КУРС: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Раздел 1. Педагогическая психология как наука о взаимосвязи образования и развития.
Раздел 2. Развитие деятельности учения на разных этапах онтогенеза.
Раздел 3. Развивающие функции традиционной и инновационной стратегий образования.

Раздел 2. Развитие деятельности учения на разных этапах онтогенеза

В книге рассмотрены особенности учения на разных этапах онтогенеза: дошкольное образование детей и его психологические характерные свойства, психология начального обучения школьников, особенности общего образования, реализации среднего профессионального образования, высшей школы.

Описаны основные теоретические подходы к пониманию данных вопросов педагогической психологии. Даны рекомендации по их использованию в деятельности психологов и преподавателей.



Переход на главную страницу

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Обучение и его психологические механизмы. Образование и образовательные системы. Теоретические основы обучения. Психологические факторы, влияющие на процесс обучения.

Дошкольное образование детей и его психологические особенности. Задачи и специфика дошкольного образования. Особенности психического развития в дошкольный период. Психологические механизмы обеспечения готовности детей к школе.

Психология начального обучения школьников. Особенности младшего школьного возраста. Работа по развитию познавательных процессов у младших школьников. Взаимоотношения младших школьников со сверстниками и взрослыми.

Психологические особенности осуществления общего образования. Подросток как субъект учебной деятельности. Развитие учебной мотивации и проблема дифференциации образования. Проблемы личностного развития на разных этапах школьного обучения.

Психология реализации среднего профессионального образования. Профессиональное самоопределение и выбор профессиональных предпочтений. Обучение учащихся в средних специальных учебно-профессиональных заведениях. Психология формирования профессиональных умений и навыков.

Психология высшей школы. Учебная активность студентов и факторы ее определяющие. Формирование профессионального мышления в процессе обучения. Специфика развития профессионально важных качеств личности студента.

ЛИТЕРАТУРА

Базовая

*1. Практическая психология образования. М., 1998.

*2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2000.

3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.,1998.

Дополнительная

4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1993.

5. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Ч. I. Живое знание. Самара, 1998.

6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.

8. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д., 2000.

9. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990.

10. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб., 1998.

Переход на главную страницу

1. ОБУЧЕНИЕ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ

1.1.Обраказование и образовательные системы

Объектом рассмотрения педагогической психологии является образование. Это понятие происходит от слова «образ». Под **образованием** понимается единый процесс физического и духовного формирования личности, ее социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные социальные эталоны. В таком ракурсе образование выступает как неотъемлемая сторона жизни всех обществ и всех без исключения индивидов.

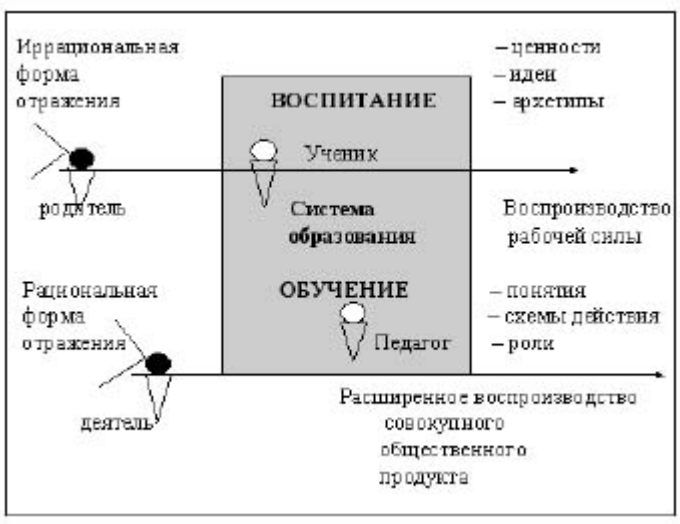
Оно стало особой сферой социальной жизни с того времени, когда процесс передачи знаний и опыта выделился из ряда других видов жизнедеятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. Отличительная особенность образования _ его социальная обусловленность. С точки зрения его места в системе общественных отношений образование может быть рассмотрено как значимый и необходимый элемент связи между поколениями, обеспечивающий в конечном счете непрерывную подготовку новой рабочей силы и ее включение в систему воспроизводства совокупного общественного продукта.

В целом образование призвано ввести молодое поколение в две базовые структуры общества: *воспроизводство общественного продукта и общественных отношений* (см. рисунок). Самостоятельность каждой из них и обусловила возникновение двух достаточно обособленных образовательных процессов _ обучения и воспитания.

Первое направлено, прежде всего, на подготовку к включению в процесс воспроизводства совокупного общественного продукта; второе обеспечивает в основном организацию вхождения в систему общественных отношений.

Это позволяет, с одной стороны, говорить о принципиальных различиях средств обучения и воспитания. Ведущая характеристика содержания обучения _ *предметность человеческой деятельности и знания о ней*, а основное средство обучения _ понятия, схемы действий, значения слов. Для воспитания в качестве содержательного элемента выступают *ценностно-смысловые основания жизни и деятельности* , представленные в ценностях, идеях, стереотипах поведения, художественных образах. В силу этого обучение можно определить как специфический процесс приобретения учеником деятельностных способностей предшествующих поколений, а воспитание _ как целенаправленное вхождение в систему социальных и межличностных отношений, призванных сформировать качества, взгляды и убеждения воспитанника.

С другой стороны, эти две грани человеческой культуры _ деятельность и отношения _ неразрывны. Поскольку представления о *целостной системе качеств и свойств личности* являют собой цели образования, то и процесс формирования личности школьника должен обладать признаками целостности. Целостность _ синтетическое качество, характеризующее высший уровень развития педагогического процесса и выступающее результатом стимулирующих сознательных действий субъектов, функционирующих в нем. **Место образования в обществе**



Результаты такого педагогического воздействия проявляются в определенных изменениях психики ребенка: обучение воплощается в изменении «*значений*» тех образов, которые формируются в сознании человека, что выражается в получении

знаний, умений, навыков и способов мышления, воспитание _ в изменении «*смысловой*» сферы сознания, что делает иными ценностное отношение к миру и способы реализации совокупности общественных отношений.

Различение «значений» и «смысла» _ одно из фундаментальных положений отечественной психологии, позволяющее более точно дифференцировать эти две стороны педагогического процесса.

Значение _ обобщенная форма тражения субъектом общественно -исторического опыта, приобретенного при совместной деятельности и общении и существующего в виде понятий, опредмеченных в схемах действия, социальных ролях, нормах. При этом значение призвано зафиксировать то обстоятельство, что сознание ребенка развивается внутри культурного целого, в котором закристаллизован опыт деятельности, общения и мировосприятия. Присвоенные в процессе обучения значения формируют рациональную форму отражения и способность ребенка проникать в сущность окружающих его явлений.

Понятие **«смысл»** может быть определено как индивидуализированное отношение личности к тем объектам, ради которых развертывается ее деятельность. Наличие смысла указывает на то, что индивидуальное сознание несводимо к безличному знанию, что сознание есть не только знание, но и отношение. В этом плане формирование смысловой стороны сознания в определенной степени связано с иррациональными формами психики. Тем самым результат воспитания может быть представлен как процесс движения смысловой сферы сознания ребенка посредством изменения тех межличностных и социальных отношений, в которые он включен.

Таким образом, образование может быть определено как воспроизводство социального и духовно-нравственного опыта в индивиде, как перевод человеческой культуры в индивидуальную форму существования. Данная формулировка, в частности, показывает, что глубинная сущность образования состоит не столько в так называемом педагогическом воздействии на растущего человека в виде разговоров, бесед и наставлений, сколько во включении его в разнообразные виды деятельности по овладению различными сторонами общественного опыта, которыми и определяется его личностное формирование. При этом мера личностного развития человека зависит не только от самого факта участия его в деятельности, но и от степени той активности, которую он проявляет в этой деятельности, от характера ее направленности, что в совокупности принято называть «отношением к деятельности».

В образовании непосредственное бытие человека соединяется с культурой, осмысляется и упорядочивается в системе художественных образов, нравственных категорий и научных понятий, социально одобряемых образцов поведения. Для этого общество создает особую образовательную систему, которая должна сформировать у поколения «детей» соответствующий комплекс субъект-объектных и субъект-субъектных отношений. Тем самым образование может быть рассмотрено как социальный институт, предназначенный для целенаправленного воспроизводства гуманитарной составляющей общества средствами духовно-практической культуры.

Образование, как воспроизведение культуры определенного общества, не могло не оформиться в виде соответствующей общественной системы. **Система образования** _ исторически сложившаяся общенациональная структура образовательных учреждений и органов управления ими, действующая в интересах воспитания подрастающих поколений, подготовки их к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности, а также удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей. Она охватывает учреждения дошкольного воспитания, общеобразовательные, профессиональные и высшие учебные заведения, различные формы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников, внешкольные и культурно-образовательные организации.

Функционирующая в стране система образования представляет собой совокупность:

_ преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

сети реализующих их образовательных заведений _ разнообразных организационно-правовых форм, типов и видов;

_ органов управления образованием и подведомственных им учреждений.

Образование как система может рассматриваться в трех аспектах: а) социальный масштаб измерения, т.е. образование в мире, образование в определенной стране, обществе, регионе, организации и т.д.; б) ступень образования (дошкольное, школьное, профессиональное, последипломное); в) форма собственности образовательных учреждений (государственная, муниципальная, частная).

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Образовательная политика нашего государства, отражая общенациональные интересы в сфере образования, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обусловливающие необходимость существенных изменений в системе образования.

Важная составная часть социальной политики современных государств _ **реформы образования** _ структурная перестройка системы образования, модернизация содержания и методов учебной и воспитательной работы, установление новых форм связи между образованием и миром труда. Школа, в широком смысле этого слова, должна стать основным фактором гуманизации общественно - экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности.

Реформирование образования, как правило, сопряжено с задачами его демократизации. *Демократизация образования* означает строгую преемственность различных его ступеней, прямую связь между разными этапами обучения, ликвидацию тупиковых направлений учебы. Крайне важно последовательное осуществление социальных и экономических мер, которые обеспечили бы возможность фактического права на образование. Существенным фактором демократизации является расширение образования взрослых, сельской молодежи, детей эмигрантов и беженцев. Она предусматривает также высокое качество обучения во всех типах школ, коренное обновление содержания образования, его тесную связь с жизнью, соответствие школьных программ современному уровню науки и требованиям общественного производства. Необходимо, чтобы школа воспитывала своих питомцев в духе гуманизма, высоких гражданских, нравственных и эстетических идеалов. Для достижения этих целей в каждой стране должны предприниматься конкретные практические шаги социально -экономического и политического характера.

1.2. Теоретические основы обучения

Основной отличительной чертой обучения как составной части образования является приобретение опыта предметной деятельности. В качестве основного психологического механизма приобретения, как правило, рассматривается процесс познания.

Напомним, что познание реализуется на трех основных уровнях. *Во-первых* , оно представлено как высшая форма отражения объективной действительности, осуществляемая в процессе исторически развивающейся социально-опосредованной познавательной деятельности человечества в целом, как единство предметно -практической деятельности и коммуникации. Функционирование и историческое развитие эталонов и норм познания изучает теория познания _ гносеология (эпистемология) как философская дисциплина.

Во-вторых , выделяют познание, направленное на получение объективированного научного знания, существующего вне отдельного индивида. Оно воплощается коллективным субъектом по законам, не сводимым к индивидуальному процессу познания и выступает как часть духовного производства. Результаты могут быть представлены в виде научных текстов или в форме созданных человеком вещей, несущих в себе социально-культурный смысл. Изучением данного аспекта познания занимается методология.

В-третьих , познание рассматривается как процесс психического отражения окружающей действительности отдельно взятым человеком. В этом случае оно реализуется

как взаимодействие процессов ощущения, восприятия, воображения, памяти, мышления, речи. Главным результатом здесь является формирование психического образа, воспроизводящего свойства и отношения объектов. Основные механизмы познавательной деятельности и мышления человека изучает психология.

Деятельность ученика может быть изображена как особая форма познания, вследствие этого образуется еще один, *четвертый,* уровень анализа. Особенность учебно-познавательной деятельности состоит в том, что *школьник познает уже познанное человечеством* и представленное в учебном процессе в виде содержания образования. Перед учеником не ставится задача открытия новых научных истин, а требуется лишь творческое их усвоение. В то же время для него это содержание во многом выступает как неизвестное, поэтому учение похоже на процесс познания. Занятия школьника осуществляются *под непосредственным руководством педагога* , который четко управляют процессом познавательной деятельности, за счет чего происходит ускоренный темп познания явлений действительности, на исследование которых ученым понадобились бы многие годы. Кроме того, необходимо учитывать, что в процессе обучения многие виды *знаний усваиваются не прямым путем взаимодействия с объектом, а опосредованным* , через описания и моделирование.

Познавательная деятельность ученика находится в тесной связи с самим ходом обучения. Отличительная особенность дидактического процесса _ его *диалогический характер* . При этом за внешне наблюдаемым взаимодействием учителя и учеников стоит вся полнота и сложность реализации познавательных явлений. Немецкий ученый Лотар Клингберг предложил рассматривать обучение как процесс многослойной *передачи.* Понятие «передача», с одной стороны, призвано подчеркнуть управляемый характер познания в ходе обучения. С другой стороны, передача предполагает определенную активность того, кто «принимает», т.е. самого ученика. Обучение выступает как разрешение различного рода противоречий, проявляющихся в дидактических отношениях между педагогом и учеником.

Во-первых, обучение _ это посредник в *передаче социокультурного опыта* между обществом и индивидом. В ходе него осуществляется «социальное наследование»: учитель передает, а ученик принимает прошлое, настоящее и будущее человеческой культуры. Тем самым посредством деятельности педагога разрешается противоречие между общественным характером опыта и индивидуальным механизмом его присвоения.

Во-вторых, дидактический процесс совершается как постоянная *передача деятельности* учителей и учеников. Обучение всегда происходит в общении и основывается на вербально-деятельностном подходе. Слово является основным средством взаимодействия, выражает внутренний план деятельности, которую реализуют педагог и ученики, и обеспечивает успешность ее передачи. В этом смысле передача _ связующее звено в дидактическом отношении деятельности учителя и ученика. В итоге устраняется противоречие между управляющей ролью учителя и управляемой ролью ученика. Движение в ходе обучения идет от совместного решения одной учебной задачи к другой, при этом ученику указывается путь овладения новыми способами деятельности. Это двусторонний процесс, в котором педагоги и воспитанники находятся в тесном взаимодействии.

В третьих, обучение «передает» ученику *образ самого себя*, так как цель образования _ это итоговый облик самого школьника. Таким образом, обучение способствует формированию индивидуальности и субъективности ученика. Осваивая учебный материал, ученик «получает» новые способности. Тем самым он познает свои возможности, ощущает изменения в себе, связанные с обучением, выступающим в качестве посредника между формирующимся *сознанием и самосознанием ученика.*

Соотношение этих двух процессов представляет одну из актуальных проблем педагогической психологии. В психологии **субъективность** рассматривается как форма бытия и метод организации человеческой реальности, обнаруживающие себя в способности человека к практическому (преобразующему) отношению к собственной жизнедеятельности.

Субъективность принципиально отличает человеческий способ существования от всякого другого. Исторически возникновение субъективности связано с изменением механизмов жизнедеятельности человека и, самое главное, с возникновением у него умения превращать собственную жизнедеятельность в предмет психического преобразования. Здесь впервые появляется «отношение» к самому себе, субъективность с ее имманентной

способностью быть «для себя», позволяющая человеку стать субъектом (автором, хозяином) своей собственной жизни.

Природа человеческой субъективности находит свое отражение в возможности к рефлексии. По самому общему определению, **рефлексия** _ это сугубо человеческая способность, позволяющая ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, действия и отношения, вообще всего себя предметом специального рассмотрения и практического преобразования. Именно рефлексия составляет суть самого принципа субъективности, который центрирует наши представления о психологии человека и ее специфике. Будучи одной из форм познания, она может быть рассмотрена как *пятый уровень анализа* познавательной деятельности. Исследование рефлексии _ необходимый атрибут психологического анализа процесса учения в школе.

В итоге можно сказать, что **психологическое содержание обучения** _ специфический процесс познания и самопознания, управляемый педагогом. Именно руководящая роль учителя обеспечивает полноценное усвоение школьниками знаний, умений и навыков, развитие их умственных сил, творческих способностей и рефлексивных возможностей.

Переход на главную страницу

1.3. Психологические факторы, влияющие на процесс обучения

Разработка теории психического развития детей в процессе обучения обязательно предполагает выявление и учет двух основных групп факторов: обусловленные типичными возрастными особенностями определенной группы учеников и индивидуальными особенностями учащихся в учебной работе. Соответственно в качестве основного теоретического источника рассмотрения данных факторов выступают основные положения возрастной (детской) и дифференциальной психологии. Рассмотрим их более подробно.

Вопросы онтогенетического развития психики изучаются в рамках возрастной психологии. Свое непосредственное выражение результаты разработки проблем возрастной психологии находят в *периодизации психического развития ребенка*, к построению которой в современной возрастной психологии наметился целый ряд подходов. Наиболее известны периодизации, созданные зарубежными авторами _ А.Гезеллом, З.Фрейдом, Ш.Бюллером, А.Валлоном, Ж.Пиаже и отечественными психологами _ П.П.Блонским, Л.С.Выготским, Б.Г.Ананьевым, Л.И.Божовичем, Д.Б.Элькониным.

В отечественной психологии наибольшее распространение получила периодизация, связанная с идеями теории деятельности. Деятельностный подход в возрастной психологии непосредственно отмечается в периодизации детского развития Д.Б.Эльконина. В ее основе _ идея соответствия каждому возрасту установленного типа **ведущей деятельности,** обусловливающей главнейшие изменения в психологических особенностях ребенка в определенный период его развития. Внутри нее возникают, формируются и перестраиваются частные психические процессы. Смена ведущей деятельности характеризует смену возрастных периодов.

В соответствии с выявленными типами ведущей деятельности Д.Б.Эльконин выделил определенные возрастные этапы в психическом развитии ребенка, каждый из них характеризуется соответствующей совокупностью специфических закономерностей формирования личности. Переход к следующему этапу возрастного развития связан со сменой ведущей деятельности.

1. Первая ведущая деятельность в жизни ребенка _ *непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми.* Она присуща младенцу с первых недель его жизни и до года. Благодаря такому общению у младенца формируется *потребность в общении с другими людьми, психическая общность с ними, эмоциональное отношение к ним*, хватание как основа человеческих действий с вещами, ряд перцептивных действий.

2.Следующая _ *предметно-манипулятивная деятельность.* Она характерна для ребенка от 1 до 3 лет его жизни. Осуществляя ее (первоначально в сотрудничестве со взрослыми), ребенок воспроизводит *общественно* выработанные способы действий с вещами; у него возникает речь, смысловое обозначение вещей, *обобщенно –категориальное восприятие*

предметного мира и *наглядно-действенное мышление*. На основе предметно-манипулятивной деятельности у детей появляются и развиваются психологические новообразования, так или иначе связанные с речью. Возникающая в этот период, она становится для ребенка важнейшим средством его общения со взрослыми, средством организации различных видов их совместно выполняемых предметных действий. Благодаря ей у ребенка иное качество приобретает и восприятие: оно становится осмысленным.

Центральное новообразование указанного возраста _ сознание в собственном смысле этого слова (исходная и первичная форма сознания наблюдается у ребенка еще в младенчестве). С его появлением у трехлетнего ребенка тесно связано противопоставление своих самостоятельных действий совместным действиям со взрослым. Это хорошо известный в детской психологии феномен: «Я сам!», который свидетельствует о выделении из единства «ребенок _ взрослый» собственного детского «Я». Ребенок тем самым становится индивидуальным субъектом своих сознательных действий. Он стремится теперь к выполнению таких поступков, которые наблюдает у взрослых и которые вместе с тем явно ему не по силам.

