительной мере подражание. Поэтому воспитание не даст положительного эффекта, пока в жизни взрослых молодежь будет видеть расхождение между лозунгами и реальностью, между словом и поведением, пока она будет видеть вокруг себя людей, пользующихся незаслуженными привилегиями.

Наставник воздействует на ученика подсознательно, отождествляясь (или не отождествляясь) с некоторой эталонной для учащегося личностью. Нет ничего удивительного в том, что учитель в каждом жесте, выражении лица, в работе, в одежде, в стиле жизни, в общих морально-этических установках, в политических взглядах оставляет в психологии ученика свой индивидуальный вклад, как бы печать своей личности.

Цели воспитания обеспечивают индивиду свободу в смысле его самостановления как личности. Поэтому есть основания говорить о последующей эмансипации от воспитателя как об одной из целей воспитания. Однако организационные формы воспитания объективно и субъективно не допускают полного равенства партнеров по воспитанию. Обучаемый подвержен односторонней критике со стороны обучающего, сохраняется известная зависимость обучаемого от обучающего. Поскольку полное исключение неэквивалентности соотношения сторон не представляется реалистическим, то становится актуальной проблема компенсации превосходства учи-



теля. Одним из средств такой компенсации является речь учителя, построенная на демократических, уважительных, равноправных началах (113, с. 103—110).

В конечном счете воспитывает учеников то, что они сами делают, а не то, что делает учитель; важно не то, что мы даем, а то, что мы получаем; только через свою самостоятельность ученики изменяются, воспитываются (51, с. 195).

**Цели воспитания и образования.** Целью воспитания является создание положительных интересов и угашение нежелательных (54, с. 34).

Воспитание призвано формировать тех, кто будет творчески изменять и преобразовывать существующее наличное бытие. Поэтому воспитание в своих целях не может просто следовать тенденциям наличного бытия. Вместе с тем оно не может и не следовать им, поскольку они в основном определяют ближайшее будущее, в котором должны жить воспитуемые. Не видя противоречивости этих целей, многие педагоги возлагают надежды на воспитывающий эффект обучения предметом школьного курса.

В действительности перед современной школой стоит двойственная цель: с одной стороны, формирование личности школьника, способной к творчеству, а с другой стороны, подготовка носителей социальных функций, способных обслуживать современное производство.

Конечно, можно поступить так, как фактически поступает в большинстве случаев общеобразовательная школа, считающая своей основной целью освоение учащимися некоторой суммы знаний, умений и навыков. При этом воспитание их как личностей подразумевается, но как нечто второстепенное, и обычно выносится во внеурочное время. Между тем школа, работающая на будущее, должна быть ориентирована на воспитание личности школьников. По отношению к цели развития личности задачи научного образования, приобретения профессии и т. п. должны рассматриваться как средства, помогающие ее достижению.

При этом следует иметь в виду, что научное образование само по себе может и не формировать личность ученика. Поэтому очень важно, чтобы иерархия целей воспитания и обучения была осознана самим воспитуемым. Осуществление себя как личности, самовоспитание в себе личности должно восприниматься школьником как сверхзадача, по отношению к которой цель научного образования, необходимая сама по себе, выступает как средство.

Основными путями формирования школьника как творческой личности является, во-первых, становление его как культурно-исторического субъекта, воспринимающего историю как свое прошлое и чувствующего ответственность перед будущим как перед своим будущим, зависящим от его действий в настоящем. Во-вторых, непосредственно общение с нравственной личностью. Учитель должен стать лицом доверенным, только тогда он сможет стать нравственно ответственным (20, с. 54—96).

**Воспитание и обучение.** Методы воспитания принципиально отличны от методов обучения. Обучение есть передача знаний, требующая активности сознания обучаемого. Цель обучения состоит в том, чтобы эти знания были восприняты, поняты, закреплены и реализованы в практике, в деятельности.

Воспитание же есть формирование общественно ценных потребностей. Оно до сих пор остается преимущественно искусством и во многом напоминает деятельность художника. Ведь каждый воспитуемый — уникальная, неповторимая личность, а процесс ее формирования действительно во многом похож на изготовление единственного в своем роде «произведения» ума и таланта воспитателя.

Если обучение есть формирование сознания, то воспитание главным образом адресовано к подсознанию. Воспитанность предполагает не просто знание норм поведения, не соблюдение этих норм с целью получения награды или избежания наказания, а невозможность нарушения норм, ставших внутренними регуляторами действий и поступков (222, с. 144).

**Технология воспитания.** Она в основном сводится к следующему.

1. Необходимо понять воспитываемого как особую индивидуальность, сложившуюся у него структуру потребностей, какие из них доминируют, а какие хронически неудовлетворены, не вооружены разумными способами их удовлетворения и в силу их неудовлетворенности трансформировались в социально неприемлемое поведение.

2. Бессмысленно объяснять многократно воспитуемому полезность и целесообразность тех или иных норм удовлетворения своих потребностей. Надо вооружить его знанием тех средств, которые обеспечивают успешное удовлетворение социально ценных побуждений. С помощью положительных эмоций эти побуждения усилятся, и это позволит им возобладать над социально неприемлемыми мотивациями.

Ни сознание, ни воля сами по себе не могут перестроить иерархию мотивов, ибо любой потребности может противостоять только другая потребность.

3. Поскольку непосредственным «трансформатором» структуры потребностей являются положительные эмоции, а они, в свою очередь, связаны с успешным удовлетворением этих потребностей, вооруженность субъекта средствами удовлетворения этих потребностей — первейшая забота воспитателя. Не общения, не сопереживания, не духовных контактов самих по себе ждет воспитанник от воспитателя, а реальной помощи в повышении своей вооруженности способами удовлетворения социально ценных потребностей. Только элементы творчества, интуиции сообщают труду и учению привлекательность до получения конечного результата (222, с. 145—147).

**Изучение и воспитание ребенка.** Изучать детей, воспитывая и обучая их, с тем чтобы воспитывать и обучать, изучая их, — таков

путь единственно полноценной педагогической работы и наиболее плодотворный путь познания психологии детей.

Для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть, в процессе воспитания и обучения. Но в то же время без зоркости к внутреннему содержанию действий ребенка деятельность учителя обречена на безнадежный формализм. Внешне, результативно один и тот же акт поведения детей — соблюдение или несоблюдение ими определенных правил, совершение или несовершение определенной ошибки — может, если вскрыть его внутреннее содержание, оказаться по существу совершенно различными поступками.

Учитель, который строит свою работу с учетом только внешней, формальной характеристики поведения учащегося, не раскрывая его внутреннего содержания, по существу не ведает, что творит. Добившись от учащегося форм поведения, внешне, результативно отвечающих моральным нормам, определенным правилам поведения, он, не зная мотивов, по которым в данной ситуации эти правила выполняются учащимися, собственно, ничего не знает о самом учащемся, о личности ребенка.

Основным инструментом, посредством которого учитель направляет и организует деятельность ребенка, являются обычно задания, которые он ставит перед ребенком. Для их эффективности нужно, чтобы они были внутренне приняты ребенком, от чего зависит смысл задания для ребенка. При необеспечении мотивации заданий со стороны учителя внутреннее их содержание для ребенка может резко разойтись с его объективным содержанием и с замыслом учителя, воспитателя (217, с. 183—188).

## V.2. Учение школьника

**Определение.** Учение является своеобразным видом деятельности, в которой цель сдвинута по сравнению с деятельностью, для которой она служит подготовкой. То, что в этой последней является лишь предпосылкой, средством, способом ее осуществления, в учении выступает как цель. С этим смещением цели неизбежно связаны и изменения мотивов.

Существуют два вида учения, или способа научения, и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем смысле не самостоятельная деятельность, а процесс, включенный в другую деятельность (например, игровую, трудовую). Научение, доведение до завершающих результатов, обычно осуществляется обоими способами в том или ином их соотношении.

Действие, выполненное как учебное с целью овладеть способом выполнения данного действия, и внешне то же действие, выпол-

ненное не в учебном, а деловом плане с целью получения определенного результата, — это психологически разные действия. В первом случае субъект сосредоточен главным образом на способах его выполнения, на его схеме, во втором — на результате.

Овладение определенной системой знаний, сложившихся в процессе исторического развития, является и средством, и целью — так же как развитие способностей является и целью, и средством. В реальном ходе обучения и развития происходит и одно, и другое — и освоение определенной системы знаний, и вместе с тем развитие способностей ребенка.

Но для того чтобы учащийся по-настоящему включился в учение, нужно, чтобы задачи, которые перед ним ставятся в ходе учебной деятельности, были бы им не только поняты, но и внутренне приняты, т. е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживаниях (216, с. 599—604).

В ходе учения происходит изменение субъекта деятельности, его превращение из не владеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими. Поэтому деятельность учения есть деятельность учащихся по самоизменению путем присвоения элементов социального опыта (92, с. 134).

**Учение как процесс.** Процесс учения действиям и знаниям включает возникновение состава и структуры действий и знаний со всеми параметрами и их последующее становление, в котором происходят преобразования и изменения возникающих знаний и действий по формальным характеристикам: полноты, дифференцированности, обобщенности, отношений сочленения и подчинения понятий и операций, порядка их осуществления, уровня осуществления, степени автоматизированности, а также разумности, сознательности, абстрактности, освоенности. Как следствие возникают внешние характеристики знаний и действий, зависящие от характеристик их состава и структуры: правильность, скорость, легкость, ритмичность, прочность (92, с. 82—83).

Процесс учения состоит из четырех фаз.

В первой фазе на основе психического отражения объекта в субъекте возникает чувственный образ объекта: учитель в наглядной форме предлагает ученику учебный материал и проблемную ситуацию так, чтобы он понял их смысл, и тем самым как бы вводит ученика в предстоящий процесс учения.

Во второй фазе психический образ выделяется из психического процесса как его возможный результат: идет активное формирование ходов решения и их тренировка с помощью учителя.

В третьей фазе то, что субъект освоил, снова возвращается в психический процесс и в деятельность ученика; эта фаза используется для закрепления и проверки знаний.

Четвертая фаза — синтез новых знаний с прошлым опытом, их практическое применение (148, с. 166).

**Научение.** Знания и умения формируются не только при прямом и специально организованном обучении, но также и в игре, в



процессе труда, в повседневной жизни. Во всех этих видах деятельности то, что выступает как эффект усвоения, называется обучением (27, с. 127).

**Компоненты учебной деятельности.** Они включают:

1. Овладение системами знаний и оперирование ими.
2. Овладение системами обобщенных и более частных действий, приемов (способов) учебной работы, путями их переноса и нахождения. На основе приемов осуществляется овладение умениями и навыками.
3. Становление целеполагания и мотивов в процессе овладения учащимися знаниями и приемами.
4. Овладение системой обобщенных способов управления своей учебной деятельностью.

К структуре учебной деятельности относятся и особенности взаимодействия между ее компонентами: овладение знаниями находится во взаимодействии с овладением действиями, приемами, умениями и навыками; усвоение и применение знаний осуществляется определенными приемами, а овладение приемами опирается на усвоенные знания; овладение знаниями и приемами связано с целеполаганием и с мотивационными факторами (95, с. 38—39).

**Учебные действия.** Учебная деятельность школьника осуществляется с помощью следующих учебных действий: 1) преобразование условия учебной задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; 2) моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; 3) преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»; 4) построение системы частных задач, решаемых общим способом; 5) контроль за выполнением предыдущих действий; 6) оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи (69, с. 154).

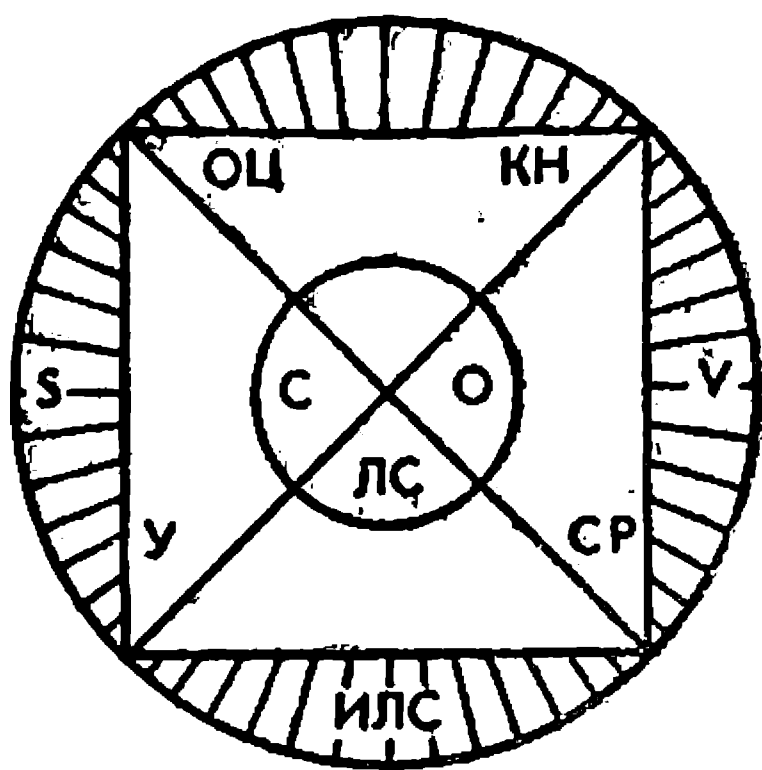
**Предмет учебной деятельности.** Любое содержание становится предметом учебной деятельности лишь тогда, когда оно принимает вид определенной задачи, направляющей и стимулирующей эту деятельность (28, с. 30).

Задача — есть цель, данная в определенных условиях (144, с. 107).

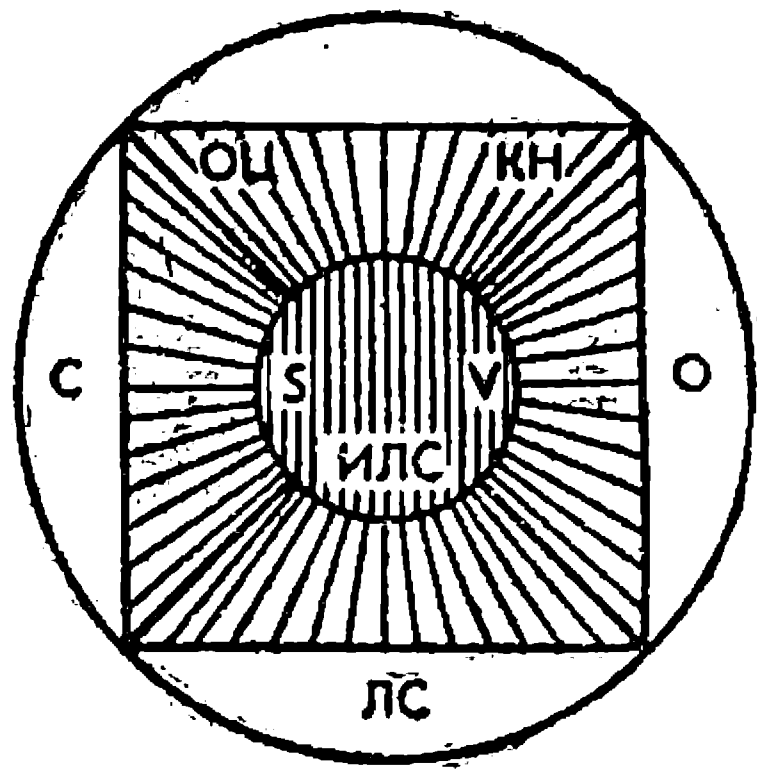
**Предметная структура учебной деятельности.** Продуктом учебной деятельности должен стать учащийся, обогащенный новыми знаниями и способами действий.

Объект учебного процесса имеет составленную двуединую природу: учащийся и содержание усваиваемого знания. Поэтому целью учебной деятельности является соединение составляющих объекта учебного процесса — присвоение учащимися предметного содержания знания.

Ядро предметной структуры учебной деятельности состоит из объекта, цели, мотива учебной деятельности и ее личностного смысла, заключенного в этой деятельности для ученика и отражающего соотношение мотива и цели его учения.



а



б

Рис. 5

Оболочка структуры предмета учебной деятельности включает в себя условия и средства деятельности, факторы контроля и оценки.

В зависимости от того, какая мотивация доминирует в учебной деятельности — внутренняя или внешняя, схема структуры учебной деятельности имеет либо вид, изображенный на рис. 5а, либо вид, изображенный на рис. 5б.

Внутренний круг структуры внутреннего типа (рис. 5а) отображает ядро, включающее учебный объект как двуединство объективного содержания учения (О) и субъективной сферы его присвоения (С), в которых совпадают цели и мотив учения. Через социализированный личностный смысл (ЛС) ядро предмета смыкается с социальной средой, пронизывающей оболочку и в решающей степени определяющей ее компоненты: условия (У), средства (Ср), факторы контроля (Кн) и оценки (Оц). В оболочку входят также определенные объективные (V) и субъективные (S) формы внешних мотивов, выполняющих функции условий и средств учебной деятельности, непосредственно связанных с индивидуализированным личностным смыслом (ИЛС).

При доминировании внешних мотивов создается неадекватная инвертированная предметная структура учебной деятельности: схема переворачивается, происходит перераспределение структурных элементов ядра и оболочки (рис. 5б). Объект целевого поведения (учебный предмет) вытесняется в оболочку, на периферию внимания, так как в этой ситуации он становится условием или средством достижения лично значимого внешнего мотива. Именно объект этого мотива (V) составляет непосредственный интерес субъекта, поэтому он входит в ядро, хотя и не имеет непосредственного отношения к работе над учебной целью. Социализированный личностный смысл учения (ЛС) вытесняется из ядра и замещается там индивидуализированным личностным смыслом (ИЛС) действия ученика, который в свою очередь втягивает в ядро свой объект, вытесняя непосредственный учебный объект в

оболочку. Вместе с замещением целевого объекта (О) из ядра может вытесняться и субъективная сфера присвоения (С): ее место там замещает субъективная сфера удовлетворения внешнего мотива (S). Замещение основного объекта действия в ядре на объект внешней мотивации ведет к тому, что учебная цель и реально действующий мотив не совпадают, расходятся. Вместе с целью учения на периферию предметной структуры может вытесняться и учитель как субъект совместной деятельности, как проводник социального личностного смысла учения. При этом он перестает быть для ученика таковым, а становится лишь одним из условий учебного процесса, носителем форм контроля и внешнего управления (178, с. 130—132).

**Содержание учебной деятельности.** Специфической потребностью и мотивом учебной деятельности школьника является теоретическое отношение к действительности и соответствующие ему способы ориентации.

Существенной характеристикой учебной задачи является овладение обобщенным способом решения некоторого класса конкретно-практических задач. Поставить перед школьниками учебную задачу — это значит ввести их в ситуацию, требующую ориентации на общий способ ее разрешения во всех возможных частных вариантах условий.

Содержательное (теоретическое) обобщение материала существенно отличается от формально-эмпирического его обобщения. Последнее связано с выделением путем сравнения внешне одинаковых свойств какого-либо многообразия объектов. Содержательное обобщение предполагает анализ условий происхождения некоторой системы объектов путем их фактического или мысленного преобразования. Этот анализ обнаруживает генетически исходное всеобщее отношение, лежащее в основе частных проявлений данной системы.

Формально-эмпирическое обобщение, возникающее у человека при решении серии конкретно-практических задач, обеспечивает усвоение им некоторой суммы готовых знаний. Метод развертывания материала, связанный с таким обобщением, имеет большое значение в жизни ребенка, придавая определенность и дисциплинированность его умственной работе при классификации и описании объектов. Однако процесс усвоения готовых знаний при этом остается в пределах предметно-манипулятивной житейской деятельности ребенка и не создает предпосылок для формирования у него собственной учебной деятельности (68, с. 4—6).

**Этапы формирования умственных действий.** Действие, прежде чем стать умственным, обобщенным, сокращенным и освоенным, проходит через переходные состояния. Основные из них и составляют этапы усвоения действия, каждый из которых характеризуется совокупностью изменения основных свойств (параметров) действия. Раскроем их более подробно (см. также IV.1).

*Этап составления схемы ориентировочной основы действия.* На этом этапе учащиеся получают необходимые разъяснения о

цели действия, его объекте, системе ориентиров. Здесь раскрывается перед учащимися содержание ориентировочной основы действия. Учащимся показывают, как и в каком порядке выполняются все три вида операций, входящих в действие: ориентировочные, исполнительные и контрольные. Это еще не действие, а только знакомство с ним и условиями его успешного выполнения, обеспечивающими понимание логики этого действия, возможность осуществления его.

Следует особо подчеркнуть различие между пониманием того, как делать, и возможностью сделать это, так как в практике обучения нередко считается, что если ученик понял — значит, он научился и цель достигнута.

Фактически усвоение действия происходит только через выполнение этого действия самим учеником, а не путем лишь наблюдения за действиями других людей. Вот почему в теории поэтапного формирования умственных действий после первого этапа выделяется еще четыре, где усваиваемое действие выполняется самим учеником.

*Этап формирования действия в материальном (или материализованном) виде.* Учащиеся выполняют действие во внешней, материальной (или материализованной) форме с развертыванием всех входящих в него операций.

В таком виде совершается и ориентировочная, и исполнительная, и контрольная части действия. Для обобщения действия в обучающую программу включаются задачи, отражающие все типовые случаи применения данного действия. В то же время на этом этапе не должно быть большого числа однотипных задач, так как на этом этапе действие не должно ни сокращаться, ни автоматизироваться. Материальная форма действия с самого начала сочетается с речевой: учащиеся формулируют в речи все, что выполняют практически.

*Этап формирования действия как внешнеречевого.* На этом этапе, где все элементы действия представлены в форме внешней речи, действие проходит дальнейшее обобщение, но остается еще неавтоматизированным и несокращенным.

*Этап формирования действия во внешней речи про себя.* Этот этап отличается от предыдущих тем, что действие выполняется беззвучно и без прописывания — как проговаривание про себя.

*Этап формирования действия во внутренней речи.* На этом этапе действие очень быстро приобретает автоматическое течение, становится недоступным самонаблюдению (234, с. 104—108).

**Характеристики действия.** К числу независимых характеристик (параметров) действия относятся: форма, обобщенность, развернутость и освоенность (автоматизированность, быстрота и др.).

Форма действия характеризует уровень присвоенности действия субъектом, меру интериоризации действия. Различают три основные формы действия: материальную (материализованную), внешнеречевую и умственную.



Обобщенность действия характеризует меру выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных.

Развернутость действия показывает, все ли операции, первоначально входившие в состав действия, выполняются человеком. По мере формирования действия состав выполняемых операций уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным.

Освоенность действия включает такие характеристики, как легкость выполнения, степень автоматизированности и быстрота выполнения. В начале выполнения действие идет с осознанием каждой операции, медленно, но постепенно действие автоматизируется и темп его выполнения увеличивается.

Кроме этих основных характеристик действие имеет ряд вторичных свойств: разумность, сознательность, абстрактность, прочность (234, с. 57—61).

**Формы действия.** Действие в процессе своего формирования претерпевает несколько различных форм.

Материальное действие — это реальное преобразование объекта с целью установления его свойств. Материализованное действие осуществляется с помощью знаково-символических средств: схем, диаграмм, чертежей и др. Материализованная форма действия представляет собой самостоятельный объект усвоения.

Перцептивное действие — это идеальное преобразование реальных или знаково-символических объектов в плане восприятия.

Речевое действие может осуществляться как громкая речь или внешняя речь про себя, которые различаются по своей функции: сообщение чего-либо другому или себе.

Умственное действие — это действие во внутреннем плане, которое осуществляется без опоры на какие-либо внешние средства.

Критерием отнесения действия к той или иной форме служит как исполнительная, так и ориентировочная части действия. Так, например, у детей действие слежения при чтении за строчкой, перцептивное в своей исполнительной части, в начале его формирования носит материальный характер (используется линейка для слежения). По мере усвоения внешние опоры снимаются и действие становится идеальным (умственным) (220, с. 7—10).

**Обобщение действия.** Исследования показали, что обобщение идет не просто на основе выделения общего в предметах — это необходимое, но еще недостаточное условие. Обобщение всегда идет лишь по тем свойствам предметов, которые вошли в состав ориентировочной основы действий, направленных на анализ этих предметов. Это означает, что управление обобщением познавательных действий и входящих в них знаний должно идти через построение деятельности обучаемых путем контроля за содержанием ориентировочной основы соответствующих действий, а не путем лишь обеспечения общности свойств в предъявляемых объектах. Случаи, когда обобщение идет по общим, но несущественным признакам, объясняются так.

При школьном обучении ученику в лучшем случае задается состав признаков, на которые следует ориентироваться (через определение), но не всегда обеспечивается ориентировка на них в процессе деятельности. Поэтому эти признаки не всегда входят в состав ориентировочной основы. Учащиеся конструируют сами ориентировочную основу, включая в нее прежде всего те характеристики предмета, которые лежат на поверхности. Вследствие этого обобщение идет не по признакам определения, а по случайным, несущественным. Наоборот, как только система необходимых и достаточных признаков вводится в состав ориентировочной основы действия и обеспечивается систематическая ориентировка на них и только на них при выполнении всех предлагаемых заданий, обобщение идет по данной системе свойств (234, с. 77—78).

**Свертывание умственных действий.** На определенном этапе развития умственной деятельности часть знаний и умственных операций приобретает особую форму существования: они «имеются в виду», учитываются в процессе мышления, но не актуализируются, не становятся предметом осознания.

Сохранение в сознании учащегося объективной логики сокращенного действия, возможности воспроизведения выпавших элементов есть сознательность действия. Понимание свертывания не как процесса безвозвратного выпадания элементов умственной деятельности, а как процесса перехода их в особую форму существования, позволяет объяснить неэффективность формирования действий сразу в свернутом виде. В этом случае логика действия оказывается не раскрытой, не осознанной субъектом и не существует для него ни в плане актуально осознаваемого, ни в плане актуально неосознаваемого.

Своеобразие процесса сокращения операционального состава формируемых действий означает, что обучающая программа должна обеспечить усвоение действия в развернутом виде. Сокращение действия — это генетически более позднее его состояние, и, главное, в сокращенном виде действие полноценно функционирует только тогда, когда человек имеет возможность восстановить его в развернутом виде (234, с. 80—83).

**Умения и навыки.** До сих пор не уточнены соотношения между понятиями «умения» и «навыки». Большинство психологов и педагогов считают, что умение — более высокая психологическая категория, чем навыки. Педагоги-практики придерживаются обратной точки зрения: навыки представляют более высокую стадию овладения физическими упражнениями и трудовыми действиями, чем умения.

