

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ ПО ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ

КАЛИНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

О.С. Гребенюк

ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ
Курс лекций

Калининград
1995

ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ: Курс лекций/
Калинингр. ун-т. Калининград, 1995. -??? с.
- ISBN 5-230-08832-X.

На основе авторской концепции индивидуальности школьника в курсе лекций освещаются вопросы развития интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной сфер и сферы саморегуляции. При раскрытии проблем формирования названных сфер широко используются идеи психологии, исследования педагогов и передовой педагогический опыт.

Для студентов университетов и педагогических институтов; аспирантов, учителей и руководителей школ и профтехучилищ.

Табл. 6. Библиогр.: назв.

Печатается по решению редакционно-издательского Совета Калининградского государственного университета.

Рецензенты: кафедра педагогики Ярославского государственного педагогического университета;

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,
профессор А.А. Кирсанов.

ISBN 5-230-08832-X

(С) Калининградский го-
сударственный уни-
верситет, 1995

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данный курс лекций посвящен педагогическим проблемам развития индивидуальности ребенка. Какова основная идея пособия? Пока педагоги, практики и теоретики, спорили о том, что собой представляет педагогика - науку или искусство, советская педагогика постепенно превратилась в идеологию. Основной, системообразующей категорией такой педагогики стала категория личности. А основным принципом - всестороннее развитие личности. При этом под личностью понимается устойчивая система социально значимых черт - тех, которые ожидает от нее общество. Задачей же воспитания является навязывание, привитие молодому поколению этих самых черт. Насколько результативно такое воспитание, показал недавний его опыт - что осталось от "убеждений" и т.п., когда были сняты идеологические ограничения? Человеческое в человеке далеко не исчерпывается личностными качествами. Есть еще индивидуальность и индивидуальные качества. Современная педагогика, делая акцент на воспитании только личности, упускает самого человека, его неповторимость и уникальность.

К настоящему времени, считают философы (Х.Озмон и С.Кравер, Н.С.Розов.), уже можно назвать общепризнанной идею определенного баланса между главными составляющими образовательного отношения - источниками обоснования образования. Сохраняется линия традиционалистского, классического направления (ориентация на мир образцов - Культуру), линия социально-нормативного, социально прагматического, идеологического направления (ориентация на Общество) и линия либерального, экзистенциального, индивидуально-прагматического направления (ориентация на Индивида). Однако каждая линия, выдерживая и отстаивая свою доминанту, уже не может не признавать значимость оснований других линий. Наряду с указанными линиями, многими учеными осознается необходимость еще одного основополагающего элемента - это стремление человека к максимальному выживанию всего человечества, забота об экологии человека, об экологической среде обитания человеческой цивилизации.

Принимая и развивая эти положения, в основу курса педагогики целесообразно положить идею человековедческой направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке, а не только и не столько личности и личностных качеств. **И н д и в и д у а л ь н ы е с в о й с т в а л и ч н о с т и** - это не то же самое, что **л и ч н о с т н ы е с в о й с т в а** индивида, то есть свойства, характеризующие его как личность - утверждал С.Л.Рубинштейн. Поэтому в педагогические цели необходимо включить наряду с воспитанием личности и развитие индивидуальности и ввести в курс педагогики материал о формировании индивидуальности школьника.

Эта книга о развитии человеческого в человеке, о разви-

тии его индивидуальности. Не надо только путать индивидуальность и индивидуализм. Под развитием индивидуальности человека я понимаю развитие всех его сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, экзистенциальной и сферы саморегуляции.

Каково содержание книги? Оно адекватно программе курса "Школьник, его развитие и формирование". Пособие состоит из трех частей. В первой изложены общие вопросы современной педагогики: кризис современного образования, проблемы, стоящие перед школой и учителем, подход к их решению: рассматриваются понятия личность и индивидуальность, педагогические цели современной школы.

Во второй части рассматривается сущность индивидуальности школьника - концепция развития семи основных сфер человека в условиях школы.

В третьей части рассмотрены вопросы формирования индивидуальности школьника в процессе учебной деятельности.

Педагогическая наука - это сгусток многовекового опыта образования подрастающих поколений. Педагогическая наука - это результат многолетних исследований закономерностей развития и формирования человека. Поэтому естественно заимствование автором идей и положений других ученых. Форма пособия не требует строгого цитирования, в связи с этим прошу прощения у тех авторов, чьи мысли и положения я так или иначе использовал, не всегда строго ссылаясь на них. Но тем не менее все эти авторы и их труды указаны в приложении к каждой лекции. При подготовке пособия автор использовал исследования отечественных и зарубежных ученых, а также свои работы и материалы исследований двадцати своих аспирантов.

Часть первая. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИКУ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Лекция I. ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

§ 1. Почему педагогика считается наукой?

Чтобы ответить на этот вопрос, воспользуемся алгоритмическим методом доказательства: для того, чтобы что-то доказать, нам требуется две операции - вычленение и сличение, следовательно, чтобы доказать, что педагогика - это наука, требуется вычленить признаки науки и признаки педагогики, а потом сличить эти признаки. Подобный алгоритм полезно применять всегда, когда мы применяем доказательство.

Признаки науки: 1) возникает из потребностей общества; 2) имеет свой предмет исследования; 3) наличие собственного категориального аппарата; 4) у каждой науки имеются свои методы исследования; 5) всякая наука представляет собой итог, совокупность, систему достоверных и обобщенных знаний об объективных законах развития природы.

Признаки педагогики:

1) для того, чтобы общество прогрессировало, оно должно передавать социальный опыт (культу-

ру) все новым и новым поколениям. Выделилась область науки - педагогика как наука о воспитании человека на всех возрастных этапах его развития;

2) имеет свой предмет: воспитание человека как особая функция общества. Предметом педагогики является исследование сущности развития и формирования человека и определение на этой основе теории и методики обучения и воспитания как специально организованного педагогического процесса;

3) имеет свой категориальный аппарат: к числу основных понятий (категорий) относятся воспитание, обучение, образование, развитие, формирование.

Воспитание - процесс целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения на основе взаимодействия учителя и учащихся в различных видах деятельности. Обучение - процесс целенаправленного руководства учебной деятельностью учащихся на основе взаимодействия (сотрудничества) учителя и учащихся.

Развитие человека - это процесс становления его индивидуальности, личности, формирования организма под влиянием различных факторов. Различают общее, психическое и физическое развитие человека. Общее развитие - развитие психических и личностных качеств; психическое - развитие основных сфер человека; физическое - развитие тела и его частей, укрепление здоровья. В дальнейшем мы рассмотрим подробнее сущность педагогических явлений, отражаемых этими и другими понятиями;

4) педагогика имеет свои методы исследования - совокупность приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение разнообразных научно-педагогических проблем. Выделяют теоретические и эмпирические методы исследования, методы математической статистики. Теоретические методы включают деятельностный, личностный и системный подходы, моделирование, сравнительный, исторический анализ и др.

Деятельностный подход: личность формируется и проявляется в деятельности, поэтому педагогические явления и процессы необходимо изучать в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности: ее целей, мотивов, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов.

Личностный подход учитывает, что все внешние педагогические влияния всегда действуют опосредованно, преломляясь через внутренние условия личности и индивидуальности (ее психические и личностные свойства), опираясь на ее активность (самовоспитание, саморазвитие, самоорганизацию, самообразование, саморегуляцию, самоуправление).

Системный подход требует рассматривать все явления и процессы в их взаимной связи.

К эмпирическим методам относятся методы педагогических измерений (шкалирование, тестирование и др.), наблюдение, беседы и интервью, педагогический консилиум, эксперимент;

5) педагогика имеет собственное содержание: разработанную систему педагогических целей, закономерности и принципы обучения и воспитания, формы и методы воспитания и обучения.

Таким образом, педагогика представляет собой науку о воспитании и обучении человека. В чем ее отличие от точных наук? Вспомним А.А.Фета: "...сияла ночь, луной был полон сад." Как это явление попытается объяснить физик - представитель точной науки? Он поинтересуется: в какой фазе была Луна, какое было время года, какова была освещенность и сила света и т.п. То есть он точно объяснит явление, но что

останется от поэзии Фета? Педагог же спросит про чувства, которые испытывает каждый из нас, и поможет понять то, что хотел сказать А.А.Фет.

Педагогика - наука, но это не точная наука, а гуманитарная - в отличие, например, от физики. Нужно видеть различные функции науки. Педагогика индивидуальности является составной частью педагогики. Ее предметом является исследование сущности развития и формирования индивидуальности человека.

§ 2. Цели и задачи педагогики индивидуальности

Главная цель школы - обеспечить каждому учащемуся возможность достойной и полноценной жизни в обществе. Для этого соблюдается баланс трех полюсов оснований образования: Культуры, Общества и Индивида. Школа, таким образом, ориентируется и опирается на три рода ценностей: уважение к культурному наследию, ценности социальной интеграции и ценности индивидуального развития.

Главная цель определяет следующие педагогические цели:

Человек. Школа - для ученика, она должна научить его быть человеком, для чего необходимо добиваться гармоничного развития следующих сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной. Необходимо формировать гуманное отношение к людям, к самому себе, умение разрешать межличностные и деловые конфликты ненасильственными методами, развивать человеческие качества, исключая потребительство, вседозволенность, аморальность. В ходе достижения этой группы целей решаются проблемы развития индивидуальности, максимально возможного для школьника развития названных сфер, выбор подходящего для него типа профессиональной деятельности.

Основные ориентации: самоценность человеческой жизни, индивидуальность, духовная свобода и духовное достоинство, нравственный смысл жизни и деятельности человека, физическое и психическое здоровье.

Семья. Воспитание у учащихся культуры семейных отношений: достойная жизнь в семье, поддержание здорового образа жизни в семье, возрождение лучших традиций семейного воспитания, подготовка школьника к самостоятельной семейной жизни, воспитание отношения к свободному времени как важной области развития школьника. В ходе достижения этой группы целей решаются следующие проблемы: установление правильных отношений в семье (с родителями, братьями, сестрами), выбор оптимального режима интеллектуальных, эмоциональных и физических нагрузок в семье, способы реакции на удачи и невзгоды в семейной жизни, оптимальные формы проведения свободного времени в семье и за ее пределами.

Основные ориентации: важность и необходимость семьи; культура взаимоотношений в семье (правовые, экономические, нравственные, половые и др. отношения); семейные традиции.

Общество. Формирование у школьника качеств, помогающих ему реализовать себя и как существо общественное, и как неповторимую индивидуальность; формирование гражданской позиции, уважительного отношения к законам, к нормам социальной жизни и культуры, развитие умения общаться, сотрудничать, осуществлять сознательный выбор жизненного пути, воспитание бережного отношения к культуре и традициям своего народа, родного края. При достижении этой группы целей решаются проблемы: выбор образа жизни, образа личности, своего места в обществе, формирование приемлемой для себя и общества системы ценностей.

Основные ориентации: человек как главная ценность общества; его любовь и свобода; жизнь человека, природы, планеты; познание (информация, знание, истина); труд как средство существования и выживания, как источник познания, творчества, профессии; Отечество (свобода и демократия, мир и безопасность, национальное самосознание и национальная культура, добровольное выполнение гражданских обязанностей); красота (искусство, эстетика, красота духа и тела, красота труда, быта, природы); материальные ценности (вещи, деньги, капитал, частная и другая собственность).

Человечество. Формирование у школьника осознания себя как части человечества и природы, понимание нравственной ответственности перед человечеством и будущими поколениями за свою собственную деятельность по освоению природы, использованию научных открытий и техники, сохранению памятников истории и культуры. Формирование интерсоциальных качеств, основанных на общечеловеческих ценностях и обеспечивающих их утверждение в процессе жизнедеятельности. Прежде всего это повышенная чувствительность к тому, что происходит в мире, небезразличное отношение к мировым проблемам, которые касаются каждого человека, это ответственность и активное участие в решении общечеловеческих проблем. В процессе достижения этой группы целей решается проблема определения своего личного отношения к таким последствиям деятельности человека, как войны, милитаризация, аварии, катастрофы и т.п.

Основные ориентации: экологическая культура, гражданское отношение к историческим, духовным и материальным памятникам культуры.

Отсюда главная задача педагогики - раскрыть закономерности формирования человека и дать практические рекомендации, как это делать. В задачи педагогики индивидуальности входит раскрытие сущности и возрастных особенностей основных сфер человека, выявление специфики деятельности учителя по развитию индивидуальности школьника.

Список рекомендуемой литературы

1. Педагогика: Учеб. пособие /Под ред. Ю.К.Бабанского. - М.: Просвещение, 1988.
2. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. - М., 1988.
3. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. - М.: Высш. шк., 1990.

Лекция II. ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА

§ 1. Кризис современного образования

Кризис современной отечественной педагогики состоит в том, что она, продолжая оставаться моноидеологической, имеет примитивный социально-утилитаристский характер: обеспечение народного хозяйства подготовленной рабочей силой и специалистами плюс, до недавнего времени, тотальное распространение унифицированного марксистско-ленинского мировоззрения, что перестало уже отвечать современным общественным потребностям. Вместе с этим ее кризис порожден и мировым кризисом образования, который "состоит в том, что оно приспособлено к эпохе техноэкономического роста, а эта эпоха уже подошла к концу" (З; с.2) {1 в степени}. { В ПОДСТРОЧНИК: 1 - здесь и далее ссылки оформлены следующим образом: первая цифра в скобке - номер книги в списке рекомендуемой литературы, вторая - страницы. }

В настоящее время от образования ожидают подготовку людей с высоким уровнем общего развития, с умением принимать самостоятельные решения, с готовностью к переучиванию, приобретению новых знаний, с умением работать в группе, коммуникабельных (7; с.121). К тому же, как отмечают философы, появились и новые условия: необходимо быть готовым не только к обновлению знаний, но и к обновлению мировосприятия, мировоззрения, к смене взглядов (3). Но педагогика и школа продолжают попытки найти нужные, оптимальные с точки зрения культуры знания. "А знания между тем обесценились, вернее, эффективно выведены за пределы человека, в искусственные устройства, в общедоступную (в ближайшей перспективе) мировую компьютерную память" (4; с. 72-74.)

Что же предлагается положить в основание новой философии педагогики и образования? К настоящему времени, полагает Н.С.Розов, уже можно считать общепризнанной идею определенного баланса между главными составляющими образовательного отношения - источниками обоснования образования. "Сохраняется линия традиционалистского, классического направления (ориентация на мир образцов - Культуру), линия социально-нормативного, социально-прагматического, идеологического направления (ориентация на Общество) и линия либерального, экзистенциального, индивидуально-прагматического направления (ориентация на Индивида). Однако каждая линия, выдерживая и отстаивая свою доминанту, уже не может не признавать значимость оснований других линий" (3; с.3).