3. Данное противоречие разрешается в форме *игровой деятельности* , которая становится для ребенка определяющей в дошкольном возрасте (от 3 до 6 лет). В структуру игры входят роли, сюжет, игровые действия, замещение действительно существующих предметов условными, реальные отношения между играющими. Двойственность (двуплановость) игры обусловливает ее развивающий эффект.

На основе игровой деятельности у ребенка также формируется ряд психологических новообразований. Это, прежде всего, воображение и символическая функция сознания, которые позволяют ему осуществлять в своих действиях перенос свойств одних вещей на другие, замещение одного предмета другим. Далее у него возникает направленность на общий смысл и характер человеческих отношений. Он выделяет особую роль этих отношений, которая придает определенное значение тому или иному предметному действию отдельного человека или поступку. Он уже в состоянии осмысленно ориентироваться в собственных переживаниях.

В целом к концу дошкольного возраста у ребенка наблюдается стремление к общественно оцениваемой деятельности, которое является основной предпосылкой его готовности к школьному обучению.

4. *Учебная деятельность* ведущая для детей от 6 до 10 лет. Именно тогда у детей возникает и развивается источник теоретического сознания и мышления. Сложившиеся в традиционной школе методы обучения и воспитания младших школьников не в полной мере обеспечивают полноценное формирование у них основ теоретического мышления. Однако педагоги, психологи и организаторы образования могут более настойчиво добиваться реализации этой цели путем существенного улучшения учебно-воспитательного процесса.

Главные новообразования данного возраста _ это теоретическое мышление с такими его составляющими, как содержательная рефлексия, анализ, планирование, абстракция, обобщение. Они образуются у детей при усвоении ими теоретических знаний как содержания учебной деятельности.

5. При определении главной деятельности в подростковом возрасте у психологов нет единого мнения. Так, Д.Б.Эльконин и Т.В.Драгунова, проанализировав большой фактический материал, относящийся к жизни подростков, пришли к выводу, что таковой на этом возрастном этапе является *интимно-личностное общение* сверстников. Оно выступает как особая практика действий подростков в коллективе, направленная на самоутверждение себя в этом коллективе, на реализацию норм отношений взрослых. Центральным психологическим новообразованием данного возраста, как считают указанные авторы, становится возникающее у подростков чувство взрослости как форма проявления их самосознания. Оно позволяет им сравнивать и отождествлять себя со взрослыми и товарищами, обрести образцы для подражания, строить по этим образцам свои отношения с людьми.

Для других исследователей (Д.И.Фельдштейн и др.) определяющей деятельностью является участие подростков в общественно значимой работе (в художественной самодеятельности, в различных организациях, в борьбе за достижение высоких спортивных результатов классного и школьного коллектива). Активность подростков при перечисленных видах деятельности способствует удовлетворению их потребности в общении со сверстниками и более старшими людьми, в признании со стороны взрослых, в самостоятельности, самоутверждении и самовыражении, согласно выбранному идеалу.

6. *Учебно-профессиональную деятельность* выполняют учащиеся в возрасте от 15 до 17_18 лет. Благодаря ей у них развивается необходимость в труде, *профессиональные интересы,* формируются способность строить свои *жизненные планы,* нравственные и гражданские качества личности и основы мировоззрения; в этом возрасте юноши и девушки могут приобрести первоначальную квалификацию по одной из массовых профессий. Элементы исследования, имеющиеся в ведущей деятельности юношей и девушек, способствуют дальнейшему развитию их познавательных интересов, теоретического сознания и мышления, которые, в свою очередь, становятся основой повышения их профессионального мастерства.

Процесс развития современного ребенка многопланов, сложен и противоречив. Его трудности и проблемы особенно остро проступают в возрастных периодах, которые называют «кризисными», «особыми» (1, 3, 7, 11_12 лет). Эти дети резко отличаются по своему поведению и самочувствию от детей других возрастов (у них наблюдаются, например, усиленное стремление к самостоятельности, ряд негативных поступков по отношению к взрослым и т.п.). Новообразования переломных периодов с наступлением стабильных начинают выполнять роль своеобразного внутреннего каркаса, который «обрастает» фактурой конкретных мотивов и действий и определяет направление развития психики в каждом устойчивом периоде.

Выявление *индивидуально-психологических факторов* , которые необходимо учитывать в учебной работе с учащимися, по мнению видного специалиста И.Унт, может быть осуществлено исходя из особенностей, от которых больше всего зависит качество процесса усвоения (например, способности), вариабельность которых по средним показателям учащихся одного возраста особенно велика, в отношении которых целью воспитания является различие между учащимися и которые станут основой для формирования индивидуальности учащегося (например, интересы).

В соответствии с этими критериями выделяют следующие психологические черты, наиболее полно раскрывающие индивидуальные особенности школьников как субъектов учебного процесса. Прежде всего сюда относится комплексное свойство _ *уровень умственного развития учащегося.* Это понятие охватывает как предпосылки к учению (обучаемость), так и приобретенные знания (обученность). Критериями определения способности к учению являются скорость усвоения, гибкость процесса мышления и связь конкретных и отвлеченных компонентов в мышлении.

Скорость усвоения _ это комплексное явление, существенным показателем которого выступает не столько темп запоминания, сколько обобщения. Скорость усвоения исследовала З.И.Калмыкова, использовавшая для обозначения этого явления термин «темп продвижения»; оценками последнего являются количество заданий, необходимых для возникновения обобщений, и экономичность мышления. К ним добавляется еще самостоятельность: чем ниже темп продвижения, тем больше учащийся нуждается в помощи.

Результаты соответствующих исследований показали, что факторы обучаемости обладают относительно стабильным характером. Они хотя и поддаются развитию, однако этот процесс протекает очень медленно и требует большого напряжения сил. При этом успехов, достигнутых при формировании мыслительных операций при работе с одним учебным материалом, становится меньше при переключении на материал другого рода.

Понятию обучаемости по существу близко понятие *общих умственных способностей,* под которыми обычно понимают комплекс умений, требуемых для осуществления учащимися учебной деятельности. Сюда относится способность запоминания материала, проведения логических операций, а также творческое мышление.

В практике деятельности школьного психолога очень важно не только правильно выбрать такие особенности, но и качественно их диагносцировать. Основным методом диагностики умственных способностей длительное время был обучающий эксперимент, с помощью которого они проявлялись в процессе усвоения нового материала. В своих позднейших исследованиях З.И.Калмыкова выработала методику оценки умственных способностей учащихся, когда оценочные суждения определяются тем, в какой степени школьники оказываются в состоянии самостоятельно проработать новый учебный материал.

Другой основной метод _ метод тестирования. В этом случае учащимся предъявляют задания, не связанные с учебным материалом. Их выполнение требует участия различных познавательных процессов. По качеству выполнения предложенных заданий и определяются умственные способности учащихся.

В зарубежной психологии уже с начала XX столетия для характеристики общих умственных способностей используется понятие «интеллигентность». Оно определяется в психологии различным образом. Чаще всего **интеллигентность** истолковывается как показатель общих способностей абстрактного мышления человека. Основным методом исследования этого свойства является тест умственной одаренности. Чаще всего уровень интеллигентности выражается суммарным численным показателем _ коэффициентом интеллигентности IQ, средним показателем которого является 1,00 (или иногда 100 баллов).

В последние десятилетия в зарубежной психологии изменилось отношение к умственной одаренности, которую престали воспринимать как синоним IQ. Подчеркивается, что одаренность, по сути, явление многофакторное, которое может выступать в различных комбинациях, от этого и зависит модификация одаренности людей. Значительно больше внимания стали уделять взаимосвязи интеллигентности с личностью как целым, а также с мотивацией ребенка. Особенно оживились исследования креативности (творческого начала) как одного из факторов интеллекта.

Кроме общих умственных способностей, в учебной работе проявляются и *специальные способности и одаренность детей,* которая представляет собой прирожденные задатки. Диагноз специальных способностей осуществляется аналогично общим умственным с помощью обучающего эксперимента и тестов. Для него используется такой же вид учебной деятельности, который предполагает соответствующие умения; например, решение математических задач дает примерное представление относительно способностей у учащегося.

С умственными способностями тесно связана возможность учащихся самостоятельно усваивать знания, предполагающая у них интеллектуальность. Последнее представляет собой приемы умственного труда, которые получили название *умения умственного труда, или учебные умения.* Они нагляднее всего проступают в самостоятельной работе учащихся с учебным материалом: при его восприятии и обработке, выделении существенного, при структурировании и связывании нового материала с ранее изученным, при обобщении учебного материала, повторении и применении его. Таким образом, они связаны со всей учебно-познавательной деятельностью учащихся в процессе обучения.

Важное значение имеет и выявление *знаний, умений и навыков,* или *обученность* . Уровень знаний определяется не только теми сведениями, которые они уже усвоили в школе на основании учебных программ, но и такими, которые они приобрели не в школе. Это *предварительные знания*, которые черпались из разных источников информации _ литературы, личного опыта, средств массовой коммуникации и т.д. Большая часть их представляет собой промежуточную ступень между научными и житейскими знаниями.

При обучении следует учитывать еще одну категорию _ программные знания, полученные при изучении других предметов и нужные для углубления понятий о данной учебной дисциплине. Индивидуальные различия в уровне предварительных знаний возникают в тех случаях, когда кто-нибудь из учащихся полностью или в значительной мере уже владеет данным предметом, например, усвоил программный материал по музыке в музыкальной школе, уже владеет каким-нибудь иностранным языком. Учитель должен учитывать различия такого рода между учащимися в следующих видах знаний: программных (в области данного предмета, в области других предметов); внепрограммных или предварительных.

Наиболее эффективный и удобный метод диагностики знаний, умений и навыков по сравнению с другими методами контроля _ *предметные тесты*. Они состоят из коротких заданий, на которые учащийся должен реагировать или составлением ответов, или комбинированием предложенных ему готовых вариантов. Такой вид контроля дает возможность составлять вопросы в объеме всего предметного курса, а его результаты хорошо сопоставимы между собой.

Значимым является и учет индивидуальных различий в сфере учебной мотивации, определяемой как направленность учащегося к любым сторонам учебной деятельности. Мотивы у каждого индивида _ сложный динамический комплекс, знание которого необходимо для учета и корригирования мотивации. С точки зрения индивидуализации из этого комплекса выделяют интересы, которые могут быть средством обучения, выступать в качестве мотива, становиться свойством личности. У учащихся отмечается несхожесть не только по качеству интересов, но и по их характеру. Так, в ходе одного исследования учащиеся V_VIII классов по совокупности познавательных интересов были подразделены на четыре группы: с аморфными, с широкими, со стержневыми интересами, учащиеся, не

имеющие интереса к учению. Для изучения познавательных интересов наиболее распространены наблюдение, беседа, сочинения и анкеты.

Таким образом, к особенностям учащихся, которые, в первую очередь, следует учитывать при индивидуализации учебной работы, относятся:

_ обучаемость, т.е. общие умственные (в том числе креативность), а также специальные способности;

_ учебные умения;

_ обученность, состоящая как из программных, так и внепрограммных знаний, умений и навыков;

_ познавательные интересы (на фоне общей учебной мотивации).

Кроме психологических факторов, на учебный процесс влияние оказывает и состояние здоровья ребенка, различные физические дефекты, которые также необходимо учитывать в работе с детьми.

2. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Переход на главную страницу

2.1. Ззадачи и специфика дошкольного образования

Дошкольные учреждения предназначены для общественно го воспитания детей раннего (от 2 мес. до 3 лет) и дошкольного (от 3 до 6_7 лет) возраста. Образовательные задачи в учреждениях для детей раннего возраста не являются главными, а в учреждениях для детей дошкольного возраста воспитание осуществляется как в одно-, так и в разновозрастных группах. Преимущество последних состоит в том, что у младших детей быстрее развивается речь, а старшие дети приобретают навыки лидерства, ответственности, обучения других. Количество детей в группах может быть от 15 до 40 человек. В различных дошкольных учреждениях варьируется и число педагогов и персонала. Время пребывания ребенка в дошкольном учреждении колеблется от 2_3 часов в день 2_3 раза в неделю до круглосуточного пребывания.

В современных детских учреждениях разного типа используется свыше 200 программ, которые могут быть условно подразделены на академические, интеллектуальные и так называемые программы родительской эффективности. Многие из них сочетают в себе элементы перечисленных груш программ. *Академическая модель* ориентирована на подготовку детей к школе и развитие навыков счета, чтения и письма и рассчитана, главным образом, на детей из малообеспеченных семей, а также принадлежащих к национальным и этническим меньшинствам. *Интеллектуальные программы* предполагают наличие развивающей среды, интенсивное речевое общение взрослого с ребенком и детей друг с другом; *программы родительской эффективности* _ активное участие родителей в образовательном процессе, они повышают компетентность родителей в воспитательном процессе.

Эффективность академической модели проявляется сразу после поступления ребенка в школу, хотя они и не дают долговременного результата для развития ребенка, а лишь быстро приспосабливают его к школе, не развивая мотивации и не формируя необходимых черт характера для последующего обучения. В дальнейшем это нередко ведет к утрате приобретенных в дошкольном учреждении навыков учебной деятельности. Наиболее эффективной для постоянного развития дошкольника является интеллектуальная программа, так как она развивает у детей наблюдательность, любознательность, навыки речевого общения и др., что позволяет затем успешно обучаться в школе. Многочисленные исследования показывают, что дети, посещающие детские учреждения, лучше адаптируются к школе и добиваются хороших результатов по сравнению со своими сверстниками, не получившими соответствующей подготовки.

Практика последних лет свидетельствует, что маленький ребенок очень пластичен и легко обучаем, он может освоить значительно больше, чем считалось прежде. Это открывает новые перспективы существенного обогащения познавательного содержания дошкольной

программы обучения и воспитания. Однако возможности ребенка не беспредельны, они ограничены возрастными психофизиологическими факторами.

Прежде всего нельзя забывать о том, что ребенок интенсивно растет, развивается его мозг, оформляется нервная система, их функциональные особенности еще не сложились. Поэтому, создавая новые интенсивные программы работы с детьми дошкольного возраста, необходимо иметь в виду не только то, чего они способны достигнуть, но и то, каких физических и нервно-психических затрат им это будет стоить.

Очень показательны в этом отношении приводимые психологом Н.А.Бернштейном данные о развитии двигательной сферы дошкольника. В отличие от детей раннего возраста дети 3_7 лет подвижны и грациозны, склонны к постоянным передвижениям. Однако все это двигательное богатство возможно лишь при свободных движениях в ущерб точности. Стоит заставить ребенка производить точные движения, как у него сразу же наступает утомление. Неспособность к точности движений обусловлена недоразвитием корковых структур. Кажущаяся двигательная неутомимость ребенка связана с тем, что он не производит продуктивных рабочих движений (какие требуются, например, при письме).

На психическое развитие оказывают влияние и *формы обучения* . Отечественный психолог В.В.Давыдов отмечал, что сама форма обучения и воспитания расширяет свои возможности, когда совершается переход от одного возраста к другому. Занятия с младенцем еще не выступают формой обучения в силу ограниченных возможностей малыша. Для ребенка 3 лет форма ознакомления с новыми предметами является важным условием его психического развития, составляет содержание нового знания. Для взрослого это уже не обучение, а процесс получения сведений, никоим образом не влияющий на уровень его умственного развития. Следовательно, развитие психики в ходе обучения и воспитания непосредственно связано с развитием их форм в зависимости от возраста человека.

Максимальный эффект в реализации возможностей дошкольника достигается лишь в том случае, если применяемые методы и формы воспитания строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями дошкольного возраста. Особую остроту этой проблемы подчеркивал Л.С.Выготский, характеризуя возникающий в данном возрасте тип обучения как промежуточный между *спонтанным* , свойственным ребенку раннего возраста, и *реактивным* , присущим школьнику. Ребенок дошкольного возраста уже может обучаться по программе, задаваемой взрослым (учителем), однако лишь если программа учителя становится его собственной программой, сливается с естественным ходом развития ребенка. Этот промежуточный тип обучения Л.С.Выготский называл *спонтанно-реактивным* .

В современных условиях применительно к дошкольникам наиболее правильно говорить о *модели развивающих занятий* или развивающей работе. Учение не является основным видом деятельности ребенка-дошкольника, несмотря на все попытки раннего обучения. Смысл развивающих занятий в том, чтобы продвинуть вперед психическое развитие ребенка, совершенствуя его восприятие, внимание, память, речь, двигательную сферу, произвольное поведение, т.е. те психические функции и личностные качества, которые лежат в основе успешного освоения ребенком в будущем собственно учебной программы.

Основная форма организации и проведения развивающих занятий с детьми-дошкольниками _ игра. Она наиболее полно соответствует ведущему типу деятельности ребенка в этом возрасте и тем самым создает наиболее благоприятные условия для его психического и личностного развития. В ситуации игры ребенку, как правило, понятна необходимость приобретения новых знаний и способов действия, он сам стремится научиться тому, чего еще не умеет. Развивающая игра _ это не любые действия с дидактическим материалом и не прием на обязательном учебном занятии. Это специфическая, полноценная и достаточно содержательная для детей деятельность, имеющая свои побудительные мотивы и способы действий.

Переход на главную страницу

2.2. Особенности псаихического развития в дошкольный период

Дошкольное детство _ это период в развитии ребенка от рождения до поступления в школу, который характеризуется интенсивным созреванием организма и формированием психики. Вопрос о точных хронологических границах дошкольного возраста остается дискуссионным. В разных странах дети приступают к школьному обучению в возрасте 5_7

лет. В СССР до принятия основных положений школьной реформы в 1984 г. верхний предел дошкольного возраста составлял 7 лет. Целесообразность перехода к школьному обучению с 6 лет многие педагоги оправдывали ссылками на явления акселерации, пластичность детской психики и т.п. Вместе с тем Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец и многие другие психологи предостерегали от форсирования реформы, указывая, что к 6 годам далеко не все дети исчерпали возможности развития в рамках специфически детских видов деятельности. Готовность к школьному обучению формируется неоднородно, и многие достигают ее лишь к 7 годам.

Правоту этого утверждения доказывает то, что многие шестилетние дети плохо адаптируются к школьным условиям, испытывают затруднения в овладении учебной деятельностью. Так, по данным медиков, к концу 80-х годов возросло число нервно-психических отклонений среди школьников. Наиболее рациональным представляется подход, когда верхняя граница дошкольного детства должна определяться для каждого конкретного ребенка исходя из индивидуального темпа развития.

В раннем детстве происходит интенсивное развитие мышления ребенка. В дошкольный период оно определяется преобладающей ролью восприятия, предметно-орудийной деятельностью ребенка и носит *наглядно-действенный характер,* т.е. это мышление, в котором отражение сущностных связей и отношений предметной действительности осуществляется в процессе манипулирования, выполнения действий с реальными объектами. В рамках этой структуры мышления формируются предпосылки для более сложной формы _ **наглядно-образного мышления** _ одного из видов мышления, связанного с представлением ситуации и изменений в ней с помощью образов сознания. В этом случае какое-либо обобщение может происходить без участия практических действий, только в плане воспроизведения, когда ребенок оперирует лишь образами. Это одно из основных новообразований дошкольного возраста, здесь оно формируется и переживает свой расцвет.

Ранний опыт ребенка создает тот фон, на котором идет развитие навыков речи, умения слушать и думать. Закладываемое в этот период эмоциональное отношение к жизни и людям и наличие или отсутствие стимулов к интеллектуальному развитию оставляют неизгладимый след на всем дальнейшем поведении и образе мыслей человека.

Все развитие ребенка обусловлено общением с близкими взрослыми. При этом взрослые (прежде всего родители) оказывают влияние на ребенка. Пути воздействия могут быть различными, важно, во-первых, то, что взрослый воспринимается ребенком как субъект, как личность, как представитель общества. Во-вторых, взрослый ставит перед ним задачи на познание или усвоение каких-либо действий. Кроме того, их взаимные отношения оказывают влияние на саму сферу общения, овладение ребенком речью, на развитие личности и самосознания детей, на формирование дружеских привязанностей среди сверстников.