Одни авторы под умениями понимают возможность осуществлять на профессиональном уровне какую-либо деятельность, при этом умения формируются на базе нескольких навыков, характеризующих степень овладения действиями. Поэтому навыки предшествуют умению.

Другие авторы под умениями понимают возможность осуществлять какое-либо действие, операцию. У них умения предшествуют

навыку, который рассматривается как более совершенная стадия овладения действиями.

Признаком сформированности навыка (или умения) является качество действия, а не его автоматизация: ведь автоматизировать можно и неправильно выполняемое действие.

Имеется два вида контроля за осуществлением действия: динамический (при интенсивном внимании) и тонический (при минимальной интенсивности внимания). Первый контроль больше связан с функцией осмысления действия, второй — с функцией слежения за программой действия.

Знание человеком того, что и как надо сделать, образование динамического стереотипа и возникновение чувства уверенности делает не обязательным тщательный и постоянный динамический контроль при сформированном навыке. Автоматизация действий состоит в возможности переключения контроля за действием в контроль за результатом действия и в возможности переключения внимания на внешнюю ситуацию.

Умение (навык) — это действие, выполняемое определенным способом и с определенным качеством.

Когда человек читает книгу, контролируя смысловое и стилевое содержание ее, то считывание букв и слов происходит автоматически. Когда же он читает рукопись для выявления в ней опечаток, то контроль направлен уже на восприятие букв и слов, а смысловая сторона написанного уходит на второй план. Но и в том и в другом случае человек умеет читать, и это умение у него доведено до уровня навыка (91, с. 138—147).

Навыки — это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью (216, с. 553—554).

**Приемы учебной работы.** Приемы учебной работы характеризуют то, как учащиеся осуществляют учебную деятельность. Приемы состоят из действий, объединенных в систему. В зависимости от цели состав приемов является разным, и действия, входящие в прием, по-разному варьируют как по характеру, так и по порядку. Приемы (способы) учебной работы подчинены задачам, которые включают словесный компонент и заданный материал, например какой-либо наглядный предмет. Задача всегда требует того или иного приема, усвоенного учащимися или нового для них.

Усвоенный прием характеризуется следующим: 1) учащийся может рассказать, из каких действий состоит прием; 2) учащийся осуществляет перенос приема с обучающих задач на контрольную (95, с. 29—31).

**Перенос приемов учебной деятельности.** Переносом приемов называется их использование в новых условиях. Процесс перено-

са — это сопоставление учащимися требований контрольной (новой) и обучающей задач. Широта переноса — это круг задач, на который переносится прием. Пути (способы) переноса показывают, как учащиеся осуществляют перенос. Здесь учащийся для решения новой задачи может использовать прием без его перестройки либо осуществляет дополнительные действия с приемом, перестраивает его, комбинирует с другими и т. д.

Нахождение новых приемов осуществляется разными путями: через обобщение ряда приемов, составление присма, обратного усвоенному, и т. д. (95, с. 31—32).

**Перенос знаний.** Учитель часто может наблюдать, как ученик, решивший данную задачу или усвоивший определенную теорему, не может осуществить перенос, т. е. использовать это решение в других условиях, например, не может применять теорему для решения однотипных задач, если их содержание, чертеж и т. д. несколько видоизменены.

В качестве одной из причин переноса или непереноса знаний из данной ситуации в другую часто называют варьирование (изменение) условий предъявления задач. Если сильно варьировать условия задач, решение которых основано на одной и той же теореме, тогда происходит перенос решения из одной задачи в другую. И наоборот, без такого варьирования перенос невозможен.

Варьирование условий задач психологически способствует тому, чтобы ученик осуществил анализ предложенной ему задачи, выделил ее наиболее существенные компоненты и произвел их обобщение. По мере того как он выделяет и обобщает существенные условия разных задач, он совершает перенос решения из одной задачи в другую, существенно сходную с первой (42, с. 45—46).

**Подражание.** Можно считать установленным, что подражать ребенок может только тому, что лежит в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Чтобы подражать, надо иметь какую-то возможность перехода от того, что я умею, к тому, чего я еще не умею.

С помощью подражания ребенок не может решать все задачи. Он доходит до известной границы, различной для различных детей. Если бы подражать можно было всему, чему угодно, то все дети с одинаковой легкостью решали бы все задачи, рассчитанные на все детские возрасты.

У ребенка сотрудничество путем подражания есть источник возникновения всех специфических человеческих свойств. С помощью подражания в процессе сотрудничества со взрослым ребенок подымается на более высокую интеллектуальную ступень. Подражание, если понимать его в широком смысле, — это главная форма, в которой осуществляется влияние обучения на развитие (52, с. 248—249).

**Самоконтроль.** Термином «самоконтроль» могут быть обозначены особые действия, предметом которых являются собственные состояния и свойства человека как субъекта деятельности, обще-



ния или самосознания. Центральным звеном самоконтроля является управление содержаниями собственного сознания, тем, что субъект считает частью своего «Я». При этом могут быть выделены два вида контроля: аффективный и когнитивный самоконтроль. В первом случае предметом контроля являются эмоциональные процессы и побуждения субъекта (чувства и желания). Во втором — его собственные представления, мысли.

При сосредоточении и отвлечении внимания процесс самосознания может иметь дискретный характер, когда интервалы рефлексирования собственных содержаний сознания перемежаются с интервалами субъективного отсутствия мысли (200, с. 48—55).

**Самоорганизация учебной деятельности.** Потенциальные возможности человека могут в полной мере проявиться и реализоваться лишь при рациональной самоорганизации учебной деятельности. При этом следует иметь в виду, что способность к самостоятельной учебной работе не имеет непосредственной связи с уровнем развития отдельных познавательных процессов или потребностно-мотивационных образований и не может быть объяснена ими.

Под эффективной самостоятельностью понимается умение без систематического контроля, помощи и стимуляции со стороны учителя самостоятельно работать на уроке, дома, в библиотеке, умение организовать отдельные формы работы и всю учебную деятельность в целом.

Учащихся, у которых эффективная самостоятельность развита хорошо, можно назвать «автономными», независимыми от посторонней помощи, а учащихся, у которых эффективная самостоятельность развита плохо или вовсе не развита, можно назвать «зависимыми».

Учащиеся автономного типа видят основной смысл учебы в приобретении необходимых им знаний и профессиональных умений. У них критерии успешности учебы не сводятся к полученным оценкам, хотя и к ним требования высокие. Эти учащиеся считают, что успех в учебе значительно и примерно в равной степени зависит от их личных качеств и прилагаемых усилий. Они тщательно контролируют и оценивают свою деятельность при выполнении каждого типа задания.

Учащихся зависимого типа можно разделить на две подгруппы. Учащиеся первой подгруппы, несмотря на низкую успеваемость, оценивают свою учебу как успешную и достаточную для себя, а учащиеся второй подгруппы оценивают свою учебу как неуспешную.

Учащиеся первой подгруппы соглашались на меньшие результаты, лишь бы не затрачивать больших усилий, не сталкиваться с чем-то непривычным. Брать на себя дополнительную ответственность они не хотят, так как наличный уровень учебной деятельности достаточно удовлетворяет сложившемуся у них критерию успеха — сданным ими экзаменам, удовлетворительным оцен-

кам. Этому способствует уверенность, что очень многое в проверке знаний зависит от случая, от «везения».

Учащиеся второй подгруппы стремятся получить высокие оценки, и многие из них затрачивают для этого много сил и времени. Однако эти учащиеся не осознают зависимость успехов в учебе от своих личностных качеств, а поэтому они и не пытаются развить качества и навыки, способствующие эффективному учебному труду. Их деятельность производит впечатление бессистемной, ситуативной, неуверенной. Они часто обращаются за помощью и действительно в ней нуждаются, но она должна состоять именно в специальной педагогической коррекции, направленной на развитие основных умений и приемов самоорганизации учебной деятельности (120, с. 42—51).

Развитие самостоятельности есть не что иное, как переход от системы внешнего управления к самоуправлению. Всякое управление требует сведений, информации об объекте управления. При самоуправлении это должна быть информация субъекта о самом себе (114, с. 282—283).

В учебно-воспитательном процессе учитель организует учебную деятельность школьника. Для развертывания полноценной учебной деятельности, имеющей адекватную учебным задачам структуру, ученику нужно иметь учебно-познавательный мотив, полную обобщенную ориентировку в задании, определенную операциональную базу. Все необходимые компоненты в той или иной форме дает учитель, помогая ребенку их «присвоить». Однако без активности самого ребенка формирование учебной деятельности не происходит. И, более того, усваивая учебный материал и овладевая новыми действиями, ученик трансформирует их так, что в отдельных случаях переработанные понятия приобретают иное содержание по сравнению с заданным учителем, а способ решения задачи становится нерациональным, т. е. происходит подмена одного действия другим. Чтобы узнать, как в действительности школьник выполняет учебное задание, учителю часто оказывается необходимым вникать в сам этот процесс, не ограничиваясь контролем за конечным результатом.

### V.3. Обучение

**Определение.** Обучение есть система организации способов передачи индивиду общественно-исторического опыта, выработанного в процессе социальной практики: знаний, умений, способностей, видов и способов деятельности в нормативных для конкретно-исторических условий показателях. Целью этой деятельности является планомерное и направленное психическое развитие индивида. Обучение происходит в форме сотрудничества, совместной деятельности обучающего и обучаемого. Обучающий посредством общения и других средств организует деятельность обучаемого,

адекватную целям обучения. Обучаемый первоначально выполняет ее как совместную, распределенную деятельность, а затем в процессе интериоризации эта совместная внешняя и развернутая деятельность становится внутренней и свернутой деятельностью самого обучаемого (212, с. 77).

**Учение и обучение в широком смысле.** Учение — это, в целом, любое изменение в поведении, основанное на опыте и переработке поступившей информации. С этой точки зрения начинать учиться никогда не рано и никогда не поздно.

Обучение — это поставленное на службу сохранения индивида и вида (человеческого), управляемое стимулами, адаптированное изменение поведения, переработки и накопления информации на базе филогенетически образованных структур. Адаптация к внешней среде в процессе обучения может целиком ограничиваться внутренним образом представлений об окружающем мире; при этом результат обучения достигается путем умозаключений. Различаются следующие виды обучения: привыкание; первичное запоминание; условные реакции; условные действия (инструментальная обусловленность); обучение путем наблюдения и подражания; обучение путем познания (83а, с. 9—55).

**Три типа задач обучения.** В правильно построенном обучении мы встречаемся с тремя типами задач. Задачи первого типа (*А-задачи*) означают обучение навыкам выполнения какого-то действия, например, писать грамотно, ориентироваться по карте, и т. д. Задачи второго типа (*В-задачи*) требуют умения отличать правильное выполнение изучаемого действия от неправильного, т. е. отличать успешное выполнение *А-задачи* от неуспешного.

Наконец, задачи третьего типа (*С-задачи*) требуют умения определять и объяснять, обосновывать отличительные признаки правильного выполнения изучаемого действия.

Эти же типы задач относятся и к обучению учителей: *А-задача* состоит в умении эффективно обучать, *В-задача* — в умении узнавать квалифицированное обучение, когда учитель сталкивается с чужим опытом или анализирует свой опыт, а *С-задача* — в умении объяснить принципы качественного обучения (83а, с. 178—180).

**Обучение как творческий процесс.** Обучение станет творческим процессом и для учащихся, и для учителя, если оно с самого начала будет строиться как исследовательская деятельность самих детей.

Активная позиция в учении, превращение его в личностно значимое событие возможно, если обучение не будет сводиться лишь к усвоению готовых правил и определений, а станет подлинным процессом «добывания знаний», где ученик вместе с учителем будут в определенном смысле творцами тех событий, в которые они включены и которые сами строят.

Для этого нужно, чтобы обучение сводилось к постановке и решению системы творческих задач. Проблематичность предмета и поиск возможных методов его раскрытия делают обучение особым

исследовательским процессом, в результате которого происходит добывание знаний, построение учениками вместе с учителем различных понятий, описывающих изучаемый предмет.

В таком обучении исключительно важное место занимает моделирование, которое становится той знаковой опорой, которая и позволяет превращать обучение в исследовательскую деятельность учащихся.

При этом необходимо соединять учение и игру. В форме разного рода ролевых игр дети строят модели трех видов: модель открывающихся свойств предмета, модель возможного способа анализа учебного материала и обобщенную модель учебной деятельности. Зачастую эти три вида моделей совмещаются в одной общей модели.

Основной формой построения урока (особенно в младших классах) является диалог. В процессе дискуссий учащихся, которые ведет учитель, производится коллективное планирование содержания и хода как данного, так и будущих уроков, создание силами самих детей контрольно-проверочных работ для класса, составление и обсуждение возможных вариантов домашних заданий и т. д. (6, с. 99—100).

**Два главных пути обучения.** Освоение какой-либо деятельности может идти по двум главным путям: 1) начав с предварительной обработки фрагментов деятельности, каких-то ее частей (отдельных операций, действий) и увеличивая их количество и сложность, постепенно стремиться к освоению деятельности в полном объеме; 2) сразу начать с попытки охватить деятельность в целом, схватить какое-то ее ядро, которое послужит основой последующего усвоения частных, деталей деятельности, через последовательное дифференцирование этого ядра, целого.

Первый путь может осуществляться индивидуальными формами работы обучаемого, а второй требует активного общения, сотрудничества учителя и учеников.

Двигаясь первым путем, получение целостной деятельности становится проблемой, ибо целое не равно сумме частей. Однако само обучение по этому пути может идти очень эффективно, так как деятельность можно раздробить на какие угодно удобные фрагменты, освоение которых будет весьма просто (как это показывает опыт программированного обучения). При таком обучении учащиеся могут самостоятельно отрабатывать предварительно показанные элементы деятельности либо осваивать их так, как они заданы в предписаниях. Такое обучение возможно без живого учителя, в форме некоего самообучения. Однако максимум того, что может быть усвоено таким образом, есть сумма эффективных приемов. Следовательно, при таком обучении происходит лишь загрузка памяти, а не воспитание интеллектуальной инициативы и интуиции.

Иначе идет процесс обучения, когда деятельность осваивается не как совокупность приемов, а как целостное образование. Здесь учащийся с самого начала включается при помощи учителя в осу-



ществление осваиваемой деятельности в целом. В этом случае удовлетворительное обучение не может идти без учителя, обучение строится как продуктивное сотрудничество ученика и учителя в освоении целостной деятельности, через их непосредственное общение (194, с. 39—42).

**Структура учебного процесса.** Изучение каждого самостоятельного раздела (темы) учебной программы должно состоять из трех основных этапов: вводно-мотивационного; операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного.

На первом этапе ученики должны осознать, почему и для чего им нужно изучать данный раздел программы, что именно им придется изучить и освоить, какова основная учебная задача предстоящей работы. Этот этап обычно состоит из следующих учебных действий: создание учебно-проблемной ситуации; формулирование основной учебной задачи; самоконтроль и самооценка готовности к изучению предстоящего раздела (темы); разработка и обсуждение плана предстоящей работы.

На втором этапе учащиеся познают и осваивают содержание темы и овладевают учебными действиями и операциями, входящими в это содержание. Для осознания учащимися темы большую помощь может оказать моделирование. При этом оно должно выступать и как средство наглядного представления объектов и закономерностей изучаемого материала, и как средство наглядно-действенного представления тех действий и операций, которые должны быть выполнены и освоены учащимися для выявления этих объектов и закономерностей, а также для решения широкого круга задач, основанных на этих закономерностях. При таком подходе основным содержанием этого этапа становится моделирование объектов и явлений и изучение построенных моделей. Деятельность учащихся приобретает теоретический, исследовательский характер. Учащиеся тем самым вводятся в «лабораторию мысли» соответствующих наук, они приобретают опыт подлинно творческой деятельности, творческого мышления.

На последнем этапе учащиеся учатся рефлексировать и анализировать свою собственную учебную деятельность, оценивать ее, сопоставляя результаты деятельности с поставленными основными и частными учебными задачами (целями). Работу по подведению итогов изучения пройденного учебного материала надо организовать так, чтобы учащиеся могли испытать чувство эмоционального удовлетворения от проделанной работы, радость победы над трудностями, ими преодоленными, счастье познания нового, интересного. Организация этого этапа должна проводиться в такой форме, чтобы учащиеся смогли наглядно обозреть пройденный ими путь познания, выделить в нем наиболее значимые вехи. Так, полезно использовать для этого такое задание: «Составить схему (модель) пройденного материала, в которой должны быть показаны все основные понятия, изученные в этой теме, и связи между ними». Уместно дать учащимся и такое задание: «Напишите на листочке основные вопросы пройденной темы и напротив каждого

вопроса укажите, как вы его усвоили: хорошо, не очень хорошо или вовсе не усвоили». То же по отношению к умениям, приобретенным в пройденной теме. Это будет способствовать развитию у учащихся адекватной самооценки (253, с. 12—15).

**Принципы обучения по Л. В. Занкову.** Принципы, разработанные Л. В. Занковым, направлены на достижение возможно более высокой эффективности развития младших школьников в процессе обучения. Перечислим их.

1. *Ведущая роль теоретических знаний в содержании обучения.* Принцип ведущей роли теоретических знаний не принижает значения умений и навыков и их формирования у младших школьников. При этом формирование навыков происходит на основе общего развития, на базе возможно более глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей.

2. *Осознание учащимися всех звеньев процесса учения и необходимость работы над развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых.*

3. *Обучение на высоком уровне трудности.* Трудность понимается как преодоление препятствий. Этот принцип раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет вяло и слабо.

Степень трудности регулируется соблюдением меры трудности. Мера трудности предполагает такой учебный материал, который может быть осмыслен школьниками. Характер трудности имеет в виду не любую трудность, а трудность, заключающуюся в познании взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи.

4. *В изучении программного материала идти вперед быстрым темпом.* Неправомерное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности. Непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием создает благоприятные условия для все более глубокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко развернутую систему. Идти вперед быстрым темпом не значит торопиться на уроке, давать в спешке как можно больше сведений школьникам (80, с. 47—55).

**Обучение традиционное.** Характерной чертой традиционного обучения является его обращенность в прошлое, к тем кладовым социального опыта, где хранятся знания, организованные в специфическом виде учебной информации. Отсюда ориентация обучения на запоминание материала. При этом предполагается, что в результате обучения как сугубо индивидуализированного процесса присвоения информации последняя приобретает статус знания. Информация, знаковая система выступает при этом началом и концом активности школьника, а будущее представляется лишь в виде абстрактной перспективы применения знаний.

Полезно более строго различать понятия «информация» и «знание». Информация в обучении — это определенная знаковая система (например, текст учебника, речь учителя, программа для ЭВМ), существующая объективно, вне человека. Тот или иной знак как носитель информации определенным образом замещает реальные предметы, и в этом преимущество использования информации в обучении. Через знаки-заместители на понятийном уровне обучаемый может экономно и быстро освоить реальность.

Однако это только возможность. Необходимо, чтобы эта возможность превратилась в действительность, чтобы информация стала знанием. Для этого обучаемому нужно перестроить свой прошлый опыт с учетом полученного нового содержания и сделать его средством разумного поведения в будущих ситуациях, подобных тем, которые в этой информации отражены. Знания являются подструктурой личности, включающей не только отражение объектов действительности, но и действенное отношение к ним, личностный смысл усвоенного (46, с. 32—33).

**Житейский опыт и научные знания в обучении.** Личный прошлый опыт детей должен использоваться в обучении, но только путем существенной перестройки внутри качественно особой и новой для ученика формы научного знания, которая вовсе не соответствует и не может соответствовать простому житейскому опыту. Прошлые знания житейского порядка нужно включать в обучение, но лишь как общие предпосылки, не специфические для содержания и формы научных понятий.

Науки в их современном виде не имеют своим предметом сами вещи и их непосредственные проявления. Научное познание требует построения специальных теоретических абстракций, выделения какой-либо определенной их связи и превращения ее в особый предмет изучения.

Полноценное усвоение научно-теоретических знаний предполагает предварительное построение в сознании учащихся предметов соответствующих наук, формирование у них способности теоретического отношения к явлениям. В ходе школьного обучения важно с самого начала развести перед учащимися непосредственные свойства вещей и возможные их преломления в теоретических понятиях. Усвоение знаний будет тогда разворачиваться по законам предмета самой науки в соответствии с формами ее понятий (67, с. 92—95).

**Эмпирическое и теоретическое знание.** Эмпирическое знание вырабатывается при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретическое знание возникает на основе анализа роли и функций некоторого отношения вещей внутри расчлененной системы.

Сравнение выделяет формально общее свойство, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному формальному классу независимо от того, связаны ли эти предметы между собой. Путем же анализа отыскивается такое реальное и особенное отношение вещей, которое вместе с тем служит гене-

тической основой всех других проявлений системы, это отношение выступает как всеобщая форма или сущность мысленно воспроизводимого целого.

Эмпирическое знание, в основе которого лежит наблюдение, отражает лишь внешние свойства предметов и поэтому полностью опирается на наглядные представления. Теоретическое знание, возникшее на основе преобразования предметов, отражает их внутренние отношения и связи. При воспроизведении предмета в форме теоретического знания мышление выходит за пределы чувственных представлений.

Конкретизация эмпирического знания состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий формально выделенный класс. Конкретизация теоретического знания требует превращения в развитую теорию путем вывода и объяснения частных проявлений системы из ее всеобщего основания.

Необходимым средством фиксации эмпирического знания является слово-термин. Теоретическое знание прежде всего выражается в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах, в частности средствами искусственного и естественного языка (67, с. 323—324).

**Фазы обучения учащихся понятиям.** Обучение учащихся какому-либо понятию состоит из трех фаз: *А* — предактивная (подготовительная) фаза, *В* — фаза активного взаимодействия с учащимися для обучения их намеченному понятию и *С* — фаза оценки результатов обучения. Эти фазы состоят из следующих действий.

**А. Предактивная фаза.** 1. Осуществляется анализ предстоящего урока с точки зрения задач обучения с тем, чтобы установить ключевые аспекты, соподчиненность понятий, конкретные примеры, методы предъявления, действия и способы оценки.

2. Оцениваются предшествующие знания учеников. Если это невозможно, то это действие переносится на фазу взаимодействия.

**В. Фаза взаимодействия.** 3. Дается предварительное представление о характере нового научения.

4. Объясняются термины, используемые для обозначения новых понятий, признаки этих понятий, усвоенные понятия связываются с вновь усваиваемыми.

5. Для облегчения идентификации (узнавания, различения) существенных признаков приводится серия упрощенных примеров с несколькими признаками.

6. Для того чтобы ученики легко различали критериальные и некритериальные (т. е. существенные и несущественные) признаки, характерные особенности первых усиливаются, на них делается бóльший акцент.

7. Приводится серия примеров, порядок предъявления которых позволяет представить весь диапазон критериальных признаков наиболее экономным образом.

8. Для различения критериальных и некритериальных признаков приводятся примеры объектов, не относящихся к усваиваемым понятиям.



9. Приводятся новые примеры критериальных и некритериальных признаков с тем, чтобы ученики идентифицировали признаки критериальные. При каждом различении осуществляется обратная связь.

10. Ученики поощряются к объяснению характера понятий собственными словами.

11. Обеспечивается руководство научением (подсказка), гарантирующее возрастающую самостоятельность учеников в идентификации новых примеров данных понятий.

С. Оценка. 12. Ученикам предъявляются новые примеры с тем, чтобы те указали, какие из них есть примеры вновь усвоенных понятий, а какие таковыми не являются. (Естественно, что этот процесс во многом строится на тех же методиках, которые используются для оценки начального уровня умений учеников.)

Конечно, в этом описании процесса обучения понятиям нет ни одного строго обязательного действия. Учитель может пользоваться и другими схемами обучения, но, должно быть, фазы процесса обучения останутся те же (231а, с. 219—221).

**Роль усвоения структуры учебного предмета в обучении.** Для того чтобы овладение учащимися знаниями и умениями соответствовало особенностям их мышления, необходимо, по мнению Дж. Брунера, дать им понимание основной структуры того предмета, в состав которого входят эти знания и умения.

Усвоение структуры предмета — это понимание всех основных взаимосвязей в нем. Ведь одна из важнейших целей обучения — сделать результат обучения полезным в будущем, построить обучение так, чтобы результат его, достигнутый на одной ступени, помогал обучению на последующих ступенях.

Имеются два пути использования результатов обучения в будущем. Первый из них состоит в применении этих результатов для решения задач, в каком-то отношении сходных с теми, которые решались раньше. Этот путь психологи называют «специфическим переносом упражнений», или «генерализацией навыков и ассоциаций». Этот путь используется главным образом для обучения умениям.

Второй путь — это неспецифический перенос, или перенос принципов и отношений. Он заключается в первоначальном обучении такому принципу, который затем может быть использован так, чтобы последующие задачи воспринимались как частные случаи этого общего принципа. Этот тип переноса составляет сердцевину педагогического процесса, в котором происходит непрерывное расширение и углубление знаний.

Преимственность обучения, создаваемая переносом второго типа, как раз и зависит от овладения учащимися структурой учебного предмета. Ведь чем более глубоким и основным является понятие, которым овладел школьник, тем более широким будет его применение к новым задачам.

Для выделения в учебном предмете его основной структуры необходимо исходить из следующих четырех принципов:

Первый принцип состоит в том, что усвоение основных понятий делает весь изучаемый предмет более доступным. Если, например, учащийся усвоил основную мысль, что для того, чтобы какая-либо страна могла существовать, она должна вести торговлю, то ему становится более доступным для понимания такое довольно специфическое явление, как трехсторонняя торговля американских колоний.

Второй принцип состоит в том, что до тех пор, пока какой-либо частный факт не соотнесен с общей структурой, он быстро забывается. Отдельные факты или детали учебного материала сохраняются в памяти посредством включения их в определенную структуру или схему. Обучение общим, основным принципам способствует сохранению материала в памяти, позволяет школьнику восстанавливать (вспоминать) отдельные подробности, когда это необходимо. Хорошая теория является не только средством понимания явления, но и средством его последующего воспроизведения по памяти.

Третий принцип заключается в том, что усвоение основных понятий обеспечивает и перенос упражнений, генерализацию навыков.

Четвертый принцип состоит в том, чтобы посредством постоянного повторного прохождения на новой основе ранее изученных основных понятий помочь учащимся уменьшить разрыв между элементарными и научными знаниями (41б, с. 12—33).

**Логико-психологические основы определения содержания учебных предметов.** При определении содержания учебных предметов следует исходить из следующих общих положений.