Наряду с указанными линиями, многими учеными (А.Печчеи, Л.Рон Хаббард и др.) осознается необходимость еще одного основополагающего элемента - это стремление человека к максимальному выживанию всего человечества, забота об экологии человека, об экологической среде обитания человеческой цивилизации. Принимая и развивая эти положения, полагаю, что в основу курса педагогики необходимо положить идею человекоцентрической направленности педагогического мышления, идею формирования человеческого в человеке.

В.С.Ильин обращал наше внимание на важность того, "какие актуализируются сферы психического мира человека, взаимодействие которых образуют грани разносторонности: потребностная, мотивационно-целевая, познавательная, предметно-практическая, эмоционально-оценочная, волевая, саморегулирующая ...сферы" (6; с.4). Это очень важное положение до сих пор не прорабатывается в курсе педагогики.

Считаю, что современный курс педагогики должен с самого начала включать раздел: "Педагогика индивидуальности". Этот (первый) раздел связан с "индивидуальным способом существо-

вания человека" (И.А.Ильин) и предполагает развитие высших человеческих сил - основных его сфер.

Вторым мог бы быть раздел "Семейная педагогика".

Он связан с семейным способом существования человека и должен быть направлен на воспитание культуры семейных отношений. Его содержанием могут стать труды Ю.П.Азарова, Р.и Д. Байярдов, И.В.Гребенникова. Третий раздел может составить "Педагогика личности". Это определяется общественным способом существования человека и ориентирует на формирование качеств, обеспечивающих ему интегрированность с обществом.

Содержание этого

раздела достаточно разра- ботано в отечественной педагогике. Четвертый раздел должна составить "Интерсоциальная педагогика". Это связано с выжи- ванием всего человечества и сохранением планеты. Этот раздел должен быть нацелен на формирование интерсоциальных качеств, основанных на общечеловеческих ценностях и обеспечивающих их утверждение в процессе жизнедеятельности. Такой курс педагогики должен включать еще два раздела, которые бы показывали, как вышеобозначенные педагогические положения может реализовать учитель в своей практической деятельности - это дидактика и методика воспитательной работы, но не как самостоятельные ветви, а как органичная часть курса педагогики. Точнее: они должны выполнять вспомогательные, подчиненные общей педаго- гической идее функции.

§ 2. Философия образования и принципы новой педагогики

Несомненно, что содержание курса педагогики необходимо обновлять. Какие принципы, кроме вышеназванных, можно поло- жить в основу обновления педагогики и нового образования? Назовем их:

- принцип свободы независимого развития человека. Начало и конец педагогики заключаются в том, что ребенок - человек, он имеет право самостоятельно реагировать на обстоятельства и поступать так, как он считает нужным, он имеет право на чувство собственного достоинства;
- принцип реальности человеческого бытия: никто не может быть орудием для блага другого, каждый сам добивается своих целей;
- принцип мотивации: становление целостной мотивации (а не только мотивации учения) содействует самосовершенствованию человека;
- принцип самореализации: дело не в "проектировке личности" (А.С.Макаренко), а в признании разносторонности человека и его способности самому определять свою жизнь, взгляды, дея- тельность и поведение;
- наконец, принцип целостности: необходимо формировать цело- стного человека (а не только личностные качества) - гармо- нично развивать все сферы психического мира человека, интег- ративные личностные и психические качества. Развивая эти идеи, мы должны и внедрять их в массовое сознание учительст- ва, а для этого переориентировать и обновлять курс педагоги- ки, уходить от технократизма к гуманизму в образовании, от задачи формирования только знаний к задаче общего развития человека.

§ 3. Соотношение понятий "индивидуальность" и "личность"

В основу курса педагогики необходимо положить идею чело- вековедческой направленности педагогического мышления. Идею формирования человеческого в человеке, а не только и не сто- лько личности и личностных качеств. В трудах многих ученых очень часто говорится о личности, но понимают они ее очень широко или под личностью имеют в виду индивидуальность че- ловека. С.Л.Рубинштейн утверждал, что "и н д и в и д у а - л ь н ы е с в о й с т в а л и ч н о с т и - это не одно и то же, что л и ч н о с т н ы е с в о й с т в а индивида, т.е. свойства, характеризующие его как личность" (6; с.253).

Чем же личность отличается от индивидуальности? Рассмотрим пример, приведенный Ю.М.Орловым в его книге (4). Он описывает две ситуации. Когда Степан, муж Аксиньи (в романе Шолохова "Тихий Дон"), вернувшись с военной кампании, узнает, что все жители станицы знают о связи его жены с Григорием, то его стыд за нее и за себя получает традиционные формы выражения в виде длительного гнева и палачества, что в общем является обычным и одобряемым сообществом, в особенности женщинами, способом реагирования. В этой ситуации Степан поступает так, как ожидает от него общество: он подчиняется традициям казачества, он соответствует этим традициям - он является личностью, так как соответствует культуре, традициям данного общества. Ю.М.Орлов приводит

аналогичную ситуацию, произошедшую в его детстве: "Я помню из детства случай в нашей деревне, когда кузнец Василий, вернувшись с заработков, получил от блюстительницы морали, которую довольно часто бил муж, известие о неверности своей жены. Дальше все произошло так, как предписывает мораль идиотизма деревенской жизни. Вся деревня с удовлетворением слышала вопли истязаемой женщины и ругань разъяренного кузнеца, который по традиции пользовался вожжами. Я дружил с сыном этой женщины, и нам было по семь лет. Однажды я спросил его, любит ли он отца или боится. Он мне ответил, что не боится и любит. Я был удивлен и заметил: "Как его можно любить, если он так бил твою маму? Он, наверное, и тебя бьет?" На это мой друг по большому секрету сообщил: "Не бил он мамку! Когда приехал, я из-за перегородки слышал, как они разговаривали. Папка ей сказал, что он ни одному слову не верит. Но отругал ее, что повод для сплетен дает. Потом он сказал: "Кричи вовсю, как будто я тебя бью, и причитай, что больше не будешь!" Опосля он заорал, как будто его режут, выбежал во двор, заматюгался, стал мамку ругать, схватил вожжи, бегал по двору, всю скотину перепугал, аж бараны разбежались по всему двору, стал хлопать дверями, а мамка все кричала. После этого они перестали и стали тихо смеяться. Только ты никому не говори, мне мамка сказала, чтобы я не говорил никому" (4, с. 168).

В чем смысл второй ситуации? Кузнец, если смотреть на его поведение с точки зрения традиционного деревенского сообщества, не был личностью, так как он обманул общество и не поступил в соответствии с его традициями. Кем же он был и почему он так поступил? Он просто любил свою жену! Этого оказалось достаточно, чтобы быть на уровне ненасилия. Притом он, как видно, с развитым чувством человеческого достоинства и поэтому имел иммунитет против насильственного программирования своего поведения со стороны уважаемого деревенского сообщества. Он был индивидуальностью! Он сохранил человеческое в себе.

Вывод из этого примера заключается в том, что человек, живя в обществе, настолько подчиняется культуре, обычаям, традициям, настолько социализируется, настолько бездумным становится иной раз его поведение, что он зачастую теряет свой человеческий облик - теряет индивидуальность. Как видим из этого примера, индивидуальность и личность не одно и то же, это две стороны человека.

Французский философ Люсьен Сэв утверждает: личность есть живая система отношений между поведениями, отношений в конечном итоге общественных, но которые всегда связаны с человеческим поведением и выступают как поведение. Личность определяется тем, насколько включена индивидуальная деятельность

в социальный мир отношений. Личность - это система отношений: дружеских, любовных, семейных, производственных, политических и т.д., а они, в свою очередь, определяются общественными отношениями.

Личность есть сложная система социально-значимых актов, проявление способностей. Основная функция личности - это развитие способностей.

Индивидуальность (от лат. *individuum* - неделимое, особь) - неповторимое своеобразие психики каждого человека, осуществляющего свою деятельность в качестве субъекта развития общественно-исторической культуры (см: Психологический словарь). Индивидуальность - это то, что отличает человека от животного и социального мира. Индивидуальность дает возможность проявиться человеку как свободному, независимому существу (Кант). В индивидуальности человека скрыт источник его деяний. Индивидуальность определяется основными ее сферами.

Личностные качества и индивидуальные дополняют друг друга, поэтому в педагогических целях необходимо предусмотреть и воспитание личности, и развитие индивидуальности.

Рассмотрение соотношения индивидуальности и личности позволяет конкретизировать связь человека и общества (коллектива и личности). Если человек и коллектив гармонируют между собой, то можно сказать, что личностные качества человека отвечают целям данного коллектива. Человек в этом случае является личностью. Но в другом обществе (коллективе) этот же человек может и не являться личностью, так как его взгляды могут не отвечать целям другого общества. Следовательно, в зависимости от социальных ценностей, составляющих мораль общества, и соответствия этим ценностям мировоззрения и поступков человека он может быть личностью, но может ею и не быть, то есть личность является относительной характеристикой человека. В то же время индивидуальность человека во многом не зависит от того в каком обществе (коллективе) находится человек. Его опыт, интеллект, сформировавшиеся сферы в данный конкретный момент не зависят от коллектива, поэтому индивидуальность во многом носит черты постоянства, в какой-то мере абсолютности.

Поэтому когда говорят о подчинении личных (а точнее, индивидуальных) интересов общественным, то это не выдерживает испытания жизнью. Происходит разрушение и индивидуальности (оглушение), и личности (конформизм). В целом происходит дробление и того, и другого: лицемерие, двуличие, двойная мораль, расхождение слова и дела.

Соотношение личности и индивидуальности помогает понять связь воспитания и развития (в его педагогическом понимании). Общая социальная функция воспитания состоит в том, чтобы передавать из поколения в поколение знания, умения, идеи, социальный опыт, способы поведения. В этом общем смысле воспитание вечная категория, ибо оно существует с момента возникновения человеческой истории. Конкретная же социальная функция воспитания, конкретные его содержание и сущность изменяются в ходе истории и определяются соответствующими материальными условиями жизни общества, общественными отношениями, борьбой идеологий.

Воспитание в специальном педагогическом смысле есть процесс целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе. Процесс воспитания осуществляется на всех возрастных этапах развития человека, а не только в детском возрасте.

Развитие предполагает совершенствование психических качеств, основных сфер человека - его индивидуальности. В последнее время (XX век) отечественная педагогика сделала большой перекосяк, сосредоточив все усилия на воспитании и не уделяв должного внимания развитию индивидуальности.

Список рекомендуемой литературы

1. Бестужев-Лада И.В. К школе XXI века. - М., 1988.
2. Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее (Кризис образования в России на пороге XXI века) - Челябинск, 1993.
3. Малькова З.А. Педагогическая система будущего: школьные реформы в высокоразвитых странах // Советская педагогика. 1990. N12.
4. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991.
5. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. - М., 1993.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1973.
7. Савицкая Э. Закономерности формирования " модели культурного человека" //Вопр. филос. 1990. N5.
8. Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе. - Волгоград, 1986.
9. Философия образования для XXI века. - М., 1992.

Лекция III. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА КАК ЦЕЛЬ РАЗВИТИЯ

§ 1. Понятие цели в педагогике

Известно, какую большую роль в обучении и воспитании школьников играет правильное определение педагогом цели предстоящей работы. Но именно тут-то и возникает много неясностей и трудностей. На первый взгляд, казалось бы, не должно быть осложнений с постановкой педагогических целей, поскольку учебные программы дают общие ориентиры. Тем не менее нередко бывает, что результаты обучения и воспитания школьников не во всем совпадают с ожиданиями родителей, учителей и школы. Многие педагоги высказывают пожелание иметь научно обоснованную номенклатуру (перечень) целей, которая бы раскрыла общее направление учебно - воспитательного процесса и помогла бы разрешить имеющиеся трудности при выборе и формулировании целей как отдельных уроков, внеклассных занятий, так и учебно-воспитательного процесса в целом. Цель деятельности педагога - это осознанное его стремление, осознанное решение изменить в лучшую сторону степень обученности, воспитанности и развития учащихся. Цель есть не любой образ будущего, но непременно образ желаемого и реального будущего, достижению которого должна быть подчинена деятельность преподавателя во взаимодействии с педагогическим коллективом.

Педагогические цели можно представить в виде трех групп целей: обучения, воспитания и развития. Цели обучения предполагают формирование у учащихся новых понятий и способов действий, системы научных и специальных знаний. Цели воспитания направлены на формирование личностных свойств и черт характера. Когда говорят о целях развития, то имеют в виду развитие психических качеств (индивидуальности). Проблема состоит в том, что необходимо выяснить следующие вопросы: какова сущность названных целей? какие цели нужны обществу и государству? какие цели больше подхо-

дят для индивидуальности школьника?

§ 2. Проблема формирования сущностных сил человека

Педагогическим целям издревле уделялось постоянное внимание. Каждый ученый и педагог-практик стремился уточнить цели современной ему школы. Можно обнаружить два основных направления, по которым шла их разработка. Первое направление при разработке целей предусматривает прежде всего потребность общества, поэтому ученые разрабатывали требования к воспитанию ребенка, исходя из задач государства, общества, сословия. Представители этого направления требовали воспитания воина (Плутарх), гармонически развитого гражданина (Платон), гражданина-патриота (революционеры - демократы), всесторонне развитой личности (основоположники марксизма). Таким образом, разработка и обоснование педагогических целей производилась по ценностному, телеологическому признаку: высшей целью считается цель, более всего соответствующая потребностям общества и государства.

В основу второго направления исторически положен принцип природосообразности (В.Ратихий, Я.А.Коменский, Ж.-Ж.Руссо, К.Д. Ушинский). Развивая этот принцип в новых условиях, современные педагоги и психологи приходят к необходимости разработки экологической педагогики, поднимают проблему экологии ребенка (Ш.А.Амонашвили), гуманистической педагогики (К.Роджерс, В.А.Сухомлинский). Это направление требует обратить внимание на самого человека, на его сущностные силы, на его целостность (Б.Г.Ананьев, В.С.Ильин), на индивидуальный смысл жизни (И.А.Ильин, В.Франкл), на самореализацию человеком своих сил и способностей (А.Маслоу, Л.С.Рубинштейн), на его интегративные качества (А.Н.Леонтьев, П.М.Якобсон). Иначе говоря, разработка педагогических целей возможна и необходима по признаку существования и развития индивидуальных психических и личностных качеств. Обозначенные направления отражают объективные тенденции развития педагогики, поэтому разработка педагогических целей (модели школьника) должна осуществляться в двух аспектах: с точки зрения объективно заданного социального заказа, отражающего общественные потребности в определенной личности и индивидуальности (телеологический аспект), и с точки зрения субъективно заданного, диктуемого особенностями и потребностями развития собственно человека (аспект существования).