Раннее развитие ни в коей мере не тождественно раннему обучению чтению, письму и счету. Оно не должно сводиться к стремлению напичкать малыша разнообразной информацией. В общении нужно стремиться научить рассуждать, оценивать, воспринимать и пр. Это значит, что окружающие должны, прежде всего, заботиться о совершенствовании психических процессов и личностных качеств ребенка в естественных условиях. Для этого не нужны никакие специальные программы: важно то, как ведут себя родители, что они делают, как разговаривают с ребенком. Именно им, имеющим возможность общаться с ребенком лицом к лицу, принадлежит исключительная роль в развитии ребенка.

Не менее активная роль в интеллектуальном и личностном развитии ребенка отводится ему самому. Необходимо предоставить маленькому человеку широкие возможности пользоваться каждым из пяти чувств: знакомясь с миром, он должен видеть, слышать, трогать руками, пробовать на вкус и запах. Это позволит ему больше узнать о доме, в котором он живет, о мире вокруг него.

Таким образом, *суть работы по развитию детей дошкольного возраста состоит в создании для ребенка насыщенной в объективном и субъективном плане среды и своевременное введение нового для него опыта.* Реализация в дошкольном учреждении наиболее благоприятных условий развития для каждого ребенка _ основная задача детского психолога. Она может быть успешно решена только в его совместной работе с педагогами и родителями.

Постепенно основным фактором развития ребенка в дошкольном возрасте становится сюжетно-ролевая игра. **Игра** _ форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных

способах осуществления действий, в предметах науки и культуры. Ее характерная черта в том, что она позволяет ребенку выполнять действие при отсутствии условий реального достижения его результатов, поскольку мотив его заключен не в получении результата, а *в самом процессе* выполнения. Иными словами, действие, воспроизводимое в игре, и фактические его операции сами по себе вполне реальны. Однако здесь наблюдается явное несовпадение содержания действия (например, «управление автомобилем») и его операций (например, вращение случайно попавшегося «колесика»). Оно приводит к тому, что ребенок выполняет игровое действие в мысленно представленной ситуации _ лишь тогда с палочкой можно поступать как с лошадью. В игре у ребенка развиваются *воображение и символическая функция,* а также формируются обобщенные переживания и осмысленная ориентация в них.

Именно в игре происходит первичная направленность в смыслах и мотивах человеческой деятельности, возникает осознание своего места в системе отношений взрослых, способность к выявлению в них моментов соподчинения и управления. Ребенок начинает все точнее понимать социальные роли и связывающие их отношения, соотносит свою позицию и позицию взрослого. И у него возникает новый социальный мотив _ заниматься общественно значимой и общественно оцененной деятельностью.

В процессе развития ребенка-дошкольника происходит изменение его мотивационно-потребностной сферы: в начале дошкольного возраста мотивы носят характер неосознанных аффективно окрашенных желаний, связанных с наличной ситуацией, к концу этого возраста они существуют в виде обобщенных намерений, начинается осмысление мотивов, формируется их первичная иерархия. *Появление в этот период соподчинения мотивов можно рассматривать в качестве критерия развития личности ребенка.*

Другое важное значение игры: ребенок, принимая на себя игровые роли, учится соотносить различные точки зрения, входить в положение другого, усваивает моральные и нравственные нормы, т.е. в ходе игры происходит преодоление «познавательного эгоцентризма». Именно в дошкольном возрасте наблюдается первоначальное формирование этических инстанций и моральных чувств ребенка, когда он начинает запоминать основные правила взаимоотношений между людьми и уже может оценить свои поступки как хорошие или плохие.

Во время игр с правилами развивается произвольное поведение ребенка. Это обусловлено подчинением его поступков тому образцу, которым для него является поведение взрослого, его мнение, оценка. В связи с этим к концу дошкольного возраста у ребенка появляется способность управлять собой, своим поведением и поступками.

Уровень психического и личностного развития детей 3_5 лет уже позволяет проводить с ними специально организованные как индивидуальные, так и групповые занятия, построенные в игровой форме. Правомерной становится и разработка конкретных программ развивающей работы. При их составлении целесообразно принимать во внимание такие аспекты, как *наличие у ребенка потребности в совместной со взрослым деятельности, сензитивность данного периода для совершенствования определенных психических функций и личностных качеств, зона ближайшего развития.*

Таким образом, приступая к разработке программы развивающей работы с детьми дошкольного возраста, психолог должен ориентироваться на знание основных психологических закономерностей развития ребенка в разные периоды детства и учитывать его индивидуальные особенности.

Переход на главную страницу

2.3. Психологические механизмы обеспечения готовности детей к школе

Дошкольный период непосредственно предшествует следующему, очень важному этапу в жизни ребенка _ поступлению в школу. Поэтому существенное место в работе с детьми шестого и седьмого года жизни занимает подготовка к школе. Здесь можно выделить два момента: продолжающееся целенаправленное развитие личности ребенка и познавательных психических процессов, лежащих в основе успешного освоения им в будущем собственно учебной программы; обучение начальным школьным умениям и навыкам (элементам письма, чтения, счета).

Готовность ребенка к школьному обучению рассматривается сегодня, в первую очередь, как психологическая проблема: приоритет отдается уровню мотивационно-потребностной сферы, произвольности психических процессов, операциональных навыков,

развитию тонкой моторики руки. **Готовность к школьному обучению** _ это совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематически организованной школьной учебе. Она сопряжена с созреванием организма ребенка, в частности его нервной системы, степенью сформированности личности, уровнем развития психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления), условиями жизнедеятельности ребенка, приобретением им социального опыта в ходе общения со взрослыми и сверстниками.

В педагогической и психологической литературе наряду с термином «готовность к школьному обучению» употребляется термин «школьная зрелость». Они синонимичны, хотя второй в большей степени отражает психофизиологический аспект органического созревания.

К концу дошкольного возраста происходит перестройка в общем развитии ребенка, что дает основание выделить этот возрастной этап как особый и переломный. Интенсивно развиваются все системы организма: сердечно-сосудистая, дыхательная, эндокринная, опорно-двигательный аппарат и т.д., что способствует совершенствованию двигательных функций и физических качеств. Наиболее выражена динамика в нервной системе, прежде всего в морфологии и физиологии головного мозга. У дошкольников увеличиваются психофизиологические ресурсы, необходимые для выполнения сложной и длительной деятельности, усвоения значительных по объему и качеству сведений.

Изменяется протекание основных нервных процессов _ возбуждения и торможения, возрастает возможность тормозных реакций. Вместе с большей уравновешенностью и подвижностью нервных процессов это создает необходимые предпосылки для произвольной регуляции поведения. Слабая сторона развития дошкольника _ быстрое истощение запаса энергии в нервных тканях, поэтому перенапряжение и переутомление недопустимы.

Под **психологической готовностью к школьному обучению** понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в коллективе сверстников. Она определяется системой требований, предъявляемых школой к ребенку: ответственное отношение к учебе, свободное управление поведением, систематическое и планомерное овладение знаниями, установление произвольных форм общения с учителем, налаживание контактов с товарищами по учебе.

К концу дошкольного возраста интенсивно наращиваются те психологические новообразования, которые обеспечивают переход к новой качественной форме жизнедеятельности. Ведущей деятельностью дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра, в рамках которой происходит познавательная и эмоциональная **децентрация** _ один из механизмов развития познавательных процессов личности, формирования ее моральной зрелости и совершенствования навыков общения, функционирующий на основе способности к восприятию точки зрения другого человека. В итоге меняется позиция ребенка по отношению к окружающему миру и формируется координация своей точки зрения, что открывает путь для перехода на новый уровень мышления.

Принятие игровой роли и последовательное ее осуществление приводят к становлению у ребенка умения выделять правила и следовать им, что в свою очередь обеспечивает переход к сознательному управлению поведением. Большое значение имеют также продуктивные виды деятельности (рисование, лепка, конструирование и т.д.), в которых развиваются высшие формы регуляции деятельности _ планирование, коррекция, контроль.

Готовность к обучению определяется не просто усвоением знаний и навыков, а формированием у ребенка определенных психических свойств, необходимых для удачного начала учебной деятельности. Так, Л.И.Божович выделяла несколько параметров психического развития ребенка, существенно влияющих на успешность обучения в школе: определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные поводы к учению, более совершенные произвольное поведение и интеллектуальная сфера.

Ребенок, готовый к школе, хочет учиться, потому что у него уже есть насущное стремление занять определенную позицию в обществе людей, позицию, открывающую доступ в мир взрослости (социальный мотив учения), и есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух интересов способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного **внутренней позицией школьника** (единство социальной и познавательной потребности ребенка по отношению к школьному обучению). Этому новообразованию Л.И.Божович придавала большое значение, считая, что

внутренняя позиция школьника может выступать как критерий готовности к школьному обучению.

Обсуждая проблему готовности к школе, Д.Б.Эльконин выделял необходимые предпосылки учебной деятельности:

_ потребность детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;

_ способность ориентироваться на заданную систему требований;

_ умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;

_ возможность самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Фактически это параметры развития произвольного поведения ученика. **Произвольность действий** _ сознательное формирование и исполнение намерений и целей. Почти все авторы, исследующие психологическую готовность к школе, уделяют произвольности особое место в изучаемой проблеме. Существуют и другие подходы к определению психологической готовности, когда, например, основной упор делается на роль общения в развитии ребенка. Тогда выделяют три сферы _ отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе, уровень развития которых свидетельствует о степени готовности к школе и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности.

В итоге психологическая готовность к школьному обучению может быть рассмотрена как структура, включающая следующие компоненты.

Мотивационная готовность предполагает отношение к учебной деятельности как к общественно значимому делу и стремление к приобретению знаний. Предпосылка возникновения этих мотивов _ общее желание детей поступить в школу и развитие любознательности.

Волевая готовность _ умение ребенка произвольно действовать в соответствии с образцом и осуществлять контроль путем сопоставления с ним как с эталоном (образец может быть дан в форме действий другого человека или в форме правила).

Умственная готовность _ достижение достаточно высокого уровня развития познавательных процессов (дифференцированное восприятие, внимание, осмысленное запоминание, наглядно-образное мышление, первые шаги к овладению логическим мышлением).

Коммуникативная готовность _ произвольно-контекстное общение со взрослыми и кооперативно-соревновательное со сверстниками.

Речевая готовность _ овладение грамматикой и лексикой языка, определенная степень осознанности речи, становление форм (внешняя _ внутренняя, диалогическая _ монологическая) и функций (общение, обобщение, планирование, оценивание и т.д.) речи.

Исследования показали, что к концу дошкольного возраста не все дети достигают того уровня психологической зрелости, который позволил бы им успешно перейти к систематическому обучению. Можно выделить ряд показателей психологической незрелости ребенка, поступающего в школу.

1. Слабое речевое развитие: отставание ребенка в уровне речевого развития по сравнению с другими детьми; формальное, неосознанное владение смыслом различных слов, понятий. В последнем случае ребенок пользуется словами, но на прямой вопрос, что означает данное слово, дает неправильный или приблизительный ответ. Особенно часто подобное использование лексики наблюдается при заучивании стихотворений, пересказывании текстов. Такое, как правило, бывает при излишнем ускоренном вербальном (речевом) развитии, выступающем для взрослых показателем интеллекта ребенка.

2. Неразвитость тонкой моторики. В определенной мере она проявляется при вырезании фигур по контуру, в несоразмерности частей фигуры при лепке, неточности склеивания и пр.

3. Неправильное формирование способов учебной работы. Многие дети испытывают трудности, связанные с усвоением правил. Умея применять правило при выполнении задания, дети с трудом запоминают его формулировку. Более того, многие ребята сначала делают упражнение, а потом учат правило, на выполнение которого и было направлено данное упражнение. Психологический анализ показывает, что причина этого кроется не столько в неудовлетворительной формулировке правил, сколько в несформированности у детей необходимых навыков работы с правилами.

4. Отсутствие у детей ориентировки на способ действия, слабое владение операциональными навыками. Дети, хорошо умеющие считать к моменту поступления в школу, испытывают затруднения при решении задачи, когда необходимо показать ход решения в развернутом виде, по действиям; условия и способ решения начинают ими путаться, ребенок с трудом находит ошибку в решении задачи. Этим же обусловлена и проблема понимания, принятия и удержания учебной задачи в течение всего времени ее выполнения, особенно если она требует ряда последовательных действий. Часто, особенно в первом классе, дети понимают поставленную перед ними задачу, принимают ее, но выполняют все равно не так, как объяснил взрослый. При пошаговом контроле со стороны взрослого дети успешнее справляются с заданием.

5. Слабое произвольное внимание, память. Дети несобранны, легко отвлекаются, с усилием следят за ходом коллективной работы, за ответами других ребят, особенно при чтении или пересказе цепочкой, друг за другом.

6. Низкий уровень самоконтроля. Дети чувствуют себя напряженно в тех случаях, когда взрослый просит их сравнить выполненное ими задание с тем, что от них требовалось, и найти собственные ошибки. При этом в чужой работе ребята достаточно легко находят ошибки, т.е. умения, необходимые для действия проверки, сформированы, но применить эти навыки к контролю за собственной работой они еще не могут.

Для определения психологической зрелости детей дошкольного возраста применяются методы, выявляющие сформированность психологических предпосылок к обучению. Их разработка и использование базируется в основном на положениях Д.Б.Эльконина о задачах диагностики психического развития в переходные периоды.

Он считал, что для понимания психического развития в эти моменты диагностическая схема должна включать в себя как выявление новообразований закончившегося возрастного периода, так и появление и уровень развития симптомов, характеризующих следующий этап. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту должны учитываться, с одной стороны, сформированность игровой деятельности _ ее основных структурных компонентов (перенос значения одного предмета на другой, соотношение роли и правила, уровень подчинения правилу игры), уровень развития наглядно-образного мышления, познавательных мотивов, общих представлений, использование символических средств; с другой стороны, потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой, развитие самоконтроля.

Д.Б.Эльконин подчеркивал, что предметом такой диагностики становятся не отдельные психические процессы или функции (восприятие, внимание, память), а *операциональные единицы деятельности* . С его точки зрения это создает значительно большую конкретность и дает возможность на ее основе намечать необходимую коррекцию при обнаружении отставания тех или иных сторон психического развития. Существующие отечественные методики определения сформированности предпосылок овладения учебной деятельностью фактически отвечают данному методологическому принципу. Среди них методики: «Узор» Л.И.Цеханской (1978), «Графический диктант» Д.Б.Эльконина (1988), «Рисование по точкам» А.Л.Венгера (1981) и др. Выполнение каждого задания этих методик демонстрирует сформированность у ребенка не только того психического познавательного процесса, на установление которого оно направлено в первую очередь, но и ряда других, сопряженных с ним функций, уровень развития которых в значительной мере определяет качество решения экспериментальной задачи.

Осознание обществом того факта, что поступивший в школу ребенок далеко не всегда обладает необходимым уровнем развития данных качеств, причиной рассмотрения проблемы подготовки к школьному обучению. Сначала акцент делался на психологической диагностике готовности. Затем центр тяжести стал постепенно перемещаться в сторону коррекции и специально организованной работы по подготовке ребенка к школе. Первоначально основное внимание уделялось работе со старшими дошкольниками (6_7 лет, что соответствует подготовительной группе детского сада), а затем _ с пятилетними детьми. Сегодня имеют место многочисленные попытки реализации программ различных дошкольных лицеев и прогимназий, представляющих собой трехгодичный курс, рассчитанный на детей 4_7 лет.

3. ПСИХОЛОГИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Переход на главную страницу

3.1. Особенности младшего школьного возраста

Начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу. В настоящее время границы этого возраста устанавливаются с 6_7 лет до 9_10 лет. Первый год начального обучения может проходить в следующих образовательных учреждениях:

_ образовательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Место организации _ дошкольное учреждение. Режим дня соответствует дошкольному образовательному учреждению. Время пребывания детей _ полный день. Уроки проводит школьный учитель, внеучебную деятельность осуществляет воспитатель дошкольного учреждения;

_ общеобразовательная школа. Режим дня соответствует начальной ступени общеобразовательной школы. Время пребывания не более 4 часов. Уроки проводит учитель. Если школа располагает условиями для организации полного дня (спальня, питание, игровая комната, участок), возможно пребывание детей в течение 9_10 часов.

Переход к систематическому обучению предъявляет высокие требования к умственной работоспособности детей, которая у младших школьников еще неустойчива, сопротивляемость утомлению низкая. И хотя на протяжении возраста эти параметры меняются в сторону улучшения, в целом продуктивность и качество работы младших школьников примерно наполовину ниже, чем соответствующие показатели у старшеклассников.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится **учебная деятельность** _ работа по овладению обобщенными способами действия, саморазвитию обучающихся благодаря решению специально поставленных преподавателем учебных задач. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе.

В этот период качественно изменяется способность к *произвольной регуляции поведения.* Происходящая «утрата детской непосредственности» (Л.С.Выготский) характеризует новый уровень развития мотивационно-потребностной сферы: появляется **смысловая ориентировочная основа поступка** _ интеллектуальный момент между желанием что-то сделать и разворачивающимися действиями, позволяющий так или иначе адекватно оценить будущий поступок с точки зрения его результатов и отдаленных последствий. Это дает возможность ребенку действовать не непосредственно, а руководствоваться сознательными целями, социально выработанными нормами, правилами и способами поведения.

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Дети седьмого года жизни способны осознавать свое положение в обществе сверстников и взрослых, проявляют интерес к другим людям, владеют умениями общаться. Они сопереживают, сочувствуют, помогают, знают и выполняют основные правила этического поведения и взаимодействия в игре и быту. Постепенно безусловный авторитет взрослого утрачивается, все большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Таким образом, центральными новообразованиями младшего школьного возраста являются:

_ качественно новый уровень развития произвольной регуляции поведения и деятельности;

_ рефлексия, анализ, внутренний план действий;

_ развитие нового познавательного отношения к действительности;

_ ориентация на группу сверстников.

Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях ребенка на данном возрастном этапе. На качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действования в этом мире.

Младший школьный возраст является *сензитивным* для следующих изменений:

_ формирования мотивов учения, устойчивых познавательных потребностей и интересов;

_ развития продуктивных приемов учебной работы, «умения учиться»;

_ раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;

_ укрепления навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;

_ становления адекватной самооценки, критичности по отношению к себе и окружающим;

_ усвоения социальных норм, нравственного совершенствования;

_ общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Формирование учебной деятельности _ самостоятельная задача школьного обучения, не менее важная и ответственная, чем приобретение детьми знаний и умений. Овладение учебной деятельностью происходит особенно интенсивно в первые годы школьной жизни. По существу, именно в младшем школьном возрасте человек учится, получать знания, и это умение остается с ним на всю жизнь.

Учебная деятельность, являясь сложной и по содержанию, и по структуре, складывается у ребенка не сразу. Требуется немало времени и усилий, чтобы в ходе систематической работы под руководством учителя маленький школьник постепенно овладел способностью учиться. Для этого в сознании и деятельности ребенка должна оформиться определенная целостная структура, включающая: мотивы учения; умение выделять учебные задачи; набор учебных действий; действия контроля; критерии оценки. Для полноценного формирования учебной деятельности необходима совокупность всех ее компонентов в полной мере.

Мотивы учения. Учебная деятельность младших школьников регулируется и поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов. У детей, поступающих в школу, преобладают *широкие социальные мотивы,* отражающие внутреннюю позицию школьника, связанную с потребностью ребенка занять новое положение среди окружающих и выполнять связанную с этим серьезную общественно значимую деятельность. На первых порах пребывания в школе благодаря этим мотивам в сочетании с определенными познавательными интересами ребенок включается в освоение учебной деятельности и поддерживает интерес к ней.