1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями. Последние выводятся самими учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, усваиваются учащимися в процессе анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь прежде всего обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем, удерживаемых вместе с тем в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от всеобщего к частному и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий

в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.

В программу учебных предметов должны быть включены и те общеучебные умения, которые перечислены выше. Эти умения носят не предметный, а учебный характер, поскольку они соответствуют тем действиям, посредством которых реализуется учебная деятельность.

Методом обучения в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному (от общего к частному) может быть метод системы учебных задач, при решении которых у школьников происходит формирование соответствующих учебных действий и усвоение теоретических знаний (69, с. 164—165).

**Варианты организации усвоения.** Научные знания в содержании учебного материала включают: знания об исходных конкретных эмпирических объектах и их свойствах, знания о сущности исходных явлений и, наконец, знания об исходных конкретных объектах, но уже как мысленно конкретных, теоретически объясненных.

Перечислим возможные варианты организации усвоения содержания учебного материала: 1) учитель сообщает устно или письменно все перечисленные знания в полном объеме, а учащиеся осуществляют рецептивные действия понимания сообщений учителя; 2) учитель сообщает знания об исходных эмпирически конкретных объектах, знания о сущности объектов, а объяснение предлагает вывести самим учащимся; в этом случае учащиеся осуществляют рецептивные действия понимания сообщений и самостоятельные действия обоснования конкретных знаний исходя из знаний о сущности; 3) учитель сообщает только знания об исходных эмпирически конкретных объектах, а все остальные знания предлагает найти самим учащимся, осуществляя при этом косвенное управление поиском, наводя их на переход от знания о явлениях к знанию о сущности и далее к содержательному конкретному знанию об объектах; при этом учащиеся осуществляют рецептивные действия понимания сообщений об эмпирических фактах и относительно самостоятельные действия поиска их сущности, обоснования конкретных знаний исходя из найденных знаний о сущности; 4) учащимся предлагается самостоятельно получить некоторые исходные эмпирические данные об объектах, найти их основания и вывести свойства объектов из найденных оснований.

Уяснение содержания учебного материала из сообщения включает следующие операции: восприятие и декодирование исходного содержания, переработка и уяснение содержания, фиксация переработанного и уясненного содержания (92, с. 112—114).

**Обучение и развитие.** Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящиеся в сложном взаимоотношении.

Обучение только тогда эффективно, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд

функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии. Обучение оказывается наиболее плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития.

Когда мы наблюдаем за ходом развития ребенка в школьном возрасте и за ходом его обучения, мы действительно видим, что всякий предмет обучения требует от ребенка больше, чем он может дать на сегодняшний день, т. е. ребенок в школе осуществляет деятельность, которая заставляет его подниматься выше самого себя. Это, конечно, относится к здоровому школьному обучению (52, с. 252).

Правильное решение вопроса о соотношении развития и обучения имеет центральное значение не только для психологии, но и для педагогики. Каждая концепция обучения, которой руководствуется педагог, включает в себя (сознает он это или нет) определенную концепцию развития. Точно так же каждая концепция психического развития, которой придерживается психолог (сознает он это или нет), включает в себе и определенную теорию обучения (216, с. 156).

Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь. Это значит: воспитание и обучение включается в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются над ним. Задача воспитания и обучения не в том, чтобы приспособлять педагогический процесс к будто бы независимой от него природе ребенка, а в том, чтобы формировать развитие. Личностные психические свойства ребенка, его способности, черты характера и т. д., а также различные на разных ступенях развития и у разных индивидов особенности психических процессов (восприятия, памяти и т. д.) не только проявляются, но и формируются в ходе собственной деятельности ребенка, посредством которой он под руководством учителя активно включается в жизнь коллектива, осваивая правила и овладевая знаниями, добытыми в ходе исторического развития познавательной деятельности человечества.

Педагогический процесс как деятельность учителя-воспитателя формирует развивающуюся личность ребенка в меру того, как учитель руководит деятельностью ребенка, а не подменяет ее. Всякая попытка воспитателя-учителя «внести» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает самые основы здорового умственного и нравственного развития ребенка (217, с. 191—192).

Формирующиеся в ходе развития, на основе задатков как предпосылок развития личностные свойства ребенка, его способности и характерологические особенности являются не только предпосылкой, но и результатом его деятельности; их развитие в ходе ее не только проявляется, но и совершается (216, с. 157).

Если школьник понимает, на доступном ему уровне, основания тех операций, которыми он овладевает, то их изучение вносит определенный вклад в фонд его развития. Если же путем много-



кратных упражнений ребенок научается производить те или иные операции, не осознавая их логики, это не продвигает его в общем развитии (80, с. 115).

**Зоны обучения.** Уровень, который достигает ребенок при решении задач не самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослыми, есть зона его ближайшего развития.

Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешность умственной деятельности ребенка. Она вполне совпадает с зоной его ближайшего развития.

Что ребенок умеет и знает на сегодняшний день, что у ребенка уже созрело, задачи, самостоятельно решаемые ребенком, образуют зону (уровень) актуального развития (52, с. 246—248).

Зона ближайшего развития, в которой возможно сотрудничество учителя с обучаемым, состоит из двух зон: зоны актуального обучения, в которой в каждый данный момент учитель только и может реально оказать помощь тому или иному ученику в обучении, и зоны творческой самостоятельности, в которой ученик самостоятельно экстраполирует усваиваемые в сотрудничестве с учителем знания и умения.

Развивающая эффективность обучения прямо пропорциональна обширности создаваемой им зоны творческой самостоятельности (а не только зоны ближайшего развития) и обратно пропорциональна обширности зоны актуального обучения (61, с. 37—39).

**Развитие личности в процессе обучения.** К. Роджерс подчеркивает, что процесс преподавания представляет гораздо меньшую ценность и меньший интерес, чем процесс учения, важность которого трудно переоценить. При этом ценным и осмысленным он считает только учение, основанное на самостоятельности, саморегуляции и самопознании.

Исходя из этого, К. Роджерс вводит представление о двух типах учения, которые, как он считает, являются диаметрально противоположными с точки зрения того значения, которое они имеют для развития личности. В его концепции они получили наименования «когнитивное учение» и «опытное учение». К когнитивному типу он относит все процессы учения, описываемые в традиционных теориях обучения. Этим представлениям (об «усвоении знаний» и др.), на которых основан первый тип, противопоставляется идея учения на собственном опыте, значимого для личностного развития учащегося и его эмоциональной сферы, но и в то же время когнитивно развивающего.

Человек должен быть самим собой, испытывая не чувство неполноценности и потребность в психологической защите, а чувство собственной адекватности, которое позволяет ему быть восприимчивым к окружающему его миру. Условием, необходимым для осуществления учения в опыте, является внимание человека как к собственным убеждениям и переживаниям, так и к убеждениям

и переживаниям людей, с которыми он сталкивается. Иначе говоря, личный опыт каждого человека является для него самооценным и заслуживающим доверия, поскольку он выступает в конечном счете как единственный критерий оценки жизненных событий. Учение, в ходе которого человек взаимодействует с реальными людьми и сам учится быть реальным, адекватным, приносит огромное удовлетворение.

Перед учителем ставится цель — помочь ученикам достичь полноты своего самоосуществления. К. Роджерс считает, что главной проблемой в сфере образования является разработка методов, способных поддержать у всех школьников без исключения здоровую любознательность и жажду учения, которая могла бы заменить любые «кнуты и пряники» искусственной мотивации. Нужно, по его мнению, высвободить любопытство учащихся, позволить им поиск, т. е. свободный выбор направления учения, продиктованный их собственными интересами, дать пищу их пытливости, стимулировать дух открытий.

Стремление к учению К. Роджерс рассматривает как естественную потребность личности. Более того, он считает, что эта потребность могла бы сохранять свою актуальность на протяжении всей жизни человека, не будь она подавлена условиями его существования. Но люди готовы учиться только тому, что является для них значимым. Поэтому решающим является в процессе учения тот опыт, который делает возможным восприятие и внутреннее принятие индивидом новой для него информации, новых людей.

К. Роджерс считает, что на уроках следует избегать ситуаций, чреватых резкой перестройкой самовосприятия ученика, поскольку такая перестройка требует атмосферы психологической поддержки, создающей чувство безопасности и отсутствия внешних угроз, а в классе такая атмосфера существует далеко не всегда.

К. Роджерс критикует распространенное мнение, что все главные истины об устройстве мира в принципе известны и поэтому задача образования заключается в сообщении фактических деталей, требующих пассивного усвоения. Подлинный процесс учения предполагает сознательное, ответственное включение в него учащегося, его готовность быть постоянно открытым к восприятию нового опыта и постоянно меняться самому по мере изменений окружающей действительности. Всякая оценка в ходе учения должна быть связана прежде всего с опытом учащегося, поэтому главными основаниями для оценки являются самокритика и самооценка. Учение в опыте может стать реальностью только в том случае, если в него удастся вовлечь самих учащихся (26а, с. 325—327).

**Концепция управления учебным процессом.** Сложившаяся в 60-х годах под влиянием кибернетики концепция управления учебным процессом сводилась к следующим положениям: а) процесс обучения рассматривается как процесс управления, в котором обучаемые есть объект управления, а учитель или обучающее устройство есть субъект управления; б) управление осуществляется

путем жесткого программирования внешней деятельности обучаемых по усвоению ими системы знаний, умений и навыков, а также норм поведения; предполагается, что при этом происходит управление внутренней, психической деятельностью; в) такое управление позволяет индивидуализировать процесс обучения как по темпам, так и по содержанию обучения; г) в основе управления и коррекции управления лежит пооперационная обратная связь, для чего содержание обучения разбивается на достаточно мелкие элементарные смысловые единицы.

Эта концепция страдает рядом существенных пороков:

1. Ученик рассматривается лишь как объект управления, хотя в процессе долголетнего учения он является формирующейся личностью.

2. Эта концепция управления является единой для всех учащихся, без учета их возрастных особенностей.

Альтернативой этой концепции является другая, в основе которой лежат следующие положения.

1. Учение рассматривается как система различных видов деятельности ученика в процессе индивидуальной и коллективной работы, направленных на развитие тех качеств ученика, которые составляют цель обучения и воспитания.

2. До сих пор управление учением осуществлялось в основном лишь по параметру действий, путем задания ученику определенной системы действий, которые он должен был выполнить. Подлинное, психологически оправданное управление должно быть в первую очередь созданием условий для развития потребностей, мотивов и целей деятельности ученика.

3. Под жесткостью управления учением будем понимать жесткость последовательности действий ученика в процессе учения, определяемой извне учителем или обучающей системой. Чем больше эта последовательность определяется самим учеником, тем более гибким является управление. Жесткость управления учением должна быстро убывать по мере внутреннего роста учащихся, освобождая тем самым место для гибкости управления.

4. Под степенью личностности управления будем понимать степень самостоятельности учеников в целеполагании ими своей деятельности в процессе учения.

Если общие цели обучения и воспитания всегда задаются извне, то в порождении частных целей конкретных деятельности ученик может принимать самое непосредственное участие. Степень личностности управления процессом учения должна возрастать по мере роста учащихся и на старшей ступени обучения приобрести всеобщий характер.

5. Управление процессом учения должно происходить при всемерной опоре на внутренние силы и возможности учащихся.

Следует отметить, что широко бытует иллюзия о чрезмерной силе и возможностях школы и учителей в отношении учащихся: они могут любого научить, любого воспитать, независимо от его желаний и возможностей. Вторая иллюзия состоит в том, что су-

ществуют какие-то чудодейственные средства, методы, существенно облегчающие процесс учения. Однако легкое учение — это бесполезное учение. Наиболее полезное, развивающее учение — это учение на пределе трудности для данного ученика.

Управление процессом учения должно быть направлено не на принуждение учащихся, а на то, чтобы вызвать у них потребность в управляющих воздействиях учителя и желание выполнять их. Это возможно при выполнении по крайней мере следующих условий:

а) ученик должен знать общие планы и программы своего учения на предстоящий учебный год;

б) ученики должны точно знать, что они должны усвоить и чему научиться в результате изучения каждой очередной темы;

в) изложение любой темы учителем должно начинаться с выяснения, почему и зачем изучается эта тема, с постановки проблемы;

г) контроль должен осуществляться за каждым заданием у всех без исключения учеников;

д) в основу учета работы должна быть положена оценка по каждому пункту в виде «знает (умеет)» и «еще не знает (не умеет)» и за тему: «тема усвоена», «тема еще не усвоена»;

е) учет работы должен быть гласным.

6. Система управления должна создавать атмосферу личной ответственности каждого ученика за свою работу, а также ответственность классного коллектива за работу каждого члена этого коллектива.

7. Управление учением должно способствовать всемерному развитию коллективных форм учения.

8. В основу системы управления учением (деятельности учителя) должна быть положена прогностическая модель деятельности ученика (250, с. 193—206).

**Самоуправление в обучении.** Уровень развития личности учащегося оказывает непосредственное влияние на характер усвоения знаний, на темп продвижения по этапам. Он может ускорить или замедлить переход от предшествующих ступеней усвоения к последующим, от наглядно-действенных способов к абстрактным и, наоборот, от внешних действий к операциям, совершаемым только во внутреннем плане, и, наоборот, от репродуктивных к продуктивным способам усвоения и наоборот.

Ведущей закономерностью возрастного развития является переход от неосознаваемых, неуправляемых форм деятельности к осознаным, самоуправляемым. Еще Л. С. Выготский, рассматривая процесс овладения ребенком знаками, созданными в истории развития человечества, трактовал этот процесс как путь к овладению собственным поведением, как путь к саморегулированию.

Учебное действие может осуществляться по типу непосредственной реакции на стимул. В этом случае овладение деятельностью фактически еще не имеет места. Первая стадия овладения деятельностью возникает в тех условиях, когда способ деятельно-



сти становится предметом осознания ученика. Наличие готового образца и предписание, как надо действовать, крайне ограничивают возможности активного мышления и проявления саморегуляции учащихся. Однако такие действия по образцу и готовым предписаниям должны занимать определенное место в процессе учения, ибо они составляют необходимую стадию в овладении собственной познавательной деятельностью.

Более высокий уровень самоуправления учащихся возникает при постановке перед ними задач проблемного типа, требующих от них самостоятельного поиска способа решения проблемы. Эффективное управление в этом случае достигается, если учащиеся получили необходимые для решения сведения, если обеспечена система последовательных проблемных ситуаций и если учащийся овладел приемами разрешения проблемных ситуаций.

Очень важное значение имеет пробуждение у школьников потребности в рационализации мышления, побуждающей и к самостоятельному открытию новых приемов.

**Обучаемость и мотивация.** В зависимости от уровня обучаемости и от направленности личности, включающей мотивацию и отношение к учению, учащиеся могут быть подразделены на следующие группы, характеризующиеся этими критериями:

1) высокий уровень развития интеллекта и обучаемости и положительная направленность; 2) высокая обучаемость и отрицательная направленность; 3) низкая обучаемость и положительная направленность; 4) низкая обучаемость и отрицательная направленность.

Для учителей возникает острая проблема: как приобщить к проблемной системе обучения учеников четвертой группы? Противоречие здесь состоит в следующем: для того чтобы вызвать и закрепить положительное отношение к учению, необходимо давать таким ученикам легкие задачи, но для того чтобы развивать интеллект и обучаемость, нужны относительно трудные задачи. Разрешение этого противоречия состоит в формировании в первую очередь положительной стойкой мотивации учения (173, с. 110—123).

#### V.4. Методы и приемы обучения

**Осознание целей учения.** На уроке учащийся получает цель учения от учителя в готовом виде. Для продуктивного усвоения знаний важно, чтобы эта цель была принята учениками, стала побудительной силой, превратилась в мотив. Для этого необходимо, чтобы учащийся четко сформулировал цель (что узнать, чему научиться), ее значение (зачем и для чего это нужно), выделил способы достижения цели (как делать), предполагаемые трудности достижения цели, проконтролировал, насколько выполнение соответствует цели, насколько успешно идет продвижение к цели.

Осознанию учеником целей помогает составление перечня того, что он должен знать и уметь по определенной теме. Этот пе-

речень учитель в начале изучения темы чертит в виде следующей таблицы на доске, а дети записывают его в своих тетрадях.

Что я узнаю по теме «Умножение и деление в пределах 100»	Как я оцениваю свои знания?		
	5/X	8/X	и т. д.
Как умножить двузначное число на однозначное?			
Как умножить двузначное число на двузначное?			
Как разделить двузначное число на однозначное?			
и т. д.			

Для того чтобы поддерживать мотивационный тонус (а этому способствует знание результатов своего продвижения), периодически при прохождении темы учащийся отмечает против каждого пункта, что он усвоил («+»), чего еще не усвоил («—») или сомневается («?»). Работа с перечнем знаний помогает осознанию и принятию цели, обеспечивает включение ученика в учебную ситуацию, создает для него перспективу изучения определенной темы (166, с. 125—126).

**Схема проведения урока.** Можно представить общую схему проведения урока, которая может служить и схемой для анализа проведенного урока.

Проведение любого урока состоит из трех фаз: А — подготовительной, В — фазы активного обучения путем взаимодействия учителя с учащимися и С — фазы оценивания результатов урока.

Содержание этих фаз можно представить в следующем виде.

А. Подготовка

- 1. Определение целей урока в терминах научения учеников.
- 2. Анализ цели урока с тем, чтобы выявить его основные элементы.
- 3. Определение ключевых характеристик понятий и навыков, которым будут учиться ученики.

4. Проверка наличного уровня владения учениками предметом, которому их будут учить.

5. Принятие решения о том, как обеспечить постепенное научение, гарантирующее ученику высокий уровень успешности.

6. Принятие решения о типе осуществляемых учениками действий, о характере обратной связи, которую следует обеспечить, о способах предъявления учебного материала и оценке степени его усвоения.

### В. Обучение

7. Объяснение в начале урока характера нового материала, которым ученики должны овладеть.

8. Обеспечение примеров, дающих представление о всем диапазоне ключевых характеристик изучаемых понятий.

9. Упорядочивание примеров с тем, чтобы обучение понятиям было экономичным и эффективным.

10. Приведение контрпримеров, не относящихся к уточняемым понятиям.

11. Приведение новых примеров с тем, чтобы расширить понимание понятий.

12. Помощь учащимся на начальных этапах научения. Сначала она значительна, но постепенно сходит на нет, когда учащиеся могут продемонстрировать научение без посторонней помощи.

13. Поощрение учеников теми или иными способами, позволяющее им почувствовать, что научение идет успешно, и повышающее их заинтересованность в учении.

14. Поощрение учеников к объяснению новых понятий посредством вопросов, подсказки, выдвижения гипотез и т. п.

15. Увеличение уровня мотивации всех учеников посредством обеспечения высокого уровня успешности в научении.

16. Обеспечение обратной связи с деятельностью учеников на всех стадиях их научения.

17. При обучении двигательным навыкам упорядочивание контрольных практических занятий относительно меняющихся условий выполнения навыка.

18. При обучении двигательным навыкам обеспечение плавного перехода от одного поднавыка к другому.

19. Поощрение учеников к самостоятельным, аналитическим и эвристическим решениям проблем.

### С. Оценивание

20. Проверка умения учеников применять усвоенное научение в новых ситуациях (перенос на меняющиеся условия).

21. Оценка заинтересованности учеников в изучаемом ими предмете.

22. Сравнение достижений учеников с целями данного урока (231а, с. 328—329).

Приведенная схема, разработанная Э. Стоунсом, является не только и не столько схемой отдельного урока, сколько схемой изучения целостной темы или раздела учебной программы.

**Способ введения нового научного понятия.** Введение нового научного понятия имеет следующие основные стадии: 1) ориентация школьников в ситуации задачи, решение которой требует нового понятия; 2) овладение образцом такого преобразования материала, которое выявляет в нем отношение, служащее общей основой решения любой задачи данного вида; 3) фиксация этого отношения в предметной или знаковой модели, позволяющей изучать его свойства в «чистом виде»; 4) выявление таких свойств выделенного отношения, благодаря которому можно вывести условия и способы решения исходной задачи.

Ключевыми моментами здесь является предметное действие, устанавливающее внутреннее отношение объектов, и модель, фиксирующая это отношение. Такая модель существенно отличается от обычных средств наглядности, иллюстрирующих лишь внешние особенности предметов. Модель — это своеобразный «сплав» наглядности и понятия, выражающий общее, внутреннее отношение объекта, подлежащее дальнейшему расчленению.

Вообще там, где содержанием обучения выступают внешние свойства вещей, принцип наглядности себя оправдывает. Но там, где содержанием обучения становятся связи и отношения предметов, там наглядность далеко не достаточна. Здесь вступает в силу принцип моделирования (67, с. 375—385).

**Использование образцов в обучении.** Первое значение понятия «образец» — это конечный результат (продукт) выполнения определенного задания, который показывает, к чему должен прийти ученик, выполняя аналогичные задания. Второе значение — это действие, совершаемое учителем для того, чтобы продемонстрировать не только результат выполнения задания, но и процесс достижения этого результата.

Для учебников типичным является образец, который демонстрирует готовый, строго определенный результат решения задачи. Для правильной работы по этому образцу ученику надо вывести из него, а затем произвести в заданном материале только те операции, которые необходимы для получения такого же результата. Такой образец условно называется «трафаретом».

Результаты обучения по образцу-трафарету показывают, что он может приводить к формированию правильного приема решения у одних школьников и не приводить у многих других.

Несколько другой результат был получен при использовании «образцов-альтернатив». В этом образце демонстрируется два варианта решения: правильный и неправильный. Учащиеся в этом случае оказываются перед необходимостью выбрать из двух вариантов решения правильный. Тем самым учащиеся выполняют определенные операции не только с заданным материалом задачи, но и самим образцом. Такая специальная работа над образцом способствует преодолению тенденции к механическому подражанию. Результаты работы учащихся по образцам-альтернативам были более положительны, чем по образцам-трафаретам (38, с. 123—134).

**Необходимо ли повторение?** Повторение отнюдь не необходимое условие, а тем более не причина усвоения и сохранения знаний.

Наиболее существенными условиями усвоения и сохранения знаний являются, во-первых, использование в обучении способа действия, адекватного структуре предмета усвоения, во-вторых, создание взаимоперехода между предметно-практическими и умственно-теоретическими действиями.

Итак, продуктивность запоминания и воспроизведения зависит не от повторения, а от способа организации учебной деятельно-



сти. Произвольное запоминание и припоминание есть определенная фаза развития умственной деятельности, генетически более высокая форма ее сознательной организации по сравнению с произвольными актами памяти. Функции задачи произвольного запоминания состоят не в том, чтобы сохранять, удерживать само предметное содержание, а в том, чтобы связать его с будущим, с широкими возможностями предстоящего воспроизведения (161, с. 135—136).

**Заучивание.** Универсальность заучивания как средства учения, объясняется тем, что для его применения не обязательно раскрытие специфических особенностей изучаемого материала. Знания вводятся во внутренний мир обучаемого лишь по логике внешней последовательности. Но именно этим объясняется и малая продуктивность этой деятельности как средства получения знаний (58, с. 9).

**Виды учебных действий в начальной школе.** В учебном процессе в начальной школе используются следующие виды учебных действий:

1. Репродуктивные действия, требующие от учащихся достижения результата, максимально близкого к образцу (прочитать, переписать, воспроизвести и т. д.).

2. Мыслительные действия: установить причинно-следственную связь; выделить в объекте его составляющие, найти отличия и сходства; сделать вывод; выделить общее и существенное.

3. Контролирующие действия: сверить продукт своей деятельности с образцом, целью; найти ошибку; проверить решение задачи; оценить результат своей деятельности или деятельности других.

4. Продуктивные действия: создание нового продукта — придумать предложение, рассказ, задачу, математическое выражение; преобразовать данный продукт в новый: пересказ, изменение порядка слов в предложении, в вопросе задачи; формирование новых целей: задать вопросы к тексту, поставить вопрос к условию задачи; планирующие действия: составление плана будущего действия, рассказа, решения задачи.

Исследование соотношения в учебном процессе различных видов учебных действий показало, что репродуктивные и мыслительные действия по количеству превышают во много раз контрольно-оценочные и продуктивные (236, с. 49—52).

**Материализованные формы действий в обучении.** Эксперименты показали, что использование конкретного материала в начале обучения приводит к тому, что связи и зависимости в общем виде не выступают перед учащимися. Следовательно, при формировании знаний о конкретных свойствах объектов эффективнее начинать работу с материализованной (в виде схем) формы действия, переходя в дальнейшем к анализу конкретных предметов, т. е. к материальной форме действия (220, с. 47—48).

**Коррекция нарушений структуры мыслительной деятельности.** В общем виде структура мыслительной деятельности состоит из

трех основных компонентов — мотивационного, регуляционного (целевого) и операционального.

При задержке психического развития у младших школьников имеет место выраженное недоразвитие мотивационно-целевой и операциональной сторон деятельности: доминирует мотивация достижения результата, отсутствует целенаправленный поиск способа решения задачи, не сформирована операциональная основа деятельности. У подростков структура деятельности развивается неравномерно за счет преимущественного развития операциональной стороны по сравнению с мотивационно-целевой.

Использование вариантов корректирующего обучения, строящихся с учетом возрастных и индивидуальных особенностей мыслительной деятельности, в большинстве случаев приводит к коррекции ее нарушений. В общем виде схема обучающего эксперимента может быть представлена следующим образом:

- 1) основное задание достаточно трудное, непосильное для самостоятельного решения большинству детей (констатация);
- 2) система последовательно предлагаемых подсказок, с помощью которых ребенок приходит к правильному решению (обучение);
- 3) аналогичное задание, позволяющее определить способность к переносу усвоенного способа деятельности (контроль).

Цель первого, мотивационного этапа корректирующего обучения заключается в том, чтобы, во-первых, создать у ребенка мотив достижения результата (т. е. добиться принятия общей цели деятельности), во-вторых, вызвать сдвиг мотивации с результата на способ действия вообще и рациональный способ получения результата в частности. Это осуществляется с помощью различных вопросов, направленных на переключение мотивации с результата на способ, с одного способа на другой, с нерационального способа на рациональный («Каким способом ты выполняешь задание?», «Можно ли решить задачу другим способом?», «Есть ли более подходящий способ?» и т. д.).

На втором, целевом, этапе у школьника строится план будущих действий: постановка цели («Найди более короткий способ решения задачи»), конкретизация цели, постановка определенной задачи, формулировка плана действий. Операциональный этап предполагает актуализацию необходимой для решения задачи операции. Обучение исполнительным действиям и операциям производится в тех случаях, когда ученик не может самостоятельно перейти от планирования к исполнению, т. е. реализовать в системе действий и операций предварительно построенный план. Сначала ему указывается последовательность действий, затем отрабатывается каждое действие, включая операции, его составляющие.