В советской педагогике главное внимание уделялось разработке в основном первого аспекта. Так, в ряде работ представлены прогностические модели школьника (Р.Г.Гурова, В.С.Ильин), учащегося профтехучилища (С.Я.Батышев, М.И.Махмутов), в которых определены требования общества к формированию социально значимых качеств личности. В данной лекции автор делает попытку углубить второй, менее исследованный аспект проблемы и рассмотреть собственно гуманистический смысл целостной индивидуальности.

И.Кант сформулировал положение, выражающее сущность гуманизма: человек может быть для другого только целью, но не средством. Поэтому посмотрим на ребенка не как на средство укрепления нашего государства (вспомним наши штампы: подготовка к жизни на благо общества, подготовка к защите Родины и т.п.), а как на цель развития в нем "человеческого" (В.Г.Белинский). "Усовершенствуй себя, - советовал Л.Н.Толстой, - и только так усовершенствуешь мир" (6, 449).

Основная задача учителя - помочь ребенку в его развитии, и вся гуманистическая педагогическая практика должна быть

направлена на развитие и совершенствование всех сущностных человеческих сил школьника. К ним относятся следующие сферы: интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная, волевая, предметно-практическая, экзистенциальная и сфера саморегуляции. Эти сферы в развитом виде характеризуют целостность, гармоничность индивидуальности, свободу и разносторонность человека. От их развития зависит его социальная активность. Они же определяют его образ жизнедеятельности, его счастье и самочувствие среди людей. Сущность большинства названных выше сфер раскрыта в трудах психологов. Но предмет педагогики требует их системного рассмотрения как целей педагогического процесса. Поэтому перейдем к рассмотрению их сущности прежде всего в качестве целей развития школьника.

Интеллектуальная сфера, как известно, характеризуется видами мышления (познавательное, творческое, саногенное, патогенное), стилем мышления (аналитический склад ума, образное мышление, наглядно-образное), качествами ума (сообразительность, гибкость, самостоятельность, критичность ума, способность действовать в уме и др.), познавательными процессами (внимание, воображение, память, восприятие), мыслительными операциями (вычленение, сличение, анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация и др.), познавательными умениями (умение поставить вопрос, вычленить и сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, доказать ее, сделать выводы, применить знания и др.), умениями учиться (умение планировать, ставить цели, читать и писать в должном темпе, конспектировать и пр.), внепредметными знаниями и умениями (представления о морали и общечеловеческих ценностях, нравственные поступки, позиции и пр.), предметными знаниями, умениями и навыками, целостной системой общеобразовательных и специальных знаний.

Традиционное обучение, характеризуемое прежде всего единством учебных программ, фронтальными формами обучения и общения, стандартными методиками и внешними оценками успеваемости, не способствует развитию интеллекта учащихся. Всеми официальными документами учитель нацеливается на трансляцию информации, на формирование знаний, умений и навыков. Да и по сути большинство принципов дидактики подчинены той же цели. Поэтому учителя мало внимания и сил уделяют развитию интеллектуальных возможностей учащихся.

Эксперименты и наблюдения показывают, что невостребованность таких качеств, как сообразительность, гибкость и в то же время определенные штампы в работе учителя снижают уровень развития интеллектуальной сферы.

Мотивационная сфера включает всю совокупность потребностей, мотивов и целей человека, которые формируются и развиваются в течение всей его жизни. Существенную часть мотивационной сферы школьника составляет мотивация учения. Она формируется на определенном этапе жизни человека и связана с определенным местом его пребывания (мотивация первоклассника, старшего школьника, студента, работающего человека). Под мотивацией учения понимается система целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности. Чаще всего мотивация школьника рассматривается учителями поэлементно, а не как система. В таких случаях выделяются отдельные мотивы, потребности, интересы и неизбежно ставятся следующие цели: формирование интереса к своему предмету, воспитание ответственного отношения к изучению определенного учебного предмета. Но

достижение таких целей приводит не к сформированности целостной мотивации, а к ее дроблению: у учащихся развиваются мотивы изучения отдельных предметов и не складывается мотивация учения в целом. При таком подходе к мотивации учения в педагогических целях проектируется неправильное отношение к социальным ценностям, к миру знаний и профессий.

Эмоциональная сфера характеризуется не только эмоциями и чувствами, но также тревожностью и самооценкой. При высоком уровне тревожности учащийся легко раздражается, расстраивается по пустякам, теряется в простых ситуациях, не уверен, боится неудач, быстро возбуждается. При завышенной или заниженной самооценке он испытывает затруднение в общении, болезненно реагирует на замечания. В специальных исследованиях установлено, что у 80% учащихся старших классов школы и ПТУ повышенный уровень тревожности и неадекватная самооценка; высок уровень тревожности и учителей. Поэтому в педагогических целях крайне важно уделять внимание формированию и совершенствованию эмоциональной сферы: предусмотреть формирование у ребенка необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучить его управлению конкретными чувствами (гнев, беспокойство, обида, зависть, эмпатия, стыд, гордость, страх, жалость, любовь и др.), научить понимать свои эмоциональные состояния и причины, их порождающие.

Волевая сфера характеризуется осознанной постановкой человеком цели, сверхзадачи. Человеку с развитой волей присущи целеустремленность, преодоление внешних и внутренних препятствий, преодоление мышечного и нервного напряжения, самообладание, инициатива. Для развития волевой сферы учителю необходимо предусмотреть следующие цели: развитие инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели, умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения; обучение планированию деятельности и ее осуществлению, ведению контроля без посторонней помощи и т.д. Учитель может порекомендовать учащемуся ряд упражнений по формированию его воли.

Сфера саморегуляции характеризуется прежде всего свободой выбора целей и средств их достижения; осознанностью их выбора; совестливостью, самокритичностью, разносторонностью и осмысленностью действий; умением соотносить свое поведение с действиями других людей; добропорядочностью, рефлексией, оптимистичностью и др. В педагогике и психологии очень мало внимания уделено выявлению сущности и значению сферы саморегуляции. Поэтому педагогическая практика, по сути дела, не формирует эту грань индивидуальности. В то же время свобода человека в выборе цели и средств деятельности, поведения, свобода творчества - важнейшее целостное свойство человека. Для развития и совершенствования сферы саморегуляции в педагогических целях необходимо

предусмотреть: перевод учащихся на более высокие уровни ее развития; формирование у них навыков психических и физических саморегуляций; развитие у ребенка необходимых навыков анализа жизненных ситуаций; обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей; формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям.

Предметно-практическая сфера включает в себя способности, поступки, умения учащихся в различных видах деятельности и общении. Здесь нужно исходить из необходимости развития у детей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как

существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. Нельзя ограничиваться вопросами: "кем быть?", "каким стать?", необходимо решать "как жить?". Ибо цель жизни - жизнь, то есть сам процесс жизни. Отсюда следует, что ребенку необходимо помочь научиться жить: своими поступками он должен выразить свое отношение к миру, к природе, к самому себе, к другим людям.

Экзистенциальная сфера характеризуется умением человека управлять своими физическими и психическими состояниями, умением удерживать их на должном уровне, гармонией чувств и поступков, слова и дела, чувств и общения и др. Сегодня особенно актуально звучат мысли П.Ф. Лесгафта о целях развития этой сферы: выработать в человеке сознательное отношение к своим действиям, ограничить произвол их и развить в человеке стремление к совершенствованию; заботиться как о красоте тела, так и о красоте речи и самостоятельности в проявлении мысли; сформировать умение владеть своими потребностями, управлять собой.

Гуманизм заключается в том, чтобы уважать неприкосновенность другого человека, уметь признавать его индивидуальность и личность и быть справедливым в отношении к нему.

Подводя итог рассмотрению основных сфер индивидуальности, отметим, что реальная цель школы - дать каждому школьнику общее образование и предоставить условия для гармонического развития и совершенствования всех сторон индивидуальности. Эта цель, в отличие от глобальной общей идеи всестороннего развития личности, конкретна, достижима и реальна, психологически обоснована, так как соответствует природе развития ребенка. И в этом видится ее гуманизм.

Внимательный читатель может задать вопросы: а как быть с воспитанием? С интеграцией человека и общества? Рассмотрим эти проблемы. Есть множество моделей и представлений о личности. Обратимся к относительно простой трехуровневой структуре личности, представленной З.Фрейдом. "ОНО" - самая нижняя (глубинная) подструктура, несет на себе функцию восприятия внешнего мира и приспособления к нему. "СВЕРХ-Я" - высшая инстанция личности в структуре общественной жизни, результат идентификации и интеграции с обществом. Эта составляющая личности представляет в ней моральные общественные нормы. Это то, что получает человек в результате развития цивилизации от среды, воспитания, реализации системы нравственных принципов. В структуре личности Фрейда инстанция "Я" характеризуется тем, что вынуждена согласовывать внутренние потребности человека (животное начало в нем представляет "ОНО") и идеалы, нормы общества ("СВЕРХ-Я"). Представленные в данной лекции семь сфер индивидуальности и составляют субстрат "Я". Они, как и у Фрейда, подчиняются "СВЕРХ-Я" - нормам того общества, в котором живет человек.

Что значит: реально осуществить нравственное (эстетическое, экологическое и пр.) воспитание? Это значит - развить в определенной мере все сферы индивидуальности: дать представление о морали, о нравственных ценностях (интеллектуальная сфера), сформировать нравственные отношения (мотивационная сфера), обеспечить адекватные эмоциональные переживания, связанные с нравственными ценностями (эмоциональная сфера), стимулировать интенсивность нравственно-волевых устремлений в реализации нравственных поступков (волевая сфера), помочь учащимся сделать правильный и осознанный выбор нравственных идеалов и норм (сфера саморегуляции), добиться устойчивости нравственных поступков школьников (предметно-прак-

тическая сфера), сформировать уважение к человеческой личности и ее неприкосновенности - ни пальцем, ни словом, ни мыслью не оскорбить другого (экзистенциальная сфера). Иначе говоря, развитая целостная индивидуальность сама обеспечивает гармонию личного и общественного, личного и индивидуального, духовного и материального. В этом случае человек действительно может реализовать себя, сам выбрать ту или иную идеологию или религию, сам осуществить свою человеческую природу. Развитие личностных качеств совершается в процессе воспитания на основе формирования индивидуальных качеств.

Список рекомендуемой литературы

1. Пособия по психологии.
2. Гребенюк О.С. Примерная номенклатура целей учебно-воспитательного процесса. - Калининград, 1991.
3. Гребенюк О.С. Развитие методологических идей В.С. Ильина в курсе педагогики //Целостный учебно-воспитательный процесс. - Волгоград, 1994.
4. Кирнос Д.И. Индивидуальность и творческое мышление. - М., 1992.
5. Лесгафт П.Ф. Избран. пед. соч. - М., 1988.
6. Толстой Л.Н. Пед. соч. - М., 1989.
7. Фрейд З. Психология бессознательного. - М., 1989.

Часть вторая. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СЕМИ СФЕР

Лекция IV. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СФЕРА И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ

§ 1. Интеллектуальная сфера как цель развития

"Всякий умный человек знает, что такое интеллект... Это то, чего нет у других!" (Немар). Из этого шуточного высказывания становится ясно, что определений интеллекта, наверное, не меньше, чем людей, которые пытаются такие определения сформулировать. По мнению Бине человек, обладающий интеллектом, - это тот, кто правильно судит, понимает и размышляет и кто благодаря своему здравому смыслу и инициативности может приспосабливаться к обстоятельствам жизни.

Эту точку зрения разделял и Векслер - ученый, создавший в 1939 году первую шкалу интеллекта для взрослых. Он считал, что интеллект - это глобальная способность разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами, то есть, короче говоря, успешно меряться силами с окружающим миром.

Сегодня, отмечает Годфруа,

большинство психологов согласны именно с этим определением интеллекта, который рассматривается как способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде.

Но эти определения интеллекта не дают представления о том, что же можно и нужно развивать: интеллект характеризуется со стороны его функций (разумно действовать, адаптироваться к среде и т.д.). Для педагога такого определения интеллекта недостаточно, так как невозможно поставить педагогические цели его развития. Действительно, что нужно развить в человеке, чтобы он успешно действовал в различных жизненных обстоятельствах? Ответить на данный вопрос можно, если выделить с о с т а в интеллектуальной сферы.

Как известно, под сферой понимается область действия, пределы распространения чего-либо. В педагогическом смысле - область психики с определенными свойствами: когнитивными,

мотивационными, аффективными и пр.

Интеллектуальная сфера - это область психики, характеризующаяся видами мышления (познавательное, творческое, саногенное, патогенное), стилем мышления (аналитический склад ума, образное мышление, наглядно-образное), качествами ума (сообразительность, гибкость, самостоятельность, критичность, способность действовать в уме и др.), познавательными процессами (внимание, воображение, память, восприятие), мыслительными операциями (вычленение, сличение, анализ, синтез, систематизация, абстрагирование, формализация, конкретизация, интерпретация и др.), познавательными умениями (умение поставить вопрос, вычленить и сформулировать проблему, выдвинуть гипотезу, доказать ее, сделать выводы, применить знания), умениями учиться (планировать, ставить цели, читать и писать в должном темпе, конспектировать и пр.), внепредметными знаниями и умениями, предметными знаниями, умениями и навыками, целостной системой общеобразовательных и специальных знаний.

На основании данного представления об интеллектуальной сфере сформулируем цели ее развития. Во-первых, необходимо развивать мышление в различных его видах и типах.

Познавательное мышление - это, в соответствии с наиболее распространенным мнением ученых, - внутреннее оперирование информацией и переработка ее содержания, закодированного в восприятиях, представлениях и понятиях. Различают репродуктивный (несамостоятельный) и продуктивный (самостоятельный), конвергентный и дивергентный типы мышления. Для познавательного мышления характерны репродуктивный и дивергентный его типы. Репродуктивное мышление основано на тех познавательных способностях, которые гарантируют хорошее усвоение так называемых готовых знаний, точное воспроизведение того, что дается для заучивания. Эти способности - в основном память и внимание. Они имеют свою ценность, но их развитие - только часть школьного обучения. Мышление конвергентного типа направлено на поиск единственного лучшего решения проблемы или поиск единственно правильного ответа на поставленный вопрос.

Развитие познавательного мышления составляет одну из важных целей развития школьника. Но одного только познавательного мышления недостаточно современному человеку для понимания законов природы и общественной жизни, для того, чтобы научиться творчески внедряться в естественно-социальный мир, иметь собственные взгляды по многим вопросам, совершенствовать свою духовную жизнь. Поэтому необходимо развивать творческое мышление.