К концу I класса (а иногда и намного раньше) у большинства учащихся внутренняя позиция оказывается реализованной. И на ее месте по мере вхождения в школьную жизнь и освоения учебной деятельности складывается сложная система мотивации учения, которая включает:

_ мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом:

а) обусловленные содержанием учения (стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений);

б) сопряженные с процессом учения (желание проявить интеллектуальную активность, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач);

_ мотивы, относящиеся к косвенным продуктам учения, к тому, что лежит вне самой учебной деятельности:

а) широкие социальные (мотивы долга, ответственности перед обществом, классом, учителем и т.д.);

б) самоопределения и самосовершенствования (понимание значения знаний для будущего, для своего развития);

в) узколичные (мотивы благополучия, престижа, желания быть среди лучших и др.);

г) избегания неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если ребенок не будет хорошо учиться (стремление к получению положительных отметок).

Исследования учебной мотивации младших школьников показывают, что основным побуждающим фактором учебной деятельности в условиях традиционного обучения является для младших школьников *отметка.* Учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием и процессом учения, как правило, не выступают в качестве ведущего реально действующего побудителя учебной деятельности. Как следует из многочисленных исследований, они формируются только в ходе активного освоения учебной деятельности, а не вне ее. Поэтому именно ее полноценная организация является главным условием, обеспечивающим развитие наиболее действенных учебно-познавательных мотивов, заложенных в самой учебной деятельности.

Для диагностики мотивации учения младших школьников могут быть использованы: методика «Беседа о школе» (Т.А.Нежнова, 1988), рисунки на темы «Моя школа», «Мой класс», «Моя учительница», «Что в школе самое важное?», «Что в школе самое интересное?» и др. Для школьников III_IV классов более информативными являются сочинения на аналогичные темы. Богатый материал может быть получен в ходе наблюдений за учащимися на уроках, а также из бесед с учителями и родителями.

Умение выделять учебную задачу. Освоение учебной деятельности происходит в процессе решения школьником системы учебных задач, которое предполагает ориентировку учащегося на обобщенный способ деятельности и мышления: требует движения мысли от общего к частному.

Сложность выделения учебной задачи обусловлена тем, что школьник сталкивается с заданием в виде описания конкретной ситуации, на основании которого необходимо найти некоторое неизвестное, выполнить новое действие. Поэтому зачастую его внимание сосредоточено на сюжетных моментах (например, он негодует, что мама дала сестренке на два яблока больше, чем брату), а это мешает ему выйти на понимание арифметических отношений, стоящих за этими фактами.

Умение выделять учебную задачу предполагает способность школьника переходить от конкретных ее условий к обобщенному правилу, обеспечивающему эффективный поиск неизвестного. В этом случае описание задания (условия задачи) плюс теоретическое обобщение (правило, формула, теорема и др.), лежащее в основе ее решения, и образуют учебную задачу. *Поставить учебную задачу* _ значит: а) найти связь между наглядными условиями задания и отвлеченными теоретическими понятиями, обеспечивающими его выполнение (нахождение неизвестного); б) увидеть роль этого понятия в решении множества других аналогичных заданий.

Сначала школьники еще не умеют самостоятельно ставить и решать учебные задачи, поэтому на первых порах обучения эту функцию выполняет учитель. Постепенно соответствующие умения приобретают и сами учащиеся. Для этого в конце каждого урока учитель должен отводить время на проверку того, как ученики поняли смысл выполняемых ими конкретных заданий. Вопрос «Чему мы сегодня научились на уроке?» помогает детям понять, что они, например, не просто писали в тетради палочки и раскрашивали кружочки, а учились вычитать (или складывать) числа.

Учебные действия. Состав учебных действий неоднороден. Одни из них применяются для усвоения любого учебного материала (например, действия по графическому изображению (моделированию) объекта изучения), другие характерны для работы внутри данного учебного предмета (работа по усвоению грамматических форм).

Обучение учебным действиям, необходимым для овладения тем или иным предметом, происходит в процессе преподавания в соответствии с определенными принципами дидактики. Ответственность за полноценное усвоение всей системы учебных действий каждым из учащихся ложится, прежде всего, на учителя. Психологу же чаще всего приходится сталкиваться с недостаточным или нерациональным использованием учебных действий, которые являются общими при усвоении различных учебных предметов, т.е. с общими приемами учебной работы.

К числу наиболее распространенных относится *заучивание учебного материала.* У младших школьников наиболее частым является прием буквального запоминания, что во многом обусловлено особенностями учебного материала, который нередко требует точного заучивания: многочисленные стихотворения, правила, таблицы умножения и пр. К дословному воспроизведению побуждает ребенка и недостаточно обширный словарный запас, ограничивающий возможности передать мысль своими словами, а также все еще большие резервы непосредственной памяти.

Однако по мере усложнения учебного материала на первое место выдвигается задача не запоминать буквально, а выделить и понять основную мысль. Это требует от ученика новых приемов работы: *умения проследить последовательность и логику изложения, произвести смысловую группировку материала, определить опорные пункты, составить план и т.п.* Младших школьников необходимо обучать таким приемам специально, начиная со II_III классов. Задачу эту целесообразно выполнять при тесном сотрудничестве учителя, психолога и родителей.

Действия контроля . Для того чтобы установить правильность учебных действий, необходимо соотнести ход их выполнения и результат с заданным образцом, т.е. осуществить *контроль.* Первоначально контроль за выполнением учебных действий проводит учитель. Он делит полученный результат на элементы, сопоставляет их с заданным

образцом, указывает на выявленные расхождения, соотносит их с недостатками учебных действий. Постепенно по мере овладения контролем дети начинают самостоятельно сравнивать результаты своих действий с заданным образцом, находить причины несоответствия и устранять их, изменяя учебные действия.

Рассмотрение результата по отношению к заданному образцу _ основной момент действия контроля. Так, при разучивании стихотворения таким образцом выступает напечатанный в книге текст, при выписывании букв _ прописи и т.д. Однако показать школьнику образец и предложить сравнить с ним свою деятельность порой оказывается недостаточно. Дело в том, что такой образец, как правило, *не содержит самой деятельности школьника,* а выступает только одним из элементов, задающих ее некоторые свойства. Так, текст стихотворения не содержит интонационного наполнения, что делает процесс контроля действий ученика по «чтению с выражением» практически невозможным, должен появиться еще кто-то (педагог, родитель), кто задаст норму самой деятельности чтения.

Вовлечение ученика в осуществление функции контроля предполагает использование в качестве образца, прежде всего, другого, более успешного школьника . Наблюдая за его действиями, он должен научиться выделять в них наиболее значимые моменты, влияющие на эффективность учебной деятельности в целом. В этом школьнику может помочь педагог, который будет детально разбирать действия каждого отвечающего в ходе урока, показывая, какие действия нужно считать успешными, а какие нет, и почему. Многое зависит и от родителей, которые сначала могут выступать в роли демонстратора образца учебных действий, а в дальнейшем всемерно способствовать передаче контрольных функций самому школьнику.

Критерии оценки. Оценка и отметка. Оценка позволяет определить, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи и насколько результат учебных действий соответствует их конечной цели. Она сообщает школьнику, решена или не решена им данная учебная задача. Оценка не тождественна отметке. Их различение _ важное условие психологически грамотного построения и организации учебной деятельности. **Оценка** _ это процесс соотнесения объекта оценивания с эталоном (нормой); **отметка** _ один из возможных результатов оценивания, выраженный в условно-формальных баллах.

В школьной практике процесс оценивания выступает обычно в виде *развернутого суждения* , когда учитель обосновывает отметку, или в *свернутой форме* (прямое выставление отметки). В первом классе четырехлетней начальной школы исключается система балльного (отметочного) оценивания. Считается недопустимым использование любой знаковой символики, заменяющей цифровую отметку (звездочки, самолетики, солнышки и пр.) Допускается лишь словесная объяснительная оценка. В ней отмечаются не только продемонстрированные школьником знания, но также его усилия и старания, рациональность приемов работы, мотивы учения и т.д.

Указание на положительные стороны работы ребенка является обязательным. Кроме того, нельзя при неправильном ответе ученика говорить «не думал», «не старался», «неверно», лучше обходиться репликами «ты так думаешь», «это твое мнение», «давай послушаем других» и т.д. Никакому оцениванию не подлежат: темп работы ученика, личностные качества, своеобразие его психических процессов (особенности памяти, внимания, восприятия и др.).

В ходе дальнейшего обучения *отметка становится важнейшим мотивом учебной деятельности младших школьников* . Она как мощный мотивационный фактор влияет не только на познавательную деятельность, стимулируя или затормаживая ее, но и глубоко затрагивает все сферы жизни ребенка. Приобретая особую значимость в глазах окружающих, она превращается в характеристику личности ребенка, влияет на его самооценку, во многом определяет систему его социальных отношений в семье и школе. Тем самым происходит фетишизация отметок в глазах как самих учеников, так и окружающих его людей. Эта тенденция устойчива и обусловлена социальным характером образования, включенностью его участников в систему общественных отношений.

Один из возможных путей преодоления тенденции фетишизации оценки _ формирование у самого ученика способности и готовности к оцениванию своей учебной деятельности. Критерии формируются постепенно, в процессе освоения действий контроля и выработки образцов учебной деятельности. Так, первоклассники способны точно выполнить инструкцию учителя, если она дана четко и кратко, а также представлена последовательность (алгоритм) действия. Но им еще трудно оценить результат и качество своей работы, сравнить их с эталоном, самостоятельно исправить ошибки и внести коррективы по ходу

деятельности. У них преобладает завышенная самооценка. Поэтому задача учителя постепенно и корректно формировать объективную самооценку школьника. Психологическим условием развития способности к оцениванию является совершенствование рефлексивных компонентов сознания школьников.

Переход на главную страницу

3.2. Работа по развитию познавательных процессов у младших школьников

Обучение в школе создает условия для новых познавательных потребностей детей, активного интереса к окружающей действительности, к овладению новыми знаниями и умениями. Поступающие в школу дети достаточно осведомлены о предметах окружающего мира, положительно относятся к новой информации. Наиболее характерно для детей этого возраста наглядно-образное и действенно-образное мышление, создаются предпосылки для формирования логической формы мышления.

С началом школьного обучения, согласно Л.С.Выготскому, *мышление* занимает центральное место в сознательной деятельности ребенка. Развитие словесно-логического, рассуждающего мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы: «память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие _ думающим». Переработка во время учебной деятельности основ теоретического сознания и мышления ведет к возникновению таких новых качественных образований, как рефлексия, анализ, внутренний план действий.

Младший школьный возраст _ период интенсивного развития и преобразования *познавательных процессов* : они начинают приобретать опосредствованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением.

Специальные исследования показывают, что при существующей системе начального обучения процесс этот нередко протекает стихийно. У многих детей к концу младшего школьного возраста отмечается недостаточная сформированность произвольного внимания, памяти, способности к регуляции умственных действий. Истинное их развитие подменяется усвоением стереотипных способов действий в стандартных условиях. Исходя из этого, перед психологом, работающим с учениками младших классов, очень часто встает задача целенаправленного развития познавательных процессов детей.

Развитие внимания . На протяжении младшего школьного возраста в развитии внимания происходят существенные изменения: особенно резко (практически в 2 раза) увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, совершенствуются навыки переключения и распределения. К 9_10 годам дети способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий.

Хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, непосредственно определяющими качество обучения в младшем школьном возрасте. Как правило, хорошо успевающие школьники имеют лучшие показатели развития внимания. С другой стороны, одна из наиболее распространенных причин сниженной успеваемости _ невнимательность. Ошибки «по невниманию» в письменных работах и во время чтения самые обидные для детей. К тому же они являются следствием многочисленных упреков со стороны учителей и родителей.

Различные свойства внимания вносят неодинаковый «вклад» в успешность обучения по всевозможным школьным предметам. Так, при овладении математикой ведущая роль принадлежит объему внимания, за величину которого принимается количество одновременно отчетливо осознаваемых объектов. Хорошие результаты в усвоении русского языка связаны с точностью распределения внимания, а чтения _ с устойчивостью внимания. Из этого следует вывод, что развивая различные свойства внимания, можно повысить успеваемость школьников по разнообразным предметам.

Сложность в том, что свойства внимания поддаются развитию в неодинаковой степени. *Наименее подвержен влиянию объем внимания, он индивидуален, в то же время свойства распределения и устойчивости можно и нужно тренировать.*

Хорошая тренировка внимания в значительной мере определяется также индивидуально-типологическими особенностями. Установлено, что варианты сочетания свойств нервной системы могут способствовать или, напротив, препятствовать оптимальному развитию характеристик внимания. В частности, люди с сильной и

подвижной нервной системой имеют устойчивое, легко распределяемое и переключаемое внимание. Для лиц с инертной и слабой нервной системой характерно неустойчивое, плохо распределяемое и переключаемое внимание. При сочетании инертности и силы показатели устойчивости повышаются, свойства переключения и распределения достигают средней эффективности. Таким образом, необходимо учитывать, что индивидуально-типологические особенности каждого конкретного ребенка позволяют тренировать его внимание лишь в определенных пределах.

Одним из эффективных подходов к формированию внимания является метод, разработанный П.Я.Гальпериным и С.Л.Кабыльницкой, согласно которому внимание понимается как *идеальное, интериоризированное и автоматизированное действие контроля* . Именно такие действия и оказываются несформированными у рассеянных школьников.

Занятия по сосредоточению внимания проводятся как обучение «внимательному письму» и строятся на работе с текстами, содержащими разные типы ошибок «по невнимательности»: подмена или пропуск слов в предложении, букв в слове, слитное написание слова с предлогом и др.

Как показывают исследования, наличие текста-образца, с которым необходимо сравнить ошибочный текст, само по себе не является достаточным условием для точного выполнения заданий, так как невнимательные дети не умеют сличать текст с образцом. Именно поэтому все призывы учителя «проверить свою работу» оказываются безрезультатными. Одна из причин этого _ ориентация детей на общий смысл текста или слова и пренебрежение частностями. Для установления контроля за текстом детей учили читать с учетом элементов на фоне понимания смысла целого. Для этого предлагалось прочесть отдельное слово (чтобы установить его смысл), а затем разделить его на слоги и, читая каждый слог, проверить, соответствует ли он слову в целом.

Подбирались самые разные слова (и трудные, и легкие, и средние). Вначале слоги разделяли вертикальной карандашной чертой, затем черточки не ставились, но слоги произносили с четким разделением (голосом) и последовательно проверяли. Звуковое разделение слогов становилось все короче и вскоре сводилось к ударениям на отдельных слогах. После этого слово прочитывали и проверяли по слогам про себя («первый _ правильно, второй _ правильно, здесь пропущено... переставлено...»). Лишь на последнем этапе переходят к тому, что ребенок прочитывает все слово про себя и дает ему общую оценку (правильно_неправильно; и если неправильно, то разъясняет, почему). Затем без особого труда прочитывалась вся фраза с ее оценкой, а потом и весь абзац (с такой же оценкой).

Важным моментом процесса формирования внимания является работа ребенка со специальной карточкой, на которой выписаны правила проверки, т.е. порядок операций при проверке текста. Наличие такой карточки _ необходимая материальная опора для овладения полноценным контролем. По мере интериоризации и свертывания действия контроля использование такой карточки уже необязательно.

Для обобщения сформированного действия контроля оно отрабатывалось далее на более широком материале (картинки, узоры, наборы букв и цифр). После этого при создании специальных условий контроль переносился из ситуации экспериментального обучения в реальную практику учебной деятельности.

При работе с невнимательными школьниками психолог может использовать следующие виды занятий.

1. Развитие концентрации внимания. Основной тип упражнений _ корректурные задания, в которых ребенку предлагается находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Такие упражнения позволяют почувствовать, что значит «быть внимательным» и внутренне сосредоточенным. Подобная работа должна проводиться ежедневно (по 5 мин. в день) в течение 2_4 месяцев. Рекомендуется также использовать задания, требующие выделения признаков предметов и явлений (прием сравнения); упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого-либо образца (последовательность букв, цифр, геометрических узоров, движений и т.д.); задания по типу перепутанные линии, поиск скрытых фигур и др.

2. Увеличение объема внимания и кратковременной памяти. Упражнения основаны на запоминании числа и порядка расположения ряда предметов, предъявляемых на несколько секунд. По мере овладения упражнениями число предметов постепенно растет.

3. Тренировка распределения внимания. Основной принцип упражнений: ребенку предлагается одновременное выполнение двух разноплановых заданий (например, чтение рассказа и подсчет ударов карандаша по столу, выполнение корректурного задания и

прослушивание пластинки с записью сказки и т.п.). По окончании упражнения (через 10_15 мин.) определяется эффективность выполнения каждого задания.

4. Прививание навыка переключения внимания. Выполнение корректурных заданий с чередованием правил вычеркивания букв.

Развитие памяти. У первоклассников хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные сведения и события его жизни. Однако они не могут одновременно воспринимать более двух объектов. Далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная память оказывается здесь уже недостаточной.

Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено, в первую очередь, приобретением в ходе учебной деятельности различных способов запоминания, связанных с организацией и обработкой усваиваемого материала. Однако без специальной работы, направленной на формирование таких способов, они складываются стихийно и нередко оказываются непродуктивными. Основой логической памяти является использование мыслительных процессов как опоры, средства запоминания. В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы: смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор, составление плана и др.

В основе действий по развитию памяти лежит **мнемоника** _ система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций. Обучение мнемическому приему должно проходить в два этапа: формирование самого умственного действия; его использование как мнемического приема. Так, прежде чем использовать прием классификации для запоминания материала, необходимо овладеть ей как самостоятельным умственным действием.

В.Д.Шадриков и Л.В.Черемошкина выделили 13 мнемических приемов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение. Практика показывает, что целесообразно проинформировать младших школьников о различных приемах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наиболее эффективными для каждого ребенка.

Материалы, необходимые для диагностики памяти и проведения развивающих занятий, можно найти в специальной литературе: Л.М.Житникова (1985), Е.Л.Яковлева (1992), серия книг по развитию памяти И.Ю.Матюгина (1991) и др.

Умственное развитие. По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью или наглядной опорой. Дети осваивают приемы мыслительной деятельности, приобретают способность действовать «в уме» и анализировать процесс собственных рассуждений. На этом этапе наблюдаются важные новообразования младшего школьного возраста: анализ, внутренний план действий, рефлексия.

Анализ как мыслительное действие предполагает разложение целого на части, выделение путем сравнения общего и частного, различение существенного в предметах и явлениях. Овладение им начинается с умения ребенка отметить в предметах и явлениях различные свойства и признаки. Первоклассники, как правило, могут найти из бесконечного множества свойств какого-либо предмета всего лишь два_три. По мере развития детей, расширения их кругозора и знакомства с различными аспектами действительности такая способность, безусловно, совершенствуется. Однако это не исключает необходимости специально учить младших школьников видеть в предметах и явлениях разные их стороны, выделять множество свойств. С этой целью необходимо показать детям прием сопоставления данного предмета с другим, обладающим иными свойствами. Следует подобрать для сравнения различные предметы и последовательно сопоставить с ними исходный. Как только ученики научатся легко и быстро обнаруживать свойства в предметах путем соотнесения их с другими, надо предметы постепенно убирать и просить детей выделять свойства уже без сравнения с наблюдаемыми вещами (явлениями).

Параллельно с приемом определения свойств путем сравнения необходимо вводить понятие об общих и отличительных (частных), существенных и несущественных признаках. Отграничение существенного имеет и оборотную сторону _ умение отвлечься от несущественных деталей. Помощь в этом могут оказать материалы, представленные в работах М.Н.Акимовой и В.Т.Козловой (1993), С.М.Бондаренко (1981), Е.В.Заики (1990), Н.Ф.Талызиной (1983) и др.

Становление внутреннего плана действий начинается с внешнего, практического действия с материальными предметами. Затем реальный предмет действия заменяется его изображением, схемой. Далее следует выполнение первоначального действия в плане «громкой речи», потом становится достаточным проговаривание этого действия «про себя», и, наконец, на заключительном этапе оно полностью интериоризуется и, преобразуясь качественно (свертывается, совершается мгновенно и т.д.), становится умственным действием, т.е. действием «в уме».