Критериями эффективности индивидуально проводимого обучения служат: степень его развернутости, т. е. количество и качество помощи, требующейся ребенку для перехода от нерационального к рациональному способу решения задачи; самостоятельное

исполнение и перенос сформированного способа на другие варианты задач (209, с. 44, 52—54, 64).

**Развитие речи.** Существенным недостатком распространенных методов школьного обучения языку является сосредоточение на вербальном материале и работа исключительно с ним: пересказы — устные и письменные — отрывков из классических произведений, изложение воспринимаемых зрением или на слух текстов, составление фраз по заданным образцам, сочинения. Такие задания, несомненно, приносят пользу, однако при их выполнении учащиеся опираются на готовые словесные формы.

Другое дело, когда исходным фактором выступает сама реальность, для которой еще нужно создать лингвистическую реализацию, например при написании сочинений о реальных событиях, в которых участвовали сами школьники, об их повседневной жизни, о понимании ими бытовых и общественных явлений, пережитых потрясений.

Помимо правильного выбора тем для занятий по развитию речи требуется специальная методика их проведения. Надо подвести учащихся к пониманию того, что работа над словом есть творческая деятельность, в которой наряду со знаниями большую роль играет умение «отрываться» от готовых, навязывающих себя форм. Важно обратить внимание на несоответствие использованных в упражнениях речевых вариантов и описываемой реальности. Нацеливая учащихся на отказ от штампов и бесцветных речевых форм, подчеркивая необходимость перестройки традиционных лексических сочетаний и фразеологических блоков, не менее существенно предостеречь их от чрезмерного увлечения отбрасыванием, в результате которого может иметь место пренебрежение грамматическими и логическими правилами, требованиями стилистики. Важно предусмотреть создание условий, благоприятствующих творческому отношению (поощрение смелого поиска новых форм) и обеспечивающих его реализацию (предоставление достаточного времени для выполнения задания, учитывая возможность многократных переработок, допущение исправлений в тексте и т. д.) (215, с. 100—107).

**Научение и подкрепление.** Научение есть способ изменения поведения человека, сохраняющегося во времени.

Для повышения эффективности обучения используются подкрепления, т. е. стимулы, предъявляемые после конкретной деятельности ученика и вызывающие повторение и научение этой деятельности.

Деятельность ученика может подкрепляться похвалой учителя или чувством успеха в результате удачно выполненного задания.

Хотя каждый из учеников имеет свои индивидуальные особенности, но все они принадлежат к одному и тому же виду людей, а поэтому больше похожи друг на друга. Поэтому следует искать общие способы улучшения научения человека.

Точно так же учителя больше похожи друг на друга, чем отличаются один от другого. Если бы это было не так, общие при-

ципы обучения оказались бы невозможными и такой предмет, как педагогика, не существовал. Каждый учитель мог бы иметь свой собственный способ передачи знаний. Поскольку это не так, хотя учителя, несомненно, различаются между собой, то наличие существенного сходства позволяет, с одной стороны, сделать необходимые обобщения о природе обучения, а с другой — приспособить общие принципы обучения к индивидуальности учителей, которые могут обладать различным темпераментом и складом ума.

Подкрепления в процессе обучения являются мощным фактором формирования прилежания школьников в учении. Фактор успеха приводит к предпочтению многими школьниками более трудных задач при возможности выбрать более легкие.

Учителя должны так организовать свой предмет, чтобы отчасти подкрепление происходило сразу после научения. Закрепление нового научения может возрасть, если учитель соотнесет связанные с этим научением задания с возможностями учащихся, что создает у них уверенность в успехе, или же укажет в какой-то форме учащимся, что ему весьма приятны их старания и успехи.

Следует учесть, что научение происходит не только за счет обучения, но не в меньшей степени за счет общения учащихся друг с другом.

Влияние наказания трудно установить. Если ученик привыкает к наказанию, то его поведение еще больше ухудшается. Другие ученики иногда нарочно совершают поступки, ведущие к наказанию, с тем чтобы привлечь к себе внимание учителя и своих одноклассников.

Атмосфера конфликта между учителем и учеником — это атмосфера, вредная для научения. Часто учителя, не задумываясь, наказывают учащихся, бросая неодобрительные реплики, делая соответствующее выражение лица или иные невербальные знаки.

Имея в виду нежелательные последствия наказания, предпочтительнее, по возможности, его избегать.

Для уменьшения нежелательного поведения существуют более надежные и эффективные методы, чем наказание. Одним из них является отсутствие негативного подкрепления в случае ошибочных ответных реакций ученика, игнорирование его нежелательного поведения. Подобный способ называется изживанием.

Подкреплению и, если крайне необходимо, наказанию должна предшествовать обратная связь, т. е. сообщение учителем ученикам о результатах их действий. Каждый ученик должен иметь обратную связь, информирующую его об особенностях результатов его научения, о хороших и слабых сторонах его действий, поведения. Однако в некоторых случаях учителю целесообразно ограничить или уточнить обратную связь с обучающимся, чтобы не нанести ему большой травмы, ведущей к потере интереса к учению (231а, с. 42—59).

**Приемы обучения по К. Роджерсу.** К. Роджерс выделяет семь практических методик, способных, по его мнению, облегчить процесс обучения.



1. Предоставление школьникам выбора учебной деятельности в условиях свободной и открытой организации обучения или в более традиционных его формах.

2. Совместное принятие учителем и учеником решений, связанных с определением объема и содержания учебной работы, с выделением конкретной учебной задачи, а в некоторых случаях — с оценкой работы, сделанной ребенком на каком-либо отрезке учения.

3. В качестве альтернативы механическому заучиванию фактов предполагается метод обучения путем открытий, целью которого является углубление понимания материала и развитие самой способности к учению.

4. Личностная значимость классной работы учащихся может быть достигнута путем имитации на уроке реальных жизненных ситуаций.

Имитационные методики показали свою эффективность, например, при изучении различных экономических вопросов, деятельности общественных и государственных организаций и т. д.

5. Широкое применение в школе могут найти различные формы группового тренинга, созданные для общих целей самопознания и личностного совершенствования, — группы развития сензитивности, группы освоения основных форм общения и т. д. Работа такого рода групп всегда строится на развитии чувств по отношению к себе и другим. Группы обычно организуются как автономные образования, не имеющие изначально заданной формальной структуры. Цели и процедуры групповой работы определяются самими ее участниками в ходе взаимодействия. Общей целью группового тренинга является помощь учащимся в анализе своей эмоциональной жизни и в освоении техники межличностного общения. Как правило, в результате работы группы повышается способность ее участников к свободному и ответственному поведению.

6. Специальные группы, создаваемые для облегчения процесса учения, обычно включают 7—10 человек. Их организация оправдывает себя в больших классах, где в противном случае трудно достичь включенности каждого учащегося в общее обсуждение.

7. Несмотря на то что К. Роджерс резко критикует обучение, сводящееся к внешнему инструктированию, он тем не менее оставляет в своей системе место для программированного обучения и даже отстаивает его полезность. При этом он указывает на неоднозначность и разнообразие возможных способов его применения. По его убеждению, когда учащийся сталкивается с проблемами в знаниях или с нехваткой средств для решения конкретной задачи, гибкое программированное обучение может оказать неоценимую помощь. К. Роджерс предостерегает лишь от тотального, недифференцированного использования программированного обучения, которое нередко приводит к вытеснению из процессов учения мышления как такового. Правильно использованное программированное обучение повышает гибкость процесса учения и является одним из наиболее эффективных инструментов, которые

на сегодняшний день психология смогла предоставить в распоряжение педагогики (26а, с. 329—330).

**Развивающе-ролевая форма организации учебного процесса.** Учебный процесс в настоящее время в большинстве случаев сводим к деятельности, где господствуют отношения типа «субъект — объект». Практически в учебном процессе нет места активному межличностному общению учащихся. Поэтому в проведении учебного процесса личное участие школьников, видов их деятельности должно быть существенно расширено; учебная деятельность школьников должна осуществляться в межличностном общении; в процессе обучения перед учащимися должны ставиться такие цели, которые трансформировались бы в мотивы совместного учения.

Для этого следует широко использовать развивающе-ролевую форму организации учебного процесса. Ее сущность сводится к постепенной передаче учащимся некоторых функций традиционно выполняемых учителем. Это могут быть контрольные, оценивающие, информационные, организационные и другие функции. Разумное распределение этих функций между учащимися может стимулировать становление активной позиции учащегося и в то же время помочь учителю реализовать потенциальные возможности его воспитательных воздействий. Наделение ученика какой-либо функцией называется ролью.

Такая форма организации учебного процесса весьма вариативна и может быть практически осуществлена в разных формах в зависимости от возраста учащихся, специфики учебного предмета, подготовленности учащихся и т. д. Роли могут быть самые разнообразные: ассистенты, докладчики, консультанты, оценщики и т. д.

Учащиеся на эти роли избираются на определенный срок, а затем меняются ролями. Важно, чтобы за время обучения каждый ученик выполнил по возможности ряд ролей.

Можно использовать такую форму организации, при которой весь класс делится на несколько взаимодействующих ролевых групп. Первая группа, например, самостоятельно готовит обобщенный доклад по пройденной теме. Вторая группа готовит по этой теме систему вопросов для контроля усвоения. Третья группа оценивает во время урока выступления учащихся и их подготовку к данному уроку. Затем группы меняются ролями. Дополнительно отдельные учащиеся наделяются индивидуальными ролями (учетчика, организатора и т. д.).

При организации такой формы учебного процесса не столь уж важно, насколько хорошо тот или другой ученик исполнит свою роль, ибо учитель всегда может внести нужные коррективы. Существенным является сама возможность распределения и осуществления видов деятельности учащихся в процессе обучения и то, что эти деятельности осуществляются в межличностном общении учащихся (85, с. 3—9).

**Формы общения при организации совместного действия.** Переход малых групп учащихся к самостоятельному выполнению задания ограничивает общение детей со взрослыми и усиливает их общение между собой. В эксперименте на первых этапах работы над заданиями операции распределялись произвольно, исходя из желаний отдельных членов группы. В дальнейшем обращение детей друг к другу было связано с распределением и согласованием операций в схеме совместного действия. По мере отработки совместного действия обращение детей друг к другу приобретало сокращенный характер («Ты что!», «Ну, давай!», «Нетак» и т. п.).

Особой формой общения было обращение детей к взрослому. Оно первоначально возникало как обращение ребенка к взрослому по поводу его включения в работу группы. В дальнейшем к взрослому обращалась вся группа детей. И это обращение принципиально отличалось от обращения одного из участников. Постановка проблемы как проблемы всей группы свидетельствует о контроле и оценке детьми индивидуальных операций относительно совместного действия. Надо отметить, что с появлением контроля и оценки менялось и поведение взрослого. Он уже мог включаться в работу группы, только если дети обращались к нему, прося об участии в совместном действии или задавая ему вопросы. При этом к взрослому обычно обращался от имени группы один участник, но он выражал проблему всей группы («Посмотрите, у нас вот что вышло», «Здесь схема на самом деле так строится?» и т. п.). Группа, таким образом, указывала взрослому не только на проблему, но и на возможный способ ее разрешения. Иными словами, при обращении к взрослому дети искали подтверждения правильности способа совместного действия.

Поиски принципа решения задачи неотделимы от совместного обсуждения участниками способов совместного действия. И если в начале такого обсуждения дети анализировали отдельные операции, то по мере решения заданий они начинали анализировать способ построения совместного действия. Такое обсуждение включало также выполнение детьми поисковых действий. При этом ребенок в одних случаях безлично демонстрировал возможный вариант своего действия («Давайте попробуем сначала... так»), а в других случаях обращался непосредственно к своему напарнику, предлагая определенный способ осуществления совместного действия (218, с. 101—103).

**Деловая игра.** Деловая игра предполагает условное воспроизведение, имитацию, моделирование некоторой реальной деятельности, которую осваивают участники игры. Обучение участников происходит в процессе совместной деятельности. При этом каждый решает свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью и функцией. Общение в деловой игре — это не просто общение в процессе совместного усвоения знаний, но прежде всего — общение, имитирующее, воспроизводящее общение людей в процессе реальной изучаемой деятельности. Деловая игра — это не просто

совместное обучение, это обучение совместной деятельности, умениям и навыкам сотрудничества (91, с. 120).

**Игра и обучение.** Выражение «обучающая игра» некорректно, ибо оно исходит из ложной посылки о том, что можно познавать, испытывая скуку, или играть, ничего не познавая. Хорошая игра, которая увлекает, всегда чему-то учит, в любом хорошем учебном упражнении содержится элемент игры.

Отличительной чертой игр является сочетание повторения и неожиданности. Поэтому искусство составителя игр состоит в правильной дозировке повторения и неожиданности. Однако игра — это прежде всего желание играть, и, хотя это желание может и не быть абсолютно мотивированным, оно все-таки в высшей степени индивидуально. Оно возникает у игрока, и никакие внешние влияния не могут гарантировать его появления.

Игры не ведут автоматически к учению. Если мы хотим обеспечить постоянную связь между игрой и учением в школе, то добиться этого можно лишь путем привнесения духа игры в многообразную школьную жизнь, а не просто использованием каких-то дидактических игр. Учитель, как организатор игры, должен открыть в себе источники собственного игрового начала и должен учить, внося в процесс обучения элементы игры (43а, с. 85—95).

Построение учебно-воспитательного процесса базируется на знании структуры учебной деятельности, других психологических особенностей, присущих школьнику. Эти знания в основном заложены в учебных программах, они определяют методы и приемы обучения. Но поскольку они присутствуют там в скрытом, неявном виде, учителю было бы полезно проследить, опору на какое психологическое явление предполагает тот или иной метод, какие изменения в учебной деятельности или личности ученика он должен повлечь за собой. Так, например, представления о видах учебных действий и их взаимосвязях приводят к использованию на определенных этапах материализованных форм — действий с различными схемами; представления о становлении и переносе приемов познавательной деятельности — к их формированию на разном учебном материале и т. д.

Ниже приводятся тексты, более подробно раскрывающие ряд основных моментов — роль наглядности в обучении, постановки проблемных задач, отработки отдельных действий, контроля и оценки учебной деятельности школьника.

## **V.5. Наглядность в обучении**

**Сущность наглядности.** Наглядность не есть какое-то свойство или качество реальных объектов, предметов или явлений. Наглядность есть свойство, особенность психических образов этих объектов. И когда говорят о наглядности тех или иных предметов, то на самом деле имеют в виду наглядность образов этих предметов.



Наглядность есть показатель простоты и понятности для данного человека того психического образа, который он создает в процессе восприятия, памяти, мышления и воображения. Поэтому ненаглядным может быть образ реального предмета или явления и, наоборот, вполне наглядным может быть образ предмета или явления, не существующего реально, а созданного нашим воображением.

Наглядность или ненаглядность образа, возникающего у человека, зависит главным образом от особенностей последнего, от уровня развития его познавательных способностей, интересов и склонностей, наконец, от потребности и желания увидеть, услышать, ощутить данный объект, понять его, создать у себя яркий, понятный образ этого объекта.

Сам по себе произвольно наглядный образ, как правило, не возникает. Он образуется только в результате активной работы, направленной на его создание (254, с. 21—22).

**Наглядность в обучении.** Наглядный материал служит как бы внешней опорой внутренних действий, совершаемых ребенком под руководством учителя в процессе овладения знаниями. Введение в обучение наглядного материала должно учитывать по крайней мере два следующих психологических момента: 1) какую конкретную роль наглядный материал должен выполнять в усвоении и 2) в каком отношении находится предметное содержание данного наглядного материала к предмету, подлежащему осознанию и усвоению.

Место и роль наглядного материала в процессе обучения определяются отношением той деятельности учащегося, в которой данный материал способен занять структурное место цели (предмета) его действий, к той деятельности, которая ведет к осознанию того, что нужно усвоить.

Это отношение может быть тройным. Во-первых, та и другая деятельность могут совпадать между собой, что обеспечивает прямую действенность наглядности. Далее, первая деятельность может готовить собой вторую, и тогда требуется лишь правильно и четко выделить соответствующие этапы педагогического процесса. Наконец, та и другая деятельности могут не быть связаны между собой, в таком случае наглядный материал бесполезен, а иногда может играть даже роль отвлекающего фактора (144, с. 259—265).

**Виды учебной наглядности.** 1. Натуральные вещественные модели (реальные предметы, муляжи, геометрические тела, макеты различных объектов, технические образцы, фотографии, картины и т. д.).

2. Условные графические изображения (чертежи, наглядные изображения в системе аксонометрических, изометрических проекций, разрезы, сечения, эскизы, различные технические и технологические схемы и т. д.).

3. Знаковые модели (графики, географические карты, топографические планы, диаграммы, химические формулы и уравнения,

математические символы и другие интерпретированные знаковые системы) (272, с. 32).

**Функции наглядного материала.** Функция наглядного материала может быть очень разной. Одно дело, когда в процессе обучения возникает задача дать учащимся живой, красочный образ недостаточно известного им кусочка действительности, расширить в этом направлении их чувственный опыт, обогатить их впечатления — словом, сделать для них возможно более конкретным, более реально и точно представленным тот или иной круг явлений. Посещение зоопарка, историческая картина, фотография писателя или ученого и т. д. — все это делает более конкретным и как бы более осязаемым для ребенка то, о чем идет речь в обучении.

Совсем другое дело в случае, когда наглядность включается непосредственно в процесс обучения в связи со специальной педагогической задачей. Имеются в виду такие случаи, как использование наглядных пособий при начальном обучении арифметике, на уроках русского языка, в классных занятиях по физике и т. п. Здесь роль наглядного материала, конечно, не в том, чтобы, например, изображения карандашей на таблице обогащали чувственный опыт ребенка, они служат не для этого, а для обучения счету. Наглядный материал представляет собой в этих случаях именно материал, в котором и через посредство которого, собственно, предмет усвоения еще только должен быть найден (144, с. 257—259).

**Что осознается в наглядном материале?** Вопрос о предмете сознания выступает не только как вопрос о том, что фактически сознается учащимися, но и как вопрос о том, что должно им сознаваться в связи с определенной педагогической задачей. С психологической точки зрения это и есть центральный вопрос проблемы наглядности.

Чтобы показать это, обратимся к примеру применения наглядных пособий.

Однажды мне показали несколько любовно выполненных учителем классных таблиц с изображением однородных групп предметов, назначение которых было в том, чтобы служить пособием при изучении в I классе чисел и операций с количествами в пределах десяти. Таблицы эти отличались от других не принципом своего построения, а тщательностью выполнения и характером изображенных на них предметов. Так, например, на одной из них были нарисованы танки и зенитные пушки. Замысел их автора очевиден: он хотел создать интересное, легко привлекающее к себе внимание первоклассников пособие, обладающее максимальной конкретностью и жизненностью (дело было в дни Великой Отечественной войны).

Представим теперь себе это пособие в действии. Во-первых, совершенно несомненно, что такое пособие действительно привлечет внимание учеников и внимание легко удержится на нем. Значит, самая первоначальная и простейшая задача решена — внимание учеников привлечено, но оно привлечено к таблице. Привлечено ли

оно, однако, к предмету изучения — количествам, количественным отношениям?

Изображенные танки потому остро привлекают к себе ребенка, что они по-своему содержательны для него: какие это танки, почему они в колонне, почему идут навстречу один другому, хотя на тех и на других звезды, и т. д. — вот что составляет содержание той внутренней мыслительной активности, которая сама по себе относительно длительно удерживает на этой таблице внимание ребенка и которая определяет собой то, что осознается им, т. е. что является предметом его сознания.

Но учитель руководит учениками. Он ставит перед ними учебные цели и этим пытается организовать их активность в другом направлении; однако в данном случае это направление решительно не совпадает с тем, в котором активность учеников развертывается под влиянием самого демонстрируемого материала. Все внимание ученика сосредоточено на пособии, но в его сознании ни количества, ни соотношения их, а военные образы; будучи внешне обращен к тому же, что и учитель, внутренне он идет, однако, не за ним, а за предметным содержанием, изображенным на таблице.

Внутренние действия, которые должны быть построены у учащихся, требуют отвлечения от предметного содержания изображений, а это тем труднее, чем оно богаче. Считать неинтересные карандаши ребенку психологически легче, чем считать интересные танки (144, с. 259—262).

Обогащая опыт учащихся или помогая им в анализе изучаемой проблемы, средства наглядности облегчают и труд учителя. Однако избыток наглядности, и особенно построение ее без учета механизмов ее восприятия детьми, может не облегчить, а затруднить учебный процесс. Учителю следует учитывать возможность осознания школьниками не заложенных в учебном пособии соотношений между объектами и явлениями, а непосредственно изображенной на нем предметной реальности. В связи с этим удобными (более однозначно воспринимаемыми) являются абстрактные схемы и знаковые модели. Как известно, они лучше усваиваются и приносят наибольший развивающий эффект при самостоятельном построении учащимися.

## V.6. Проблемное обучение

Проблемное обучение заключается в создании (организации) перед учащимися проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности учащихся и учителя при максимальной самостоятельности первых и под общим руководством последнего, направляющего деятельность учащихся.

Проблемное обучение (как и любое другое обучение) может способствовать реализации двух целей: 1) сформировать у учащихся необходимую систему знаний, умений и навыков; 2) достиг-

нута высокого уровня развития школьников, развития способности к самообучению, самообразованию. Обе эти задачи могут быть реализованы с большим успехом именно в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач.

Важно отметить еще одну из важных целей проблемного обучения — сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность учащихся (129, с. 260—261).

**Проблемные ситуации.** Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия.

Проблемная ситуация в отличие от задачи включает три главных компонента: а) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия; б) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации; в) возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации (167, с. 33—34).

**Отношение ученика к проблемной ситуации.** Проблемная ситуация, возникающая в учебной деятельности, может вызвать состояние эмоционального подъема, активности школьника, интереса к обучению, адекватной оценки учеником своих интеллектуальных возможностей, а также состояние неудовлетворенности, напряжения, трудности, отрицательного отношения к выполнению учебного задания, неадекватную самооценку, что в конечном счете может быть одной из причин неуспеваемости школьника.

Противоречивая роль проблемной ситуации в обучении состоит в том, что в случае обеспечения внутренних (стимулирующая функция) и внешних (регулирующая функция) условий и средств для разрешения проблемной ситуации она выступает как положительный фактор, но превращается в отрицательный в случае отсутствия таких условий и средств (сдерживающая и дезорганизующая функции).

Проблемная ситуация на слабо подготовленного в теоретическом отношении ученика действует отрицательно, она больше угнетает, дезорганизует (если разрешение этой ситуации выходит за пределы его зоны ближайшего развития и учитель не оказывает ему своевременной помощи), в то время как хорошо развитого школьника она, напротив, стимулирует к поиску, активизирует в работе, что соответствует его желанию и стремлению постоянно применять свои знания и умения (256, с. 69—72).



**Правила создания проблемных ситуаций.** 1. Для создания проблемной ситуации перед учащимся должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого учащийся должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие условия: а) задание основывается на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся; б) неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия; в) выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

2. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям.

3. Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала.

4. В качестве проблемных заданий могут служить: а) учебные задачи; б) вопросы; в) практические задания и т. п.

Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

6. Возникшую проблемную ситуацию должен формулировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты (167, с. 181—183).

**Проблемная ситуация и задача.** Проблемная ситуация означает, что в ходе деятельности человек натолкнулся, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное, неизвестное, тревожное и т. д. Возникшая проблемная ситуация переходит затем в осознаваемую человеком задачу. Вторая появляется из первой, тесно связана с ней, но отличается от нее. Проблемная ситуация — это довольно смутное, еще не очень ясное и малоосознаваемое впечатление, как бы сигнализирующее, что что-то не так, что-то не то. Процесс мышления начинается с анализа этой проблемной ситуации. В результате ее анализа возникает, формулируется задача (проблема) в собственном смысле слова. Возникновение задачи означает, что удалось хотя бы предварительно расчленить данное (известное) и неизвестное (искомое). Исходя из связи и отношений между известным и неизвестным, становится возможным искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное (42, с. 53—54).

**Проблемные ситуации в обучении.** Первый признак проблемной ситуации в обучении состоит в том, что она создает трудность, преодолеть которую ученик может лишь в результате собственной мыслительной активности. Проблемная ситуация должна быть значимой для ученика. Ее возникновение должно быть по возможности связано с интересами и предшествующим опытом учащихся.

Наконец, более общая проблемная ситуация должна заключать в себе ряд более частных. Общая проблемная ситуация — проблема — должна распадаться на ряд подпроблем, связанных и вытекающих одна из другой.

Типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе:

1. Проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями).

2. Проблемные ситуации возникают при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи.

3. Проблемные ситуации возникают перед учащимися тогда, когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике.

4. Проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования.

5. Проблемные ситуации при решении технических задач возникают тогда, когда между внешним видом схематических изображений и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие.

6. Проблемные ситуации создаются и тем, что существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочесть в них динамические процессы (129, с. 264—268).

Введение в учебный процесс элементов проблемности повышает активность учащихся, способствует развитию у них познавательных интересов. Тем не менее полностью построить обучение на основах проблемности вряд ли возможно. В большинстве классов собраны учащиеся с разным уровнем подготовки и разными способностями. И если для кого-то проблемное задание оказывается не по силам, т. е. не соответствует их возможностям, оно вносит дезорганизацию в учебную работу. Использование приемов проблемного обучения не должно исключать индивидуального обучения.

## V.7. Обучение решению задач

**Учебная задача.** Конкретная задача, при решении которой школьники как бы решают все задачи данного класса, является учебной задачей, требующей мыслительного анализа и теоретиче-

ского (или содержательного) обобщения. Школьники первоначально, естественно, не умеют самостоятельно формулировать учебные задачи и выполнять действия по их решению. До поры до времени им помогает в этом учитель, но постепенно соответствующие умения приобретают сами ученики. Именно в этом процессе у них формируется самостоятельно осуществляемая учебная деятельность, умение учиться (69, с. 153—154).

**Умение ставить учебную задачу.** Умение самостоятельно ставить учебную задачу (на основе предложенной конкретной задачи) является одним из основных умений, которым должен овладеть каждый школьник.