Творческое мышление характеризуется оригинальностью и изобретательностью решений. Ему свойственны продуктивный и дивергентный типы мышления. Мышление продуктивного типа отличается большой самостоятельностью в отборе информации и решении проблем. Мышление дивергентного типа направлено на поиск большого числа возможных решений проблемы.

Годфруа отмечает, что значительная часть людей с самого раннего детства, и особенно при обучении в школе привыкла использовать почти исключительно конвергентное мышление. Подобный уклон в школьной педагогике всегда был бичом для детей с творческим мышлением. Известно, что Эйнштейну и Черчиллю учиться в школе было трудно, но не потому, что они были рассеянными и недисциплинированными, как считали учителя. На самом деле преподавателей просто-напросто раздражала их манера не отвечать прямо на поставленный вопрос, а вместо этого задавать какие-то "неуместные"

вопросы вроде: "А если бы треугольник был перевернутым?", "А если заменить воду на ...?", "А если посмотреть с другой стороны?" и т.п.

Творческим людям обычно свойственно дивергентное мышление. Но современная школа - это школа "точного решения", "правильного ответа". В силу различных причин учитель боится ошибиться, дать неточный ответ, просто сказать: "Не знаю". Выступая с лекциями перед учителями, часто задаю им вопросы типа "Как вы поступите, если ребенок пнет вас ногой?" и очень часто учителя спрашивают: "А как надо поступить в этом случае - как будет правильно?". Этот пример показывает, что даже учителю довольно трудно освободиться от конвергентного типа мышления.

Таким образом, ставя цели развития интеллектуальной сферы, необходимо учитывать, что существуют различные виды и типы мышления, что каждое из них имеет свои достоинства и недостатки.

Познавательное и творческое мышление направлено в большей степени на внешние объекты. Человек, ориентируясь во внешнем мире, направляет свое внимание, как правило, на него, а не на себя. Но ему нужно контролировать свое поведение, свои эмоции, свое настроение - поэтому должно быть более глубокое осознание самого себя. Каждому необходимо не только контролировать себя, свои эмоции и действия, но и уметь управлять своим мышлением в соответствии с определенными правилами. Психологи (Ю.М.Орлов и др.) выделяют еще два вида мышления: саногенное и патогенное. Мышление, которое уменьшает внутренний конфликт, напряженность, позволяет контролировать эмоции, потребности и желания и, соответственно, предотвращает заболевания, Ю.М.Орлов называет саногенным мышлением. Соответственно обыденное мышление, находящееся во власти привычного и автоматизмов, программируемых требованиями культуры, называют патогенным мышлением, то есть мышлением, порождающим болезнь. Чтобы лучше понять сущность этих видов мышления, выделим их особенности и сравним их между собой (табл. 1).

Таблица 1

Признаки саногенного и патогенного мышления

Саногенное мышление	Патогенное мышление
Динамизм, гибкость, рефлексия мышления: наше "Я" как бы отстраняется от собственных переживаний и людает их	Полная свобода воображения: не контролируемый мыслью отрыв от реальности - отсутствие привычки контролировать и сдерживать свои мысли
Интроспекция: размышления, направленные вглубь себя, осуществляемые на фоне глубокого покоя, релаксации (острые и сильные чувства уже не возникают)	Постоянное переживание ситуации: воображение, размышление, переживания закрепляются, приобретают большую энергию, способствуют накоплению агрессии, отрицательного опыта. Человек не пытается прервать такие мысли
Человек осознает состояние психических состояний: понимает, например, как усроена обида и другие психологические реальности	Полное отсутствие рефлексии то есть способности рассмотреть себя и свое состояние со стороны, включен в ситуацию
Знание индивидом общества	Характерна тенденция ле-

венных стереотипов, программ | лаять в себе и сохранять обикультурного поведения | ду, ревность, страх, стыд.

| непонимание того, что это
| приводит к формированию пато-
| логии

Концентрация, сосредото- | Неосознанность умствен-
ченность внимания: спокойное | ных операций, которые порож-
размышление над своим состо- | дают эмоцию - отсюда неумение
янием | контролировать, понять самого
| себя, свое состояние

Как видим, чтобы воспитать в себе саногенное мышление и избавиться от привычек патогенного, школьнику необходимо помочь в овладении методами саногенного, оздоравливающего мышления и научить его навыкам само-совершенствования и оздоровления своей психики - осуществлять процесс воспитания в единстве с самовоспитанием.

Как отмечает Ю.М. Орлов, достаточно человеку понять, что практика бесконтрольной фантазии чревата неприятными последствиями, как само это сознание усиливает способность к контролю мышления и воображения. Принципы гигиены внедряются в наше сознание и становятся элементами саногенного поведения, если мы их усвоили.

Ребенок тянет в рот все подряд, чтобы ощупать губами, языком и глубже воспринять предмет, проверить тактильно свои зрительные образы; в этом опыте он дополняет зрение богатством прикосновения и ощупывания. Но в определенном возрасте он узнает, что этого нельзя делать, так как это противоречит принципам гигиены, которых придерживаются родители. Поэтому подросший ребенок не допускает облизывания незнакомых предметов. Он усвоил саногенное поведение, точнее, саногенный запрет, так как его внешнее поведение было доступно восприятию окружающих и определенным образом понималось ими. Однако акты мышления, противоречащие принципам психогигиены, не воспринимаются окружающими не только потому, что они трудно распознаваемы, но еще и потому, что взрослые не понимают патогенного характера этих актов. Когда гигиенист говорит, что условием здоровья является чистота окружения, чистота пищи, чистота мышления, то мало кто придает последнему требованию особое значение. Поэтому патогенное мышление, свойственное данной культуре, является естественным и развивается спонтанно. Действительно, если окружающие считают, что обида должна быть отомщена, то соответственно работают и мысли человека, даже если он их не выдает внешне в речи, обсуждая с близкими планы мести.

Таким образом, целью развития интеллектуальной сферы школьника является организация процесса самовоспитания по овладению им саногенным мышлением и по преодолению привычек патогенного мышления.

В качестве целей развития других составляющих интеллектуальной сферы необходимо предусмотреть:

- развитие таких качеств, как
сообразительность, гибкость, критичность,
самостоятельность, экономичность;
- развитие познавательных процессов:
внимание, воображение, память, восприятие;
- развитие мыслительных навыков:
вычленение, сличение, анализ, синтез, абстрагирование,
формализация, конкретизация, интерпретация;
- развитие познавательных умений:
умение поставить и задать вопрос, сформулировать

проблему, выдвинуть гипотезу, умение доказывать, делать выводы, применять знания в знакомой и незнакомой ситуациях;

- развитие умений учиться: писать и читать в должном темпе, конспектировать, слушать учителя и одновременно делать записи, выделять главное, планировать свою деятельность, работать с учебной и справочной литературой и пр.;
- развитие предметных умений;
- развитие предметных знаний, умений и навыков.

Сущность этих составляющих интеллектуальной сферы изучается в курсе психологии, поэтому здесь мы рассматриваем только цели развития, то есть то, что необходимо предусмотреть, чтобы обеспечить гармоничное развитие рассматриваемой сферы.

§2. Педагогические средства диагностики интеллектуальной сферы

Чтобы развивать ту или иную сферу, прежде всего необходимо уметь диагностировать уровень развития тех или иных компонентов, ее составляющих. Для этого существуют средства психологической и педагогической диагностики. В процессе обучения непосредственно применяется педагогическая диагностика, а в специальных лабораторных условиях, или во внеучебное время - психологическая. Здесь мы рассматриваем возможности педагогической диагностики, к которой относятся методы наблюдения, небольшие тесты в виде вопросов, задач и заданий, педагогические ситуации, анализ результатов учебной деятельности школьника. Приведем примеры применения педагогической диагностики интеллектуальной сферы.

Для выявления уровня сформированности мышления много информации почерпнет учитель с помощью целенаправленного наблюдения: по тому, как рассуждает учащийся, какие задает вопросы, как на них отвечает, как выполняет те или иные задания, можно судить о его видах и типах мышления и об уровнях их развития. Наблюдение дает первое представление (зачастую субъективное) об изучаемом качестве; чтобы повысить его объективность, необходимо применять другие диагностические методики. Например, чтобы проверить способность школьника к теоретическому мышлению, нужно предложить ему раскрыть смысл любых пословиц. Еще лучше - провести тестирование на выявление интеллектуальных способностей: продиктовать пословицу и попросить быстро, за 40-60 секунд, письменно ответить, что она означает. После ответа на 30-50 пословиц обработать результаты и оценить следующим образом: 100% адекватных ответов - 9 баллов, 95% - 8, 90% - 7, 80% - 6, 70% - 5, 60% - 4, 50% - 3, 40% - 2, 30% - 1.

Норме соответствуют результаты тестирования, лежащие в пределах от 2 до 9 баллов, патологии - 1 балл. Если тестируемый наберет от 7 до 9 баллов - отлично; 5 или 6 - хорошо, 3-4 балла соответствуют удовлетворительному состоянию, 2 балла означают минимальную норму.

Качества ума выявляются аналогично: наблюдение, тестирование, анализ выполненных заданий. Например, чтобы выявить сообразительность и гибкость мышления, а самое главное, продемонстрировать школьникам, что это такое, полезны такие небольшие тесты.

Учитель обращается к классу: "Проверим вашу сообразительность. Нужно очень быстро (за минуту-полторы) найти решение задачи". На доске вычерчивается следующая фигура: на

горизонтальном отрезке как диаметре чертится полуокружность, затем на каждом из горизонтальных радиусов как диаметрах чертятся еще две полуокружности: одна вверх, другая вниз. Полученную фигуру требуется разделить на две равновеликие фигуры так, чтобы они при наложении друг на друга совпали. На выполнение задания отводится не более полутора минут, задание дается всему классу одновременно. Примерно через полторы минуты решение приводится на доске: внутри фигуры есть еще один вертикальный радиус - на нем строится полуокружность и получаются две равновеликие фигуры.

Второе задание: в течение полутора минут любыми линиями разделить квадрат без одной четвертинки на четыре равновеликие фигуры.

Наконец, последняя задача: нужно в течение полутора минут разделить полный квадрат на пять равновеликих фигур. Как показывает опыт, эту задачу все решают очень старательно, очень долго и, как правило, безуспешно (в отведенное время).

Анализ теста проводится совместно с классом: во-первых, обнаруживается, что очень мало сообразительных, во-вторых, на примере этого теста легко понять что такое гибкость мышления: последняя задача не представляет ни для кого трудности, если ее решать первой, но она оказывается трудной после решения первых двух задач.

Как видим, приведенный тест помогает выяснить, у кого из школьников есть такие качества ума, как сообразительность и гибкость.

Можно воспользоваться более легким тестом:

1. Даны три сосуда объемом 21 л, 127 л, 3 л. Как с помощью этих сосудов отмерить 100 л жидкости?
2. Аналогично: 17 л, 133 л, 1 л. Как получить 100 л?
3. Аналогично: 23 л, 40 л, 3 л. Как получить 20 л?

Методика проведения этого теста такая же, как и в предыдущем.

Для диагностирования других компонентов интеллектуальной сферы существуют аналогичные методики. Читающим это пособие я предлагаю подобрать их самостоятельно.

§3. Средства развития интеллектуальной сферы

Педагогика и сама жизнь накопили достаточно средств для развития интеллекта человека. Рассмотрим наиболее эффективные из них. Познавательное мышление развивается в учебной деятельности. Сущность учебной деятельности и ее формирование рассматриваются в данном пособии.

Творческое мышление развивается в ситуациях, которые своей парадоксальностью, необычностью способствуют освобождению от стереотипов (например, освобождению от мысли, что фигуры логики абсолютны). Рассмотрим несколько таких ситуаций.

1. Задавание бессмысленных вопросов вроде "Как будет звучать хлопок одной ладони?"

2. Отгадывание загадок: "До каких пор заяц бежит в лес?"; "Какая женщина не смотрится в зеркало?"; "Каких камней нет на дне моря?"

3. Поиск нестандартных решений: "Как можно использовать кирпич? (Или любой другой предмет). Нужно привести как можно больше решений. Учащиеся обычно приводят их по несколько десятков.

4. Коллекционирование различных парадоксов, например: почему, если сначала смотреть на зеленый кружок, а потом посмотреть на белый лист бумаги, то увидишь красный кружок?

5. Проведение аналогий, привлечение ассоциаций.

6. Проведение сократовских бесед. Например, задайте детской аудитории вопрос: "Можно ли солить пищу?" Тут же получите ответ - одни будут говорить "Да", другие: "Нет". Это не есть сократовская беседа. Сократ говорил: "Дурак дает ответ, а мудрец ищет истину". Поэтому надо не стремиться тут же дать ответ, а пытаться размышлять, задавая все новые и новые вопросы. После такой информации, представленной детям в виде шутки, посыпятся вопросы: для чего солят пищу? для кого солят пищу? нужно ли солить пищу для животных? все ли люди солят пищу? зачем нужна соль в пище? и т.д. После этого можно переходить к решению учебных проблем по предмету. Например, на уроке физики: Будет ли гореть свеча в искусственном спутнике Земли? Учащиеся уже не сразу дают ответ, а стараются размышлять: при каких условиях осуществляется горение? что еще необходимо кроме кислорода? будет ли он поступать к горящей свече? при каких условиях он может поступать? и т.д.

7. Предлагаю вам продолжить этот список средств, развивающих творческое мышление человека.

Чтобы помочь каждому из нас в самовоспитании саногенного мышления, полезно придерживаться следующих советов психологов:

1. Отучитесь смертельно расстраиваться по пустякам.
2. Научитесь "сбрасывать напряжение" - мгновенно расслабляться.
3. Дайте отдых своей нервной системе. Хорошо работает лишь тот, кто хорошо отдыхает.
4. Вытесняйте неприятные эмоции, заменяя их приятными. К.С.Станиславский говорил: "Чувствам нельзя приказывать, но чувства можно выманить". Поэтому ситуацию, вызвавшую отрицательные эмоции, необходимо постараться сменить на другую.
5. Необходимо самому овладевать навыками саногенного мышления.

Нужно отметить, что интеллектуальная сфера развивается не по частям, а целостно: невозможно, например, развивать только сообразительность, не развивая при этом гибкость ума. Поэтому в педагогике существует система методов проблемного обучения, система интерактивных методов, приемы аттракции и другие, способствующие развитию интеллектуальной сферы в целом, и не только ее одной.

Список рекомендуемой литературы

1. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои способности. - М., 1992.
2. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т. Т. 1. - М.: Мир, 1992.
3. Лук А.Н. Мышление и творчество. - М., 1976.
4. Лучшие психологические тесты.- Петрозаводск. 1992.
5. Мадорский Л.Р., Зак А.З. Глазами подростков.- 1991.
6. Маришук В.Л. и др. Методы психодиагностики в спорте. - М., 1990.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику. - М., 1990.
8. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991.
9. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет. - М., 1988.
10. Педагогическая диагностика в школе. - Минск, 1987.
11. Пекелис В. Твои возможности, человек! - М., 1984.
12. Познавательные процессы и способности в обучении. - М., 1990.
13. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг, обучение, здо-

ровье. М., 1989.