Такую последовательность в своем развитии проходят все умственные действия (счет, чтение, выполнение арифметических операций и т.д.). Наиболее наглядный пример _ обучение счету: сначала ребенок учится пересчитывать и складывать реальные предметы, затем проделывает то же самое с их изображениями (например, считает нарисованные кружочки), потом может дать правильный ответ, уже не пересчитывая пальцем каждый кружок, а совершая аналогичное действие в плане восприятия, лишь переводя взор, но по-прежнему сопровождая счет громким проговариванием, после этого счет, как правило, проговаривается шепотом, действие окончательно переходит в умственный план, ребенок становится способен к устному счету.

Внутренний план действий развивает способность ориентироваться в условиях задачи, выделять среди них наиболее существенные, планировать ход решения, предусматривать и оценивать возможные варианты и т.д. Чем больше шагов своих действий может предугадать ребенок и чем тщательнее он сопоставит разные их варианты, тем более успешно он будет контролировать фактическое решение учебной задачи.

С выполнением функции контроля тесно связано такое мыслительное действие, как рефлексия. Младший школьник только начинает овладевать рефлексией, т.е. умением рассматривать и оценивать собственные действия, анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности.

Способность к рефлексии формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки. Осознание ребенком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказать о своем действии, подробно объяснить, что и для чего он делает. Хорошо известно: когда человек объясняет что-то кому-либо другому, он сам лучше начинает понимать то, что объясняет. Поэтому на первых порах обучения любому действию (математическому, грамматическому и др.) необходимо требовать от ребенка не только самостоятельного и правильного его выполнения, но и развернутого словесного описания всех совершаемых операций. Для этого следует задавать ему вопросы о том, что он делает, почему делает именно так, а не иначе, почему его действие правильно и т.д. Ребенка нужно просить сделать и рассказать так, чтобы «всем было понятно». Подобные вопросы рекомендуется задавать не только в тех случаях, когда он допустил ошибку, а постоянно, приучая его подробно разъяснять и обосновывать свои действия.

Возможно также использование коллективной мыслительной деятельности, когда анализ решения задачи дети проводят в паре, при этом один из учеников выполняет роль «контролера», требующего объяснить каждый шаг решения.

Переход на главную страницу

3.3. Взаимоотношения младших школьников со сверстниками и взрослыми

Начало обучения в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка _ он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, после выполнения которых получает общественную оценку. Вся система его жизненных отношений перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями. Для хорошего обучения школьников необходимо учитывать особенности их адаптации к школьной жизни. **Адаптация** _ постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды.

Первый год обучения особенно трудный для ребенка: меняется привычный уклад его жизни, он привыкает к новым социальным условиям, новой деятельности, незнакомым взрослым и сверстникам. Наблюдения за первоклассниками показали, что социально – психологическая адаптация может проходить по-разному. У значительной части детей (обычно 50_60%), как правило, в течение первых двух_трех месяцев обучения. Другим детям (примерно 30%) требуется больше времени для привыкания к новой школьной жизни. У благополучно прошедших адаптацию преобладает хорошее настроение, активное отношение

к учебе, желание посещать школу, добросовестно и без видимого напряжения выполнять требования учителя. Они привыкают к коллективу, ближе узнают своих одноклассников, приобретают друзей, включаются в складывающиеся в школе **межличностные отношения** _ субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах обоюдных влияний, оказываемых друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Это так называемая «скрытая программа социализации», благодаря которой развивается эмоциональная и социальная жизнь ребенка, формируется его представление о себе и о том, что думают о нем другие.

Наблюдения за первоклассниками показывают, что вначале дети как будто даже избегают непосредственных контактов друг с другом, каждый из них пока еще «сам по себе». Связь между ними происходит с помощью педагога. В дальнейшем они активно овладевают навыками общения. Социальное взаимодействие с группой сверстников и умение заводить друзей выступают одной из важных задач развития на этом возрастном этапе.

Отношение к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику. Для детей 5_7 лет друзья _ это, прежде всего, те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества личности, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность. Примечательно, что показатели, связанные с учением, у третьеклассников менее значимы и отходят на второй план.

Как правило, с возрастом у детей повышаются полнота и адекватность осознания своего положения в группе сверстников. Но в конце этого возрастного периода, т.е. у третьеклассников, тождественность восприятия своего социального статуса резко снижается даже по сравнению с дошкольниками: дети, занимающие в классе благополучное положение, склонны его недооценивать, и напротив, имеющие неудовлетворительные показатели считают свое положение вполне приемлемым. Это свидетельствует о том, что к концу младшего школьного возраста происходит своеобразная качественная перестройка как самих межличностных отношений, так и их осознания. Это связано с возникновением в этот период потребности занять определенное положение в группе сверстников. Напряженность этой ситуации, возрастающая значимость мнения ровесников и есть причина неадекватности оценки своего места в системе межличностных отношений.

В формировании возникающих у младших школьников межличностных отношений решающая роль принадлежит педагогу. В начале школьного обучения, пока еще у детей не сложились собственные взаимосвязи и оценка как себя, так и одноклассников, они безоговорочно принимают и усваивают суждения учителя, являющегося для них высшим авторитетом.

Анализ характеристик, которые педагоги давали детям с различным социальным статусом, свидетельствует, что необщительных детей не любят сами педагоги. Это значит, что учителя вольно или невольно могут способствовать изоляции ребенка в классе. Систематические отрицательные оценки и осуждения, резкие замечания в адрес ребенка становятся для остальных своеобразным «ярлыком», характеризующим одноклассника, и некритически повторяются в собственных оценках детей, которые перестают принимать сверстника.

Негативное влияние на положение ученика в системе межличностных отношений может оказать и неумеренное захваливание кого-то из детей, противопоставление ребенка всему классу в качестве примера для подражания. Дети иногда несправедливо начинают считать таких школьников «любимчиками» и «подлизами» и потому избегают с ними общения.

Педагог может сыграть решающую роль и в обратной ситуации, когда необходимо вывести ученика из статуса «изолированного» члена группы. В этом случае линия поведения учителя должна строиться сугубо индивидуально, исходя из особенностей сложившейся обстановки. Приведем общие рекомендации:

_ постараться вовлечь изолированного ученика в интересное дело;

_ помочь в достижении успеха в той деятельности, от которой, прежде всего, зависит положение ребенка (преодоление неуспеваемости и т.д.);

_ содействовать устранению негативных аффективных качеств ребенка (вспыльчивости, драчливости, обидчивости и др.);

_ способствовать выработке уверенности в себе, преодолению застенчивости;

_ использовать методы воспитательного воздействия на окружающих детей в интересах поддержки данного ребенка.

Наиболее распространенным методическим приемом, позволяющим установить положение ребенка в системе личностных отношений в классе, является *социометрическая процедура* . Самый популярный критерий выбора, который предлагается младшим школьникам, _ «выбор товарища по парте», зарекомендовавший себя в отечественных исследованиях как один из интегративных факторов, наиболее адекватных для этого возраста, а также «выбор в действии».

Для общей оценки уровня сформированности у младших школьников навыков общения со сверстниками ориентиром может служить шкала развития социальных отношений, разработанная А.Гезеллом. Для детей 6 и 9 лет приведены следующие профили социального поведения.

6 лет. Явный интерес к заключению дружбы и дружеских отношений с соучениками. Ребенок хорошо ладит с ними, но их игра непродолжительна, если она проходит без надзора. Дети спорят, физически борются, каждый из них хочет настоять на своем, часто жалуется.

По отношению к некоторым детям ребенок может быть очень властолюбивым. Он часто исключает третьего: «Ты играешь с Франтиком? Тогда я с тобой играть не буду!». В игре он не умеет проигрывать и будет жульничать, если это нужно для выигрыша. Он думает, что и его друзья жульничают и не ведут себя, как полагается.

9 лет. У большинства детей бывает хороший друг того же возраста и пола, ребенок входит в определенную группу детей. Он хорошо ладит с ними, несмотря на бывающие иногда ссоры и разногласия. Интерес в меньшей степени направляется на собственное отношение к другу, чем на то, что они делают вместе. Важны цели и сама активность. Присутствует действительно кооперативная деятельность.

Компания или клуб _ это важно. Ребенок может подавить свои собственные интересы и требования, чтобы удовлетворить группу. Он старается соблюдать ее правила (стандарты) и критиковать тех, кто их не выполняет.

Девочки начинают с удовольствием проводить вечера вместе. Начало обожания старшего ребенка или взрослого. Происходит оценка, а не только обсуждение других. Мальчики часто добродушно шумят и борются. В то время как мальчики кричат, девочки хихикают и шепчутся.

4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Переход на главную страницу

4.1. Подросток как объект учебной деятельности

В средней школе условия обучения меняются коренным образом: дети переходят от одного основного учителя к классному руководителю, учителям-предметникам, часто к кабинетной системе. Переход этот совпадает с концом детства, достаточно стабильным периодом развития, что благотворно влияет на адаптацию школьников к новым условиям.

Как показывает практика, большинство детей оценивает такую ситуацию как важный шаг в их жизни. Это наблюдается даже в тех школах и гимназиях, где детей с самого начала обучают учителя-предметники и где видимых изменений в жизни детей не происходит. Центральное место в сознании школьника занимает, во-первых, сам факт окончания младшей школы, который в той или иной степени подчеркивается учителями и родителями, и, во-вторых, предметное обучение. Определенная часть детей осознает такой шаг как шанс заново начать школьную жизнь, наладить не сложившиеся или не устраивающие школьника отношения с педагогами.

Желание хорошо учиться, делать все так, чтобы взрослые были довольны, достаточно сильно у пятиклассников. Отмечавшееся к концу начальных классов снижение интереса к учебе, некоторое «разочарование» в школе сменяются ожиданием перемен, дети надеются, что им станет в школе интересно.

В этот период у школьников очень сильное эмоциональное отношение к учебному предмету. По данным исследований, практически все пятиклассники считают себя способными к тому или иному учебному предмету. Критерием подобной оценки служат, как правило, не реальные успехи в этом предмете, а субъективное отношение к нему. Такое

видение собственных возможностей создает благоприятные условия для развития способностей, умений, интересов школьника.

Однако с этой особенностью связаны и определенные проблемы. Во-первых, превалирование значения эмоционального фактора в самооценке способностей является выражением более общего явления, характерного для данного периода, _ доминирования эмоций, подчиняющего себе всю психическую жизнь ребенка, в том числе «работу» психических процессов. В то же время слишком сильные или длительные позитивные эмоции могут оказать такое же негативное влияние, как и отрицательные эмоции. Это приводит к «эмоциональной усталости», проявляющейся в раздражении, капризах и т.п. Таким образом, чрезмерное увлечение эмоциональной стороной, стремление максимально позитивно окрасить любую деятельность школьника могут оказать обратное действие.

Во-вторых, общее положительное к себе отношение и представление о своих возможностях, не опирающееся на оценку реальной успешности, побуждает к тому, что дети охотно берутся за многие дела, будучи уверенными, что они смогут это сделать. При первой же трудности они их бросают, не испытывая при этом особых угрызений совести. Стандартное объяснение этому _ «разонравилось», «не хочется», «не смогу» _отражает, как это ни странно для взрослых, реальную причину: теряется положительное отношение и, как следствие, снижается самооценка в этой области. Из-за преобладания эмоциональной регуляции такие ситуации не влияют на общее положительное отношение школьника к себе. Негативные оценки окружающих, собственные неудачи воспринимаются детьми как ситуативные, временные, а главное _ не имеющие прямого отношения к их способностям и возможностям. Все это необходимо учитывать при любой работе психолога с детьми данного возраста. Наиболее важным является *ориентация детей на выработку критериев успешности и неуспешности, стремления проверить свои возможности и находить (с помощью взрослых) пути их совершенствования*. В качестве объективных оснований трудностей в учении в этот период могут быть причины, вызванные недостатком учебной подготовки при нормальном и даже хорошем уровне развития мышления и других познавательных процессов. Они связаны со значительными пробелами в знаниях за предшествующие периоды обучения, а также с несформированностью общих и специальных учебных умений и навыков. При этом внешняя картина проявления этих недостатков может напоминать интеллектуальные нарушения, вплоть до легкой степени умственной отсталости. Основная работа психолога с такими детьми должна быть направлена преимущественно на оказание помощи педагогам в определении и ликвидации пробелов.

Следующая группа причин, уже собственно психологических, обусловлена несформированностью необходимых мыслительных действий и операций _ анализа, синтеза, плохого речевого развития, недостатков внимания и памяти. Это объясняется, в первую очередь, тем, что организация учебной деятельности в средних классах _ учебные программы, система подачи учебного материала и контроля его усвоения в рассматриваемый период _ должна быть направлена на формирование теоретического **дискурсивного мышления** (оперирование не конкретными образами и представлениями, а понятиями, умение сопоставлять их, переходить в ходе рассуждения от одного высказывания к другому).

Для выяснения причин и выработки способов преодоления интеллектуальных трудностей в учении могут быть рекомендованы нормированные на отечественных выборках интеллектуальные тесты: детский тест Д.Векслера для индивидуального обследования, а как инструмента для массового обследования учеников V_VII классов _ групповой интеллектуальный тест Дж. Вана. Последний особенно интересен, поскольку позволяет отдельно рассмотреть в качестве таких причин отсутствие базовых знаний и навыков (счет, письмо, развитие речи), несформированность необходимых мыслительных операций, низкий уровень развития произвольности и эмоциональную неустойчивость. В VII_VIII классах для групповой диагностики может быть использован тест Р.Амтхауэра, а также школьный тест умственного развития (ШТУР) _ отечественный тест, специально ориентированный социально-психологический норматив интеллектуальной деятельности, воплощенный в школьных программах. Важность его в том, что диагностика в нем исходно соединена с соответствующими коррекционными программами

Школьники 10_12 лет очень интересуются способами развития внимания и памяти, поскольку наблюдательность, умение замечать детали являются теми свойствами, которые они очень ценят в себе и других. Это создает благоприятные возможности для специальных занятий по коррекции внимания и памяти. Поскольку в жизни детей этого возраста значительное место еще занимает игра, развитие внимания первоначально лучше проводить

на неучебном материале и в ситуации, отличной от учебной. Хорошо зарекомендовали себя в качестве методов тренировки внимания и памяти многочисленные игры по развитию наблюдательности (в сыщика, следопыта), сосредоточенности, устойчивости к помехам (модифицированная таблица Горбова-Шульте), зрительной памяти. Все они особенно эффективны при включении в них элемента соревнования, что отвечает потребностям детей данного возраста.

Вместе с тем важно иметь в виду, что, во-первых, навыки в игре проявляются при достаточно сильном мотиве и потому оказываются более ярко выраженными, чем в учебной деятельности. Во-вторых, перенос сформированных таким образом навыков на учебную ситуацию составляет отдельную задачу: необходимо постепенно, по мере вовлечения школьников в занятия, приблизить ситуацию к учебной, поставив это как специальную задачу.

Следует учитывать, что в интеллектуальной деятельности школьников в период отрочества усиливаются индивидуальные различия, обусловленные развитием самостоятельного мышления, активности, творческого подхода к решению задач. **Творчество** _ деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. Все это позволяет рассматривать возраст 11_14 лет как сензитивный период для развития творческого мышления.

Еще одной причиной снижения успеваемости может быть слабая произвольность поведения и деятельности _ нежелание, «невозможность», по словам школьников, заставить себя постоянно заниматься. Слабость воли, неорганизованность, действие по наиболее сильному мотиву, сравнительно легкий отказ от достижения поставленной цели вопреки ее объективной значимости _ все это входит в качестве неотъемлемой части в портрет «типичного подростка».

На эффективность коррекционной работы по развитию воли влияют особенности волевого поведения, саморегуляции в подростковом возрасте. Объясняя причины «волевой слабости» подростков Л.С.Выготский говорил, что «для подростка характерна не слабость воли, а слабость цели». **Цель** _ это осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека. Подросток уже имеет возможности, обеспечивающие овладение своим поведением ради определенной цели, но еще не имеет цели такой значимости, ради которой следовало бы это осуществлять. Цели, которые он ставит перед собой, часто не имеют личностного смысла, ситуативны, заимствованы, что и обусловливает быструю и неоправданную с точки зрения наблюдателя их смену. Часто, «проиграв» в уме ситуацию выбора и создав определенное намерение, подросток в воображении достигает желаемого и эмоционально уже переживает ее достижение. Нередки также случаи, когда школьник ставит перед собой какую-то цель и даже начинает что-либо делать для ее достижения, но затем, столкнувшись с трудностями или по какой-то другой причине потеряв к этому интерес, меняет цель и соответственно бросает все, а на вопрос взрослого «Почему?» совершенно искренне отвечает, что ему теперь это не нужно.

Кроме того, для подростка очень важна эмоциональная значимость цели. Именно этим объясняется то, что, признавая роль организованности, необходимость выполнять свои обязанности и даже ставя перед собой задачу, он как правило, очень быстро отказывается от этого намерения. Особенно отчетливо это проявляется в том случае, если для достижения такой цели следует пренебречь чем-то занимательным.

Таким образом, формирование воли в подростковом возрасте требует развития того, ради чего должно осуществляться волевое поведение, а именно ради усиления цели. Для практического психолога это означает, что такую работу не следует проводить в ходе каких-либо специальных занятий, ее надо непосредственно включить в повседневную жизнь подростка. Развивать его волевое поведение нужно, используя эмоционально привлекательные цели, обогащая интересы, увлечения школьника, поддерживая и укрепляя возникающие у него намерения.

Переход на главную страницу

4.2. Развитие учебной мотивации и проблема дифференциации образования

Отношение к учебной деятельности и учебная мотивация имеют двойственный и даже несколько парадоксальный характер. С одной стороны, это период, характеризующийся снижением мотивации учения, что объясняется возрастанием интереса к окружающему миру,

лежащему за пределами школы, а также увлеченностью общения со сверстниками. С другой стороны, именно данный период является сензитивным для формирования новых, зрелых форм учебной мотивации, открывает возможности перехода к более высокому виду учебной деятельности, в которой для учащихся раскрывается ее смысл как работы по самосовершенствованию, **самообразованию** (целенаправленной познавательной деятельности, управляемой самой личностью). *В итоге переход от младшего школьного возраста к подростковому есть одновременно переход к иной, более высокой форме учебной деятельности и новому отношению к учению, приобретающему именно в этот период личностный смысл.*

Психолог может помочь педагогам в развитии мотивации учения, обратив внимание на возрастные и индивидуальные особенности школьников, способствующие и препятствующие ее формированию. Центральное место в мотивации учения в средних классах занимает самоутверждение. Кроме того, на нее влияют и особенности самооценки подростка _ ее неустойчивость, смена критериев и т.п.

Современные представления характеризуются стремлением охватить, «задействовать» как можно более широкий круг мотивов: познавательность, компетентность, общение с учителем и сверстниками и уважение с их стороны, личная ответственность и личностная причинность (атрибутивные) и др.

Самоутверждение открывает возможности к развитию мотивации учения и общей познавательной через самооценку школьника, произвольность поведения, стратегию преодоления трудностей. Нередко интересы подростка быстро гаснут, потому что в увлекшей его области он испытывает вполне закономерную в новой сфере неуверенность в себе. Сталкиваясь с первой неудачей (или недостаточным успехом), он быстро разочаровывается в этой сфере или в самом себе. Поддержка школьника, укрепление его самооценки, обучение его анализу причин неуспеха являются значимыми факторами развития интересов.

В средних классах школы хорошо зарекомендовали себя специальные психологические приемы и способы формирования мотивации, предназначенные для проведения педагогами и органически включаемые в учебный процесс (А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов, 1990; Д.Хамблин, 1986), овладеть которыми учитель может с помощью психолога.

В работе по развитию учебной мотивации необходимо учитывать, что школьные интересы уступают место внеучебным. **Интерес** _ форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности. Как показывают исследования, лишь у незначительной части учеников интересы связаны с учебными предметами, у большинства же они гораздо шире и выходят далеко за рамки школьной программы. Вместе с тем они еще недостаточно устойчивы, легко меняются.