Если школьник, будучи поставлен перед некоторой конкретной задачей, владеет умением ставить учебную задачу (и у него сформирована соответствующая потребность), то он, прежде чем приступить к решению данной конкретной задачи, будет осуществлять поиск общего способа решения целого класса задач, в который входит и предложенная ему задача. В случае несформированности у него умения и потребности ставить учебную задачу он вместо поиска общего способа начнет решать предложенную ему конкретную задачу путем проб и ошибок, а затем так же будет решать все последующие задачи данного класса.

При стихийном формировании умения ставить учебную задачу оно проходит ряд этапов, завершающихся появлением у школьника определенного отношения к учебной задаче — от негативного до теоретического, когда он, получив конкретную задачу, сразу начинает целенаправленно искать общий способ решения подобных задач (70, с. 60—67).

**Психологическая сущность процесса решения задач.** Процесс решения задач с психологической точки зрения представляет собой последовательный переход субъекта от одной проблемной ситуации к другой путем моделирования первой ситуации и принятия построенной модели за объект второй ситуации. Субъект строит последовательность моделей первоначально составленной или принятой задачи. При этом переход от проблемной ситуации к ее модели совершается путем децентрации субъекта, т. е. мысленного выхода субъекта из ситуации и ее активного изучения им как бы со стороны.

В случае, когда задача становится мысленной моделью, эта децентрация принимает форму мысленного «раздвоения» субъекта: он изучает свою собственную мысль, ее преобразования, процесс ее протекания. Иначе говоря, субъект как бы раздваивается на два «существа»: одно из них строит и преобразует мысленные модели исходной задачи, а другое — мысленно изучает получающиеся модели и соотносит их с моделью конечной или промежуточной цели деятельности (252, с. 199).

**Эвристики.** Эвристика — это основанное на опыте правило, стратегия, прием или иное средство, существенно ограничивающее поиск решения сложных задач. Эвристика отнюдь не гарантирует оптимальность решения и даже не гарантирует достижение реше-

ния. Эвристическая программа — это такая, которая при решении сложных задач использует разные эвристики.

Примерами эвристик являются следующие правила.

1. В ряде случаев полезно идти в решении от требования задачи к ее условиям.

2. Полезно применять к данной задаче те методы, с помощью которых в прошлом решались подобные задачи.

3. Обычно используются два универсальных эвристических метода решения задач: метод анализа целей и средств и метод планирования. Метод анализа целей и средств состоит в выборе и выполнении над исходной задачей таких операций, которые шаг за шагом уменьшают разницу между исходным состоянием и искомым конечным состоянием. В методе планирования вырабатывается некоторая упрощенная формулировка задачи, которая затем решается методом анализа целей и средств (243 а, с. 29—30).

Два вида обобщения решения задач. Обобщение первого вида осуществляется путем развернутого сравнения ходов решения серии задач, при этом каждая последующая задача решается как относительно самостоятельная и частная через пробы и ошибки. Лишь постепенно в этих решениях находят сходные моменты, что и приводит к обобщению. Это эмпирический путь обобщения.

Обобщение второго вида происходит на основе анализа условий и требований одной задачи, что позволяет абстрагировать ее существенные зависимости. Благодаря этому решение задачи сразу приобретает обобщенное значение и «с места» переносится на целый класс задач, обеспечивая к ним теоретический подход с позиций единого типа решения. Это теоретический путь обобщения (67, с. 216).

Психологические барьеры прошлого опыта. Под психологическим барьером прошлого опыта понимаются затруднения, испытываемые человеком при избирательной актуализации знаний в процессе решения творческих задач. Процесс включения (воспоминания) элементов прошлого опыта не всегда обеспечивает появления новообразований в творческом мышлении, а в некоторых случаях это даже может затруднить поиск правильного решения.

Одной из причин появления психологических барьеров прошлого опыта является наличие в задании таких условий, которые актуализируют ранее сложившиеся стереотипные действия, не позволяющие обнаружить новые условия, требуемые для разрешения творческого задания (98, с. 43—48).

Прием остранения для преодоления психологического барьера. В процессе познания какого-либо явления у человека появляется чувство понятности, усвоенности материала. В нем фиксируется некоторый определенный уровень глубины познания, что защищает познание от разрушения, цементирует его так, чтобы на его результаты можно было опираться в последующем. Для этого необходимо, во-первых, чтобы память не хранила следов первоначальных чувств непонимания, а во-вторых, память должна выдавать усвоенные понятия и представления в своего рода защитной



упаковке, в прочных, закрытых «футлярах». Этим «футляром» является знак (термин), содержанием которого является краткая дефиниция, выраженная через понятия низлежащих ярусов также в виде знаков (терминов).

Но знак и чувство понятности, являющиеся необходимым защитным механизмом мышления, при необходимости нужно вторично сделать объектом познания, чтобы то, что давно стало привычным, не сыграло бы отрицательной роли в познании, порождая познавательно-психологический барьер. Заметим, что указанный барьер для репродуктивного мышления необходим, так как он ограждает, защищает усвоенные понятия, хотя для творческого мышления он является помехой.

Педагогическое творчество немыслимо без сопереживания трудностей, испытываемых учениками, поэтому оно вынуждает учителя многократно возвращаться к им самим уже давно пройденным этапам познания с тем, чтобы взглянуть на них глазами ребенка.

Это и есть прием остранения, заключающийся в том, что привычное преломляется через призму восприятий «непонимающего человека», «взрослого ребенка». Благодаря этому то, что казалось само собой разумеющимся, предельно простым и понятным, начинает восприниматься как нечто странное, удивительное, требующее осмысления.

У учителей, не желающих мириться с тем вялым безразличием, с которым ученик воспринимает знания, добытые предыдущими поколениями в исканиях, полных драматизма, процесс преподавания стимулирует творчество в области преподаваемой научной дисциплины (261, с. 48—54).

**Формирование культуры решения задач.** Культура поведения при встрече с задачей есть по сути дела овладение некоторой стратегией и тактикой поиска решения задачи.

До сих пор считается, что единственный метод формирования умения решать задачи — это практика в решении большого количества задач. Известный математик и методист Д. Пойя так и советует: «Если хотите научиться решать задачи, то решайте их!» Следуя этому совету, учителя математики, физики, русского языка и других предметов предлагают учащимся огромное количество задач и затрачивают на их решение не менее половины всего учебного времени, не считая времени домашней работы учащихся, которая состоит в основном из решения задач. А результаты этой титанической работы более чем скромные: многие учащиеся так и не овладевают общим подходом к их решению и, встретившись с задачей незнакомого вида, теряются и не знают, как к ней подступить.

Культура решения задач заключается в том, что поиск решения совершается на базе глубокого и всестороннего предварительного анализа задачи, что каждая из совершаемых проб обосновывается и ее результаты анализируются, что после нахождения верного решения производится ретроспективный анализ с целью

выявления общих методов, примененных в этом решении, поиска более рационального решения, если это возможно.

Такой культуре можно и нужно учить учащихся, начиная с начальных классов.

Главное — это сделать сами задачи, их структуру и особенности предметом особого изучения и усвоения.

Для этого необходимо использовать особую систему упражнений, где конкретные задачи являются лишь материалом, а целью (требованием) является последовательно: 1) расчленение задачи на элементарные условия и требования; 2) выявление связей и зависимостей между отдельными условиями (данными) и между данными и требованием; 3) построение схематической модели задачи; 4) перекодирование задачи на другой язык и т. д. Непременным условием является то, что во всех этих упражнениях сама заданная задача не решается, чтобы не отвлекать учащихся от главного — анализа задачи.

Особую роль в формировании у учащихся культуры решения задач играет заключительный, ретроспективный анализ проведенного решения с целью выявления и усвоения общих методов и приемов решения задач.

Указанные учебные упражнения должны использоваться на протяжении всех лет обучения и стать основой для формирования способностей и умений в решении задач. Сам процесс формирования способностей и умений должен приобрести целенаправленный и управляемый характер. Необходимо четко представлять, какой компонент общих способностей к решению задач, какое умение формируется в данное время с помощью решения определенной системы учебных и конкретно-практических задач, какую роль при этом играет каждая из используемых задач.

Нужно изменить и сам подход к решению задач. Вместо того чтобы бездумно решать большое количество задач, полезнее решать в несколько раз меньшее количество задач, но при этом само решение должно содержать глубокое изучение этих задач, сущности их решения, выявление общих методов и приемов, используемых в этом решении. Задачи и механизмы их решения должны стать объектами глубокого и постоянного изучения на протяжении всех лет обучения. Особое внимание должно быть также уделено формированию культуры решения, привитию разумного подхода к поискам и конструированию методов решения, выработке дисциплинированного мышления в процессе решения, привитию эстетического взгляда на решение задач, предполагающего оценку этого решения не только с точки зрения ее безупречной логической правильности, но и красоты и изящества (252, с. 94—102, 200—201).

Каждый школьник в процессе обучения должен приобрести умение учиться самостоятельно. Оно включает, в частности, умение ставить учебную задачу и решать ее.

Формулирование задачи учеником должно быть связано с поиском общего способа решения целого класса задач, иначе неизбежны пробы и ошибки, перебор вариантов решения отдельно взя-

той, конкретной задачи. Решение задачи должно осуществляться на базе глубокого и всестороннего предварительного анализа задачи, необходим и анализ хода решения, в том числе ретроспективный, поиск наиболее рационального решения. Учитель, формируя у школьников такую культуру решения задач, добивается положительных результатов, не перегружая большим объемом заданий.

Следует также отметить, что в процесс обучения решению задач учитель может привнести много элементов творчества. Один из эффективных творческих приемов — восприятие самим учителем простого и понятного для него задания как нового и удивительного, т. е. попытка восприятия проблемы глазами ребенка.

## V.8. Программированное обучение

**Определения и особенности программированного обучения.** Самостоятельное и индивидуальное обучение по заранее разработанной обучающей программе с помощью особых средств обучения (программированного учебника, особых обучающих машин, ЭВМ или микрокомпьютеров и др.), обеспечивающее каждому обучаемому возможность осуществления процесса учения и научения в соответствии с некоторыми индивидуальными особенностями (индивидуальным темпом обучения, особым путем овладения учебным материалом в зависимости от уровня обученности и др.), называется программированным обучением.

Обучающая программа состоит из последовательности шагов, каждый из которых представляет собой микроэтап овладения обучаемым определенной единицей знаний или действий. Каждый шаг программы обычно состоит из трех кадров: информационного, в котором дается необходимая информация об изучаемом знании или действии; контрольного, в форме задания для самостоятельного выполнения; управляющего, в котором обучаемый проверяет свое решение задания и на основе результатов проверки получает указание о переходе к какому-то следующему шагу.

В зависимости от характера шагов программы различают следующие основные системы программированного обучения.

1. Линейная система программированного обучения, первоначально разработанная американским психологом Б. Скиннером в начале 1960-х годов на основе бихевиористского направления в психологии. Согласно этой системе обучаемые проходят все шаги обучающей программы последовательно в том порядке, в котором они приведены в программе. Задания в каждом шаге состоят в том, чтобы заполнить одним или несколькими словами пропуск в информационном тексте. После этого обучаемый должен сверить свое решение с правильным, которое до этого каким-либо способом было закрыто. Если ответ обучаемого оказался правильным, то он должен перейти к следующему шагу; если же его ответ не совпадает с правильным, то он должен выполнить задание еще раз. Таким образом, линейная система программированного обучения

основана на принципе обучения, предполагающего безошибочное выполнение заданий. Поэтому шаги программы и задания рассчитаны на наиболее слабого ученика. По мысли Скиннера, обучаемый учится главным образом выполняя задания, а подтверждение правильности выполнения задания служит подкреплением для стимуляции дальнейшей деятельности обучаемого.

2. Разветвленная программа программированного обучения, основоположником которой является американский педагог Н. Краудер. Контрольные задания в шагах этой системы состоят из задачи или вопроса и набора нескольких ответов, в числе которых обычно один правильный, а остальные неверные, содержащие типичные ошибки. Обучаемый должен выбрать из этого набора один ответ. Если он выбрал правильный ответ, то получает подкрепление в виде подтверждения правильности ответа и указание о переходе к следующему шагу программы. Если же он выбрал ошибочный ответ, ему разъясняется сущность допущенной ошибки и он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме.

Кроме этих двух основных систем программированного обучения разработано много других, в той или иной степени использующих линейный или разветвленный принцип или оба эти принципа для построения последовательности шагов обучающей программы.

Разные системы программированного обучения различаются также по способу ввода обучаемым ответа на задания контрольных кадров или по степени адаптации к индивидуальным особенностям обучаемых.

Используются следующие способы ввода ответов: 1) свободное конструирование ответа из заданного набора букв, цифр, условных знаков или же формулирование его в словесной форме; 2) регламентированное кодирование ответа в форме условного знака или определенной последовательности этих знаков; 3) выборочный способ — выбор ответа из заданного набора; 4) смешанный способ.

По степени адаптации к индивидуальным особенностям обучаемых различают следующие виды программированного обучения: 1) адаптивные только к темпу работы обучаемых; 2) адаптивные к темпу и уровню обученности без самосовершенствования. Эти системы характеризуются тем, что тот или иной путь обучения определяется лишь на основе оценки одного предшествующего ответа обучаемого; 3) адаптивные системы с самосовершенствованием, которые вырабатывают для каждого обучаемого свой особый путь обучения на основе анализа всей истории его обучения и тем самым обеспечивают обучение за минимальное время и с минимальным количеством ошибок. Самосовершенствование может совершаться вручную учителем или производиться автоматически обучающей машиной или ЭВМ по особой программе.

Многочисленные системы программированного обучения не имели первоначально особого психологического обоснования и разрабатывались в основном эмпирически. В дальнейшем отдельные



элементы программированного обучения получили то или иное психологическое обоснование, однако полная теория программированного обучения до сих пор не создана. В советской психологии была сделана попытка разработки теории программированного обучения на основе органического сочетания кибернетической теории управления с психологической теорией поэтапного формирования умственных действий.

Наибольшее распространение различные системы программированного обучения получили в 50—60-х годах, в дальнейшем стали использовать лишь отдельные элементы программированного обучения главным образом для контроля знаний, консультаций и тренировки навыков. В последние годы идеи программированного обучения стали возрождаться на новой технической основе (ЭВМ, телевизионные системы, микрокомпьютеры и др.) в форме компьютерного или электронного обучения. Новая техническая база позволяет почти полностью автоматизировать процесс обучения, строить его как достаточно свободный диалог обучаемого с обучающей системой. Роль учителя в этом случае состоит главным образом в разработке, наладке, коррекции и усовершенствовании обучающей программы, а также проведении отдельных элементов безмашинного обучения. Многолетний опыт подтвердил, что программированное обучение, и особенно компьютерное, обеспечивает не только достаточно высокий уровень обучения, но и развития учащихся, вызывает у них неослабевающий интерес.

**Алгоритмизация обучения.** Выявление или построение в содержании и в процессе обучения алгоритмов и представление их в какой-либо форме пошаговой программы деятельности учения или преподавания называется алгоритмизацией обучения.

В деятельности учащихся в процессе учения и учителей в процессе преподавания можно различать два принципиально различных способа решения возникающих в этих процессах задач: алгоритмический, когда субъект выполняет свою деятельность в соответствии с известным ему алгоритмом, т. е. предписанием (правилом, инструкцией), определяющим четкую последовательность элементарных для данного субъекта операций по решению любой задачи из некоторого класса; эвристический, когда главная составная часть его деятельности состоит в поисках плана или метода решения данной задачи. Обычно эти два способа деятельности в обучении не различались и осуществлялись совместно в едином процессе.

Появление идей программированного обучения привело к необходимости явного выделения в содержании обучения учебных алгоритмов (их часто называют алгоритмическими предписаниями). Учебные алгоритмы служат предметом усвоения для учащихся, а зачастую и средством обучения, показывающим, какие действия и в каком порядке должны выполнять учащиеся, чтобы усвоить соответствующее знание.

Психологическое значение алгоритмизации обучения состоит в том, что она способствует явному различению учащимися содер-

жательной и операциональной сторон изучаемых знаний и овладению общим способом решения широкого класса задач, а также явному выделению из процесса овладения умственными действиями ее ориентировочной основы, благодаря чему значительно повышается эффективность обучения. Что касается попыток построения и использования алгоритмов преподавания, то они пока не привели к значительным результатам.

**Обратная связь в обучении.** Связи, идущие от обучаемого к обучающему и от него к обучаемому (внешняя обратная связь) или идущие от обучаемого к нему самому (внутренняя обратная связь), по которым проходит информация о ходе процесса и результатах научения, называются обратными связями.

Информация о ходе и результатах научения, получаемая учителем (по внешней обратной связи) или учеником (по внутренней обратной связи) сопоставляется с заранее известной нормативной (требуемой), и результаты этого сопоставления служат для учителя основанием для оценки и коррекции процесса обучения, а для ученика — основанием для самооценки и самокоррекции своей учебной деятельности (в случае отрицательной обратной связи, придающей системе обучения и научения состояние устойчивости по отношению к нормальному процессу) и подкреплением для стимуляции процесса учения (в случае положительной обратной связи). Четкое функционирование обратной связи в заданном временном режиме является неременным условием эффективного управления процессом обучения и научения.

Применение элементов программированного обучения в школе многообразно. Это и отработка отдельных учебных действий в соответствии с данным алгоритмом, и работа по обучающей программе в компьютерных классах, и особые системы контроля знаний и т. д. Почти во всех случаях отмечаются высокие учебные результаты, а при применении ЭВМ — и повышение интереса к учению.

Главной целью введения программированного обучения является создание условий для продвижения в учебном материале в соответствии с индивидуальными возможностями каждого ученика, обеспечение индивидуального темпа учения. Поэтому особенно ценным оно становится при индивидуализации обучения в классе, работе с отстающими учащимися, которым нужен замедленный темп усвоения нового материала, возврат к ранее пройденному и др. С другой стороны, абсолютизация приемов программированного обучения может привести и к отрицательным результатам, прежде всего к утрате творческих моментов общения учителя с классом.

## **V.9. Контроль и оценка в обучении**

**Организация контроля за процессом усвоения.** 1. На первых этапах процесса усвоения контроль должен быть пооперационным.

2. В начале материального (материализованного) и внешне-речевого этапов контроль должен быть систематическим — за каждым выполняемым заданием.

3. В конце этих этапов, а также на последующих этапах контроль должен быть эпизодическим — по желанию обучаемого.

4. Способ осуществления контроля (кто контролирует) принципиального значения для качества усвоения не имеет. В то же время новизна способа контроля, например, в условиях соревнования (при работе учеников парами, где осуществляется взаимный контроль) способствует созданию положительной мотивации (233, с. 112—113).

**Опрос как форма учета успешности.** В школьной практике установлена зависимость учета успешности от психологических особенностей ситуации: от мнения учителя об ученике, случайных о нем представлений, настроения учителя в момент учета и т. д. Вместе с тем известно, что обстановка опроса нарушает обычное состояние ученика, возбуждая или угнетая его, расстраивая его систему мышления и память, разрушая тем самым субординацию знаний и волевых возможностей их целевого использования.

В этих условиях опрос не отражает действительных знаний ученика, и поэтому в учете успешности, проводимом в такой аффективной ситуации, не отражается уровень подлинной успешности школьника (12, с. 165).

**Функции оценки.** В условиях нашей школы можно выделить все многообразие функций оценки: а) ориентация школьника в состоянии его знаний и степени соответствия их требованиям учета; б) непосредственная или опосредованная информация об успехе или неуспехе в данной ситуации; в) выражение общего мнения и суждения учителя о данном ученике (14, с. 142).

**Содержательная оценка.** Оценка должна служить главной цели — стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность школьника. Содержательная оценка — это процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для: а) установления уровня и качества продвижения ученика в учении и б) определения и принятия задач для дальнейшего продвижения. Такая оценка одновременно становится стимулирующей для школьника, так как усиливает, укрепляет, конкретизирует мотивы его учебно-познавательной деятельности, наполняет его верой в свои силы и надеждой на успех.

Содержательная оценка бывает внешней, когда ее осуществляет учитель или другие ученики, и внутренней, когда ее дает себе сам ученик.

Совершенным процесс учебно-познавательной деятельности будет только тогда, когда оценка не завершает его, а сопровождает на всех ступенях.

**Эталон** — это образец процесса учебно-познавательной деятельности, ее ступеней и результата. На основе эталона осуществляются оценочно-контролирующие операции. Заданные и формируемые сначала извне, эталоны в дальнейшем определяются в

виде знаний, опыта, умений, становятся тем самым основой внутренней оценки. Эталон должен обладать ясностью, реальностью, точностью и полнотой.

Оценка учителя не сразу приобретает для школьника содержательный смысл. Для этого необходимы такие условия: 1) эталон, которым оперирует учитель в своей оценочной деятельности в отношении школьника, должен быть понятен самому школьнику; важно, чтобы представления учителя и школьника об оцениваемом объекте совпадали; 2) доверие школьника к учителю и его оценкам.

Разные способы организации внешней оценки (коллективная оценка, взаимооценка одноклассников и т. д.), основанные на доверии к ученику, уважении его личности, вере в его силы, формируют в нем серьезное, заинтересованное отношение к критике, укрепляют чувство своей значимости в коллективе, осознание заботы о нем товарищей, учителя.

При формировании внутренней содержательной самооценки учеником своей учебной деятельности особое значение приобретает раскрытие школьнику смысла, цели учения, образования. Дело в том, что школьник, как правило, ориентируется на внешние, а не на внутренние стороны школьной жизни. Суть же учения — преобразование личности школьника путем присвоения им знаний, умений и навыков, способов мышления и деятельности (8, с. 163—172).

**Парциальные оценки.** Отдельные оценочные обращения и оценочные воздействия учителя по ходу опроса влияют на процесс работы, его содержание и форму, скорость и точность, перестраивая интеллектуальные, эмоциональные и волевые механизмы работы (переживание успеха и неуспеха, притязания, насыщение и т. д.).

Подобная оценка не представляет собой квалификацию успешности ученика в целом, она относится не к системе знаний и даже не к предмету в целом, а к известному частичному знанию или навыку. Ее можно назвать парциальной, выделяя тем самым из других типов оценок успешности.

Различные типы парциальных оценок группируются в три большие группы: 1) отсутствие оценки, опосредствованная оценка, неопределенная оценка; 2) отрицательные оценки, выражаемые замечанием, отрицанием, упреком, угрозы, нотации; 3) положительные оценки, выражаемые согласием, одобрением, порицанием с включением сюда сарказма, ободрением.

Слова и фразы, указывающие на правильность ответа ученика и стимулирующие его движение в том же направлении, можно назвать согласием; слова и фразы, указывающие на неправильность ответа и стимулирующие перестройку хода решения, — отрицанием. Не только согласие, но и отрицание играют положительную роль, ведя к перестройке мышления и знаний соответственно логике предмета. Аналогичную роль в отношении констатации и определения правильного решения задачи и верности изложения играет согласие. Его функция — ориентировать школьника в правильно-



сти его собственного поступка, закрепить успех на этом пути, стимулировать его движение в том же направлении. Отсутствие оценки или неопределенная для школьника оценка вызывает в нем тягостные эмоциональные переживания.

В числе частых воздействий, посредством которых учитель регулирует состояние класса и отдельных школьников, находится замечание. Замечания становятся отрицательным воздействием лишь тогда, когда ряд замечаний систематически падает на одного ученика. Само по себе отдельное замечание имеет не столько оценочное и стимулирующее значение, сколько играет роль регулятора поведения на уроке (14, с. 141—153).

**Групповые и индивидуальные нормы оценки.** Те учителя, которые в ходе оценки пользуются главным образом групповой нормой, оценивают деятельность учащихся в узком интервале времени. Они рассматривают достижения ученика в сравнении с существующим уровнем достижений класса. При использовании этой нормы ученикам ясно, кто в их классе принадлежит к группе лучших, а кто — к группе худших. Педагоги, оценивающие учеников на основе групповой нормы, стремятся к стандартизации заданий. Они дают всему классу задания приблизительно одинаковой трудности, одного и того же типа, стремясь создать ситуацию «равенства предложения», что дает возможность непосредственного сравнения и оценки учащихся. В результате более сильные ученики часто работают над легкими для них заданиями, а более слабые — над более сложными для них заданиями. Так постепенно складываются разные способы взаимодействия учителя с группой успешных и группой неуспешных учеников. С точки зрения мотивации учения учебная ситуация такого типа для одних учащихся оказывается слишком сложной, для других — слишком простой. В первом случае актуализируется потребность избежать неуспеха, во втором — потребности вообще не актуализируются.

Другие учителя используют индивидуальные нормы при оценке учащихся. Достижения учащихся они рассматривают в сопоставлении с их же предшествующими достижениями. Такие педагоги не используют задания, подобные тестовым ситуациям, а исходят из актуального уровня школьных успехов ученика и выбирают задания соответствующей трудности, оказывая необходимую помощь. При таком обучении ученики одного класса могут в одно и то же время с различной продолжительностью работать над различными по сложности заданиями. Педагоги, оценивающие достижения учеников подобным образом, готовы рассматривать их достижения в более широких интервалах времени, охотно допуская возможность изменений в дальнейшем развитии ученика. Обнаруживается, что подобное взаимодействие уменьшает боязнь неуспеха и страх перед опросом, у более слабых учеников появляется вера в собственный успех (63 а, с. 57—58).

Надо ли сравнивать детей между собой? Наблюдения показывают, что постоянное акцентирование недостатков одних учеников и достоинств других неблагоприятно сказывается на нравственно-

личностном развитии каждого учащегося и на межличностных отношениях, складывающихся между детьми в классе. Целесообразно ли вообще сравнивать детей между собой, а если сравнивать, то на какой основе? Ответ на этот вопрос помог получить психолого-педагогический эксперимент, проводившийся в трех классах, в каждом по особой программе.

Наиболее благоприятная картина по всем показателям обнаружилась в том классе, в котором сравнивались друг с другом дети, обладающие приблизительно одинаковыми способностями, но достигшие в учебной деятельности разных результатов из-за различного отношения к учению. В этом классе главным предметом обсуждения и сравнения являлось отношение к учебному труду. На реальных достижениях учеников демонстрировались и поощрялись такие результаты, которые обеспечивались именно отношением к учению: добросовестностью, старательностью, ответственностью. Кроме того, очень высоко оценивались учителем возникавшие по инициативе детей различные формы сотрудничества и взаимопомощи.

Таким образом, сравнение здесь не принижало ученика, а, наоборот, раскрывало перед ним его возможности. Для того чтобы это усилить, учитель не выставлял ученику отрицательной оценки, добиваясь того, чтобы он достиг хорошего результата, который доводился до сведения класса. В этом классе, в котором никого особенно не превозносили и никого не принижали, учеников с неадекватной самооценкой оказалось меньше, чем в других, и отношения между детьми были наиболее доброжелательными. Этот класс был наиболее дружным.