Лекция V. МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ

§1. Сущность мотивационной сферы и мотивации учения

Отчего одним интересно учиться, а другим - нет? Почему одни активно работают на уроке, а другие - нет? Почему одни хотят учиться, а другие - нет? Подобные вопросы часто задает себе каждый учитель. Для того, чтобы найти эффективные педагогические средства воспитания у учащихся желания учиться, интереса к знаниям, необходимо предварительно уяснить, что собой представляют мотивы, мотивационная сфера, каковы закономерности ее развития. Почему именно мотивационная сфера? А как же сфера интеллектуальная? Все дело в том, что в основе нашей деятельности и поведения лежат не только мышление, но и потребности и мотивы.

Отказ от взгляда на мышление человека как на источник и движущую силу его деятельности, признание потребностей и их основной причиной человеческих поступков представляет начало подлинно научного объяснения целенаправленного поведения людей. По словам Энгельса, "... люди привыкли объяснять свои действия из своего мышления, вместо того, чтобы объяснять их из своих потребностей" (4, 493).

Влияние потребностей

на наши поступки показал Маркс: "... никто не может сделать что-нибудь, не делая этого вместе с тем ради какой-либо из своих потребностей" (3, 245). Поскольку именно потребности и производные от них трансформации - мотивы, интересы, убеждения, стремления, влечения, желания, ценностные ориентации и т.п. - представляют основу и движущую силу человеческого поведения, его побуждение и цель, эти потребности следует, по мнению психологов (С.Л.Рубинштейн, П.В.Симонов), рассматривать как ядро индивидуальности, как самую существенную ее характеристику. Любой анализ индивидуальности окажется частным и второстепенным при абстрагировании от мотивационной сферы. Характеристика ее начинается с уяснения и анализа потребностей человека.

Потребности отражаются в сознании в виде образов. Образы, побуждающие человека к определенному поведению и отражающие объекты удовлетворения потребностей, называются мотивами. Потребности являются источником активности человека, а мотив выражает направление его активности. Слово "мотив" (французское "motif") означает "двигаю". В психологии термин "мотив" означает осознанное побуждение человека к деятельности. С другой стороны, мотив - это осознанная потребность. Мотивы связаны также с целями, которые человек ставит. Цель - это осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека.

Чтобы разобраться в сущности мотивационной сферы, необходимо рассмотреть ее состав: состав потребностей, мотивов и целей. Попробуйте назвать какие-либо свои потребности. Хочу спать, хочу есть, не хочу сидеть на лекции, не хочу быть хуже других, хочу побыть один и т.п. Как видим, наши потребности представляют не что иное как желание действовать определенным образом, то есть потребность требует выполнения действий, в результате которых она удовлетворяется (насыщается). Потребность является источником активности человека - он всегда действует, чтобы удовлетворить потребность. По

действиям человека можно судить о его потребностях. Например, на уроке кто-то слушает рассказ учителя, кто-то разговаривает с соседом, кто-то читает детектив, то есть каждый удовлетворяет разные потребности. Деятельность, удовлетворяющая потребность, составляет процессуальную ее сторону. Предмет, на который направлена потребность (продукт, в котором испытывается недостаток), называется нуждой или содержательной стороной потребности.

Следовательно, потребность, как правило, имеет две стороны - процессуальную и содержательную. Но некоторые потребности могут быть и без нужды, беспредметные. Например, потребность размышлять, общаться ("болтать"), учиться всему и ничему (дилетанты), потребность много спать, потребность решать кросворды, головоломки. Здесь нет объективной нужды - есть потребность в самой деятельности. Самая значимая из этих потребностей - интеллектуальная. Но мало кто из людей пользуется этой потребностью для своего развития. " Не многие думают чаще, чем два или три раза в год. Я добился мировой известности благодаря тому, что думаю раз или два в неделю" (Дж. Бернард Шоу).

Человек не только что-то желает (хочет), но еще и осознает свои желания, то есть обозначает свои потребности словом, обозначает в словах смысл своего желания - идею потребности. Идея, овладевшая человеком, определяет его поведение, деятельность. Следовательно, чтобы управлять или изменять поведение, необходимо помочь человеку осознать смысл потребности, помочь понять ему то, что он хочет.

Таким образом, потребности характеризуются основными признаками: смыслом (идейным содержанием), содержательной (предметной) и процессуальной (деятельностной) сторонами.

Потребности отражаются в сознании в виде образов. Образы, побуждающие нас к определенному поведению и отражающие объекты удовлетворения потребностей, называются мотивами. Мотив - это осознанное побуждение, осознанная потребность. Рассмотрим конкретные мотивы. Мотивы достижения: образ успеха, ситуации успеха, морального поощрения - все это осознание потребности в достижении. Мотивы учения: предвидение результатов учения (выучу правило, получу хорошую отметку, овладею иностранным языком, овладею грамотой, получу знания, получу диплом), предвидимые переживания, связанные с результатами учения, обладающие побуждающим характером - все это осознание познавательной потребности или потребности в знаниях.

Итак, наши потребности осознаются в виде конкретных побуждений - мотивов к конкретным объектам, обстоятельствам и деятельности, в которых они удовлетворяются. Эти мотивы образуют мотивацию потребности, то есть некоторое устойчивое множество мотивов, которые черпают свою энергию из удовлетворения данной потребности и ее предвосхищения. Таким образом, каждой потребности может соответствовать определенное множество мотивов, которые питаются энергией этой потребности. Такие потребности называются фундаментальными.

Фундаментальные потребности человека объединены в иерархию и подчиняются принципу относительного доминирования. Американский ученый Маслоу выделил следующие уровни потребностей человека.

Первый уровень: физиологические потребности - гомеостатические потребности, связанные с поддержанием постоянства внутренней среды организма (воды, солей, температуры, белков и т.д.), и потребности негомеостатической природы (сексуальная потребность, потребности в сне, в еде, потребности орга-

нов чувств). Они наиболее сильные. Например, для голодного человека ничего другого не существует, кроме желания поесть. Удовлетворяемая потребность перестает быть мотиватором поведения и тогда вступают в действие другие потребности, более высокого уровня.

Второй уровень: потребности в безопасности - в стабильности, уверенности, защищенности, свободы от страха, тревоги и хаоса, в порядке, законности и т.п. Наиболее ярко проявляются у детей. У взрослых - в периоды конфликтных ситуаций: конфликты в семье, на работе, при росте безработицы, разгуле преступности, катастрофах, войнах и т.п. При регулярном удовлетворении они перестают управлять поведением.

Третий уровень: потребность в любви и привязанности - в общении с людьми, особенно с близкими, в семье, в группе.

Четвертый уровень: потребность в уважении - в достойной жизни, в стабильной и достаточно высокой и прочной самооценке, самоуважении и уважении со стороны других. Удовлетворение этих потребностей вызывает чувство собственного достоинства. Оно проявляется в уверенности, мастерстве, компетентности, независимости и самостоятельности; в желании иметь определенную репутацию, престиж, имидж, известность, признание. Неудовлетворение потребности в самоуважении ведет к конфликтам, к неврозам.

Пятый уровень: потребность в самоактуализации - человек должен быть тем, кем может быть, к чему у него есть призвание, задатки и способности. Она проявляется в самовыражении, в стремлении реализовать все свои способности. Это потребность "роста", проектирования себя как человека. Маслоу утверждал, что тенденция к самовыражению, самореализации, к самоосуществлению человека составляет его сущность, ядро индивидуальности.

Как видим, мотивационная сфера представляет собой определенную систему потребностей и связанных с ними мотивов. Каждый человек наделен всеми группами основных потребностей в их разнообразных комбинациях. Говорить о том, какие из них лучше или хуже, некорректно.

Мотивационная сфера характеризуется также целями и целевыми установками. Как уже отмечалось, цель есть неотъемлемый компонент мотивации. Понятие цели - это, по своей сути, опережение реальных событий действительности. Цель - не просто предполагаемый результат деятельности, а желаемый ее результат, то, к чему человек стремится, осуществляя деятельность. Осознавая цель, человек осознает образ желаемого будущего, а потому стремится к ее достижению и подчиняет ей свои действия. От цели, целеполагания и целеустремленности зависит, как человек осуществляет деятельность, какую позицию занимает, как выбирает соответствующие решения и способы поведения.

Таким образом, мотивационную сферу человека составляет совокупность потребностей, мотивов и целей, которая формируется и развивается в течение всей его жизни. Часть мотивационной сферы, которая формируется на определенном этапе жизни человека, называется мотивацией. Мотивация первоклассника, мотивация школьника, мотивация студента, мотивация работающего человека составляют только часть мотивационной сферы - ту, которая формируется на определенном этапе его жизни и связана с определенными целями его жизнедеятельности. Главное, что отличает один вид мотивации от другого, состоит в различии "социальной ситуации развития" (Л.С.Выготский), в которой она формируется. Существенным здесь является наличие таких деятельностей, как учебная, профессиональная или одно-

временно учебной деятельности и производительного труда.

У школьника ведущая деятельность - учебная, поэтому правомерно говорить о мотивации учебной деятельности или мотивации учения. Активным в учении является тот, кто осознает потребность в знаниях, у кого сформированы мотивы учебной деятельности, развито умение ставить цели и стремление добиваться их. Все это составляет мотивацию учения.

М о т и в а ц и я у ч е н и я представляет собой систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладеть знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности.

Итак, сущность мотивации учения заключена прежде всего в содержании целей, потребностей и мотивов, в характере связей и отношений между ними. У одних учащихся цели учения состоят в том, чтобы получить в будущем престижную профессию, другие стремятся лучше познать окружающий мир, третьи не стремятся учиться, но вынуждены это делать под давлением родителей и учителей. Мы видим большое многообразие целей, у каждого человека они разные, поэтому характер мотивации у каждого имеет свои особенности.

Рассмотрим содержание потребностей, порождающих мотивацию учения. Число потребностей много меньше, чем мотивов. Это прежде всего интеллектуальная потребность, познавательная, потребность в достижении, в общении. Эти потребности лежат в основе мотивации учения. Хотя их и немного, но они по-разному осознаются каждым учащимся. Поэтому мотивов учения значительно больше.

Приведем примеры мотивов учения: учатся потому, что понимают необходимость, полезность знаний; видят в учении смысл для своего общего развития и будущей специальности; осознают необходимость образования для овладения профессией; многим интересно открывать новое; другие хотят поскорее получить профессию и стать самостоятельными и т.д.

Таким образом, мотивация учебной деятельности определяется целями, потребностями и мотивами, а особенности ее у каждого учащегося зависят от их сочетания: от того, какие цели ставятся, насколько осознаются те или иные потребности, у кого какие побуждения возникают, от того, на что направлены мотивы. Существенно также и то, насколько устойчивы у учащегося основные компоненты мотивации. Очевидно, о сформированности мотивации учения можно говорить в том случае, когда развиты все основные ее компоненты и признаки.

§2. Педагогические цели развития мотивации учения

В процессе обучения, как известно, системообразующим фактором являются педагогические цели. Поэтому разработка содержания целевых функций процесса обучения является в определенном отношении исходным пунктом проектирования и осуществления обучения в целом и одним из оснований методики формирования мотивации.

Цель педагога - сознательное стремление, осознанное решение изменить в лучшую сторону индивидуальность учащегося: его интеллектуальную, мотивационную и другие сферы. Цель прежде всего предполагает результат, в данном случае - определенные изменения в мотивации, в отношении к учению. Поэтому цели должны быть максимально конкретными и диагностируемыми (должна существовать возможность проверки их достижения). При этом сами цели должны быть четко определены. Отсюда следует важность специального информирования

преподавателей о целях и задачах обучения, воспитания и развития. Для этого необходима разработка целевой функции процесса обучения и составление номенклатуры педагогических целей. Это важно сделать для того, чтобы учитель, непосредственно осуществляющий обучение, знал те предельные возможности, которыми обладают процесс обучения в целом, процесс обучения конкретному предмету, части процесса, отдельные уроки.

Главное здесь - это именно целевая функция процесса, то есть ясное понимание целей, которые надо достичь. Психологами установлено, что сформировать какую-либо сферу в течение урока невозможно. Развитие сфер требует длительного времени. Кроме того, развитие человека обусловлено взаимодействием со многими факторами, а не только с развивающими воздействиями одного педагога. Поэтому необходимо различать цели одного урока и его возможности и цели более крупных частей учебно-воспитательного процесса или процесса в целом. Поэтому мы выделяем цели урока, промежуточные цели внутри этапа работы и конечные цели процесса обучения в конкретной школе или ПТУ, планируемые на полугодие, год, весь срок обучения. В соответствии с названной группировкой целей можно предложить следующую номенклатуру общих и частных целей развития мотивационной сферы учащихся школы, ПТУ, лица и пр.

Воспитание мотивов труда, добросовестного отношения к труду: формирование стремления к профессионализму в работе, к качественному ее выполнению; воспитание стремления принести пользу себе и людям в соответствии со своими возможностями; воспитание уважения к правам и интересам людей труда; формирование потребности в труде; ориентация учащихся в мире профессий; воспитание привычки своевременного выполнения любой нужной работы; воспитание интереса к выбранной профессии.

Воспитание мотивов учения, положительного отношения к знаниям, к учению: сформировать умение ставить цели учебной деятельности и стремление добиваться их; сформировать интеллектуальную и познавательную потребности, потребности в достижении и в общении; воспитать ценностное отношение к знаниям как важным и необходимым каждому человеку; сформировать стремление к глубокому усвоению всего содержания обучения, мировоззренческих идей; развивать стремление давать явлениям самостоятельную критическую оценку; развивать познавательные интересы и другие мотивы учения; способствовать развитию духовных потребностей человека и др.

Конкретизация общих (конечных) целей осуществляется в номенклатуре частных целей: добиться непроизвольного, а затем и произвольного внимания; сообщить информацию о предмете познавательной потребности (или других потребностей); ориентировать учащихся в предстоящей деятельности; раскрыть значимость (практическую, научную, социальную и др.) их деятельности; стимулировать выбор актуального мотива деятельности; формировать у учащихся умение определять цели деятельности и стимулировать стремление их ставить; поддерживать стремление к достижению поставленных целей; актуализировать необходимые потребностно-мотивационные состояния (заинтересованность в выполнении задания; ответственное отношение к делу; осознание необходимости данной работы); стимулировать возбужденные состояния в большинстве ситуаций урока; подкреплять возбужденные ранее (на предыдущих уроках) мотивационные состояния; обеспечить учащихся обратной связью: создать условия для развития положительных мотивов за счет формирования общенаучных, общетрудовых и специальных знаний и навыков; показать значимость учебной

деятельности для будущей профессии; раскрывать общественный смысл данной деятельности; развивать направленность мотивации на овладение не только знаниями, но и способами действий; развивать стремление к самовоспитанию и самосовершенствованию у учащихся профессионально важных качеств и т.д.