Любознательность в этом возрасте носит инфантильный характер: пока это еще не собственно интересы, а создание некоторой основы, которая может позволить в дальнейшем найти область подлинных, имеющих личностный смысл интересов.

Спецификой интересов в возрасте 10_14 лет является то, что они во многом обслуживают потребность в общении со сверстниками: общие увлечения дают повод, содержание, средства общения. В большинстве случаев подросток интересуется тем же, чем и его друзья. Если он хочет войти в какую-то компанию, подружиться с кем-нибудь, то начинает заниматься (или делать вид) той сферой, которая привлекает эту компанию. С этим связана и характерная для подростков «мода на интересы», когда какое-либо увлечение как бы внезапно охватывает весь класс, параллель, а иногда даже чуть ли не всю школу и так же внезапно гаснет.

Своеобразной особенностью интересов подростков является безоглядность занятий, когда интерес, часто случайный, вдруг приобретает для него сверхценный характер, становится чрезмерным. Такое встречается и в младшем, и в старшем возрасте, но наиболее часто в 11_12 лет. «Сверхценными» могут стать как ситуативные, так и устойчивые желания, по сути, любые мотивы и потребности подростка. Подобные интересы обычно быстро проходят, однако при отсутствии каких-либо сильных конкурирующих мотивов и поддержке группы сверстников они могут приобрести характер длительного сверхценного увлечения.

Отдельно следует сказать о пристрастиях к музыке. У подростков обычно возникает значительное внимание к различным ансамблям, группам, исполнителям. Во многом оно определяется существующей в школе, в компании сверстников модой на те или иные музыкальные направления. Кроме того, интерес, иногда даже страсть к определенным музыкальным стилям, связан с особенностями эмоциональной жизни подростка, с потребностью в эмоциональном насыщении, в соответствующем эмоциональном резонансе.

В этом случае слова, ритм музыки являются как бы ответом на многие мучающие подростка вопросы.

Динамика интересов подростка характеризуется большой подвижностью: зачастую становится неинтересным многое из того, чем он увлекался раньше. Это обусловлено чрезвычайно сложным и серьезным по своим последствиям явлением _ полным отсутствием интересов, которое сравнительно часто можно наблюдать в этом возрасте. Причины его часто кроются в особенностях школьного и семейного воспитания: нет каких-либо ярких стремлений у взрослых, окружающих подростка, или, наоборот, их чрезмерная активность в развитии интереса школьника. На это влияют и социальные факторы: нехватка средств для удовлетворения интересов (для инструментов, приборов и т.д.), не имеется кружков, библиотек и т.д.

Вместе с тем следует иметь в виду, что нередко отсутствие интересов совмещается у подростков с ярко выраженной тенденцией «отказа от усилия». Они легко поддаются чужому влиянию и готовы пойти за любым, кто покажет им, как можно без особого труда преодолеть скуку и чем-нибудь занять себя. Поэтому такие подростки составляют основной контингент различных антисоциальных группировок, они нуждаются в особом внимании и педагогов и психологов.

Развитие интересов в подростковом возрасте определяется, прежде всего, общей атмосферой школы, увлеченностью педагогов собственным предметом и разносторонностью их интересов, желанием передать это ученикам. Психолог должен способствовать созданию такой атмосферы, работая, с педагогом. Наиболее существенное значение имеет общение с учителем как с человеком, заинтересованным и в предмете, и лично в школьнике.

Переход на главную страницу

4.3. Проблема личностного развития на разных этапах школьного обучения

Центральное личностное новообразование этого периода _ становление нового уровня самосознания, Я-концепции, выражающегося в стремлении понять себя, свои возможности и особенности, свое сходство с другими людьми и свое отличие (уникальность и неповторимость). Отрочество характеризуется, прежде всего, повышением значимости Я-концепции, представлений о себе, формированием сложной системы самооценок на основании первых попыток самоанализа, сравнения себя со взрослыми и сверстниками, поиска критериев такого сравнения.

Подросток смотрит на себя как бы «извне». Это позволяет ему постепенно выработать некоторые собственные оценки себя и перейти от взгляда «извне» на собственный взгляд _ «изнутри». Ориентация на оценку окружающих сменяется самооценкой, формируется представление о Я-идеальном. Именно с подросткового возраста сопоставление реальных и идеальных представлений о себе становится подлинной основой Я-концепции школьника.

Один из центральных моментов развития в подростковом возрасте _формирующееся **чувство взрослости** _ стремление чувствовать себя взрослым, быть и считаться таковым. Подросток остро ощущает, что он уже не ребенок, и требует признания его равных с окружающими взрослыми прав. Чувство взрослости выражается в склонности к независимости, самостоятельности, утверждении своего личного достоинства и требовании ко взрослым считаться с ним.

Это переживание имеет существенное значение для развития личности в таком возрасте, оно выступает как стимул активности подростка, направленный на переориентацию с «детских» норм на «взрослые», на усвоение ценностей, установок, которые с их точки зрения подтверждают представление о них как о взрослых. Присваиваются, прежде всего, внешние атрибуты взрослости: умения и качества, характеризующие, по их мнению, взрослого человека и воплощенные в существующих у них образцах «настоящего мужчины» и «идеальной женщины», а также моральные нормы, присущие взаимоотношениям взрослых людей.

Важная сторона чувства взрослости _ стремление делать что-то «не игрушечное», а реально полезное, социально признаваемое. Этим во многом объясняется увлеченность школьников просоциальной или общественно полезной деятельностью. Указанные особенности учитываются и используются в работе детских массовых организаций.

Современные подростки стараются реализовать такого рода формы активности в различных видах так называемой «подработки» (мытье машин, продажа газет и др.). В этом случае они высоко оценивают свой заработок не только потому, что он дает определенное чувство независимости от родителей, но и потому, что он свидетельствует о реальной общественной пользе их деятельности.

Вместе с тем школьник осознает, что его взрослость еще не совсем «подлинная», чувствует неуверенность в своей новой позиции и остро нуждается в ее признании и подтверждении взрослыми и сверстниками. *Поэтому проявление «чувства взрослости» часто носит ярко выраженный демонстративный характер: подросток как бы предъявляет свою волю, требования окружающим, чутко реагируя на то, как они его воспринимают в новом для него качестве.* Значимость признания, позиция отстаивания своих прав создает почву для повышенной чувствительности, «ранимости». Диапазон демонстративных проявлений чрезвычайно широк: от бурных скандалов до детских капризов, чрезмерной обидчивости, подчеркнутого негативизма, критичности к поступкам и словам взрослых и т.п. Во всех этих случаях для подростка более важны признание его самостоятельности, его равных со взрослыми прав, чем действительная их реализация.

В 12_13 лет появляются первые признаки *«ценностного» конфликта* , в полной мере характерного для следующего, юношеского периода развития. В подростковый период он выражается в активном отстаивании школьниками собственного понимания справедливости по самым разным вопросам _ от замечания учителя до политических проблем. Подросток с каким-то особым удовольствием начинает «обличать» родителей и вообще взрослых в том, что они сами не следуют тем нормам, которые проповедуют, обвинять их в лицемерии, в этот промежуток времени он как бы специально нацелен на выискивание недостатков у взрослых. Причины _ в представлении подростка о себе, в специфике его мышления и свойствах нравственного развития, которое, как показали исследования Ж.Пиаже, именно в период между 12 и 13 годами приобретает новый смысл, заключающийся в том, что для человека становятся значимыми ценности и идеалы, выходящие за рамки его конкретной жизни: социальная справедливость, свобода, дружба, любовь, искренность и др. Все эти понятия для ребенка эмоционально окрашены, личностно значимы, однако на их восприятие влияют особенности интеллектуального развития, прежде всего «познавательный эгоцентризм» (Ж.Пиаже).

Эгоцентризм _ неспособность индивида, сосредоточенного на собственной познавательной позиции изменить ее по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению, даже при наличии противоречащей его опыту информации. Динамический характер развития рассуждающего мышления, с одной стороны, и социальная незрелость подростка, с другой, приводят к тому, что, построив какую-либо теорию, он принимает ее за реальность, которая может и должна дать желаемые для него результаты. В этом случае действительно существующее и потенциально возможное меняются местами, и аффективно значимые интеллектуальные построения кажутся для подростка более осуществимыми, чем окружающая жизнь. Важно отметить, что «проведение» определенных принципов в жизнь для подростка _ это чаще всего не какие-то конкретные дела, а словесное их провозглашение и утверждение.

Начиная с 12 лет у школьников повышается интерес к собственному внутреннему миру. У семиклассников формируется умение думать и говорить о себе, они находят необходимые для этого слова, у них развивается личностная рефлексия. Они достаточно охотно, открыто, часто с юмором (что свидетельствует о снятии аффективного барьера, достаточной свободе обращения с используемым материалом) описывают себя, свои увлечения, с интересом участвуют в разговорах со взрослыми и сверстниками, касающихся «проблем собственного Я».

В дальнейшем, в 13_14 лет, нестабильность этой сферы прогрессирует. Многие авторы указывают на возраст между 12 и 14 годами как на период, на протяжении которого идет кардинальная перестройка отношения подростка к себе. По данным ряда специальных ретроспективных исследований, именно это время оценивается как момент наибольшего «смятения», «сумятицы», связанной с «Я». Существенное влияние на отношение подростка к себе оказывает изменение его внешности.

Множество проблем, с которыми обращаются к психологу, связаны с восприятием подростка себя «как большого» или «как маленького» и нередко заявляемого желания «не взрослеть, не становиться взрослым». Объяснение этому следует искать в особенностях Я-концепции подростка. В этом возрасте актуальными и «аффективно заряженными», эмоционально значимыми оказываются Я-прошлое и Я-будущее, к которым школьник

испытывает амбивалентное отношение: и то и другое одновременно и притягивает и отталкивает. Я-настоящее как бы постоянно примеряется то к первому, то ко второму. Эти тенденции оказываются по силе примерно равными, что порождает острый конфликт, при котором усиление одной из них ведет к такому же усилению другой (своеобразное проявление «принципа качелей»). Подобная ситуация рождает колебания между «Я-большой» и «Я-маленький».

Подростки очень чувствительны к *внешней оценке, к обратной связи*. Исследователи отмечают их склонность к своеобразной театрализации собственной жизни: они как бы постоянно находятся на сцене, представляют, как выглядят со стороны, играют, подают себя, как бы смотрят на себя чужими глазами. Школьники очень хотят знать, что о них думают окружающие: и сверстники и взрослые. Их самооценка формируется одновременно с учетом оценок окружающих и внутренних критериев. При этом в разных ситуациях может преобладать то одна, то другая тенденция.

Однако критерии самооценок в этот период еще очень несамостоятельны: во многом продолжают оставаться заимствованными у взрослых; чрезвычайно ценя общение со сверстниками и часто становясь в оппозицию ко взрослому, подросток еще продолжает смотреть на себя как бы извне, глазами взрослого.

Роль педагога в развитии самооценки школьников средних классов первостепенна. На это указывают данные, полученные при изучении известного **«эффекта Розенталя »**, состоящего в том, что у детей, о высоких способностях которых сообщается учителем, вне зависимости от реального уровня этих способностей, степень их интеллектуального развития действительно существенно возрастает. Таким образом, предвзятость учителя в отношении ребенка влияла на ту учебную работу, которую он проводил с учащимся.

Данный эффект проявляется лишь в том случае, когда учителя начинают объяснять успехи подростка его способностями, а неудачи _ недостатком усилий; тем самым они создают условия для того, чтобы ученик был более усердным. Такой тип отношения наиболее благоприятен для развития самооценки подростка.

Напротив, когда учителя и родители постоянно подчеркивают неудачи подростка, его промахи, а успех объясняют случайностью, у него формируется низкая самооценка, препятствующая нормальному развитию.

Работа по развитию и коррекции самооценки должна быть направлена на раскрытие способностей подростка, создание внутренних критериев самооценки, базирующихся на его реальных и потенциальных возможностях. Именно знание и уверенность в собственных силах в той или иной области в наибольшей степени способствуют укреплению представлений подростка о себе, формированию положительной самооценки.

5. ПСИХОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИСРЕДНЕГО ПОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Переход на главную страницу

5.1. Профессиональное самоопределение

Отечественная образовательная система построена таким образом, что после получения основного общего образования (9 классов), школьник может либо продолжить его в стенах средней школы (получив полное среднее образование), либо перейти в систему профессионального образования (начального или среднего). И в том и в другом случае отличительной психологической чертой данного возрастного этапа является обращенность в будущее. Соответственно основное направление работы психолога с данной категорией юношей и девушек _ помощь в создании их жизненных планов, в профессиональном и личностном самоопределении, в прояснении **временной перспективы** (ментальной проекции мотивационной сферы человека, представляющей собой в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, опасения, притязания на более или менее отдаленное будущее). Она формируется на протяжении всего детства и в основном стихийно: через интериоризацию ценностных установок родителей, их ожиданий в отношении данного ребенка, через усвоение общекультурных, социальных патернов, наконец, через развитие всей мотивационной сферы.

Сформировавшись таким образом, временная перспектива приобретает собственную побудительную силу, оказывая мощное обратное влияние на развитие личности человека.

Обычно лишь в подростковом или даже юношеском возрасте человек начинает не только задумываться, но и самостоятельно выстраивать свое будущее, собственные планы, выбирать, кем и каким ему быть в дальнейшем. Но и эта чрезвычайно важная работа делается обычно урывками, не систематически, а от случая к случаю, становится в результате не только бесполезной, но и вредной, поскольку приобретает форму пустых, бездейственных фантазий.

Не всем легко дается изображение временной перспективы. Нередко обостренное чувство необратимости времени сочетается в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение, с представлением, будто время остановилось. По данным исследований, выделяют следующие возможные отклонения от хода конструктивного развития в период юности:

_ *диффузия идентичности* : когда юноша или девушка не может выработать свои ценности, цели и идеалы; сталкиваясь с проблемами развития, они не в состоянии завершить психосоциальное самоопределение, избегают адекватных и характерных для их возраста требований и возвращаются на более раннюю ступень развития, в известной степени оправдывающую их поведение;

_ *диффузия времени*: потеря чувства времени, проявляющаяся двояко _ либо возникает ощущение жесточайшего цейтнота, либо человек чувствует себя одновременно и очень молодым, и очень старым;

_ *застой в работе*: нарушение естественной работоспособности, в большинстве случаев сопровождающееся диффузией идентичности. Молодые люди либо не способны сосредоточиться на необходимых и соответствующих их возрасту задачах, либо чрезмерно поглощены бесполезными вещами в ущерб всем остальным занятиям. У них вновь первостепенное значение приобретают инфантильные цели и фантазии;

_ *отрицательная идентичность* : неприятие всех свойств и ролей (семейных ролей и привычек, профессиональных и полоролевых стереотипов, национальности и т.д.). Часто дело доходит до ярко выраженного презрения ко всем этим ценностям.

Одна из задач формирования дальней перспективы _ профессиональное самоопределение юношей. Ориентироваться в современных профессиях все труднее не только молодежи, стоящей перед выбором, но и учителям и родителям, призванным ей помогать. Объясняется это возникновением многих новых сфер деятельности и профессий, существенными изменениями в содержании и характере труда по сравнению с ранее существовавшими специальностями. Кроме того, осведомленность выпускников школы о различных видах профессиональной деятельности часто ограничивается лишь самыми общими сведениями.

Говоря о своих профессиональных намерениях, учащиеся указывают, как правило, не вид труда или профессию, а область знания, известную им по общеобразовательной школе. При этом совершенно не учитывают, что знания каждой из этих областей применяются в самых разных видах трудовой деятельности. Например, знания в области математики нужны инженерно-техническому персоналу, экономистам и статистикам, работникам, имеющим дело с вычислительной техникой, преподавателям математических дисциплин и т.д. Поэтому необходимо делать выбор среди не только областей знаний, но и всевозможных профессий, требующих их применения.

Мотивом выбора профессии нередко бывает желание походить на учителя, интересно преподающего тот или иной предмет или привлекающего своими личными качествами, иногда безотносительно к особенностям профессии. Учащихся могут интересовать внешние стороны той или иной профессии без учета трудностей, которые нужно будет преодолевать, чтобы овладеть ею. Все это свидетельствует, что профессиональные намерения у школьников порой возникают без всякого или без достаточного знания о предмете выбора, под влиянием случайных несущественных мыслей.

В интересах развития у школьников жизненной перспективы и профессиональных намерений осуществляется **профессиональная ориентация** (комплекс психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства молодежи в соответствии с желаниями, склонностями и сформировавшимися способностями) и **профессиональная консультация** (научно организованное информирование о профессиях, предназначенное, главным образом, для молодежи в целях практической помощи в выборе специальности).

Основная тенденция развития профориентационной и профконсультационной работы с подростками и юношами _ способствовать проявлению собственной активности молодого человека. Специалисты в этой области стараются уйти от традиционной диагностико -

рекомендательной схемы профконсультации, когда подростка или юношу сначала обследуют с помощью разнообразных методик, а затем, после анализа полученных данных, профконсультант выдает клиенту рекомендации. Психолого-педагогическая помощь школьнику в профессиональном самоопределении должна быть направлена на создание условий для самостоятельного решения проблем посредством специальных методов активизации. Выделяют следующие моменты организации активизирующего консультационного взаимодействия.

На этапе *предварительного анализа,* еще до встречи со школьником, консультант должен познакомиться с имеющейся информацией об учащемся и на основании этого выдвинуть предварительную профконсультационную гипотезу _ определить проблему и наметить пути ее решения.

На этапе *консультирования* психолог должен сделать общую оценку ситуации по составляющим: особенности данного учащегося (в чем он сам видит проблему); условия консультирования (насколько они позволяют решать проблемы учащегося), самооценка профконсультанта (насколько он готов помочь данному школьнику). Здесь важно не столько исследовать учащегося, сколько помочь ему сформулировать собственную проблему. В связи с этим особое значение имеет организация эмоционально-доверительного контакта со школьником и его последовательное развитие: максимальная доброжелательность _ доброжелательность и конструктивность _ доброжелательность и оптимистическое настроение.

Этап *уточнения профконсультационной гипотезы* включает выработку общего представления о вопросе клиента и возможных путях и средствах его решения. Обоюдное с учащимся уточнение проблемы и целей дальнейшей работы занимает достаточно много времени, но именно оно является принципиально важным.

Совместное решение выделенной проблемы предполагает в ряде случаев использование и неактивизирующих методов, например стандартизированных психодиагностических средств. Главное, чтобы учащийся понимал общую логику проводимой совместной деятельности, т.е. оставался субъектом самоопределения. Работа на данном этапе предполагает решение следующих основных задач:

_ информационно-справочной _ с помощью профессиограмм, специальной справочной литературы, компьютерных информационно -поисковых систем и т.п.;

_ диагностической _ с применением несложных, понятных клиенту психодиагностических методик;

_ морально-эмоциональной _ с использованием приемов, заимствованных из психотерапии и консультативной психологии, а также специальных игровых профконсультационных методик;

_ принятие конкретного решения.

Совместное подведение итогов предполагает рефлексивные действия со стороны как учащегося, так и самого профконсультанта.

Предлагаемая схема не должна рассматриваться как некий неизменный алгоритм. Она может видоизменяться в зависимости от каждого конкретного случая, но принципиально важна в ней тенденция на собственную активность молодого человека.

Подготовка молодежи к выбору профессии имеет большое значение, поэтому нельзя рассматривать работу по профориентации и профконсультации как один из частных вопросов в деятельности учебных заведений. Сложившаяся профессиональная направленность, определившиеся ведущие склонности и интересы, перспективный жизненный план существенны для формирования всего склада личности и для развития способностей. Учащимся, обладающим этими качествами, присуща целенаправленность, собранность, уверенность по сравнению с теми, кто еще «не нашел себя».