Близким к этому по перечисленным показателям оказался класс, в котором успехи каждого ученика сравнивались только с его прежним уровнем успешности. Конфликтов, связанных с недовольством ученика поставленной учителем оценкой, а также конфликтов между детьми, связанных с преимущественным положением одних и приниженностью других, в этом классе также не наблюдалось.

Совсем другая ситуация сложилась в том классе, в котором преимущественно сопоставлялись результаты хорошо успевающих с результатами отстающих. В этом классе детей с пониженной и повышенной самооценкой, детей с отрицательным отношением к учению оказалось к концу учебного года в два раза больше, чем в классах, о которых шла речь выше.

Как писал В. А. Сухомлинский, «следует иметь в виду некоторые подводные камни самой логики педагогического процесса: обучение проникнуто постоянной, повседневной проверкой, контролем, ежечасным сравнением успехов одного ученика с успехами другого. За всем этим таится опасность разочарования, неуверенности в своих силах, замкнутости, равнодушия, озлобления, то есть таких душевных сдвигов, которые приводят к огрублению души, утрате чуткости» (152, с. 18—19).

**Вредны ли отметки в начальном обучении?** Исследования грузинских психологов показали, что ориентация на отметку становится одним из факторов, отрицательно влияющих на развитие внутренних мотивов учебной деятельности. В результате к концу обучения в начальной школе у учащихся складывается своеобразная система мотивов, в которой ведущая роль принадлежит социальным, моральным мотивам и в которой очень слабо выражены внутренние, собственно учебные мотивы.

Было бы однако неправильно утверждать, что указанная структура мотивов учебной деятельности является проявлением закономерностей возрастного развития. Скорее она складывается вследствие каких-то недостатков в организации самого процесса обучения в начальной школе. Грузинский эксперимент, в основе которого лежал отказ от оценки знаний учащихся путем отметок, приводил к интенсивному осознанию учащимися результатов своей учебной деятельности, быстрому развитию интереса к ее содержанию и способам и тем самым к существенной перестройке мотивационной структуры учения, в которой преобладали собственно учебные мотивы.

Однако результаты этого эксперимента не дают оснований для вывода, что именно отметка является основным препятствием на пути формирования полноценной системы мотивов учения. Этот эксперимент проводился без существенной перестройки традиционного для начальной школы способа обучения, для которого характерно эмпирическое содержание знаний, подлежащих усвоению, и недостаточно четкое и последовательное выделение предмета и способов познавательной деятельности.

При соответствующем изменении содержания и методов начального обучения отметка может играть важную позитивную роль в формировании полноценной системы мотивов учения в начальной школе (76, с. 58—65).

Что касается школьного обучения в целом, то отметка в качестве мотива учебной деятельности может воплощать в себе и потребность в одобрении со стороны учителя, и потребность быть на уровне своей собственной самооценки, и стремление завоевать авторитет товарищей, и желание облегчить себе поступление в высшее учебное заведение, и многие другие потребности (33, с. 27).

Успешный учебный труд и нравственное отношение к нему возможны лишь тогда, когда не сама по себе педагогическая оценка выступает в роли главного мотиватора, но когда этот труд регулируется познавательной потребностью (152, с. 20).

**Метод взаимного рецензирования.** В процессе обучения очень важной является готовность школьника сквозь призму требований, предъявляемых к работе, выполненной другим, критически пересмотреть собственную работу. Как стимулировать этот процесс?

В I и II классах детей привлекали к взаимооценке и самооценке чтения и пересказа текстов, изделий, изготовленных на уроках труда. Изделия до того, как их оценивал учитель, раздавались на взаимную оценку детям. После оценки работы товарища уче-

нику вручали предмет, изготовленный им самим, и просили также рассмотреть его и оценить. На начальном этапе во всех случаях работа учеников-«рецензентов» по оценке собственных работ не отвечала тем требованиям, которые они предъявляли к изделию, выполненному товарищем. В дальнейшем критическое отношение детей к собственным работам неуклонно возрастало. Одновременно снижалась чрезмерная критичность при оценке работ товарищей.

В III и IV классах оказалось возможным организовать взаимное рецензирование и саморецензирование в письменной форме заданий, выполненных на уроках русского языка (изложений, сочинений). После оценки работы другого при повторном рассмотрении своих сочинений учащиеся существенно изменили отношение к результату собственной деятельности. Каждый ученик с учетом сделанных другими замечаний по его работе и недостатков, которые он сам обнаружил при ее повторном просмотре, писал каждый раз новый вариант сочинения, всегда гораздо лучший. Это подтвердило эффективность включения ребенка не только в исполнение задания, но и в его оценку (151, с. 48—51).

**Метод групповых оценок.** При формировании у учащихся правильной самооценки, каких-либо привычек можно применять метод групповых оценок.

В начале урока указывается тема — основание для групповой оценки. Школьники рассаживаются по кругу лицом друг к другу. Каждый получает один бланк (чистый лист с написанной сверху фамилией одного из одноклассников, сидящих в кругу). На бланке ученик пишет свою оценку по данному основанию того одноклассника, фамилия которого написана сверху, и после этого, загнув бланк так, чтобы его запись не была видна, передает его своему соседу. После того как все бланки обойдут один круг, учитель собирает их и отдает каждому бланк с его фамилией. Таким образом, ученик имеет возможность сам вывести среднюю оценку себе, поставленную другими по данному его качеству.

Групповая оценка создает благоприятные условия для последующего обсуждения избранной темы. Через отнесение изучаемого знания к самому себе возможна перестройка уже имеющихся жизненных установок и формирование новых. Групповая оценка стимулирует процесс самопознания.

Однако при использовании этого метода необходимо соблюдать ряд условий: 1) должна быть гарантирована анонимность оценок; 2) следует предупредить всех, что получаемая групповая оценка — это лишь повод для размышления, чтобы лучше познать себя, увидеть себя глазами других людей, осознать какие-то новые проблемы своего бытия среди других и т. д.; 3) следует предусмотреть специальные мероприятия, позволяющие снизить возможные травмирующие эффекты групповой оценки (например, объяснить неудачи недостатком усилий по развитию оцениваемого качества или трудностями задачи и т. д.).



Иными словами, нужно так организовать последующее обсуждение темы, чтобы ученики склонились к мнению, что возможные неудачи в общении с другими — это не какой-то «приговор» для них, а результат их конкретного поведения, вполне подвластный изменению.

Метод групповых оценок особенно эффективен на занятиях по курсу «Этика и психология семейной жизни» (185, с. 100—101).

**Оценочная деятельность школьника в роли учителя.** Дополнительные занятия обычно проводятся в группах, созданных по принципу: «учитель» — отличник, «ученик» — неуспевающий. Многие отличники тяготятся возложенной на них обязанностью, открыто в присутствии отстающего принижают его, подчеркивая его несостоятельность.

Иной стиль отношений складывался в группе, где отстающие помогали отстающим (неуспевающие более младшего класса в роли «учеников» и неуспевающие более старшего класса в роли «учителей»). Здесь «учитель» гораздо терпеливее относился к неудачам своего «ученика», у которого, в свою очередь, нарастала уверенность в себе.

Самым высоким баллом, которым отличники оценивали работы своих подопечных, была тройка. «Учителя» — неуспевающие ставили своим ученикам преимущественно «4» и «5». Стремление неуспевающего ученика оценить работу товарища возможно более высоким баллом является свидетельством максимальной доброжелательности неуспевающего «учителя» к своему «ученику», его стремления (пусть не вполне осознанного) повысить самооценку своего подопечного. Он как бы дарит другому то, в чем так сильно нуждается сам.

Неуспевающий ученик ценит работу «учителя», которая ему доверяется, главным образом за то, что она дает ему возможность самоутвердиться, почувствовать себя по сравнению с другими более сильным, получить право, которое ему до сих пор не давалось, — оценивать другого.

Позиция «учителя», в которую был поставлен неуспевающий, обязывала его и восполнить пробелы в собственных знаниях. Повышающаяся самооценка превращалась при таких условиях в важнейший фактор изменения отношения к учению, а в результате — и успешного усвоения учебных знаний и навыков.

Работа педагога, который не сам проводит дополнительные занятия, а готовит к ним детей-«учителей», значительно усложняется. Подготовить ребенка к этим занятиям — значит не только решить с ним учебную задачу, над которой ему придется потом работать с другим учеником, но и обучить его руководить поиском способов ее решения. Это означает заранее предвидеть трудности, с которыми встретится ученик при выполнении учебного задания (151, с. 60—63).

**Виды самооценки.** Известно, что самооценка выступает как важнейшее средство саморегуляции. Формируясь в процессе деятельности, самооценка адресуется к разным ее этапам.

Самооценка, отражающая этап ориентировки в своих возможностях в предстоящей деятельности, направлена на будущее и называется «прогностической».

Самооценка, проявляющаяся по ходу деятельности и направленная на ее коррекцию, называется «процессуальной», или «корректирующей». Она парциальна, частична по своему характеру и связана с реализацией контрольных действий.

Самооценка на завершающем этапе деятельности, содержание которой составляет оценка результатов деятельности, называется «ретроспективной». Она может быть полной или неполной, объективной или неадекватной в той или иной мере (72, с. 111—114).

Важность включенности учащегося как субъекта учебного труда в оценку процесса и результата этого труда показана в ряде исследований. В одной из московских школ учащиеся начальных классов, выполняя домашние и классные задания, до того, как отдать на проверку учителю, оценивают их соответствующим баллом сами. После того, как работы проверял и оценивал учитель, обсуждались случаи несовпадения оценок, выяснялись основания, на которых строили самооценки дети, и показатели, по которым оценивал работы учитель. Этот цикл исследований продемонстрировал, что включение детей в оценку достигаемого ими результата играет важнейшую роль не только в усвоении требований, которым должны удовлетворять выполняемые учебные задания, но и в формировании у них критического отношения к получаемому результату, составлению верного представления об уровне своих возможностей в учении (152, с. 20; 151, с. 47).

**Взаимосвязь оценки учителя и самооценки школьника.** Оценочная деятельность учителя обычно осуществляется в форме отметки в журнале и в вербальной форме. Между ними имеется существенное различие. Оценка, которую учитель ставит в журнал, является официальной, выставляемой на основе специально разработанных критериев. Вербальные оценки не контролируются строгими показателями, но они должны быть гуманными, должны способствовать развитию учащихся.

Самооценка школьника в основном ориентирована на оценки, выставляемые в журнал. Однако вербальные оценки могут играть доминирующую роль в формировании самооценки ученика, если учитель умеет правильно ими пользоваться. Это связано с тем, что эти оценки более лабильны, эмоционально окрашены, более доходчивы для учащихся.

Подавляющее большинство учителей считают, что ученики средних классов всегда согласны с их оценками, поэтому учителя не анализируют свои оценочные суждения и не пытаются искать причин педагогических неудач в этом направлении.

Между тем, предоставляя ученику возможность отстаивать свое мнение и тактично направляя рассуждения ребенка, учитель тем самым помогает ему формировать собственную оценочную деятельность, развивать умение анализировать оценочные суждения учителя и тем самым формировать самооценку.

Такой способ работы учителя очень эффективен не только для воспитания учащихся (корректирует их поведение, предупреждает развитие высокомерия, завышенной самооценки либо, наоборот, неуверенности в себе, ощущения своей неполноценности), но и для развития его собственных профессиональных качеств, таких, как уважение к ребенку, терпеливость, педагогический такт, эмпатия.

Основной причиной трудностей в воспитательной работе с учениками является неадекватная оценка учащимися своих личностных качеств. Точность оценки качества зависит не столько от действительного уровня его развития, сколько от уровня притязаний подростка, его отношения к себе в целом. Оценивая свои качества, подросток исходит не из анализа своих поступков, в которых проявляются эти качества, а из оценки себя в целом, из отношения к себе как к личности. Ребенок оценивает себя и других обобщенно и, исходя из этой интегральной оценки («я — хороший» или «он — плохой»), отмечает наличие или отсутствие положительных качеств личности.

Переоценка или недооценка подростками своих качеств не влияет на точность оценки ими этих качеств у одноклассников. Значит, неадекватность подростков в оценке себя не является следствием недостаточного понимания смысла оцениваемых качеств или неумения анализировать поступки других. Она обусловлена притязаниями подростков быть лучшими среди сверстников, они не хотят быть «плохими» (163, с. 42—45).

**Ожидания учителя и их следствия.** Убежденность учителей в знании способностей своих учеников является одним из самых могучих факторов при оценке характера действий детей. «Самое исполнение пророчеств» часто вызывается именно теми или иными ожиданиями педагога. Если учительница ожидает, что ученики будут вести себя определенным образом или достигнут определенного уровня успехов, то, весьма вероятно, что ее ожидания подтвердятся. Причины этого сложны, но в сущности заключаются в том, что способ, каким учительница и ученики относятся к детям, с которыми связываются определенные ожидания, влияет на педагогический климат всего класса. В частности, он влияет на мотивацию учеников. Этот феномен может действовать различным образом. Если учительница верит в способности ребенка и соответственно относится к нему, весьма вероятно, что ее отношение скажется на уровне мотивации и тем самым повлияет на установку к учению и улучшит его качество (13, с. 421—422). Между ожиданиями учителя, учебой и поведением школьника возникает взаимосвязь, что, как правило, приводит к закреплению имеющихся у ребенка представлений о своих учебных способностях.

Эффект влияния ожиданий учителя на успеваемость и поведение учащихся возникает в определенных условиях.

В начале учебного года у всех учителей на основании изучения личных дел и в результате собственных наблюдений фиксируются определенные ожидания по отношению к способностям и личностным качествам отдельных учеников. В соответствии с этими ожи-

даниями учителя начинают вести себя с учениками по-разному. Если ожидания учителя устойчиво неадекватны, соответственным будет и поведение учащегося. Если эта ситуация длится достаточно долго, поведение учащегося может полностью отвечать ожиданиям учителя, пусть и неадекватным.

В течение одного учебного года дифференцированное отношение учителя к учащимся может претерпеть качественные изменения, вследствие чего изменятся и его результаты. Если ожидания учителя адекватны или если они настолько гибки, что учитель может в короткое время перестроить их, его взаимодействие с учащимися является предсказуемым, так как в этом случае оно всецело зависит от личностных особенностей школьника и стиля его учебной работы.

Ожидания учителя срабатывают или не срабатывают в зависимости от представлений учителя о способностях ученика, собственных представлений школьника о своих способностях и того, насколько значимой фигурой является учитель для школьника. Две категории учащихся реализуют ожидания учителя с наибольшей вероятностью: а) дети, которых он считает одаренными, которые сами придерживаются высокого мнения о своих учебных способностях и относятся к учителю как к значимому другому, б) дети, которых учитель считает неспособными к учебе, но которые воспринимают учителя как значимую фигуру.

Надо полагать, что важную роль здесь играет возраст учащихся. Для младших школьников ожидания учителя являются, несомненно, более действенным фактором формирования самооценки и поведения, чем для детей старшего возраста. Ожидания учителя начальной школы играют, по-видимому, очень важную роль в формировании представлений школьника о своих учебных способностях. Ведь учащиеся младших классов практически не в состоянии противостоять мнению учителя так, как это могут сделать многие одаренные старшеклассники, которые способны к сомнению и критике (26 а, с. 284, 288—289, 300).

**Проявления ожиданий учителя в оценке отстающих школьников.** Всякая группировка детей в процессе обучения, если она сопряжена с «навешиванием ярлыков», может служить катализатором формирования у них низкой самооценки. Дети обречены испытывать неприязнь по отношению к себе только потому, что за ними слишком рано закрепился образ «недоразвитых», «неуравновешенных», «неспособных». Такого рода ярлыки служат ориентиром для учителей и определяют их негативное отношение к некоторым детям.

Бывают случаи, когда уставший, расстроенный или выведенный из себя учитель прямо заявляет ученику, что тот бездарен и неспособен к учебе. Но, как правило, сообщения такого рода не передаются «открытым текстом». Вне зависимости от слов, которые произносит учитель, чувства и отношения к ребенку он выражает и своим внешним видом. Тон, поза, выражение лица, дистанция, которую он выбирает в разговоре с учащимся, передают то, что не сказано словами. Уничтожающее действие на чувства и мысли уча-



щегося или на его творческие порывы могут оказать едва заметная брезгливая гримаса, которой учитель сопровождает разговор с ним, или демонстративное игнорирование активности школьника на уроке.

В реакциях учителя на ответы учащихся на уроке всегда присутствует похвала или критика. Однако различия в ожиданиях проявляются в том, что по отношению к успевающим и неуспевающим учащимся учитель высказывает одобрительные и критические замечания в совершенно различных пропорциях. По отношению к неуспевающим школьникам зафиксированы два типа устойчивых реакций учителя. Некоторые учителя готовы хвалить любой ответ отстающего школьника, невзирая на его точность. Хотя действия учителя и продиктованы благими намерениями, тем не менее похвала за слабый ответ может лишь подчеркнуть некомпетентность учащегося. Ведь негативная реакция одноклассников на незаслуженную похвалу способна свести на нет и даже превысить ту позитивную установку, которой учитель руководствуется. Школьники ценят в учителе прежде всего честность, безукоризненную точность и справедливость в оценках. Поэтому, перехваливая неадекватный ответ, учитель, во-первых, не решает задачи повышения самооценки учащегося, а во-вторых, рискует потерять доверие класса.

Вторым распространенным типом реакции учителя на ответы неуспевающих учеников является преувеличенная критика, которая проявляется прежде всего в том, что учитель реже и менее энергично хвалит ответы отстающих школьников, чем ответы успевающих учащихся, или просто игнорирует их. Можно ли найти более эффективный способ внушить учащемуся, что от него не ждут правильных ответов? Другим способом выражения ожиданий учителя по отношению к неуспевающим школьникам являются прямые критические высказывания, которые сопровождают их неверные ответы.

Установлено, что отстающих школьников учителя критикуют значительно чаще и в более резкой форме, чем их успевающих одноклассников. Эта тенденция имеет, несомненно, пагубные последствия, ибо одно дело — поправить школьника, когда он ошибся, и совсем другое — обрушить на него поток язвительной критики в ответ на его активность на уроке. Неоправданная интенсивность критических реакций учителя по отношению к отстающим ученикам является надежным способом внушить им, что они по натуре своей неудачники (26а, с. 285—292).

**Самооценка школьника и оценка его родителями.** Формирование самооценки может рассматриваться как результат усвоения ребенком особенностей отношения к нему родителей. Самоотношение ребенка до определенного периода является отражением отношения к нему взрослых, прежде всего родителей. Вместе с тем по одному только характеру объективно сложившейся ситуации и родительского отношения нельзя однозначно предсказать, как это отразится во внутреннем мире ребенка.

Любое эмоциональное отношение и методы воздействия, направленные на ребенка, приобретают свой смысл только в его психологических реакциях. Каждый ребенок стремится определить свое место в семье, выбирая путь к этому так, чтобы постичь ощущение общности и реализовать стремление к собственной значимости и самоуважению. Кроме того, развитие собственного социального опыта, расширение контактов с окружающими, появление новых «значимых других», овладение собственным поведением приводят к разрушению прежнего линейного отношения оценки и самооценки. Уже в подростковом возрасте внешние оценки и самооценка могут значительно расходиться.

Приведем возможные варианты зависимости самооценки подростков от отношения родителей:

1. Самооценка ребенка типа «эхо» является прямым воспроизведением оценки родителей. Дети отмечают у себя прежде всего те качества, которые подчеркиваются родителями. Когда ребенку внушается негативный образ себя и он полностью принимает точку зрения родителей на себя, у него формируется негативное отношение к себе, в котором преобладают чувства неполноценности и неприятия себя. В сознании подростка причина и следствие как бы меняются местами: подросток негативно относится к себе, потому что так к нему относятся родители, но сам воспринимает это отношение как следствие своих плохих качеств. Неблагоприятность «эхо-самооценки» (пусть даже в позитивном ее варианте) заключена в опасности фиксации крайней зависимости самоотношения от прямой оценки значимых других, что препятствует выработке собственных внутренних критериев, обеспечивающих стабильность позитивного отношения к самому себе, несмотря на ситуативные колебания уровня самооценки.

2. Встречается и смешанная самооценка, в которой сосуществуют противоречивые компоненты: один — это формирующийся у подростка «образ Я» в связи с успешным опытом социального взаимодействия, расширением навыков и умений и т. п., а второй — отголосок родительского видения ребенка. «Образ Я» оказывается очень противоречивым, создаются препятствия на пути развития целостного самосознания. Тем не менее ребенку удастся до некоторой степени разрешить конфликт: успешность взаимодействия вне семьи позволяет ему испытывать необходимое чувство самоуважения; принимая родительские требования и разделяя их ценности, он восстанавливает чувство близости с ними.

3. Подросток воспроизводит точку зрения родителей на себя, но дает ей другую оценку.

4. Подросток ведет активную борьбу против мнений и оценок родителей, но при этом оценивает себя в рамках той же системы ценностей и с позиции тех же требований, что и родители.

5. Подросток воспроизводит в самооценке негативное мнение родителей о себе, но при этом подчеркивает, что таким он и хочет быть, отвергая родительские требования и ценности.

6. Подросток как бы не замечает той негативной оценки и образа, который существует у родителей (230, с. 112—115).

Контроль и оценка нужны для успешного осуществления учебной деятельности. Отсутствие информации о правильности выполнения заданий дезорганизует учащихся, искажает их самооценку. Кроме того, оценка — мощное средство воспитания, воздействующее не только на самооценку, но и на развитие личности в целом.

Таким образом, контроль и оценка необходимы. Вопрос состоит в том, в какой форме они должны осуществляться. Основные традиционные формы — опрос и отметка — вносят много отрицательных моментов в учебно-воспитательный процесс, хорошо известных каждому учителю. Наиболее серьезные негативные последствия имеют проявления процентомании в установках учителя, использование им угроз, нотаций, недоброжелательной иронии в адрес ученика, сравнение успеваемости и способностей учащихся, не равных в этом отношении, отсутствие оценки после опроса.

Значительное положительное влияние на учебную деятельность и личностное развитие детей оказывают развернутые содержательные оценки учителем ученических ответов и работ (которые применимы и при наличии системы отметок), сопоставление успехов ученика с его старыми достижениями, констатация правильности выполнения задания и эмоциональная поддержка ученика в ходе работы, использование в разных формах самооценок учащихся. Следует подчеркнуть, что влияние оценок учителя становится благотворным при наличии доверия к нему у школьника. В возникновении отношений доверия между учителем и учеником важную, часто решающую роль играют особенности личности учителя, его ожидания, общая позиция, стиль его общения с классом, способность создать атмосферу психологического комфорта.

## V.10. Учитель

**Передовой и новаторский опыт учителя.** Передовой опыт — это педагогический опыт, дающий хорошие результаты в учебно-воспитательном процессе. Новаторский же опыт — это новые идеи, новые методы и приемы в организации и проведении учебно-воспитательного процесса.

В любом педагогическом опыте имеется две стороны, два слоя: объективный — это те методы и приемы работы, которые используются в этом опыте, и личностный — это то, как данный учитель, в зависимости от своих личностных качеств и способностей, эти методы и приемы использует. В опыте конкретного учителя эти два слоя слитны. Результат работы учителя зависит как от того, каков объективный способ его работы, так и от личностных особенностей. Как показывает опыт, результат работы конкретного учителя в большей степени зависит от личностных особенностей. Добросовестный, эрудированный, владеющий педагогическим мас-

терством учитель, объективная сторона работы которого ничего принципиально нового не содержит, вполне может быть и обычно бывает мастером своего дела.

Какой из этих двух видов педагогического опыта является наиболее ценным? Несомненно, что оба вида имеют большое значение. Передовой опыт имеет более массовый характер и в идеале должен стать преобладающим в работе учителей и школ. Совсем иное дело с новаторским опытом. Он уникален и в принципе может быть массовым, но он, если это новаторство прогрессивное (а новаторство может быть и непрогрессивным), обогащает школу новыми идеями, методами и приемами и при его принятии учительской массой создает возможности для расширения и углубления передового педагогического опыта. Ведь одного передового опыта недостаточно для решения возникающих перед школой задач.

Следует совершенно по-разному выявлять и оценивать эти два вида педагогического опыта. Для выявления и оценки передового опыта необходимы его конкретный анализ, достаточно длительное наблюдение. И оценивать опыт нужно именно по его результатам. Если работа какого-то учителя, школы дает высокие результаты, то следует признать опыт этой работы передовым, а такого учителя материально и морально поощрять, пропагандировать его опыт, чтобы создать для массы учителей образцы для подражания.

Совсем иначе следует подходить к выявлению и оценке новаторского опыта. Главное при этом — это установление объективной стороны этого опыта, установление тех новых идей, методов и приемов, которые в нем имеются. Изучение же конкретных результатов работы самого новатора может только помешать в проведении объективного теоретического анализа. Ведь учителя-новаторы в своем большинстве — это талантливые передовые учителя, и при личном знакомстве с ними, при личном наблюдении их работы, находясь под магическим воздействием их личности, артистизма, трудно отделить личностную сторону их опыта от объективной, которая единственно и должна быть предметом анализа исследователя. Практика показывает, что один и тот же учитель может быть очень передовым учителем-мастером и весьма посредственным, а то вовсе не прогрессивным новатором, ибо предлагаемые им новые методы не только не прогрессивные, но регрессивны, хотя в его собственном опыте это компенсируется его педагогическим мастерством, личным талантом. Как же оценивать новаторский опыт? Каким должен быть основной критерий для такой оценки? Этим критерием должно быть соответствие предлагаемых новых идей, методов и приемов целям и задачам современной школы. Надо установить, направлены ли предлагаемые новатором идеи, методы и приемы на осуществление главной цели школы, способствуют ли они ускорению развития школы. Если да, то новаторские идеи и методы следует всячески поддерживать и найти способы их скорейшей аккумуляции учительст-



вом. Если же нет, если предлагаемые идеи и методы уведут нас в сторону от главной цели, то такие новации следует отвергнуть. При этом надо исходить не из декларируемой автором цели новаций, а из цели, фактически обнаруживаемой в результате критического анализа.

Следует иметь в виду, что всякий опыт, всякое новаторство имеют естественные ограничения. Нет единственно пригодного для всех учебных предметов, для всех школ и учителей метода обучения. Есть общие принципы, общие идеи. Поэтому пропаганда новаторского опыта должна вестись по-деловому, конструктивно, она должна сводиться к нелицеприятному обсуждению идей и методов этого опыта. Но еще нужней, еще полезней — изучение и пропаганда передового и новаторского опыта школ, целых педагогических коллективов, директоров школ. Ибо ведь проблему формирования личности учащихся решает не отдельный учитель, хотя его роль велика, а весь учительский коллектив, вся школа во главе с директором (255, с. 72—73).