С учетом особенностей учащихся перечисленные цели могут быть выстроены в определенную логику: одни цели могут довольно часто повторяться, другие - уже достигнуты, и нет необходимости их ставить. Разработка номенклатуры целей урока является одним из дидактических оснований выбора целей воспитания мотивации.

§3. Педагогические средства диагностики мотивации учения

Формирование мотивации следует начинать с определения исходного ее состояния у большинства учащихся, что является необходимым условием правильной организации ее воспитания. Преподаватель должен всегда стремиться узнать своих воспитанников. Установить уровень развития мотивации можно по таким показателям: какие цели ставит перед собой учащийся; что его интересует; по каким мотивам он учится; что ему в учении нравится; чем увлекается; к чему стремится; характер ответственности; нравственная сторона отношения к учению и труду; эмоциональные переживания учащихся. К педагогическим средствам диагностики мотивации учения относятся наблюдение, анкетирование, хронометраж (фотография) своего дня, шкалирование и др.

Наблюдение. Мотивация доступна наблюдению. Ее довольно легко обнаружить: об отношении учащихся к учению или труду можно судить по наличию или отсутствию интереса к предмету, прилежанию, активности на уроках, систематическому выполнению заданий и т.д. Изучение учащихся будет более целенаправленным, если проводить наблюдения по следующим признакам.

1. Характер деятельности учащихся в процессе выполнения практических работ (пассивное, недобросовестное или добросовестное, активное выполнение работы; длительное, напряженное выполнение работы; выполнение с перерывами, отвлечениями; проявление внимания на протяжении всего занятия или только его части).

2. Стремление к выполнению заданий необязательных, не оцениваемых (ведение записей при слушании преподавателя или чтении учебника; выдвижение гипотез; обращение с вопросами; проверка нескольких, а не одной, как требовали, гипотез; повторное, более тщательное выполнение задания; выполнение с особой тщательностью практической или теоретической части работы; стремление узнать, какие еще приемы и способы применяются).

3. Характер умственной деятельности, наиболее привлекающей учащихся (самостоятельное выявление причинных связей, зависимостей, закономерностей и т.п. или процесс копирования действий преподавателя; склонность к репродуктивным или продуктивным способам деятельности и т.п.).

4. Предпочтительная избирательность отдельных этапов деятельности (привлекает выполнение теоретического обоснования работы, практической ее части, формулирование суждений, умозаключений, выводов; стремление участвовать в составлении плана работы, в коллективном обсуждении итогов работы; оказание помощи товарищам и т.п.).

5. Отношение к выполнению задания (полностью выполняет требования, предъявляемые при написании сочинения, отчета о лабораторной работе и т.п., выполняет их частично; выполняет с выдумкой, старательно или небрежно; внимателен к разбору

типичных ошибок, стремится их избежать и устранить; участвует в групповых формах работы или стремится их избежать).

6. Увлеченность, эмоциональный подъем при изучении предмета, при выполнении практической работы (стремление к самостоятельной постановке проблем, увлеченность поиском их решения, потребность в выдвижении гипотез, интерес к применению аналогий, моделированию, проведению мысленных экспериментов; удовлетворенность проделанной работой, полученными знаниями и т.п.).

7. Отношение учащихся к окончанию работы (рад звонку с урока, огорчен, "не слышит" звонка и т.д.).

8. Отношение учащихся к помощи преподавателя, советам товарищей, их оценкам.

9. Темп вхождения, включения в деятельность (быстро ориентируется в предстоящей деятельности и принимает ее; ориентируется, но не принимает ее; не хочет делать; ставит цели; стремится планировать свои действия и т.д.).

10. Качество знаний (объем, полнота, фактическая точность, понимание, осмысленность, прочность усвоенного материала, умение решать "нестандартные" задачи, успешность выполнения заданий, быстрота актуализации нужных знаний, умение находить и устранять неисправности в приборах, игрушках).

А н к е т ы. Письменный опрос или анкета. Анкета как научный инструмент есть результат тщательной и трудоемкой работы экспертов по ее созданию. Учитель (студент тем более) должен найти подобные опубликованные анкеты и использовать их, если они представляются ему полезными для решения поставленных диагностических задач.

Пример анкеты. Школьнику предлагаются вопросы:

1. Как ты думаешь, интереснее ли будет учиться, если на уроке ты будешь все работы выполнять не один, а с кем-либо из одноклассников?

2. Как ты думаешь, полезна ли для тебя будет такая совместная учебная работа?

3. Как ты думаешь, сможешь ли ты работать совместно с кем-нибудь из одноклассников? И т.д.

Цель проводимого анкетирования учащимся не сообщается. Если возникнет необходимость объяснить детям использование на уроке несколько необычного задания, то учитель прибегает к маскирующим мотивировкам. Например, говорит, что проверяется умение быстро думать, развитие фантазии, умение класса работать синхронно и т.п.

Шкала-градусник. Суть метода заключается в том, что учащимся (на последних минутах урока или сразу по его окончании) предлагается короткая анкета с просьбой ответить на содержащиеся в ней вопросы в соответствии с указанием. Анализ результатов анкетирования позволяет достоверно определить, на каких промежутках урока учащимся было интересно, когда у них возникали состояния потребности, желания, стремления услышать, понять, найти самостоятельно то или иное знание, способ действия и т.д.

С целью количественной обработки результатов анкетирования для каждого учащегося определяется время его активной работы на уроке (t^*). Разделив затем полученную величину на общее время урока (T), находим коэффициент активности $K = t^*/T$. Для проведения качественного анализа преподаватель устанавливает соответствие между теми промежутками времени, на которых учащиеся были активны, и теми приемами, способами, которые использовались в эти моменты. Таким образом устанавливается, какие мотивационные состояния актуализируются у учащихся теми или иными приемами, средствами и т.д. Для того,

чтобы учащиеся точнее отметили время, параллельно шкале времени урока проводится другая шкала, на которой определенным промежуткам времени соответствуют те элементы деятельности учащихся, которые осуществлялись ими на уроке. Самооценка учащимися своих мотивационных состояний на уроке производится при выполнении следующего задания.

Прежде, чем приступить к выполнению задания, прочтите УКАЗАНИЕ: для ответа на вопрос нужно обвести (отметить) линией интервал, соответствующий тому промежутку времени, который был для тебя наиболее интересным. Например, если, отвечая на какой-либо вопрос, тебе необходимо указать время, то делаешь следующее:

<----->

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

Самост. Наблюдение Решение про- Слушание, Решение
работа опыта и блем с по- ответы на задач
беседа мощью преп. вопросы

Постарайся по возможности точнее ответить на вопросы:

1. Сколько времени ушло у тебя, чтобы включиться в работу?

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

2. Отметь отрезки времени, когда тебе было интересно.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

3. Отметь время, когда ты не мог сосредоточиться.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

4. Отметь время, когда ты заставлял себя быть внимательным.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

5. Отметь то время, когда тебе ничего не хотелось делать.

0 5 10 15 20 25 30 35 40 45

Применение шкалы-градусника позволяет судить о самооценке учащимися своей деятельности и приближенно оценить степень сформированности их мотивации (а точнее - возникновение у учащихся тех или иных мотивационных состояний).

Шкалирование мотивации учения. Анкеты требуют от учителя довольно много времени для их обработки, тем более, если их много. Этого недостатка можно избежать, если применять анкеты-шкалы. Здесь дается система вопросов и на них - перечень готовых ответов, но школьник должен не просто выбрать наиболее подходящий, а оценить в баллах правильность каждого из них. Это дает возможность количественно обработать полученный материал. Для примера рассмотрим шкалирование мотивации учения.

Процедура обследования мотивации учения при помощи шкалирования состоит в следующем. Учащимся шкалирования предлагается бланк следующей формы:

Школа № _____ Класс _____ Дата _____
Фамилия _____ Имя _____

1	5	9	13	17	21	25	29	33	37	41	
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42	
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39	43	
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40	44	

Затем учитель обращается к учащимся с просьбой: "Ничего не приукрашивая и не преуменьшая, как можно точнее ответьте на предлагаемые вопросы".

Учащимся объясняют, что ответ на каждый вопрос они должны записывать в виде символов (от 01 до 05, по их усмотрению) в соответствующие клеточки. Вопросы (см. ниже) лучше записывать на магнитной ленте с интервалами 10-15 секунд и прослушивать с помощью магнитофона. Нужно обратить внимание учащихся на необходимость соблюдения нумерации клеток: если не успел заполнить клетку (например, №15), то пусть она останется пустой, но следующий ответ следует писать в №16, а не в №15! Затем учащиеся слушают вопросы и отвечают на них символами. На доске записываются символы ответов:

- 05 - уверенно "да";
- 04 - больше "да", чем "нет";
- 03 - не уверен, не знаю;
- 02 - больше "нет", чем "да";
- 01 - уверенно "нет".

Вопросы к шкалированию мотивации учения.

I. Что побуждает вас учиться?

1. Обстоятельства жизни: требуют родители, учителя и др.
2. Стремление получить хорошие оценки.
3. Считаю, что образование всегда пригодится в жизни.
4. Нравится учиться, увлечен многими предметами.

II. Как вы объясняете свое отношение к работе на уроках, при выполнении домашних заданий?

5. Активно работаю редко - когда должны спросить.
6. Проявляю активность, чтобы не отстать от товарищей, чтобы выглядеть не хуже других.
7. Активно работаю на тех уроках, которые выделяю как важные для себя.
8. Часто проявляю активность, так как само учение доставляет мне удовольствие.

III. Как вы объясняете свое отношение к учению?

9. Нельзя не учиться, иначе неприятностей не оберешься.
10. Учусь из уважения к требованиям родителей, учителей, коллектива.
11. Считаю своим долгом хорошо учиться.
12. Считаю учение в данный период своей жизни наиболее важным, самым нужным своим делом.

IV. Если бы ввели свободное посещение уроков, как часто вы бы пропускали бы уроки?

13. Большинство уроков не посещал бы.
14. Не посещал бы половину уроков.
15. Иногда бы пропускал уроки.
16. Постарался бы посещать большинство уроков.

V. Какое значение имеет учение для вашего будущего?

17. Никакого.
18. Образование может пригодиться в жизни.
19. Учусь, чтобы поступить в нужный мне институт.
20. Есть желание узнать как можно больше для своего общего развития.

VI. Какая учебная деятельность вам больше всего нравится?

21. Слушать объяснения учителя, выступления своих товарищей.
22. Выполнять такие задания, где все понятно и не требуется слишком много времени и сил.
23. Выполнять такие задания, которые заставляют много думать, анализировать.
24. Нравятся сложные задания, когда не знаешь, как к ним подступиться.

VII. Есть ли у вас интерес к учебным предметам?

25. Нет интереса ни к одному предмету.
26. Интересны отдельные предметы.
27. Дело не в предмете, а в необходимости его знания для будущего. Поэтому интересны все нужные предметы.
28. Чувствую потребность знать по многим предметам больше, чем дается в учебниках.
29. Интересны те предметы, где достаточно много занимательных фактов, много нового, необычного.
30. Содержание многих предметов оставляет меня равнодушным к их изучению.
31. В некоторых предметах мне интересны только отдельные разделы.
32. Есть несколько предметов, которыми я увлечен, изучаю их глубоко.

VIII. Дополнительные вопросы:

33. Часто ли у вас бывает такое состояние на уроках, что ничего не хочется делать?
34. Считаете ли вы, что при выполнении задания главное - это получить результат, неважно каким способом?
35. Считаете ли вы, что стремитесь овладеть навыками учебной деятельности?
36. Часто ли, встретившись с трудным заданием, вы стремитесь самостоятельно с ним справиться?
37. Часто ли пользуетесь возможностью списать задание у товарищей?
38. Можно ли сказать, что вас интересуют только те задания, с которыми наверняка справитесь?
39. Любите ли вы задания, требующие долгих размышлений?
40. Любите ли вы задания творческого характера (самому напи-

- сать рассказ, стихотворение, изготовить прибор, модель).
41. Можно ли сказать, что вам трудно дается изучение многих предметов?
 42. Можно ли сказать, что вы свободно владеете знаниями только трех-четырех предметов?
 43. Можно ли утверждать, что вы свободно разбираетесь в большинстве предметов?
 44. Можно ли сказать, что вы глубоко разбираетесь в нескольких предметах, а в остальных не хуже, чем другие ребята?

Обработка данных шкалирования сравнительно простая. Необходимо, не обращая внимания на "0" перед цифрами, сложить все цифры в каждой строке. Всего строк четыре, что соответствует четырем уровням мотивации. Та строка, в которой получится наибольшая сумма, будет соответствовать имеющемуся у данного ученика уровню мотивации. Верхней строке соответствует первый (низкий) уровень, нижней - четвертый (высокий) уровень мотивации.

Проводя время от времени шкалирование учитель может более точно, чем при простом наблюдении, заметить сдвиги в развитии мотивации учащихся и по этим изменениям судить об эффективности развития мотивационной сферы. Шкалирование позволяет быстро получить данные об исходном состоянии мотивации учения в целом и у каждого учащегося в отдельности. Данные шкалирования затем уточняются другими методами: наблюдением, анализом письменных и других работ учащихся и т.д.

Применение диагностических методик позволяет на научной основе, а не вслепую осуществлять процесс обучения, более целенаправленно организовать процесс формирования мотивации.

§4. Средства формирования мотивации учения

При формировании мотивации учителю необходимо соблюдать ряд требований. Во-первых, формирование мотивации следует начинать с диагностики мотивационной сферы, с выявления исходного состояния мотивации учения у большинства учащихся. Постановка целей воспитания мотивации является вторым важным требованием научно обоснованного процесса ее воспитания. Третье требование - отбор и применение педагогических средств воспитания мотивации.

К педагогическим средствам воспитания можно отнести приемы побуждающего воздействия, связанные с содержанием учебного материала, методами и формами обучения, наглядными и техническими средствами обучения, дидактическими материалами, личностью преподавателя, общественным мнением группы (коллектива). В воспитании мотивации невозможно отдать предпочтение тому или иному средству, потому что они разноплановы и одно средство никогда не сможет заменить другое. Есть мнение, что достичь желаемых результатов можно, если использовать на практике все имеющиеся средства, однако ясно, что не всякая совокупность средств может обеспечить наилучший результат при малых затратах сил и времени как преподавателем, так и учащимися. Для воспитания необходимо рациональное использование таких средств и их сочетаний, которые за малый промежуток времени могут обеспечить максимальный в данных условиях результат в развитии мотивации. А для этого каждому преподавателю необходимо знать воспитывающие возможности средств, которыми он располагает в конкретных условиях: содержания учебного материала, организации учебной деятельности учащихся, взаимоотношений, которые складываются в учебном процессе между педагогом и учащимися, а также внутриколлек-

тивных отношений.