Несмотря на предпринимаемые меры, в профессиональные учебные заведения (профессионально-технические училища, техникумы, институты) приходит значительное число учащихся, профессиональные склонности и интересы которых еще не сложились. И только в процессе обучения, когда учащиеся практически знакомятся с профессией, происходит проверка правильности сделанного выбора. В результате часть учащихся покидает учебные заведения: в основном отсев идет на первом_втором году обучения, но не заканчивается и на последних курсах. Известно также, что и по окончании профессионального учебного заведения бывают случаи перемены профессии вплоть до перехода в совершенно другие области труда.

Выбор профессионально-технического училища по сравнению с выбором института или техникума менее ответственен, поскольку рабочая профессия для молодежи _ первая

ступень при вступлении в жизнь. И если выбор техникума или высшего учебного заведения _ это во многом окончательный выбор профессии, то любая рабочая специальность открывает перед учащимися большие возможности не только повышения квалификации в ее пределах, но и получения в том же направлении специальности техника, инженера. Кроме того, в рамках одной и той же рабочей профессии можно на основе практического опыта сделать и более широкий выбор. Так, труд рабочего-строителя может явиться началом в изучении технических устройств, применяемых в строительном деле, экономики и организации труда и др.

Подготовка учащихся к выбору профессии требует соответствующей работы не только в средней школе, но и в профессиональных учебных заведениях. Таким образом, наряду с профориентацией и профконсультацией большую роль играет формирование интересов и любви к профессии непосредственно в процессе профессионального обучения.

5.2. Обучение учащихся в средних специальных учебно-профессиональных заведениях

Для реализации образовательных программ начального и среднего профессионального образования существуют специальные учебные заведения. Начальное профессиональное образование имеет своей целью подготовку работников квалифицированного труда по всем наиболее важным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего образования. По отдельным профессиям оно может строиться на среднем (полном) общем образовании. Начальное профессиональное образование получают в профессионально-технических и иных училищах.

Среднее профессиональное образование служит для подготовки специалистов среднего звена на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования. Наряду с техникумами и колледжами подготовку специалистов осуществляют профессиональные лицеи (образовательные учреждения начального профессионального образования) и высшие учебные заведения. Таким образом, в развитии среднего образования отмечаются две тенденции: интеграция начального и среднего профессионального образования; взаимодействие среднего профессионального и высшего образования.

У учащихся техникума, колледжа, лицея как субъектов учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний, появляются широкие социальные и узколичностные внешние мотивы, среди которых большое место занимают *мотивы достижения* . Учебная мотивация качественно меняется по структуре, ибо сама учебная деятельность начинает выступать средством реализации жизненных планов будущего. Основной внутренний мотив для большинства учащихся _ ориентация на результат в виде получения диплома.

Профессиональное обучение включает теоретическую (изучение спецтехнологии) и производственную учебу. Первое во многом опирается на те же психологические механизмы, которые используются в школьной практике. Второе _ самостоятельный источник получения профессиональных умений и навыков, а также практических знаний, которых не дают ни теоретическое обучение, ни учебная литература. Оба эти обучения требуют разработки определенного круга психологических и педагогических вопросов, но особенно в этом нуждается производственное, как менее изученное.

При производственном обучении решающее значение имеет приобретение учениками соответствующих двигательных и сенсорных навыков (зрительных, слуховых, осязательных), а также простейших умственных, например несложные расчеты и т.п. Нередко они носят узкопрофессиональный характер, и благодаря им развиваются такие качества, как ручная ловкость при выполнении движений определенного типа, разные формы глазомера, точность зрительных и слуховых восприятий и т.д.

С другой стороны, наряду с однотипно повторяющимися операциями, основанными на привычных навыках, во всех видах труда, даже при работе на конвейере, имеются изменчивые компоненты, выполнение которых рабочий может произвольно варьировать. Это требует от специалиста достаточно высокой активности мыслительных процессов: планирования и организации труда, контроля за его протеканием, регуляции и устранения возникающих задержек и неполадок.

Профессиональное мышление характеризуется непосредственной включенностью в материальное производство за счет физического контакта с предметом и продуктом труда.

Поскольку труд достаточно жестко регламентирован технологическими правилами, то планирующая функция мышления состоит в уяснении нормативных требований, наблюдении за рабочими механизмами, т.е. необходимо наглядно-действенное мышление. Поэтому в производственном обучении большое внимание уделяется не только операционно-техническим навыкам, но и развитию мышления путем решения мыслительных задач, возникающих в процессе трудовой деятельности. Все это находит отражение в практике формирования у учащихся *общетрудовых умений и навыков.* Рассмотрим некоторые их особенности и значение в труде рабочих разных специальностей.

Определение цели и планирование деятельности включает не только установление последовательности предстоящих операций, что само по себе имеет важное значение, но и учет всех условий, необходимых для успешного хода деятельности, а также выбор из нескольких возможных вариантов того плана, который в данном случае оптимален. Планирование, или, иначе говоря, предварительное построение деятельности в уме, в разных видах труда занимает неодинаковое место и принимает всевозможные формы. Оно может быть весьма ограниченным (при работе на конвейере), в других случаях _ основным и специальным содержанием трудовой деятельности (работа закройщиков одежды, обуви, разработка технологии изделий и др.).

Планирование всегда основано на специальных профессиональных навыках. Так, рабочий, который отлично умеет спрогнозировать процесс по ремонту токарного станка, может не справиться с составлением плана рационального раскроя ткани. Обучение планированию имеет общетрудовое и воспитательное значение. Наблюдая за деятельностью рабочих разной квалификации можно заметить существенные отличия в построении ими трудовой деятельности, зависящие от особенностей планирования. Для лучших рабочих характерно тщательное предварительное продумывание предстоящего дела. При этом не только рассчитываются ближайшие действия, но и намечается перспективный план, учитывающий особенности ожидаемой работы в целом как многоэтапного процесса.

С планированием трудовой деятельности тесно связана *организация труда* _ создание еще до начала трудового процесса условий, необходимых для осуществления намеченного плана: подготовка материалов, инструментов и т.д., организация рабочего места, изменения в ходе работы при корректировке плана. В отличие от планирования организация труда включает практические мероприятия, создающие условия для основной работы.

Умение спрогнозировать личную и коллективную работу немаловажно для повышения культуры труда и поэтому входит в число требований, предъявляемых к квалифицированному работнику. Вместе с тем организованность в труде _ существенная характеристика личности, формировать которую необходимо в процессе трудового воспитания.

Еще один компонент труда _ *умение контролировать свою деятельность.* Недостаточный уровень навыков выполнения контрольных функций _ одна из главных причин брака и связанных с ним материальных потерь.

Самоконтроль, будучи важной частью трудового процесса, и есть главное условие формирования трудовых навыков.

Контроль _ основа *регулирования рабочего процесса,* которое включает предупреждение и ликвидацию неполадок и задержек на основе решения технологических и управленческих задач. В некоторых случаях устранение причин неполадок _ главное содержание труда рабочих. Примером может служить труд слесарей по ремонту оборудования, наладчиков станков и др. Таким образом, общетрудовые умения и навыки имеют политехническое и профессиональное значение, что следует учитывать как при определении содержания производственного обучения, так и при выборе его методов и организационных форм. К особенностям трудового обучения относят необходимость формирования у учащихся не только практических трудовых умений и навыков, но и системы *практических знаний.*

В профессиональной подготовке разработаны и апробированы специальные методы обучения: предметный, операционный, операционно-комплексный, проблемно-аналитический, проблемно -комплексно-видовой. Рассмотрим каждый из них.

Предметный метод обучения предполагает выполнение учеником задания с постепенным его усложнением по изготовлению какого-либо предмета. Психологические достоинства данного метода _ реальность, конкретность и овеществленность получаемых результатов, заинтересованность ученика в результатах труда, четкость предметног о образа готовой вещи в течение всего времени изготовления. Недостатки _ сложность подобной задачи на первых этапах учения и, как следствие, неуверенность в своих силах; выполнение

уже хорошо знакомых действий ради освоения нескольких новых, т.е. неэкономичность; ограниченность по объему при значительной затрате учебного времени; малая гибкость развиваемых навыков; обучение в отрыве от теории; нарушение психологической последовательности формирования знаний, умений и навыков.

Операционный _ обучение отдельным приемам и технологическим операциям, которые в дальнейшем могут быть использованы при изготовлении широкого круга предметов. Психологические достоинства системы _ обучение гибким навыкам, последовательное осваивание производственных операций. Недостатки _ отсутствие предметного образца, подчиняющего и обобщающего отдельные действия, отрыв обучения от производства, недостаточное умение сочетания операций.

Операционно-комплексный метод предусматривает два этапа обучения: постижение отдельных технологических приемов и операций; постепенное освоение комплексных работ возрастающей сложности. При этом освоение работ должно происходить при изготовлении или обработке натуральных предметов, представляющих производственную продукцию. Значимость каждого продукта труда повышает интерес учащихся к самим операциям, что способствует их активизации в процессе обучения. Такая система обеспечивает подготовку учащихся до уровня 2-го и 3-го квалификационных разрядов, но требует больших затрат учебного времени на овладение операциями.

С психологической точки зрения несовершенство этой системы в том, что не вполне обеспечена связь операционных упражнений и комплексных работ с соответствующими темами специальной технологии; не предусматривается формирование умственных и сенсорных навыков, а также тренировка в выполнении отдельных наиболее трудно усваиваемых и особо ответственных действий. Она не подходит для обучения профессиям, в которых умственные навыки преобладают над моторными.

Проблемно-аналитическая система (С.Я.Батышев) предусматривает разделение всего материала программы на отдельные учебные моменты с выделением составных частей трудового процесса, а также элементов умственной деятельности, необходимых для регулирования технологически х операций. Учебные проблемы связаны с реально существующими технологическими процессами, отражают все то, что есть на практике. Обучающиеся овладевают навыками и умениями по каждой проблеме в отдельности в определенной последовательности, соответствующей технологическому маршруту и характеру участия в нем соответствующей специальности. Каждая проблема представляет собой самостоятельное задание и, в свою очередь, делится на несколько частей, называемых ситуациями. Проблема изучается не изолированно, а во взаимодействии с другими: сначала общее знакомство с технологическим процессом в целом, затем после его деления на проблемы раскрывается их структура (ситуации) и связь между ними.

Данная система больше всего подходит для обучения профессиям, в которых умственные навыки преобладают над моторными. Однако это же достоинство становится недостатком при обучении профессиям, где необходима высокая автоматизация приемов работы и где удельный вес моторных компонентов достаточно велик.

Приемно-комплексно-видовая система (К.Н.Катханов) основана на выделении в качестве главных элементов усвоения приемов труда и видов работы вместо постижения учебно-трудовых операций как чрезмерно объемных элементов.

Несмотря на различие упомянутых методических систем профессионального обучения, в конечном счете результатом каждой из них должны явиться разнообразные навыки, умения (порой весьма сложные) и мастерство в своем деле.

Переход на главную страницу

5.3. Психология формирования профессиональных умений и навыков

Навык _ способ выполнения действия, сложившийся в результате упражнений и представляющий собой автоматизированные компоненты сознательной деятельности. **Умения** рассматриваются как способность (подготовленность) к выполнению определенной деятельности, опирающейся на знания и навыки и совершенствующейся вместе с ними.

Формирование навыков _ это сознательный, целенаправленный процесс, решающее значение в котором имеет активное сопоставление учащимися, с одной стороны, цели и представления о правильном способе деятельности, а с другой _ своих собственных действий

и их результатов. В итоге происходят самооценка и активная регуляция совершаемых действий, направленные на их совершенствование.

Для процесса формирования любого навыка характерны некоторые общие черты: объединение ряда элементарных движений в единое целое; постепенное исключение лишних движений (или элементов действия) и уменьшение напряженности; сосредоточение внимания на результате труда; отработка ритма выполняемых действий, благодаря которому человек, владеющий навыком, может трудиться длительное время не утомляясь; произвольное изменение темпа работы.

Установлено, что активное, сознательное усвоение трудовых навыков с опорой на знания делает их более пластичными, легко поддающимися регуляции и перестройке при изменении задач и условий деятельности. Сложившиеся навыки, будучи автоматизированными компонентами осознанной деятельности, существенно отличаются от *автоматизмов,* проявляющихся помимо сознания (импульсивные и рефлекторные движения, некоторые привычки и др.). Они способствуют легкости регуляции деятельности, для которой являются способами ее реализации.

Существует классификация трудовых умений и навыков: по профессиям (слесарные, токарные и т.д.), политехнические, основные и вспомогательные, исполнительные, ориентировочные и контрольные, общетрудовые и специальные и т.д. С психологической точки зрения при всем многообразии производственных навыков их можно разделить на три основные группы: сенсорные (зрительные, слуховые, осязательные и др.), двигательные и умственные (вычислительные, чтение чертежей, решение производственных задач и др.).

Обучение *сенсорным навыкам* с применением упражнений необходимо в тех случаях, когда особенно важны четкое различение и оценка разного рода признаков (пространственных величин, цветовых оттенков, слуховых сигналов и т.д.), а также узнавание особенностей большого количества всевозможных предметов, достаточно сходных между собой (определение сорта материалов по внешнему виду, состояния инструмента, деталей и др.). К сенсорным относятся и более сложные умения и навыки: глазомер, скорость и точность восприятия информации, получаемой с помощью измерительных приборов.

Основной принцип обучения дифференцированию признаков и явлений _ постепенный переход от их сопоставления к различению все более сходных. При этом специально построенные упражнения по сравнению с неорганизованным обучением в процессе производственной практики дают преимущества и в сроках и в качестве обучения. Они применяются, например, во время занятий будущих сталеваров по определению проб состава металла, различению на глаз оттенков цветов накаливания и установлению по ним температуры стен и свода мартеновской печи.

При формировании *двигательных навыков* ведущую роль играет двигательный анализатор _ орган различения и восприятия человеком движений частей тела. За основу обучения в этом случае берется тщательная отработка моторных дифференцировок, всех элементов действия. В зависимости от уровня требований к координации движений, к их точности, скорости двигательные навыки различаются по трудности усвоения.

Примерами *умственных навыков* могут служить умения по разметке материалов, чтению чертежей, осуществлению вычислительных операций и др.

Во всех указанных случаях мы имеем дело со сложными психическими образованиями, в состав которых входят и сенсорные, и двигательные, и мыслительные элементы. Поэтому речь идет только о выделении ведущих компонентов, которые при обучении наиболее значимы для освоения навыка в целом. При выборе методических приемов и организационных условий нельзя опираться лишь на общие закономерности формирования навыков, необходим анализ конкретных их особенностей.

Навыки в своем развитии в процессе профессионального обучения делятся на ряд этапов. Первый этап _ *начало осмысления навыка,* характеризующийся отчетливым пониманием цели, но смутным представлением способов ее достижения и грубыми ошибками при попытках выполнения действий. Второй _ *сознательное, но неумелое выполнение,* когда учащийся определенно знает, как надо выполнять действие, но само выполнение неточно, неустойчиво, несмотря на интенсивную концентрацию произвольного внимания. На этом этапе выполнению действий присуще много лишних движений. Третий этап _ *автоматизация навыка* _ все более и более качественное выполнение действия при ослабевающем произвольном внимании и появлении возможности его распределения; исключение лишних движений и возможность положительного переноса навыка. Четвертый _ *высокоавтоматизированный навык* _ точное, экономное выполнение действия, которое

иногда становится средством осуществления другого, более сложного действия, но всегда проводимого под контролем сознания.

Решающее значение для овладения навыком имеет, прежде всего, активный поиск учащимися способов совершенствования своих действий. Поэтому нужно так организовывать обучение, чтобы оно стимулировало их инициативу и мыслительную активность. Немаловажны при этом пробные действия учащихся. Одна из особенностей практического мышления (мышления в процессе практической деятельности) _ его частое слияние с практическими действиями работника. Пробные поисковые действия, где происходит такое слияние, в большинстве случаев нельзя отнести к механическим.

Обязательным условием формирования навыков является также оценка работы обучаемых с указанием их ошибок и достижений. Своевременность и объективность оценок работы учащихся требует самого серьезного внимания. В процессе активных, целенаправленных сознательных поисков правильных способов выполнения заучиваемых действий они могут совершенствовать их, только опираясь на самоконтроль и оценки со стороны.

Следует учитывать и важность создания условий, обеспечивающих *пластичность навыков*, т.е. способность к их перестройке в новых условиях. Установлено, что перенос навыков облегчается, в первую очередь, благодаря общности приемов и способов работы, когда ранее приобретенные частные навыки переносятся в новые условия. Например, навыки работы на токарном станке значительно упрощают работу на других металлорежущих станках.

Наряду с положительным влиянием уже приобретенных навыков при освоении новых бывают, как известно, случаи отрицательного воздействия прежнего опыта _ интерференции навыков, или отрицательного переноса. **Интерференция** _ снижение уровня запоминаемого материала в результате поступления другой информации, которой оперирует субъект. Для предупреждения интерференции сходных в каком-то отношении навыков необходимы специальные упражнения, основанные на отчетливом понимании различия условий, требующих того или иного действия, и активном контроле за правильностью выполняемых операций. В результате каждый из интерферирующих способов закрепляется за соответствующими условиями. Тогда ошибки перестают возникать и при отсутствии активного контроля.

В современных условиях в связи с развитием техники, технологии и совершенствованием организации труда очень часто возникает необходимость перестройки навыков _ переучивания. В одних случаях это связано с заменой ранее усвоенных, менее совершенных навыков на более совершенные, в других _ с изменением условий работы (переход на новые станки, освоение новых изделий и т.п.). Все это влечет за собой трудности в плане формирования новых связей в центральной нервной системе.

Явления перестройки, переноса и интерференции навыков говорят о том, что они нечто застывшее и неизменное. Определенные изменения начинают происходить и при длительных перерывах в упражнениях. Недостаточно закрепленные навыки могут быть даже полностью утрачены. Для их восстановления, т.е. для достижения прежней скорости, точности и слаженности в работе, требуются специальные упражнения. Разрушение и деавтоматизацию навыков предупреждают их закреплением. При ограниченном количестве часов, отводимых программой на повышение мастерства, чтобы увеличить объем упражнений, ранее усвоенные навыки включают в процесс выполнения более сложных заданий.

Вместе с тем для закрепления умений необходимы определенные перерывы в упражнениях, так как их чрезмерность может привести даже к нарушению навыков, известному у спортсменов как перетренировка.

Потеря способности имеет место и при переутомлении. Это временное явление снимается отдыхом. Сознательный контроль в процессе выполнения хорошо автоматизированных действий также может вызвать их временное нарушение. Это не противоречит признанному важному значению сознательной регуляции действий при овладении навыками, так как роль сознания на разных их этапах развития меняется. На тех ступенях развития навыков, когда активное обдуманное управление действиями сменяется общим контролем за их результатами, осознание частных действий ведет как бы к возврату на первые этапы формирования умений.

6. ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Переход на главную страницу

6.1. Учебная активность студентов и её опредебляющие факторы

Учебный процесс в высшей школе, как и в любой другой педагогической системе, протекает в условиях совместной деятельности студентов и преподавателей. Студент выступает не как пассивный объект педагогического управления, а как субъект познавательной деятельности, который своей активностью в значительной степени определяет результаты обучения.

Студенчество _ это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. В социально-психологическом аспекте оно по сравнению с другими группами населения отличается высоким уровнем познавательной активности, гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В силу этой особенности преподаватель относится к каждому студенту как к партнеру педагогического взаимодействия.

Высокий уровень самостоятельности студента в учебном процессе находит свое выражение в его **учебной активности** (интенсивности учебной работы, поведенческой форме выражения мотивации учения). Она предполагает, прежде всего, со стороны студента определенный интерес как к своей будущей профессии, так и к процессу ее освоения. Поскольку профессиональная подготовка специалистов _ общая конечная цель обучения в вузе, то отношение студентов к их предстоящей специальности можно рассматривать как форму принятия конечных целей обучения. Интерес к профессии и склонность заниматься ею представляет собой **профессиональную направленность** . Понятие «направленность» включает в себя: представление о цели, мотивы, побуждающие к деятельности, эмоциональное отношение к этой деятельности, удовлетворенность ею.