**Индивидуальный стиль деятельности учителя.** Индивидуальный стиль деятельности учителя может быть охарактеризован следующим образом.

**Содержательные характеристики:** 1) преимущественная ориентация учителя: а) на процесс обучения, б) на процесс и результаты обучения, в) на результаты обучения; 2) адекватность — неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса; 3) оперативность — консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности; 4) рефлексивность — интуитивность.

**Динамические характеристики:** 1) гибкость — традиционность; 2) импульсивность — осторожность; 3) устойчивость — неустойчивость по отношению к изменяющейся ситуации; 4) стабильно эмоционально-положительное отношение к учащимся — неустойчивое эмоциональное отношение; 5) наличие личностной тревожности — отсутствие личностной тревожности; 6) в неблагоприятной ситуации направленность рефлексии на себя — направленность на обстоятельства — направленность на других.

**Результативные характеристики:** 1) однородность — неоднородность уровня знаний учащихся; 2) стабильность — неустойчивость у учащихся навыков учения; 3) высокий — средний — низкий уровень интереса к изучаемому предмету (164, с. 41—42).

**Виды стилей деятельности учителя.** Наиболее характерны следующие четыре стиля.

**1. Эмоционально-импровизационный.** Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватно по отношению к конечным результатам планирует свою работу; для урока он отбирает наиболее интересный материал, менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных учеников. Деятельность учителя высоко оперативна: на

уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проницателен.

2. **Эмоционально-методический.** Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность учителя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлексивностью. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. Учитель повышенно чувствителен к изменению ситуации на уроке, личностно тревожен, но чуток и проницателен по отношению к учащимся.

3. **Рассуждающе-импровизационный.** Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. Учитель отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда придерживается высокого темпа проведения урока, не всегда использует коллективные обсуждения. Но сам учитель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбования, характерна осторожность, традиционность.

4. **Рассуждающе-методический.** Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, предпочитанием репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными обсуждениями. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях (164, с. 42—43).

**Уровни результативности деятельности учителя.** По результативности каждый учитель может быть отнесен к одному из следующих уровней, при этом каждый последующий уровень включает в себя все предыдущие:

1) репродуктивный уровень: учитель может и умеет рассказать другим то, что знает сам;

2) адаптивный уровень: учитель умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории;

3) локально-моделирующий уровень: учитель владеет стратегиями обучения знаниям, умениям и навыкам по отдельным разделам курса, умеет формулировать педагогическую цель, предвидеть искомый результат и создавать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность;

4) системно-моделирующий уровень: учитель владеет стратегиями формирования нужной системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом;

5) системно-моделирующий деятельность и поведение уровень: учитель владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащихся, их потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии.

Учителя, находящиеся на первых двух уровнях, не имеют специальных педагогических способностей. Лишь при переходе на третий уровень у учителя проявляются педагогические способности тем больше, чем выше его уровень (132, с. 18—19).

**Личностная центрация учителя.** Смысловую иерархию интересов участников педагогической системы, регулирующую действия и поступки учителя, можно назвать его личностной центрацией в педагогической системе.

В зависимости от того, интересы какого участника педагогической системы будут доминировать в центрации учителя, можно наметить шесть основных типов центрации учителя: 1) центрация на собственных интересах; 2) на интересах администрации; 3) на интересах родителей; 4) на интересах коллег; 5) на интересах учебного предмета; 6) на интересах учащихся. Центрация учителя — это не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных участников педагогической системы, своеобразная психологическая обращенность, «повернутость» учителя к ним и, следовательно, столь же избирательное служение их интересам.

Представляется необходимой децентрация воспитателей со всех интересов, не совпадающих с интересами детей. Основной путь такой децентрации заключается для учителя в постепенном овладении ценностными и технологическими аспектами принципов гуманизации педагогического взаимодействия (192, с. 24—25). Личность воспитывается личностью. Поэтому гуманистическое педагогическое взаимодействие — это всегда взаимодействие диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное. Оно обеспечивает не просто передачу некоторого содержания (оформленного в виде знаний, умений, навыков, привычек, способов действия и т. п.) от учителя учащимся, но их совместный личностный рост.

**Создание атмосферы психологической поддержки в классе.** В традиционной педагогике роли учителя в сравнении с ролью учащегося придается преувеличенно большое значение. С точки зрения К. Роджерса, главной задачей учителя является облегчение и одновременно стимулирование (фасилитация) процесса учения для учащегося, т. е. умение создавать соответствующую

интеллектуальную и эмоциональную обстановку в классе, атмосферу психологической поддержки.

Обучение должно строиться и планироваться таким образом, чтобы оно соответствовало той последовательности, в которой перед детьми возникают те или иные проблемы. Когда школьник уяснил для себя смысл проблемы, роль учителя сводится к созданию свободной и непринужденной атмосферы, которая будет стимулировать ученика к ее решению. К. Роджерс считает, что учитель сможет создать в классе нужную атмосферу, если он будет руководствоваться следующими принципами.

1. С самого начала и на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное к ним доверие.

2. Он должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед группами, так и перед каждым учащимся в отдельности.

3. Он должен всегда исходить из того, что у учащихся есть внутренняя мотивация к учению.

4. Он должен выступать для учащихся как источник разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.

5. Важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого ученика.

6. Он должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его.

7. Он должен быть активным участником группового взаимодействия.

8. Он должен открыто выражать в группе свои чувства.

9. Он должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника.

10. Наконец, он должен хорошо знать самого себя (26а, с. 328—329).

**Виды словесных воздействий учителя на учащихся.** Словесные воздействия учителя на учащихся можно разделить на три вида: организующие (инструктирование, наставление, совет, предупреждение ошибок в работе и т. п.); оценочные (похвала, критическое поучение, товарищеская насмешка, осуждение и др.); дисциплинирующие (замечание-утверждение, замечание-вопрос, повышение интонации и т. д.).

**Репертуар словесных воздействий у учителей с высоким уровнем понимания личности ребенка шире, чем у учителей с более низким уровнем понимания.** У них отсутствуют прямые воздействия, между тем как учителя, плохо понимающие детей, широко используют отрицательные оценки (наравоучение, нотации) и прямые дисциплинирующие воздействия (приказ, команда) (119, с. 161—165).



# Литература<sup>1</sup>

1. Абраменкова В. В. Развитие гуманных отношений ребенка и социальная психология детства//Вопросы психологии.—1986.—№ 4.
2. Абраменкова В. В. Половая дифференциация и межличностные отношения в детской группе//Вопросы психологии.—1987.—№ 5.
3. Абрамова Г. С. Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков//Вопросы психологии.—1985.—№ 6.
4. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности//Психология формирования и развития личности.—М., 1981.
5. Айдарова Л. И., Протопопов В. Н. Психологический анализ речевой деятельности и ее продукты//Экспериментальное исследование продуктивных (творческих) процессов мышления.—М., 1973.
6. Айдарова Л. И. При каких условиях обучение может быть творческим для педагога и ребенка//Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол).—Вопросы психологии.—1987.—№ 5.
7. Александрова Н. И., Шульга Т. И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики «нерешаемая задача»//Вопросы психологии.—1987.—№ 6.
8. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников.—М., 1984.
9. Амонашвили Ш. А. В школу — с шести лет.—М., 1986.
10. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания.—М., 1960.
11. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания.—М., 1977.
12. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания//Избр. психологические труды: В 2 т.—М., 1980.—Т. I.
13. Ананьев Б. Г. Проблема формирования характера//Там же.—Т. II.
14. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки//Там же.
15. Андреева А. Д. Отношение к школе и учению//Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту.—М., 1987.
16. Андреева Г. М. Социальная психология.—М., 1980.
17. Андриевская В. В. и др. Психологические предпосылки эффективности совместной учебной работы младших школьников//Вопросы психологии.—1985.—№ 4.
- 17а. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе.—М., 1989.
18. Антропова М. В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности.—М., 1968.
19. Анцыферова Л. И. Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии//Методологические и теоретические проблемы психологии.—М., 1969.
- 19а. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие/Пер. с англ.—М., 1974.
20. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании//Философско-психологические проблемы развития образования.—М., 1981.
21. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей.—М., 1977.
22. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности.—М., 1976.
23. Асеев В. Г. О диалектике детерминации психического развития//Принцип развития в психологии.—М., 1978.
24. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования.—М., 1984.
25. Аунапуу Т. Восприятие лидерами межличностных отношений в классе//Вопросы психологии.—1983.—№ 5.

---

<sup>1</sup> В списке литературы указаны не только использованные в книге источники, но и другие, знакомство с которыми позволит расширить круг представлений читателя по поднимаемым темам.

26. Бассин Ф. В. О «силе Я» и «психологической защите»//Вопросы философии.—1969.—№ 2.

26а. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ.—М., 1986.

27. Берцфац Л. В. Некоторые способы изучения строения учебной деятельности младших школьников//Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения.—Тбилиси, 1969.

28. Богоявленский Д. Н. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников//Вопросы психологии.—1969.—№ 2.

29. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества.—Ростов-на-Дону, 1983.

30. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком.—М., 1982.

31. Бодалев А. А. Личность и общение.—М., 1983.

32. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.—М., 1968.

33. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка//Изучение мотивации поведения детей и подростков.—М., 1972.

34. Божович Л. И. К развитию аффективно-потребностной сферы человека//Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии.—М., 1978.

35. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе//Вопросы психологии.—1978.—№ 4.

36. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе//Вопросы психологии.—1979.—№ 2.

37. Божович Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности//Психология формирования и развития личности.—М., 1981.

38. Божович Е. Д. О возможности управления умственной деятельностью школьников посредством образцов//Психологические проблемы построения школьных учебников.—М., 1979.

39. Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности.—М., 1976.

40. Бочкарева Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей//Изучение мотивации поведения детей и подростков.—М., 1972.

41. Брудный А. А., Сыдыкбекова Д. Т. Знак как средство коммуникативного воздействия//Психосемиотика познавательной деятельности и общения.—М., 1983.

41а. Брунер Дж. Процесс обучения: Пер. с англ.—М., 1962.

41б. Брунер Дж. Психология познания: Пер. с англ.—М., 1977.

42. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика.—М., 1970.

43. Бугева Л. П. Деятельность как объект социальной психологии//Методологические проблемы социальной психологии.—М., 1975.

43а. Буске М. М. Что заставляет нас играть? Что заставляет нас учиться?//Перспективы.—1987.—№ 4.

43б. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций.—М., 1984.

44. Вахтомин Н. К. Практика. Мышление. Знание.—М., 1978.

45. Веккер Л. М. Психические процессы.—Л., 1974.—Т. 1.

46. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе//Вопросы психологии.—1987.—№ 5.

47. Вереникина И. М. Преодоление возможных конфликтных ситуаций между учителем и учениками на уроке//Вопросы психологии.—1986.—№ 3.

48. Волков Н. Н. Восприятие предмета и рисунка.—М., 1950.

49. Воронина К. А. Социально-психологические аспекты юмора и остроумия в «Педагогической поэме» А. С. Макаренко//Социально-психологические проблемы личности и коллектива школьников и студентов.—Ярославль, 1976.

50. Выготский Л. С. Проблема сознания//Собр. соч.—М., 1982.—Т. 1.

51. Выготский Л. С. Предисловие к русскому переводу книги Э. Торндайка «Принципы обучения, основанные на психологии»//Там же.

52. Выготский Л. С. Мышление и речь//Там же.—Т. 2.

53. Выготский Л. С. История развития высших психических функций//Там же.—М., 1983.—Т. 3.

54. Вывотский Л. С. Детская психология//Там же.— М., 1984.— Т. 4.
55. Гаврилова Т. П. Роль эмпатии в формировании нравственных мотивов у детей//Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения.— М., 1976.
56. Гаврилова Т. П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков//Психология межличностного познания.— М., 1981.
57. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий//Исследования мышления в советской психологии.— М., 1966.
58. Гальперин П. Я., Решетова З. А., Талызина Н. Ф. Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на современном этапе.— М., 1966.
59. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания.— М., 1974.
60. Гамезо М. В., Неволин И. Ф. Психосемиотические аспекты проблем познавательной деятельности и общения//Психосемиотика познавательной деятельности и общения.— М., 1983.
61. Гильбух Ю. З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии//Вопросы психологии.— 1987.— № 3.
62. Гильбух Ю. З., Верещак Е. П. Психология трудового воспитания школьников.— Киев, 1987.
63. Голубева Э. А. Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий//Вопросы психологии.— 1983.— № 3.
- 63а. Грабал Вл. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся//Вопросы психологии.— 1987.— № 1.
- 63б. Грегори Р. Глаз и мозг: Психология зрительного восприятия: Пер. с англ.— М., 1970.
64. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и проблема закрепления кадров//Вопросы теории и практики профориентации в средней школе.— М., 1972.
65. Гуткина Н. И. Психологические проблемы общения учителя с подростком//Вопросы психологии.— 1984.— № 2.
66. Давыдов В. В. Проблемы изучения связи обучения и умственного развития детей//Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения.— Тбилиси, 1969.
67. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении.— М., 1972.
68. Давыдов В. В. Содержание и строение учебной деятельности школьников//Психологические проблемы процесса обучения младших школьников.— М., 1978.
69. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения.— М., 1986.
70. Дмитриев Д. Б. Психологические особенности постановки учебной задачи младшими школьниками//Вопросы психологии.— 1985.— № 2.
71. Доблаев Л. П. Анализ понимания текста в учебной деятельности студентов//Психосемиотика познавательной деятельности и общения.— М., 1983.
72. Додонов Б. И. Эмоция как ценность.— М., 1978.
73. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности//Вопросы психологии.— 1984.— № 4.
74. Додонов Б. И. О системе «личность»//Вопросы психологии.— 1985.— № 5.
75. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный (от подросткового к юношескому возрасту) период//Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту.— М., 1987.
76. Дусавицкий А. К. Психологическая характеристика отметки как мотива учения//Вестник Харьковского университета.— № 122.— Психология.— Вып. 8.— Харьков, 1975.
77. Дусавицкий А. К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения//Вопросы психологии.— 1983.— № 1.
78. Дусавицкий А. Дважды два = икс?— М., 1985.
79. Залесский Г. Е. Психологические вопросы формирования убеждений.— М., 1982.

80. Занков Л. В. О начальном обучении.— М., 1963.
81. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т.— М., 1986.— Т. 1.
82. Захарова А. В. Деятельностный подход к изучению самооценки//Психодиагностика и школа.— Таллинн, 1980.
83. Захарова А. В., Андрущенко Т. Ю. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности//Вопросы психологии.—1980.—№ 4.
- 83а. Зинц Р. Обучение и память: Пер. с нем.— М., 1984.
84. Зинченко В. П. Развитие зрения в контексте перспектив общего духовного развития человека//Вопросы психологии.—1988.—№ 6.
85. Злочевский С. Е. Психолого-педагогические резервы совершенствования учебного процесса//Психология-управления учебным процессом.— Киев, 1977.
86. Зосимовский А. В., Рахманов Э. Формирование нравственной убежденности у старшеклассников//Проблемы управления учебно-воспитательным процессом.— М., 1977.
87. Иванников В. А. Формирование побуждения к действию//Вопросы психологии.—1985.—№ 3.
88. Иващенко Ф. И. Психологические особенности трудовой деятельности старших школьников//Вопросы психологии.—1983.—№ 6.
- 88а. Изард К. Е. Эмоции человека: Пер. с англ.— М., 1980.
89. Изюмова С. А. Мнемические способности и усвоение знаний в школе//Вопросы психологии.—1986.—№ 3.
90. Ильин Г. Л. Некоторые вопросы психологии общения//Вопросы психологии.—1986.—№ 5.
91. Ильин Е. П. Умения и навыки: нерешенные вопросы//Вопросы психологии.—1986.—№ 2.
92. Ильясов И. И. Структура процесса учения.— М., 1986.
93. Имедадзе И. В. Проблема полимотивации поведения//Вопросы психологии.—1984.—№ 6.
94. Исаев Е. И. Психологическая характеристика способов планирования у младших школьников//Вопросы психологии.—1984.—№ 2.
95. Кабанова-Меллер Е. Н. Структура и закономерности учебной деятельности в условиях развивающего обучения//Структура познавательной деятельности.— Владимир, 1976.
96. Каверин С. Б. О психологической классификации потребностей//Вопросы психологии.—1987.—№ 5.
97. Коган М. С. Человеческая деятельность.— М., 1974.
98. Казанская В. Г. «Психологические барьеры» прошлого опыта//Экспериментальное исследование продуктивных (творческих) процессов мышления.— М., 1973.
99. Калмыкова З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики//Проблемы диагностики умственного развития учащихся.— М., 1975.
100. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости.— М., 1981.
101. Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования//Вопросы психологии.—1985.—№ 4.
102. Карпенко Л. А. Влияние размера учебной группы на успешность совместной познавательной деятельности//Вопросы психологии.—1984.—№ 1.
103. Карпов Ю. В., Талызина Н. Ф. Критерии интеллектуального развития детей//Вопросы психологии.—1985.—№ 2.
104. Кезс П. Я. К разработке диагностических тестов интеллектуального развития шестилетних детей//Вопросы психологии.—1983.—№ 6.
105. Климов Е. А., Корольков Г. Ф. Эмоциональные переживания как психодиагностические индикаторы в системе профконсультации учащихся//Психодиагностика и школа.— Таллинн, 1980.
106. Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии//Вопросы психологии.—1984.—№ 4.
107. Климов Е. А. Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии//Вопросы психологии.—1985.—№ 4.
108. Ковалев А. Г. Воспитание ума, воли и чувств у детей.— М., 1974.



109. Ковалев А. Г. Личность воспитывает себя.— М., 1983.
110. Коллектив и личность/Под ред. К. К. Платонова и др.— М., 1975.
111. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах.— Минск, 1976.
112. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста.— М., 1988.
113. Комлев Н. Г. Язык как средство воспитания//Вопросы психологии.— 1987.—№ 1.
114. Кон И. С. Открытие «Я».— М., 1978.
115. Кон И. С. Психология старшеклассника.— М., 1982.
116. Кон И. С. Дружба.— М., 1987.
117. Кондратов Р. Р. Общение и развитие личности в учебной деятельности//Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии.— М., 1979.
118. Кондратьев М. Ю. Взаимосвязь авторитета личности и авторитета роли учителя//Вопросы психологии.—1987.—№ 2.
119. Кондратьева С. В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга//Психология межличностного познания.— М., 1981.
120. Конопкин О. А., Прыгин Г. С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции//Вопросы психологии.—1984.—№ 3.
121. Коссов Б. Б. Психологические проблемы трудового воспитания и профориентации//Вопросы психологии.—1984.—№ 6.
122. Костинская А. Г. Социально-перцептивные процессы в условиях группового принятия решений//Вопросы психологии.—1984.—№ 1.
123. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии//Методические и теоретические проблемы психологии.— М., 1969.
124. Костюк Г. С. Актуальные вопросы обучения и развития младшего школьника//Обучение и развитие младших школьников.— Киев, 1970.
- 124а. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление: Пер. с англ.— М., 1977.
- 124б. Кречмер Э. Строение тела и характер: Пер. с нем.//Психология индивидуальных различий: Тесты.— М., 1982.
125. Круглов Б. С. Роль ценностных ориентаций в формировании личности школьника//Психологические особенности формирования личности школьника.— М., 1983.
126. Круглов Б. С. Правовое сознание как элемент психологической подготовки молодежи к семейной жизни//Вопросы психологии.—1986.—№ 4.
127. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников.— М., 1968.
128. Крягжде С. П. Управление формированием профессиональных интересов//Вопросы психологии.—1985.—№ 3.
129. Кудрявцев Т. В. Психология творческого мышления.— М., 1975.
130. Кудрявцев Т. В. О различных психологических условиях управления творческой деятельностью//Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека.— М., 1975.
131. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся//Вопросы психологии.—1984.—№ 1.
132. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя.— Л., 1985.
133. Кукаркин А. З. Эволюционно-генетические закономерности и проблема детерминант психического развития человека//Вопросы психологии.—1985.—№ 3.
134. Кулагина И. Ю. Отношение к учебной работе у отстающих в учении школьников//Отстающие в учении школьники: Проблемы психического развития.— М., 1986.
135. Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения//Вопросы психологии.—1984.—№ 5.
136. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя//Вопросы психологии.—1986.—№ 2.
137. Кухарчук А. М. Анализ особенностей самооценок учащихся старших классов в процессе профессионального самоопределения//Вопросы теории и практики профориентации в средней школе.— М., 1972.

138. Лабунская В. А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения//Вопросы психологии.—1987.—№ 3.
- 138а. Левин К. Топология и теория поля: Пер. с англ.//Хрестоматия по истории психологии.—М., 1980.
139. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст.—М., 1971.
140. Лейтес Н. С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека//Принцип развития в психологии.—М., 1978.
141. Лейтес Н. С. Возрастные особенности развития склонностей//Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии.—М., 1978.
142. Лейтес Н. С. Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника//Вопросы психологии.—1985.—№ 1.
143. Леонтьев А. Н. Очерк развития психики.—М., 1947.
144. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.—2-е изд.—М., 1977.
145. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики—4-е изд.—М., 1981.
146. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.—М., 1983.—Т. 1.
147. Лесохина Л. Н. Ориентация на воспитательную деятельность и профессиональная позиция молодого учителя//Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей.—Л., 1981.
- 147а. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения: Пер. с чешского.—М., 1970.
148. Лингарт И., Туркова М. Совершенствование начального обучения чтению//Вопросы психологии.—1987.—№ 3.
149. Липкина А. И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника//Психологические проблемы неуспеваемости школьников.—М., 1971.
150. Липкина А. И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности//Проблемы диагностики умственного развития учащихся.—М., 1975.
151. Липкина А. И. Самооценка школьника.—М., 1976.
152. Липкина А. И. Психология ребенка и формирование нравственных компонентов его мировоззрения//Вопросы психологии.—1980.—№ 1.
153. Липкина А. И. Самооценка школьника и его память//Вопросы психологии.—1981.—№ 3.
154. Липкина А. И. Психологический анализ труда, вложенного в учение//Вопросы психологии.—1983.—№ 6.
155. Липкина А. И. Предметно-диалогическая рефлексия на уроках труда как фактор нравственно-мотивационного развития школьника//Вопросы психологии.—1986.—№ 3.
156. Лобанов А. Изучаем воспитанность школьников//Народное образование.—1987.—№ 6.
157. Лозовцева В. Н. Роль учителя в преодолении конфликтов между подростками-одноклассниками//Вопросы психологии.—1986.—№ 1.
- 157а. Ломпшер И. Развитие личности и педагогическая организация деятельности учащихся//Перспективы.—1984.—№ 1.
158. Лубовский В. И., Кузнецова Л. В. Психологические проблемы задержки психического развития//Дети с задержкой психического развития.—М., 1984.
159. Лурия А. Р. Язык и сознание.—М., 1979.
160. Люблинская А. А. Система отношений — основа нравственной воспитанности личности//Вопросы психологии.—1983.—№ 2.
161. Ляудис В. Я. Память в процессе развития.—М., 1976.
162. Ляудис В. Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности//Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации.—М., 1983.
163. Максимова Н. Ю. Оценочная деятельность учителя и формирование самооценки школьника//Вопросы психологии.—1983.—№ 5.
- 163а. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивов учения.—М., 1990.
164. Маркова А. К., Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя//Вопросы психологии.—1987.—№ 5.

165. *Марютина Т. М., Мешикова Т. А., Гавриш Н. В.* О связи свойств внимания и успеваемости у учащихся вторых классов//Вопросы психологии.—1988.—№ 3.

165а. *Маслоу А.* Самоактуализация: Пер. с англ.//Психология личности: Тексты.— М., 1982.

166. *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников.— М., 1984.

167. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении.— М., 1972.

168. *Матюшкин А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности//Вопросы психологии.—1982.—№ 4.

168а. *Мейли Р.* Структура личности//Экспериментальная психология/Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже, Пер. с франц.— М., 1975.

169. *Мельников В. М., Ямпольский Л. Т.* Введение в экспериментальную психологию личности.— М., 1985.

170. *Менчинская Н. А.* Мышление в процессе обучения//Исследование мышления в советской психологии.— М., 1966.

171. *Менчинская Н. А.* Вопросы умственного развития младших школьников и новые программы//Обучение и развитие младших школьников.— Киев, 1970

172. *Менчинская Н. А.* Краткий обзор состояния проблемы неуспеваемости школьников//Психологические проблемы неуспеваемости школьников.— М., 1971.

173. *Менчинская Н. А.* Проблемы «самоуправления» познавательной деятельностью и развитие личности//Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека.— М., 1975.

174. *Менчинская Н. А.* Проблемы учения и развития//Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии.— М., 1978.

175. *Мерлин В. С.* Проблемы экспериментальной психологии личности//Ученые записки Пермского педагогического института.— Т. 77.— Пермь, 1970.

176. *Мерлин В. С.* Приспособление личности к труду в массовых производственных профессиях//Вопросы теории и практики профориентации в средней школе.— М., 1972.

177. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности.— М., 1986.

178. *Мильман В. Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности//Вопросы психологии.—1987.—№ 5.

179. *Мильруд Р. П.* Психологическая структура высказываний учителя в обучающей деятельности//Вопросы психологии.—1985.—№ 5.

180. *Мильруд Р. П.* Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя//Вопросы психологии.—1987.—№ 6.

181. *Мир детства: Младший школьник*/Под ред. А. Г. Хрипковой.— М., 1981.

182. *Моргун В. Ф.* Профессиональная ориентация будущих педагогов: Полтавский вариант//Учитель, которого ждут.— М., 1988.

183. *Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии.— М., 1981.

183а. *Недоспасова В. А.* Психологический механизм преодоления центрации в мышлении детей дошкольного возраста.— Автореф. дис. ... канд. психол. наук.— М., 1972.

184. *Некрасова Ю. Б.* Учитель и психологический климат в классе//Вопросы психологии.—1985.—№ 6.

185. *Николюкина М. И.* Способы активизации учащихся на занятиях по курсу «Этика и психология семейной жизни»//Вопросы психологии.—1987.—№ 1.

186. *Никуленко О. А.* Некоторые проблемы теории деятельности//Вопросы психологии.— 1984.—№ 4.