В содержании учебного предмета заключены объективные возможности возбуждения познавательной и других потребностей и мотивов учения. Чтобы реализовать эти возможности содержания в развитии мотивации, преподаватель применяет ряд приемов побуждающего воздействия.

Приемы, связанные со стимулирующим влиянием содержания учебного материала: показ новизны содержания; обновление уже усвоенных знаний, их углубление; раскрытие практической, научной и др. значимости знаний и овладеваемых способов действий; профессиональная направленность содержания, межпредметные, внутрипредметные и межцикловые связи; занимательность изучаемого материала; историзм, показ достижений современной науки и пр.

Эта группа приемов направлена на то, чтобы создать у учащихся новые впечатления, вызвать удивление, обеспечить их раздумья, размышления. В этом случае учащиеся сталкиваются с противоречиями между воспринимаемыми знаниями и собственным небогатым еще жизненным опытом. Все это побуждает их мыслить, вызывает интерес к уроку.

Значительное влияние на развитие мотивации оказывают методы обучения, особенно методы проблемного обучения и интерактивные. Они дают преподавателю возможность побуждать учащихся к таким способам усвоения учебного материала, которые вызывают познавательную активность, возбуждают потребность в изучении материала, в овладении способами действий, актуализируют потребность достижения и т.д. Методы обучения могут способствовать созданию благоприятной атмосферы коллективной работы, поиска, участия, коллективного напряжения усилий, эмоций, которые облегчают достижение целей развития мотивации. Наконец, методы обучения стимулируют активность учащегося: способствуют формированию умения ставить цели деятельности, развитию общих и специальных способностей, помогают вовлечь учащихся в активную деятельность. Для реализации возможностей методов обучения служат приемы, связанные с побуждающей функцией: разъяснение целей деятельности, постановка информационных и проблемных вопросов, создание проблемных ситуаций, организация работы с источниками, применение заданий на производственной основе, использование занимательных и игровых форм занятий и др.

В тесной связи с вышеназванными группами приемов выступают приемы, связанные с применением наглядных, дидактических и технических средств обучения: применение карточек с дозированной помощью, с образцами решения задач (алгоритмами действий); использование компьютерных учебных пособий; организация с помощью ТСО внимания учащихся и управление им; предъявление информации с помощью ТСО и компьютеров, обеспечение учащихся оперативной обратной связью; постановка заданий к наглядной информации; повторная подача информации, опорных сигналов; управление самостоятельной работой учащихся и т.д.

Как бы ни были сильны стимулы, связанные с содержанием и методами обучения, преподаватель не должен забывать об очень действенных средствах, связанных с его собственным отношением к учащимся. Каждый преподаватель стремится сделать урок интересным, продумывают содержание программного материала, методику его изучения. Но не всегда достаточно серьезное внимание обращается на состояние самих учащихся, подготовку их к восприятию новых знаний, воспитание у них положительного отношения к приобретаемым знаниям. А возможности у преподавателя здесь богатейшие, необходимо только обратить внима-

ние на разнообразие приемов, основанных на общении, взаимодействии педагога и учащихся: здесь и оценочные обращения учителя (опосредованная оценка, замечание, отрицание, согласие, одобрение), поощрение (похвала, подбадривание), создание ситуации успеха, оказание помощи, стимулирование педагогом постановки вопросов самими учащимися, поддержка их начинаний, прием апперцепции (связь с жизненным опытом учащихся, их интересами, склонностями) и др. С помощью этих приемов создается своеобразный эмоциональный настрой урока, определенная моральная атмосфера, вырабатывается определенный стиль взаимоотношений преподавателя и учащихся.

Укажем также на приемы побуждения к учению, учитывающие внутриколлективные отношения: организация коллективной работы по планированию и выполнению совместной деятельности; проведение коллективного обсуждения итогов работы; задания по взаимоконтролю и взаимопомощи учащихся; применение сочетания различных форм совместной работы; общественная оценка действий учащихся, опора на общественное мнение и др.

Формирование мотивации замедляют: эмоциональная бедность сообщаемого учебного материала; невысокая компетентность учителя, его неумение разобраться в профессиональных вопросах, его незаинтересованность работой; излишняя повторяемость одних и тех же приемов или приемов одного порядка; однообразные задания; отсутствие оценки; недоброжелательное отношение преподавателя к учащимся (сарказм, насмешка, упрек, угроза, нотация); приемы понуждения (наказание, необоснованное требование, придирчивость).

Можно заметить, что каждое из рассмотренных нами средств в процессе обучения у каждого учителя будет иметь свои особенности. Они зависят от условий применения, от сочетаний средств, от педагогического мастерства учителя. Здесь мы назвали лишь основные их возможности, опираясь на которые, педагог сможет проанализировать возможности тех педагогических средств, которыми он располагает.

Список рекомендуемой литературы

1. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда. - М., 1985.
2. Гребенюк О.С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности. - М., 1986.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. - Т. 3.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. - Т. 20.
5. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990.
6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М., 1983.
7. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. - М., 1991.
8. Симонов В.П., Ершов П.М. Темперамент, характер, личность. - М.: Наука, 1984.
9. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. - М., 1991.

Лекция VI. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА КАК ЦЕЛЬ РАЗВИТИЯ. ПРИЕМЫ АТТРАКЦИИ

§ 1. Цели развития эмоциональной сферы

Эмоции (от лат. *emoveo* - потрясаю, волну) - особый класс психических состояний, связанных с удовлетворением или неудовлетворением потребностей. Эмоции проявляются в форме непосредственного переживания. Устойчивые эмоциональные отно-

шения человека к явлениям действительности, отражающие их значение в связи с его потребностями и мотивами, называют чувствами. В состав эмоциональной сферы мы включаем: эмоции, чувства, самооценку, тревожность.

В целях развития эмоциональной сферы необходимо предусмотреть гармоничное воспитание различных чувств и эмоций, а также формировать у ребенка необходимые навыки в управлении своими чувствами и эмоциями (гнев, беспокойство, страх, вина, стыд, сочувствие, жалость, эмпатия, гордость, благородство, любовь и др.); научить его понимать свои эмоциональные состояния и причины, их порождающие. С эмоциональным благополучием ребенка связана его оценка самого себя, своих способностей, нравственных и других качеств.

Самооценка характеризуется степенью соответствия представлений о себе - своему идеалу. При педагогическом изучении самооценки полезно выделить ее уровни.

Низкий уровень: учащийся считает, что он не соответствует своему идеалу, оценивает себя низко. Это проявляется: в видимой скромности, сдержанности, скованности, робости, застенчивости; в осторожности высказываний; в затрудненности обращения, при выступлении на людях; в стремлении остаться в тени - незамеченным, незадействованным; в покорном принятии низких оценок извне. Возможны неврозы, депрессии, апатия, частые стрессы.

Средний уровень: школьник считает, что недостаточно соответствует своему идеалу. Не признает себя ни слишком плохим, ни очень хорошим. Относится к себе и к оценкам окружающих умеренно критически.

Высокий уровень: учащийся доволен собой. Считает, что соответствует своему идеалу. Высокая самооценка может проявляться: в уверенном, гордом, независимом поведении; в стремлении к признанию - в семье, в коллективе, в группе сверстников; в стремлении к лидерству; в притязании на особую роль в деятельности или общении; в ожидании высоких оценок со стороны; в категорических высказываниях, шутках; в болезненной реакции на чужие замечания.

В педагогических целях необходимо предусмотреть развитие этого компонента эмоциональной сферы. При этом следует помнить, что высокий уровень некоторых психических качеств еще не является показателем благополучия. Так, высокая самооценка школьника при более пристальном изучении его поведения может оказаться завышенной. Несовпадение такой самооценки и оценки со стороны окружающих - традиционный источник межличностных конфликтов. Учителю необходимо способствовать формированию адекватной самооценки, которая позволяет ребенку отнестись к себе критически, правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих.

Особенностью эмоциональной сферы является тревожность, состоящая в повышенном чувстве беспокойства в самых различных жизненных ситуациях. В педагогических целях полезно также выделить уровни тревожности. Каждый уровень характеризуется определенной степенью отрицательных переживаний по поводу ожидаемых событий.

Низкий уровень: учащийся, как правило, спокоен, невозмутим; сохраняет присутствие духа в экстремальных ситуациях; уравновешен, уверен в себе; никогда не краснеет и не бледнеет от волнения; хорошо спит; отличается крепкими нервами и хорошим настроением.

Средний уровень: умеренное проявление признаков крайних

уровней.

Высокий уровень: учащийся легко раздражается и расстраивается по пустякам; не уверен в будущем и в своих силах; теряется в ответственные моменты; боится неудач; угнетен в ситуациях неопределенности; его смущает необходимость выбора; легко возбудим; при возбуждении ухудшаются внимание и память; постоянно ожидает неприятностей. Расположен к стрессам и дистрессам. Возможны неврозы, депрессия, апатия, головные боли. (Существует два вида стресса: стресс как резкое, сильное переживание, всплеск эмоций, вовсе необязательно отрицательных. Он помогает нам тем, что закаляет нервную систему. А так называемый дистресс - это тяжелейшая форма стресса. Он чаще всего сопровождается сильными отрицательными эмоциями. Все люди могут быть подвержены ему).

В педагогических целях необходимо уделить внимание этому компоненту эмоциональной сферы. Высокий уровень тревожности может представлять большое неудобство для школьника. Увеличение масштаба жизненного планирования, ответственности в учебной или другой деятельности оборачивается для таких учащихся чрезмерными переживаниями, неоправданной нервозностью. Отрицательными следствиями могут также стать минимизация целей, уход от ответственности, психические барьеры в развитии школьника.

§ 2. Способы формирования эмоциональной сферы

Д и а г н о с т и к а. Начиная процесс формирования той или иной сферы, учитель обращается к диагностическим средствам для выявления ее исходного уровня развития. К таким средствам относятся:

- метод наблюдения за проявлениями эмоций: эмоциональные реакции в мимике; различные выразительные движения (пантомимика); проявление скованности; появление тремора (дрожания) рук, ног, губ и т.д.; покраснение (особенно пятнами) кожи на лице, побледнение (вазомоторные реакции); непроизвольные движения глазами; изменения в фонации и артикуляции речи.

- методы тестирования. Например, для оценки эмоционального состояния можно применить следующую методику.

Инструкция. Оцените свое состояние в день проверки, поставив на шкале (табл. 2) знак X между противоположными по смыслу характеристиками в том месте, которое в наибольшей мере отражает соотношение между этими качествами для вас в данный момент.

Таблица 2

Шкала эмоциональных состояний		
+-----+		
Характеристика	Оценка	Характеристика
+-----+		
Веселый	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Грустный
Хорошее настроение	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Плохое настроение
Счастливый	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Несчастный
Жизнерадостный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Мрачный
Восторженный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Унылый
Радостный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Печальный
Спокойный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Озабоченный
Оптимистичный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Пессимистичный
Полный надежд	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Разочарованный
Довольный	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Недовольный

Обработка теста. Те цифры, которые были зачеркнуты испытуемым, суммируются. Сумма делится на 10.

Измерение тревожности и как свойства личности, и как эмоционального состояния по шкале самооценки Спилбергера включает 20 вопросов-утверждений (табл. 3) Подсчет количества баллов производится следующим образом. Из суммы ответов на вопросы-утверждения 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 20 вычитается сумма ответов на вопросы 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19. К полученной разности прибавляется число 35. Суммарный показатель по шкале Спилбергера показывает: до 30 баллов - низкий уровень тревожности, от 30 до 45 - средний, свыше 45 - высокий уровень тревожности.

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, как вы себя обычно чувствуете. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет.

Примечание: Вышеприведенная инструкция ориентирует на выявление тревожности как свойства личности: если же в инструкции указать: "в зависимости от того, как вы себя чувствуете в настоящее время", то можно оценить тревожность как эмоциональное состояние.

Таблица 3

Шкала самооценки Спилбергера									
Предложения		Почти		Иногда		Часто		Почти	
п/п		никогда		всегда					
1	2	3	4	5	6				
1	Я испытываю удовлетворение	1	2	3	4				
2	Я быстро устаю	1	2	3	4				
3	Я легко могу заплакать	1	2	3	4				
4	Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие	1	2	3	4				
5	Бывает, что я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решение	1	2	3	4				
6	Я чувствую себя бодрым	1	2	3	4				
7	Я спокоен, хладнокровен и собран	1	2	3	4				
8	Ожидание трудностей очень тревожит меня	1	2	3	4				
9	Я слишком переживаю из-за пустяков	1	2	3	4				
10	Я вполне счастлив	1	2	3	4				
11	Я принимаю все слишком близко к сердцу	1	2	3	4				
12	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4				
13	Я чувствую себя в безопасности	1	2	3	4				
14	Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей	1	2	3	4				
15	У меня бывает хандра	1	2	3	4				
16	Я бываю доволен	1	2	3	4				
17	Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня	1	2	3	4				

18	Я так сильно переживаю	1		2		3		4	
	свои разочарования, что								
	потом не могу о них								
	забыть								
19	Я уравновешенный челов.	1		2		3		4	
20	Меня охватывает сильное	1		2		3		4	
	беспокойство, когда я								
	думаю о своих делах и								
	заботах								

Средства развития. Приемы стимулирования эмоций: неожиданные, различные по силе и направленности воздействия (сильные звуки, яркие вспышки, холодные прикосновения, падения и др.); неприятные воздействия, например: звуки при движении бритвой по стеклу, длительные завывания сирены и т.п.; неприятные зрелища - психотравмирующие картинки (показ змеи), тактильные воздействия - прикосновение лягушки и т.п., рассказ, вызывающий неприятные переживания, и др. Просмотр фильмов, вызывающих эмоции, прослушивание музыки.

Одним из средств самовоспитания является самовнушение:

Каждый день я становлюсь все лучше и лучше!

Меня ждет большой - большой успех!

Я чувствую себя уверенным, счастливым, полным радости и оптимизма!

Я чувствую себя спокойным и расслабленным.

Я здоров и силен как духовно, так и физически!

Я способен добиться всего, чего только захочу!

Я обладаю прекрасной памятью.

Я нравлюсь людям, люди любят меня.

Я прощаю себя.

Я осуществлю свою мечту!

Я полностью контролирую свои мысли, чувства, действия.