Профессиональное развитие студентов в вузе в значительной степени определяется предшествующими формами избирательного отношения к профессии: формирование в школьные годы планов по поводу будущей специальности. По данным исследований, подавляющее большинство абитуриентов имеет слабые представления об избранной профессии и предъявляемых к ней требованиях.

Они продолжают оставаться у студентов практически неизменными вплоть до III курса, когда обычно начинается изучение предметов по специальности. Именно с этого времени отмечается существенная перестройка в понимании студентов по отношению к профессии. Ее образ от курса к курсу у студентов постоянно формируется и к концу обучения становится более адекватным и приближается к нормативному эталону.

Отношение студентов к профессии наполняет смыслом и содержанием ход самой учебной деятельности, которая относительно профессиональных целей обучения выступает в качестве средства их достижения. Данное отношение к учению образует другой уровень мотивационно-целевой основы обучения _ *учебную мотивацию,* которая складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения.

Наиболее значимы для учебной активности студентов социальные познавательные мотивы, мотивы профессиональных и творческих достижений и личного престижа.

Различные виды учебной мотивации в их многообразных взаимоотношениях в значительной мере предопределяют *общее* и *избирательное отношение студентов к отдельным учебным предметам и дисциплинам,* в которых по-разному представлено содержание будущей профессиональной деятельности. Учебный предмет может оцениваться студентом с точки зрения важности его для профессиональной деятельности, личного познавательного интереса к определенной области знаний, качества преподавания, вызывающего чувство удовлетворенности или неудовлетворенности учебным предметом, и, наконец, с точки зрения собственных возможностей и способностей, определяющих меру трудности усвоения той или иной учебной дисциплины. Формирующееся на основе названных оценок общее и избирательное отношение студентов к учебным предметам образует еще один уровень мотивационно-целевой основы обучения.

Ведущее место в структуре учебной мотивации на всех этапах обучения занимают профессиональные мотивы. Результаты исследований показывают, что профессиональная значимость большинства учебных дисциплин оценивается студентами выше, чем познавательный интерес к ним. Это говорит об отсутствии полного совпадения между личными интересами студентов и профессиональными целями обучения, которые реализуются через содержание учебных предметов.

Соотношение между указанными структурными элементами мотивационной сферы студента во многом зависит от периода обучения. Так, Н.Б.Нестерова по данным своего исследования выделила три основных этапа развития мотивационно-целевой системы учения студентов.

Первый этап охватывает период обучения на I курсе. Он характеризуется высокими показателями профессиональных и учебных ценностей, выступающих в роли мотивов, управляющих учебной деятельностью студентов. Вместе с тем эти ценности несколько идеализированы, так как обусловлены, скорее, пониманием их общественной значимости, чем личностным смыслом. При этом вся система мотивации еще не образует целостной иерархизированной структуры. Иллюстрацией дезинтеграции структуры мотивации служит тот факт, что показатели отношения студентов к учебным дисциплинам не связаны с показателями отношения к профессии и учению. Учебная деятельность большинства первокурсников непосредственно управляется только средним звеном мотивационно-целевой системы _ учебными мотивами.

Для второго этапа (II и III курсы) свойственно падение интенсивности всех мотивационных компонентов, а также разрушение их иерархической системы. Профессиональные и познавательные мотивы перестают управлять учебной работой студентов, вследствие чего заметно снижаются учебная активность и успеваемость, образуется так называемый «синдром разочарования».

Третий этап (IV и V курсы) выделяется тем, что на фоне сниженных показателей растет степень осознания и интеграции различных форм мотивации обучения в единую целостную систему, структурированную по уровню их обобщенности. Если на младших курсах отношение к профессии оказывало влияние на активность и результативность учебной работы в основном опосредованно, т.е. через профессиональную и познавательную мотивацию, то на V курсе оно прямо связано с учебной деятельностью студентов. Можно заключить, что только на старших курсах конечная цель обучения непосредственно определяет средства и способы ее достижения.

Существенный показатель активности студента в ходе учебного процесса _ умение выполнять все его виды и формы. Однако, как показывает опыт, большинство студентов первого курса не умеют слушать и записывать лекции, конспектировать литературу, не умеют выступать перед аудиторией, вести спор, давать аналитическую оценку проблемам. В связи с этим перед преподавателями возникает ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности. Необходимо, прежде всего, научить его планировать, организовывать и контролировать свою работу. При этом образец выполнения действий такого рода должен демонстрировать сам преподаватель.

Переход на главную страницу

6.2. Формирование профессионального мышления в процессе обучения

Профессиональный тип (склад) мышления _ это преобладающее использование принятых именно в данной области приемов анализа профессиональных ситуаций, путей решения проблемных задач.

Для обозначения того или иного типа мышления в литературе используют такие термины, как техническое или конструкторское мышление (инженер), клиническое или медицинское (врач), педагогическое (учитель), политическое (государственный деятель), управленческое (менеджер), экологическое (общественный деятель) и др. Сами процессы мышления у разных специалистов происходят по одним и тем же психологическим законам, но есть специфика предмета, средств, результатов труда, по отношению к которым осуществляется мыслительная деятельность.

Формированию профессионального мышления предшествует зачастую направленность ума. Она во многом связана с природными задатками и их дальнейшим развитием в виде тех или иных способностей. Например, математическая направленность

ума _ своеобразное восприятие окружающего мира, стремление математизировать его, постоянно обращать внимание на математическую сторону явлений, повсюду замечать пространственные и количественные зависимости.

В качестве основы для формирования того или иного профессионального мышления выступают различные его виды:

_ *теоретическое* , направленное на выявление отвлеченных закономерностей, правил, на системный анализ развития данной области труда;

_ *практическое* , непосредственно включенное в практику человека, связанное с целостным видением ситуации в профессиональной деятельности, прогнозированием ее изменений, с постановкой целей, выработкой планов, проектов;

_ *репродуктивное* , воспроизводящее определенные способы, приемы профессиональной деятельности по образцу;

_ *продуктивное, творческое* , в ходе которого ставятся проблемы, выявляются новые стратегии, обеспечивающие эффективность труда;

_ *наглядно-образное* сосредоточивает на представлении ситуации и изменений в ней, которые человек хочет получить в результате своей профессиональной деятельности;

_ *словесно-логическое* опирается на использование понятий, логических конструкций, знаков;

_ *наглядно-действенное* , при котором профессиональные задачи решаются с помощью реального изменения ситуации на основе наблюдаемого двигательного акта;

_ *аналитическое, логическое* , включающее развернутые во времени мыслительные операции, представленные в сознании человека;

_ *интуитивное* , характеризующееся быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью.

Совершенствование профессионального мышления может быть обусловлено, с одной стороны, его спецификацией, а с другой _ выходом за профессиональные рамки, в более широкий жизненный контекст, а также возрастанием его интегративных характеристик _ целостности, гибкости и др.

Специфика профессионального мышления в том, что оно развивается в ходе профессиональной деятельности. В этом случае его формирование у студентов во время обучения в вузе связано с преодолением ряда теоретических и практических трудностей. Например, в учебном процессе используется в основном научное предметное знание, главное предназначение которого _ исследовательская работа в данной области науки и которое не совсем подходит для деятельности специалиста-практика. Как подчеркивал известный методолог Г.П.Щедровицкий, «она (наука) представляет собой совершенно новую сферу деятельности, которая буквально всем отличается от сферы практики и выработки практико-методических и конструктивно -технических знаний».

Противоречие между учением студента и профессиональной деятельностью специалиста устраняется за счет того, что и в процессе обучения студент выступает субъектом деятельности, но только учебной. Во время учебных занятий зарождается и развивается деятельность специалиста.

Основу учебы студента составляет познавательная активность, реализуемая, прежде всего, посредством мыслительных процессов. Таким образом, правильно учиться _ это значит уметь мыслить, а чтобы это делать, нужно ознакомиться с психологическим содержанием мышления, законами его развития. В итоге целенаправленное формирование профессионального мышления происходит благодаря самостоятельной поисковой мыслительной работе студента, организуемой преподавателем как решение учебных проблемных задач, и знанию психологических законов мышления.

Противоречивость обучения и профессиональной деятельности проявляется между: абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности и реальным предметом будущей профессиональной деятельности; системным использованием знаний в регуляции профессиональных занятий и «разнесенностью» их усвоения по разным учебным дисциплинам; индивидуальным способом усвоения знаний в обучении и коллективным характером профессионального труда; вовлеченностью в профессиональный процесс всей личности специалиста и традиционным обучением на внимание, восприятие, память, движение.

Преодолеть эти противоречия позволяет, в частности, **знаково-контекстное обучение** (А.А.Вербицкий), при котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоение абстрактных знаний как знаковых систем

накладывается на канву этой деятельности. Понятие «контекст» выступает смыслообразующей категорией, обеспечивающей уровень личностного включения обучающегося в процессы познания и овладения профессией.

Противоречие между системным использованием знаний в профессиональной деятельности и «разнесенностью» их усвоения по разным учебным дисциплинам разрешается за счет межпредметных связей, разработки структурно-логических схем, сквозных программ по специальностям, квалификационных характеристик.

Несоответствие вовлеченности в профессиональный процесс всей личности специалиста и обучения на восприятие и память устраняется благодаря познавательной активности студента при решении учебных заданий, в структуру которых заложены действия специалиста, анализ ситуации, постановка задачи, доказательство правильности ее решения.

Противоречие между обращенностью содержания учебного процесса и прошлым социальным опытом в интересах будущей деятельности преодолевается за счет профессионализации вузовского обучения: выполнения научно-исследовательских работ (НИР), курсовых и дипломных проектов. Формы и методы обучения требуется выстраивать на основании этапов деятельности: учебной академического типа; квазипрофессиональной (деловые игры); учебно-профессиональной (НИР, производственная практика и др.), которым соответствуют три *обучающие модели*: семиотическая, имитационная и социальная. Первая включает систему заданий, предполагающих работу с текстами по преобразованию знаковой информации; вторая предусматривает соотнесение информации с ситуациями будущей деятельности; третья модель находит выражение в совместных коллективных формах работы студентов и преподавателей.

К основным формам контекстного обучения относятся активные методы. Вместе с тем качеством адекватности обладает не какая-либо отдельная форма, а вся их совокупность _ традиционных и новых. Последовательная трансформация одной формы учения в другую все более приближается к состоянию профессиональной деятельности.

Единицей анализа работы преподавателя и обучаемых выступает *ситуация,* которая несет в себе возможность развертывания содержания образования в динамике, позволяет задавать систему интеллектуальных и социальных отношений людей, вовлеченных в эту ситуацию, составляет объективную предпосылку зарождения мышления обучаемых.

Еще один значимый психологический фактор развития профессионального мышления _ *организация рефлексивных процессов* . В этом случае главная задача обучения в вузе _ формирование у студентов рефлексивной способности (умения совмещать действия и рефлексию), которая в дальнейшем позволит им уже самостоятельно заниматься развитием профессионального мышления. Педагогическая деятельность развертывается как процесс сочетания самоизменений обучаемого в модельных учебных действиях с направленными изменениями, вводимыми педагогом, а также как организация рефлексии обучаемых.

Реализация данного подхода предполагает разработку и использование качественно новых методов обучения _ тренингов, игр, основанных на определенных психологических механизмах развития творчества. Современная практика инновационного образования постоянно обогащается новыми подходами и «технологическими решениями». Различными авторами разработан ряд педагогических технологий, способствующих активизации интеллектуальной и творческой деятельности методами организационно-деятельностной игры, рефлексии, рефлепрактики, рефлетренинга и др.

Одна из задач подготовки будущих создателей или эксплуатационников техники _ развитие у обучающихся творческого инженерно-технического мышления. Специалист данного профиля должен владеть навыками оригинального решения инженерных задач, уметь поставить проблему, найти искомое, изложить ход действий и защитить его.

В отечественной практике высшего образования широко используется *теория решения изобретательских задач* (ТРИЗ), разработанная Т.С.Альтшулером. Основу ее составляет следующий алгоритм: программа последовательных операций по анализу неопределенной (а зачастую и вообще неправильно поставленной) изобретательской задачи и преобразования ее в четкую схему _ модель конфликта, не разрешаемого обычными (ранее известными) способами. Он включает девять частей (шагов): анализ задачи, анализ модели задачи, определение идеального конечного результата и физических противоречий, мобилизация и применение вещественно-полевых ресурсов, использование информационного фонда, изменение и (или) замена задачи, анализ способа устранения физического противоречия, употребление полученного ответа, анализ хода решения.

Суть данного алгоритма в том, что анализ модели (задачи) приводит к выявлению физического противоречия. Параллельно идет исследование меняющихся вещественно-

полевых ресурсов. Используя их (или дополнительно введенные), изобретатели разрешают это физическое противоречие и устраняют конфликты, в результате которых возникла задача. Далее программа предусматривает развитие найденной идеи, извлечение из нее максимальной пользы. Применяя данный алгоритм необходимо понимать, ТРИЗ _ инструмент для мышления.

Переход на главную страницу

6.3. Специфика развития профессионально важных качеств личности студентов

Профессионально важные качества (ПВК) _ особенности человека, влияющие на эффективность его труда по основным характеристикам (производительность, надежность и др.). Они являются предпосылкой профессиональной деятельности и в то же время сами совершенствуются, шлифуются в трудовом процессе.

Ведущие элементы в структуре ПВК специалиста _ его **профессиональные способности** (индивидуально-психологические свойства личности человека, отличающие его от других, отвечающие требованиям данной профессиональной деятельности и являющиеся условием ее успешного выполнения). Они не сводятся к конкретным знаниям, умениям, навыкам, приемам, а формируются на основе анатомо-физиологических особенностей человека, задатков.

Успешная деятельность, как правило, определяется своеобразным сочетанием способностей, характеризующим данную личность. Поэтому профессиональные навыки зависят и от *зрелости личности* , системы ее отношений.

Способности, деятельность, личность постоянно в жизни человека меняются местами, выступая то причиной, то следствием. В литературе по психологии отмечается, что личность осуществляет выбор профессии, соответствующей ее умениям, сложившимся в предыдущем опыте деятельности. Она может переходить от одного вида занятий к другому, развивая разные способности, сочетая их. При изменении задач, усложнении условий деятельности в нее смогут включаться разнообразные системы способностей. Потенциальные способности _ основа новых видов деятельности, ибо она поднимается до уровня способностей. Таким образом, профессиональные навыки являются и условием и результатом деятельности, профессионального типа личности.

Соответственно развитие ПВК в процессе обучения, прежде всего, должно быть ориентировано на совершенствование личностных характеристик будущего специалиста. В качестве образца личности молодого специалиста предлагается использовать модель, содержанием которой является формирование социально активной, гуманистически ориентированной по отношению к обществу и самому себе, жизнеспособной индивидуальности.

Один из возможных путей реализации данной задачи _ тенденция на **гуманизацию образования** (развитие профессионально значимых личностных качеств обучаемых за счет соединения процессов усвоения знаний и их смыслового наполнения), которая сочетает в себе обучение как процесс овладения знаниями и воспитание как процесс достижения личностных изменений в человеке.

Основным средством данной тенденции является гуманитарное знание, реализуемое в рамках так называемой *гуманитарной познавательной парадигмы.* В науке она представляет собой познание природы, общества, самого человека с антропологической позиции, вносит «человеческое измерение» во все сферы общественной жизни. Гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям.

В рамках данного подхода гуманитарное знание связывается, в первую очередь, с поиском ответа на вопросы о смысле человеческого существования. Логика данного познания допускает возможность перехода от факта к его смыслу, от вещи к ее ценности, от объяснения к пониманию. **Понимание** как один из основных способов познания, предполагающий заинтересованное отношение субъекта, своеобразное его вживание в изучаемую реальность. Оно в отличие от естественно -научного знания предполагает соучастие, сопереживание, сочувствие другому.

Гуманитарная парадигма совершенно необходима в человековедческих сферах и особенно в педагогической деятельности. Ее реализация в психолого-педагогической науке

нашла свое выражение в *концепции «живого знания»* (В.П.Зинченко). «Живое знание» отличается от «мертвого» или «ставшего» тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть *построено,* причем так, как строится живой образ, живое слово, живое движение. В живом знании слиты значение и личностный, аффективно окрашенный смысл. Понятие смысла выражает укоренение индивидуального сознания в бытии человека, а понятие значения _ его подключенность к сознанию общественному, к культуре.

Основным источником динамизма образования автор считает развивающееся знание как предмет деятельности преподавателя и обучаемого. По его мнению, главным в перспективе развития образования должно стать живое знание, которое не является оппозицией научному, программному знанию, а опирается на него, служит его предпосылкой и итогом. Оно включает не только знание о чем-либо, но и чего-либо. В.П.Зинченко представляет его как своего рода интеграл, содержащий: знание до знания (предзнаковые формы знания, мироощущение, неконцептуализируемые образы мира); знание как таковое; знание о знании (отрефлексированные формы знания); незнание; незнание своего незнания _ источник безрассудства, дерзости, самонадеянности; знание о незнании _ источник жажды знания, начало мудрости; тайна _ эмоциональное переживание незнания некоторого знания. Центральная роль при этом отводится мотивам человека, которые дают возможность не только приспосабливаться к среде, но и реализовывать рост конструктивного начала человеческого «Я».

Введение гуманитарного знания в педагогический процесс подготовки специалистов связано с преодолением *противоречия между ценностями будущей профессиональной деятельности и человеческой самореализации* . Профессионализм всегда предполагает определенную ограниченность развития личности кругом задач, решаемых в процессе данного вида деятельности. В то же время в жизни каждого человека возможны обстоятельства, требующие перехода от ролевых отношений к личностно-смысловым. Чаще всего это происходит в тех случаях, когда перед личностью возникает проблемно-конфликтная ситуация, разрешить которую с помощью ранее усвоенных стереотипов социального поведения представляется затруднительным. И тогда от человека требуется повышенная способность к ориентировке в сложной системе ее смыслообразующих мотивов и личностных смыслов. Именно в подобных положениях свободного выбора личность особенно рельефно проявляется как субъект деятельности.

Проблему постижения будущим специалистом смысла профессиональной деятельности многие исследователи связывают с **личностным ростом** студентов, который рассматривается как позитивные изменения человека в реальных формах активности, вызванные интересами и потребностями профессионально значимого совершенствования. Существующая система подготовки студентов не считает личностный рост самостоятельным направлением работы. Вместе с тем расширение возможностей психологической практики делает актуальной задачу психологического сопровождения личностного роста студентов в ходе обучения. В качестве структурных элементов этого процесса Н.Р.Битянова предлагает рассматривать следующие шаги.

1. Самопознание. Для успешной организации личностного роста студенту необходимо уяснить для себя свои возможности, сильные и слабые стороны, т.е. необходимо самопознание, включающее самонаблюдение, самосознание, самоотношение, самоанализ, самооценку.

2. Самопобуждение. Предлагается использовать методы, способствующие склонности к профессиональному и личностному саморазвитию: самокритика, самостимулирование, волевые приемы.

3. Программирование профессионального и личностного роста. Переход от потребности к реальной деятельности предполагает формулирование целей и задач, определение путей, средств и методов этой деятельности.

4. Самореализация. Ее техника содержит приемы организационно -управленческого характера, интеллектуального развития, саморегуляции психических состояний.

Принципиальное отличие данной психологической технологии от теории и практики самовоспитания в том, что на всех этапах деятельность студента и практического психолога неотделима. В психологии уже сложилась практика разрешения проблем методом группового психологического тренинга. В этом случае наиболее эффективным оказывается тренинг личностного роста, представляющий собой совокупность психотехнических приемов, направленных на развитие навыков самопознания, саморегуляции и общения.

Таким образом, ключевой проблемой современного высшего образования является создание условий для готовности и способности выпускника к осуществлению субъектно опосредованной профессиональной деятельности.

АВТОР



Лекерова Гульсим Жанабергеновна
кандидат педагогических наук, доцент

Переход на главную страницу