187. *Новикова Е. В.* Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков//Общение и формирование личности школьника.— М., 1987.

187а. *Обухова Л. Ф.* Экспериментальный анализ некоторых «феноменов Пиаже»//Вопросы психологии.— 1966.— № 4.

187б. *Обуховский К.* Психология влечений человека: Пер. с польского.— М., 1971.

188. Обучение и развитие/Под ред. Л. В. Занкова.— М., 1975.
- 188а. Общение и формирование личности школьника/Под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского.— М., 1987.
189. Овчинникова Т. Н. Особенности осознания себя детьми 6-летнего возраста//Вопросы психологии.—1986.—№ 4.
190. Ойгензихт В. А. Воля и волеизъявление.— Душанбе, 1983.
- 190а. Олкинуора Е. Психологический анализ трудностей в учебной деятельности школьников//Вопросы психологии.—1983.—№ 4.
191. О путях повышения эффективности труда учителя/Под ред. А. К. Марковой.— М., 1987.
192. Орлов А. Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя//Вопросы психологии.—1988.—№ 1.
193. Орлов Ю. М. Самопознание и самовоспитание характера.— М., 1987.
194. Панюшкин В. П. Освоение деятельности: индивидуальная репродукция или продуктивное сотрудничество//Психолого-педагогические проблемы общения.— М., 1979.
195. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив.— М., 1982.
196. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии//Вопросы психологии.—1984.—№ 4.
197. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии.— М., 1984.
198. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности//Вопросы психологии.—1987.—№ 1.
199. Петровский В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности//Вопросы психологии.—1985.—№ 4.
200. Петровский В. А., Черепанова Е. М. Индивидуальные особенности самоконтроля при организации внимания//Вопросы психологии.—1987.—№ 5.
- 200а. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с франц.— М., 1969.
- 200б. Пинильос Х. Л. Развитие умственных способностей//Перспективы.— 1983.—№ 1.
201. Платонов К. К. Личностный подход в профориентации//Вопросы теории и практики профориентации в средней школе.— М., 1972.
202. Поддьяков Н. Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников//Вопросы психологии.—1985.—№ 2.
203. Подольский А. И. К вопросу об управлении сокращением действия//Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека.— М., 1975.
204. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика.— М., 1976.
205. Прихожан А. М. Психологические проблемы нравственного воспитания школьников.— М., 1980.
206. Просецкий В. А. Пример как один из факторов формирования личности//Доклады на совещании по вопросам психологии личности.— М., 1956.
207. Пряжников Н. С. Деловая игра как способ активизации учащихся в профессиональном самоопределении//Вопросы психологии.—1987.—№ 4.
208. Психологические проблемы социальной регуляции поведения/Под ред. Е. В. Шороховой, М. И. Бобневой.— М., 1976.
209. Пускаева Т. Д. Структура мыслительной деятельности школьников и пути ее коррекции при задержке психического развития//Отстающие в учении школьники: Проблемы психического развития.— М., 1986.
- 209а. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций: Пер. с польского.— М., 1979.
210. Репкин В. В., Ячина А. С. Произвольное запоминание как необходимое условие самостоятельного усвоения учебного материала//Вестник Харьковского университета.—№ 122.— Психология.— Вып. 8.— Харьков, 1985.
211. Репкина Н. В. Память и особенности целенаправленного в учебной деятельности младших школьников//Вопросы психологии.—1983.—№ 1.
212. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения.— М., 1985.
- 212а. Роджерс К. Эмпатия: Пер. с англ./Психология эмоций: Тексты.— М., 1984.



213. Рождественская Н. А. Роль стереотипов в познании человека человеком//Вопросы психологии.—1986.—№ 4.

214. Розов А. И. Проблемы категоризации: теория и практика//Вопросы психологии.—1986.—№ 3.

215. Розов А. И. Речевая деятельность как преодоление конфликтной ситуации//Вопросы психологии.—1987.—№ 6.

215а. Рок И. Введение в зрительное восприятие: Пер. с англ.—М., 1980.—Кн. 2.

215б. Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье.—М., 1989.

216. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии.—М., 1946.

216а. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание.—М., 1957.

217. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии.—М., 1973.

218. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения.—М., 1987.

218а. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе.—М., 1990.

219. Сайко В. Д. Ценностные ориентации детей при переходе в младший школьный и подростковый возраст//Вопросы психологии.—1986.—№ 2.

220. Салмина Н. Г. Виды и функции материализации в обучении.—М., 1981.

221. Сапогова Е. Е. Своеобразие переходного периода у детей 6—7-летнего возраста//Вопросы психологии.—1986.—№ 4.

221а. Селье Г. Некоторые аспекты учения о стрессе//Природа.—1970.—№ 1.

222. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность.—М., 1984.

223. Скрипкина Т. П. Доверительность в отношениях с окружающими как специфическая характеристика общения в ранней юности//Общение и формирование личности школьника.—М., 1987.

224. Славская А. В. Наглядный образ в структуре познания.—М., 1971.

225. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти.—М., 1966.

226. Смирнов А. А. О психологической подготовке к труду//Вопросы психологии.—1984.—№ 5.

227. Смирнов С. Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов//А. Н. Леонтьев и современная психология.—М., 1983.

228. Смирнова Е. О. К вопросу о формировании психической готовности к школьному обучению//Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения.—М., 1976.

229. Снегирева Т. В. Восприятие сверстников и взрослых подростками и старшеклассниками//Вопросы психологии.—1985.—№ 5.

230. Соколова Е. Т., Чеснова И. Г. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей//Вопросы психологии.—1986.—№ 2.

231. Столин В. В. Самосознание личности.—М., 1983.

231а. Стоунс Э. Психопедагогика: Пер. с англ.—М., 1984.

232. Судаков Н. И. Психологическая характеристика нравственных идеалов учащихся//Вопросы психологии.—1984.—№ 6.

233. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний.—М., 1975.

234. Талызина Н. Ф. Пути и проблемы управления познавательной деятельностью человека//Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека.—М., 1975.

235. Талызина Н. Ф. Методика составления обучающих программ.—М., 1980.

236. Телегина Э. Д., Габай В. В. Виды учебных действий и их роль в развитии творческого мышления младших школьников//Вопросы психологии.—1986.—№ 1.

237. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т.—М., 1985.—Т. I.

238. Тодрых В. Социальная коллективность и индивидуальность//Правда.—1987.—20 марта.

239. Тышкова М. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях//Вопросы психологии.—1987.—№ 1.

240. Ульенкова У. В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе//Вопросы психологии.—1983.—№ 4.
241. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников.—М., 1980.
242. Устименко С. Ф. Межличностные отношения трудных подростков//Вопросы психологии.—1984.—№ 1.
243. Ушакова Т. Н. Проблема внутренней речи//Вопросы психологии.—1985.—№ 2.
- 243а. Фейгенбаум Э., Фельдман Дж. Искусственный разум: Введение//Вычислительные машины и мышление: Пер. с англ.—М., 1967.
244. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности развития личности и решение актуальных задач воспитания//Вопросы психологии.—1984.—№ 2.
245. Фельдштейн Д. И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе//Вопросы психологии.—1985.—№ 6.
246. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте//Вопросы психологии.—1988.—№ 6.
247. Филиппов А. В., Ильин Г. Л. Проблемы совместной деятельности в психологии управления//Вопросы психологии.—1984.—№ 6.
- 247а. Флейвелл Дж. Х. Генетическая психология Жана Пиаже: Пер. с англ.—М., 1967.
248. Флоренская Т. А. Проблемы психологии гармонической личности//Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитания обучающегося.—М., 1976.
- 248а. Фрейд З. Психология бессознательного: Пер. с нем.—М., 1989.
249. Фридман Л. М. Моделирование как форма продуктивного мышления в процессах постановки и решения задач//Экспериментальное исследование продуктивных (творческих) процессов мышления.—М., 1973.
250. Фридман Л. М. О концепции управления процессом учения в советской психологии и педагогике//Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека.—М., 1975.
251. Фридман Л. М., Кравцов Г. Г. Психологическое значение организации и воспитания учебных коллективов для формирования учебной деятельности младших школьников//Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитания обучающегося.—М., 1976.
252. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач.—М., 1977.
253. Фридман Л. М. Формирование познавательных интересов у школьников.—М., 1979.
254. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении.—М., 1984.
- 254а. Фридман Л. М., Земцова Л. И. О формировании действия количественного сравнения в онтогенезе//Новые исследования в психологии.—1984.—№ 2.
255. Фридман Л. М. Об опыте передовом и новаторском//Народное образование.—1987.—№ 5.
256. Фурман А. В. Влияние особенностей проблемной ситуации на развитие мышления учащихся//Вопросы психологии.—1985.—№ 2.
- 256а. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: Пер. с нем.: В 2 т.—М., 1986.
257. Цукерман Г. А., Фокина Н. Э. Поведение младших школьников в коллективной учебной работе//Вопросы психологии.—1983.—№ 4.
258. Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся//Вопросы психологии.—1987.—№ 6.
259. Чудновский В. Э. О некоторых итогах изучения проблемы нравственной устойчивости личности школьника//Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитания обучающегося.—М., 1976.
260. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности.—М., 1981.
- 260а. Швебель М. Развитие познавательных способностей//Перспективы.—1986.—№ 1.
261. Шеншев Л. В. Преодоление психологического барьера как условие научного, художественного и педагогического творчества//Экспериментальное исследование продуктивных (творческих) процессов мышления.—М., 1973.

262. *Шеншев Л. В.* Компьютеризация школьного образования как комплексная проблема//Вопросы психологии.—1987.—№ 1.
263. *Шорохова Е. В.* Социально-психологические проблемы воспитания всесторонне развитой личности//Социальная психология личности.—М., 1979.
264. *Шумакова Н. Б.* Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды//Вопросы психологии.—1986.—№ 1.
265. *Щербаков А. И.* Психологические основы формирования личности советского учителя.—Л., 1967.
266. *Щербакова Н. Г.* Влияние семейной группы на становление учебно-познавательной мотивации младших школьников//Вопросы психологии.—1987.—№ 2.
267. *Элиава Н. Л.* Мыслительная деятельность и установка//Исследование мышления в советской психологии.—М., 1966.
268. *Эльконин Д. Б.* Психологические условия развивающего обучения//Обучение и развитие младших школьников.—М., 1970.
269. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития//Вопросы психологии.—1971.—№ 4.
- 269а. *Юнг К. Г.* Психологические типы: Пер. с нем.//Психология индивидуальных различий: Тексты.—М., 1982.
270. *Юркевич В. С.* К вопросу о познавательной потребности у школьников//Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения.—М., 1976.
271. *Юферева Т. И.* Некоторые особенности общения со сверстниками у аффективных детей//Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения.—М., 1976.
272. *Якиманская И. С.* Развитие пространственного мышления школьников.—М., 1980.
273. *Якиманская И. С.* Основные направления исследований образного мышления//Вопросы психологии.—1985.—№ 5.
274. *Atkinson J.* An introduction to motivation.—Princeton, New Jersey, Toronto, London, N. Y., 1964.
275. *Atkinson J., Raynor J.* Personality, motivation and achievement.—Washington, London, 1978.
276. *Deci E.* Intrinsic motivation.—New York, 1975.
277. *Homans G. C.* Social Behavior. Its elementary forms.—Harcourt. Brace a. World.—New York, 1961.

# СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i> . . . . .	3
<b>I. ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ (ВОЗРАСТНОЕ) РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКА.</b>	
I.1. Общие закономерности типологического развития человека. Возраст. Движущие силы развития. Социальная ситуация развития. Кризисы возрастного развития . . . . .	6
I.2. Периодизация возрастного развития школьника. Психическое развитие ребенка в онтогенезе. Социальное развитие личности в онтогенезе . . . . .	9
I.3. Шестилетние дети. Развитие самооценки в 6-летнем возрасте. Осознание себя шестилетними детьми. Развитие мотивационной сферы. Интеллектуальная готовность ребенка к школе. Личностная и социально-психологическая готовность к школе. Волевая готовность к школе. Уровни саморегуляции шестилеток. Фазы кризиса 6—7-летнего возраста . . . . .	17
I.4. Младшие школьники. Самооценка младших школьников с разной успеваемостью. Мотивация младших школьников с разной успеваемостью. Психологические условия начального обучения. Организация учебной работы младших школьников. Формирование умения планировать у младших школьников. Межличностные отношения в начальных классах при разной организации учебной деятельности. Половая дифференциация младших школьников в совместной деятельности . . . . .	22
I.5. Подростки. Психологические особенности подростка. Современный подросток. Стадии подросткового возраста. Чувство взрослости подростка. Ценностные ориентации подростков. Оценка труда, вложенного в учение. Подростковый кризис. Школьная дезадаптация в подростковом возрасте. Формы негативного отношения подростков к взрослым. Преодоление конфликтов между подростками. Подростки, склонные к побегам из дома . . . . .	28
I.6. Старшеклассники. Ранняя юность. Переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту. Психологические особенности раннего юношеского возраста. Доверительность отношений в ранней юности. Дружба со сверстниками. Любовь в раннем юношеском возрасте. Подготовка молодежи к семейной жизни . . . . .	34
<b>II. ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКА</b>	
II.1. Психическое развитие. Формы существования психики. Развитие психики. Общий генетический закон развития. Мотивация и факторы индивидуального развития. Сензитивные периоды развития . . . . .	41
II.2. Темперамент и характер. Темперамент. Темперамент и характер. Характер . . . . .	44
II.3. Познавательные процессы. Общая характеристика познавательных процессов. Характер познавательных процессов как индивидуальное свойство. Факторы развития познавательных процессов. Внимание как главное условие осуществления познавательного процесса. Внимание и контроль. Формирование внимания. Внимание и успеваемость . . . . .	47
II.4. Ощущения и восприятие. Ощущения. Пороги ощущений. Гигиена органов чувств в школьных условиях. Восприятие. Восприятие и мышление. Узнавание и его виды. Наблюдение. Развитие восприятия. . . . .	53
II.5. Память. Запоминание. Опоры при запоминании. Запоминание и повторение. Запоминание и понимание. Запоминание механическое. Заучивание. Способы заучивания. Способы произвольного запоминания. Припоминание слов. Воспоминание. Представление. Воспроизведение и мыслительная деятельность. Реминисценция. Формы произвольной памяти младших школьников. Особенности произвольной памяти младших . . . . .	



школьников. Роль мнемических способностей в усвоении знаний. Целенаправленное развитие памяти в обучении . . . . . 61

**II.6. Мышление и умственное развитие.** Мышление. Рассудочно-эмпирическое мышление. Интуитивное и аналитическое мышление. Продуктивное и репродуктивное мышление. Мышление и действие. Обобщение теоретическое. Обобщение эмпирическое. Обобщение содержательное. Феномены Пиаже. Пространственное мышление. Образное мышление. Моделирование как форма продуктивного мышления. Мышление и решение задач. Дифференциация и интеграция в умственном развитии. Показатели умственного развития. Периодизация умственного развития ребенка. Этапы развития внутреннего плана действий. Возрастные уровни познавательной активности. Мысль и речь. Интеллектуальная активность и ее уровни. Соперничество и интеллектуальная активность. Творчество и нравственность . . . . . 68

**II.7. Воображение.** Образы воображения. Действие и формирование образов. Ориентация в пространстве. Воображение ребенка в рисунке. Мечта . . . . . 86

**II.8. Язык и речь. Понимание.** Язык человека. Речь. Внешняя и внутренняя речь. Механизм речи. Порождение речевого высказывания. Ситуативная и контекстная речь. Речь письменная. Значение и смысл слова. Категориальное значение слова. Функции слова. Речь и ориентировочная деятельность. Чтение и его интенсификация. Понимание. Ступени понимания. Привычные знаки и понимание. Понимание речевого сообщения. Условия успешности понимания текста. Проблемные текстовые ситуации . . . . . 91

**II.9. Способности.** Развитие способностей. Потенциальные и актуальные способности. Способности и задатки. Способности и уверенность в себе. Обучаемость. Пригодность к деятельности. Общие и специальные способности. Особенности учащихся, способных к математике. Школьники с задержкой психического развития . . . . . 102

**II.10. Эмоции и чувства.** Эмоциональный процесс. Виды эмоций. Фундаментальные эмоции и их комплексы. Стресс. Потребность в эмоциональном насыщении. Влияние эмоций на познавательные процессы. Эмоции и мотивы. Эмоциональное воспитание. Чувства. Счастье. Самоуважение. Любовь. Чувство комического. Юмор. Ирония. Насмешка. Чувство трагического. Смятение. Раскаяние. Страх. Стыд. Обида . . . 107

**II.11. Воля.** Сущность воли. Волевые процессы. Волевое поведение 120

### III. ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ

**III.1. Личность.** Понимание личности в психологии. Развитие личности . . . . . 123

**III.2. Структура личности.** Структуры индивидуальности и личности. Система черт личности. Типологический подход к определению структуры личности. Типы акцентуаций характера у подростков. Инстанции личности . . . . . 126

**III.3. Характеристики личности.** Жизненный план. Направленность личности. Персонализация и отраженная субъектность. Самоактуализация. Атрибуция успеха и неудачи. Внутренние преграды. Дезадаптация. Компенсация недостатка. Психологическая защита. Психологическая защита и невроз. Внутренний конфликт и защитные механизмы у детей. Аффект неадекватности. Запоминание детьми успехов и неудач. Психологическая устойчивость . . . . . 135

**III.4. Сознание и самосознание.** Сознание. Осознание. Поле сознания. Сознание, подсознание и сверхсознание. Становление морального осознания. Идеал. Самосознание. Компоненты самосознания. «Я-концепция». Самооценка. Особенности самооценки школьника. О возможностях изменения самооценки ребенка . . . . . 147

**III.5. Нравственное развитие.** Нравственная саморегуляция. Преодоление разрыва между моральными знаниями и поведением. Эмпатия и нравственное развитие детей. Отношение к труду и нравственное развитие детей . . . . . 157

III.6. Личность и коллектив. Группы и их виды. Общие качества группы. Развитие группы. Коллектив. Коллективистическое самоопределение. О размере группы. Лидеры в классном коллективе. Коллективная учебная работа	161
III.7. Разностороннее и гармоническое развитие личности. Разностороннее развитие. Гармоническая личность. Дисгармоничная личность. Внутренний конфликт. Смысловой барьер	166

#### IV. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОБЩЕНИЕ

IV.1. Деятельность. Состав деятельности. Ведущая деятельность. Учебная деятельность как ведущая. Действие. Сдвиг мотива на цель и изменение деятельности. Операции. Интериоризация. Индивидуальный стиль деятельности. Управление формированием деятельности. Ориентировочная основа деятельности. Поэтапное формирование умственных действий и типы учения	171
IV.2. Деятельность и поведение. Факторы, влияющие на социальное поведение человека. Виды деятельности и поведения. Поведение детей в трудных ситуациях. «Выученная беспомощность»	180
IV.3. Потребности. Определения. Классификации потребностей. Трансформация потребности. Уровни и формы познавательной потребности	183
IV.4. Мотивация. Мотив как предмет деятельности. Ценностные ориентации. Мотив и поведение. Механизмы формирования мотивации. Побуждение. Полимотивированность. Аффективно-детерминированная внутренняя мотивация. Интерес. Интерес-возбуждение как мотив. Мотив и смысл. Мотивационный конфликт	186
IV.5. Мотивация учения. Структура учебных мотивов. Классификация мотивов учения. Развитие внутренней мотивации учения. Мотивация достижения	192
IV.6. Общение. Взаимоотношения и общение. Общение и деятельность. Общественные и межличностные отношения. Социальная роль. Межличностные отношения и тревожность. Интимно-личностное общение. Удовлетворение потребности ребенка в эмоциональном контакте. Гуманные отношения детей. Эмпатический способ общения. Стереотипы в познании человека человеком. Способность проникать во внутренний мир другого человека. Понимание учащимися своих сверстников	195

#### V. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

V.1. Цели и задачи воспитания. Сущность воспитания. Цели воспитания и образования. Воспитание и обучение. Технология воспитания. Изучение и воспитание ребенка	201
V.2. Учение школьника. Определение. Учение как процесс. Научение. Компоненты учебной деятельности. Учебные действия. Предмет учебной деятельности. Предметная структура учебной деятельности. Содержание учебной деятельности. Этапы формирования умственных действий. Характеристики действия. Формы действия. Обобщение действия. Свертывание умственных действий. Умения и навыки. Приемы учебной работы. Перенос приемов учебной деятельности. Перенос знаний. Подражание. Самоконтроль. Самоорганизация учебной деятельности	204
V.3. Обучение. Определение. Учение и обучение в широком смысле. Три типа задач обучения. Обучение как творческий процесс. Два главных пути обучения. Структура учебного процесса. Принципы обучения по Л. В. Занкову. Обучение традиционное. Житейский опыт и научные знания в обучении. Эмпирическое и теоретическое знание. Фазы обучения учащихся понятиям. Роль усвоения структуры учебного предмета в обучении. Логико-психологические основы определения содержания учебных предметов. Варианты организации усвоения. Обучение и развитие. Зоны обучения. Развитие личности в процессе обучения. Концепция управления учебным процессом. Самоуправление в обучении. Обучаемость и мотивация	215
V.4. Методы и приемы обучения. Осознание целей учения.	

Схема проведения урока. Способ введения нового научного понятия. Использование образцов в обучении. Необходимо ли повторение? Заучивание. Виды учебных действий в начальной школе. Материализованные формы действий в обучении. Коррекция нарушений структуры мыслительной деятельности. Развитие речи. Научение и подкрепление. Приемы обучения по К. Роджерсу. Развивающе-ролевая форма организации учебного процесса. Формы общения при организации совместного действия. Деловая игра. Игра и обучение . . . . .	230
V.5. Наглядность в обучении. Сущность наглядности. Наглядность в обучении. Виды учебной наглядности. Функции наглядного материала. Что осознается в наглядном материале? . . . . .	241
V.6. Проблемное обучение. Проблемные ситуации. Отношение ученика к проблемной ситуации. Правила создания проблемных ситуаций. Проблемная ситуация и задача. Проблемные ситуации в обучении	244
V.7. Обучение решению задач. Учебная задача. Умение ставить учебную задачу. Психологическая сущность процесса решения задач. Эвристики. Два вида обобщения решения задач. Психологические барьеры прошлого опыта. Прием отстранения для преодоления психологического барьера. Формирование культуры решения задач . . . . .	247
V.8. Программированное обучение. Определения и особенности программированного обучения. Алгоритмизация обучения. Обратная связь в обучении . . . . .	252
V.9. Контроль и оценка в обучении. Организация контроля за процессом усвоения. Опрос как форма учета успешности. Функции оценки. Содержательная оценка. Парциальные оценки. Групповые и индивидуальные нормы оценки. Надо ли сравнивать детей между собой? Вредны ли отметки в начальном обучении? Метод взаимного рецензирования. Метод групповых оценок. Оценочная деятельность школьника в роли учителя. Виды самооценки. Взаимосвязь оценки учителя и самооценки школьника. Ожидания учителя и их следствия. Проявления ожиданий учителя в оценке отстающих школьников. Самооценка школьника и оценка его родителями . . . . .	255
V.10. Учитель. Передовой и новаторский опыт учителя. Индивидуальный стиль деятельности учителя. Виды стилей деятельности учителя. Уровни результативности деятельности учителя. Личностная центрация учителя. Создание атмосферы психологической поддержки в классе. Виды словесных воздействий учителя на учащихся . . . . .	268
Литература . . . . .	274

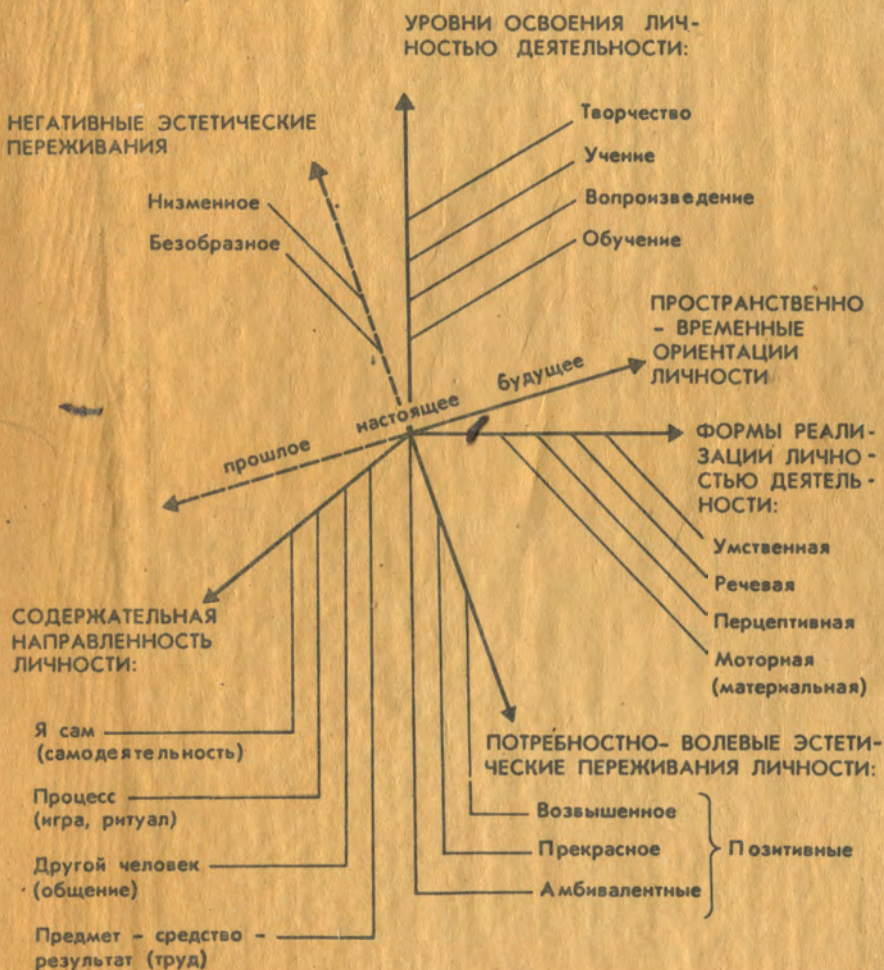


# СХЕМА СООТНОШЕНИЯ ПРИРОДНОГО И СОЦИАЛЬНОГО В СТРУКТУРАХ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ





# СХЕМА МОНИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ МНОГОМЕРНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ





1 p. 50 к.



Л.И. Формидан М.Ю. Кухарман ПСИХОЛОГОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