РАДОСТЬ, РАДОСТЬ, РАДОСТЬ!!!

§3. Приемы аттракции и их формирование

Аттракция (от франц. attraction - притяжение, привлечение, тяготение) - обозначает процесс взаимного тяготения людей друг к другу, механизм формирования привязанностей, дружеских чувств, симпатий, любви. Сформировать аттракцию - значит вызвать к себе положительное отношение, то есть расположить к себе. Зачем нужна аттракция? Нет плохих людей - есть плохие отношения. Необходимо целенаправленно учить детей устанавливать хорошие отношения, а для этого учителю полезно самому владеть приемами аттракции.

Законы аттракции. I-й закон: понять - это не значит принять. Нужно, чтобы ваша позиция (цель, интерес) совпадали с позицией другого - не противоречили друг другу. Условия принятия: 1) непротиворечивость того, что он должен сделать, его интересам, желаниям; 2) необходимо показать ему, что действия, которые от него ожидаются, будут способствовать удовлетворению его потребностей; 3) положительное отношение к общающемуся.

Упражнение: показать серый лист бумаги и спросить: "Вы согласны, что это белое?" К тем, кто не согласится: "Вы не согласны со мной. Это Ваше право. Но был ли смысл в этой ситуации со мной спорить? Тогда почему Вы спорили?" ... "Ну, а в другой ситуации - Ваш друг обратился бы с тем же вопросом, Вы бы согласились?" Спор на равном месте, не принципиальный, но здесь задевает не сама информация, а позиции

личностей. Дело в том, что в любом сообщении имеется текстовая информация и персонифицированная (то есть о вас самом; помимо воли оппонента проявляется интерес не к информации, а к ее носителю).

Эти две части могут проявляться слитно, а могут и раздельно. Спор на ровном месте - типичный пример того, что принимается не текст сообщения, а личность сообщаемого.

2-й закон аттракции: при прочих равных условиях люди легче принимают позицию того человека, к которому испытывают эмоциональное положительное отношение (симпатия, любовь, привязанность, дружба), и наоборот, труднее принимается позиция того человека, к которому испытывают эмоциональное отрицательное отношение (неприязнь, антипатия, ненависть). Согласно этому закону, людей можно разделить по шкале отношений:

Шкала отношений					
-				+	
-	-			+	+
-	-	-		+	+

A	B	C		D	E F

F - боготворит вас,

A - его антипод,

B - явная антипатия,

C - относится скорее отрицательно, чем положительно,

D - относится скорее положительно, чем отрицательно,

E - можно назвать другом.

Любому человеку, а учителю особенно, необходимо представлять: сколько существует в его окружении типов людей от А до F. Что нужно сделать, чтобы те, кого мы относим к левой половине шкалы, легче нас понимали? Как установить с ними взаимопонимание, контакт? - "перевести" их в правую половину шкалы? Как? - Применения приемы аттракции.

Рассмотрим общий психологический механизм формирования аттракции. Здесь мы сталкиваемся с проблемой бессознательно-го в оценке людьми друг друга. Например, возникло ощущение чего-то неприятного после разговора. "Какой-то неприятный осадок," - говорите вы. Или: "Что-то в нем есть располагающее", - замечаем в другом случае. Как это объяснить? После разговора часто ли мы можем что-то сказать о деталях одежды собеседника (галстук и т.п.)? Видели и не видели, слышали и не слышали. Все зависит от включенности вашего сознания. Иногда человек увлечен и не слышит и не видит не столь значимые для него сигналы. Эти сигналы могут пропасть для нас бесследно. Но... могут и не пропасть! Все зависит от того, насколько этот сигнал значим для данной личности, несет ли он в себе достаточный эмоциональный заряд. "Минуя" сознание, которое в этот момент занято чем-то другим, эмоционально значимый сигнал остается в сфере бессознательного и оттуда оказывает свое влияние, которое проявляется в виде эмоционального отношения. Отсюда следует, что при общении наши сигналы должны:

- иметь для партнера достаточное эмоциональное значение;
- это значение должно быть для него положительным;
- пусть партнер не осознает этот сигнал (лучше, чтобы не сознавал). В этом суть механизма формирования приема аттракции.

Рассмотрим некоторые приемы аттракции.

1. Прием "Имя собственное".

Упражнение: в коридоре встретились два сотрудника примерно одинакового возраста. Поздоровались: "А" сказал: "Доброе утро, Петр Захарович!" "Б" сказал: "Доброе утро!" Вопрос: кто вероятнее всего из них начальник? Подчиненные, как правило, добавляют имя, отчество; руководители, как правило, этого не делают. От чего это зависит? Дело не в вежливости и не в культуре. Почему принята такая форма приветствия, а не наоборот? Аналогичные ситуации: почему учащиеся начинают здороваться с преподавателями перед экзаменами? Кому важно расположить другого? Кто более зависит от другого? При этом многие не создают, не замечают изменения в своем поведении.

1. Имя человека сопровождает его всю жизнь, имя и личность неразделимы.
2. Когда к человеку обращаются, не называя имени - это "обезличенное" обращение. В этом случае человек интересуется нас не как личность, а как объект служебных функций. Имя - символ личности. Называя человека по имени,вольно или невольно показывают внимание к данной личности.
3. Проявление внимания к данному человеку - это утверждение его как личности. Каждый претендует на то, что он личность. Если эта претензия не удовлетворяется, происходит ущемление личности. Человек испытывает чувство ущемленности.
4. Если человек получает подтверждение, что он личность, возникает чувство удовлетворения.
5. Чувство удовлетворения всегда сопровождается положительными эмоциями.
6. Человек всегда стремится к тому, что вызывает у него положительные эмоции (к человеку, к информации, к вещам).
7. Если некто вызывает у нас положительные эмоции, он притягивает к себе, располагает, то есть формирует аттракцию.

	+-----+ 	
+----->	обращение к человеку по имени	
	+-----+	
	+-----+	
	внимание к данной личности	
+-----+	+-----+	
Внешняя	+-----+	
среда	утверждение человека как личности	
+-----+	+-----+	
	+-----+	
	удовлетворение потребности в утве-	
	рждении человека как личности	
	+-----+	
	+-----+	
	образование положительных эмоций	
	+-----+	
	+-----+	
+----->	расположение к источнику этих	
	эмоций	
	+-----+	

Прием этот необходимо применять постоянно ко всем учащимся. Тем самым учитель сразу располагает к себе детей, а не тогда, когда он предъявляет требования к ним. Есть люди, которые утверждают, что плохо запоминают имена. Девять из десяти жалуются на это. Можно верить и не верить. Почему же мы хорошо помним имена одних и не помним - других?

В нейтральной обстановке: познакомился и тут же забыл имя. А что бывает тогда, когда человек вам очень понравился? Очень нужен? Кого, например, помнят учителя? Тех, кто их очень интересует. Имя и личность неразрывны. Как же их запомнить? Несколько советов: 1. Как только услышали имя, найдите повод, чтобы тотчас же

произнести его вслух ("Очень приятно познакомиться с Вами, Елена Сергеевна"). 2. Установите ассоциации с именами других людей. 3. Если необходимо сразу запомнить много имен, то учителю полезно организовать самостоятельную работу учащихся и сосредоточиться в это время на запоминании их имен. А вечером ч а с, д в а потренироваться. 4. На следующий день чаще обращаться к тем, кого требуется запомнить. Вывод: располагать учащихся к себе - профессиональная необходимость и профессиональная функция учителя. Поэтому при обращении к школьникам как можно чаще произносите их имена.

2. Прием "Зеркало отношений".

С вами здороваются по утрам двое. "А": "Доброе утро, Елена Сергеевна" плюс улыбка. "Б": то же самое, но хмуро, каменное, кислое лицо. Вопрос: При своих трудностях к кому вы обратитесь за помощью? Почему? Обладает ли улыбка способностью притягивать к себе, то есть формировать аттракцию? Кому вы чаще всего улыбаетесь: своему другу или недоброжелателю? А кто вам чаще улыбается? В народе говорят: лицо - зеркало души. В психологии: лицо - зеркало отношений. Часто ли вы осознанно, преднамеренно регулируете "изображение" на своем "зеркале отношений"? Люди делают это очень редко. Получается: что у человека внутри, то часто и на лице.

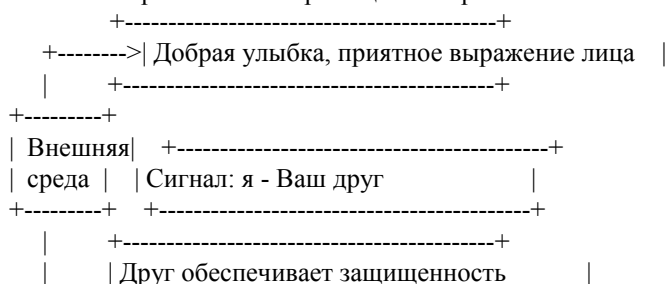
Упражнение: Я подхожу, здороваюсь: "Доброе утро...." Меняется лицо: сигнал "мне приятно", "безразлично". Но самое главное, что ни первый, ни второй и не думали показывать мне свое отношение. Вывод: люди очень редко контролируют и регулируют "изображение" на своем "зеркале отношений". Следовательно, то, что отражается на их лице, чаще соответствует действительному их отношению к вам, чем не соответствует.

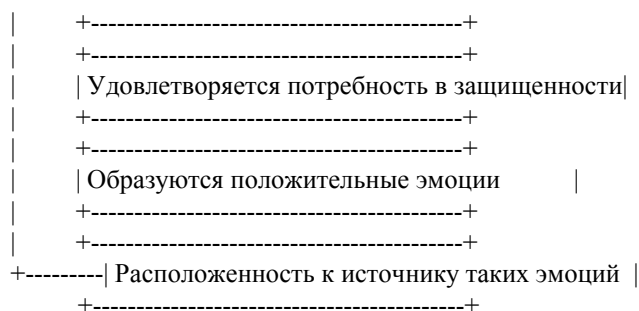
Упражнение: Какие лица вы сейчас вспоминаете? Какого учителя вспоминают школьники? Доброе, приятное лицо, легкая улыбка притягивают и наоборот... Почему это так?

Психологический механизм приема.

1. Большинство людей по-доброму улыбаются своим друзьям.
2. Улыбка - это сигнал: "Я ваш друг".
3. Друг, согласно словарю русского языка, "сторонник, защитник".
4. Одной из потребностей человека является потребность в безопасности, защищенности.
5. Когда потребность удовлетворяется, это сопровождается положительными эмоциями.
6. Человек всегда стремится к тому, кто (что) вызывает у него положительные эмоции.
7. Если некто вызывает положительные эмоции, то онвольно или невольно формирует аттракцию.

С х е м а п р и е м а а т т р а к ц и и "Зеркало отношений"





Обязаны ли вы уметь улыбаться?

Упражнение: Вы умеете улыбаться? Не тогда, когда Вам смешно, а тогда, когда это необходимо? Что Вы для этого делаете? Какие приемы используете? Как Вы, профессиональный педагог, поступите, встретив незнакомого ребенка, курящего в подъезде? Как заставить себя улыбнуться хаму? (Прием "запеленать" его). В целом - как перевести ребенка в правую зону шкалы отношений?...

"Я не могу улыбаться по заказу..." - часто отмечают молодые учителя и студенты. Но тогда вы говорите, что вы не можете выполнять свои педагогические обязанности.

Вывод: Располагать к себе учащихся - это служебная обязанность учителя, продиктованная не инструкцией, а производственной необходимостью. Следовательно, умение улыбаться - это профессиональное умение учителя. При общении с детьми необходимо всегда иметь на лице доброе и приятное выражение, легкую улыбку.

3. Прием "Золотые слова".

Комплименты - это небольшое преувеличение положительных качеств человека.

Упражнение: Вы часто слышите комплименты в свой адрес? Какие при этом испытываете чувства?

Упражнение: Вы часто говорите комплименты другим? Какие, если не секрет?

Вопрос: Как вы думаете, что произойдет с человеком, если ему часто говорить комплименты? - Человек поверит в свои способности и будет их развивать.

В основе комплиментов лежит психологический эффект: внушение.

Психологический механизм приема.

1. Человек слышит комплимент.
2. Возникает эффект внушения.
3. Как следствие внушения - потенциальное удовлетворение потребности выглядеть не хуже других, быть более совершенным.
4. Удовлетворена потребность - возникают положительные эмоции.
5. Направленность, расположенность к тому, кто эти чувства вызывает.

Конечно, в жизни можно встретить много и других приемов аттракции и продолжить их список (предоставляю сделать это читателю). Нужно только иметь в виду, что сфера применения приемов аттракции - это неосознаваемая сфера психики человека.

Список рекомендуемой литературы

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. - М., 1990.
2. Волков К.Н., Фридман Л.М. Психологическая наука - учителю. - М., 1985.
3. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. - М., 1978.

4. Козлов Н.И. Как относиться к себе и людям. - М., 1993.
5. Лук А.Н. Эмоции и личность. - М., 1982.
6. Маришук В.Л. и др. Методы психодиагностики в спорте. - М., 1990.
7. Мнацаканян Л.И. Личность и оценочные способности старшеклассников. - М., 1991.
8. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет. - М., 1988.
9. Панасюк А.Ю. Управленческое общение. - М., 1990.
10. Учителям и родителям о психологии подростка.-М., 1990.
11. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. - М., 1991.

Лекция VII. ВОЛЕВАЯ СФЕРА И ЕЕ РАЗВИТИЕ У ШКОЛЬНИКОВ

§ 1. Волевая сфера как цель воспитания

Воля, по определению В.И.Селиванова, это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженный в умении преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершении целенаправленных поступков. Проявляется воля прежде всего в деятельности, поэтому она теснейшим образом связана с мотивационной и эмоциональной сферами. Наличие мотивов и других побуждений, борьба между ними составляет важную закономерность волевого процесса. Воля и мотивы дополняют друг друга (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, В.И.Селиванов и др.). Волевою сферу составляют целеустремленность, инициативность, решительность, настойчивость, выдержка, самостоятельность, организованность, деловитость, самообладание. Доминирующим компонентом волевой сферы является цель. "Рефлекс цели имеет огромное значение, он есть основная форма жизненной энергии каждого из нас... Вся жизнь делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той или другой поставленной ими себе в жизни цели" (6, 199-200). П.К.Анохин, развивая идею своего учителя о роли рефлекса цели в жизни человека, замечает: "Сомнительно, чтобы вообще можно было представить себе какой-либо поведенческий акт... человека..., который мог реализоваться без предварительного формирования самой цели" (7, 7).

Цель как субъективное явление может существовать только у людей, наделенных способностью сознательного психического отражения объективного мира. Человек, в отличие от животных, действует разумно, то есть выполняет действия, направленные на достижение сознательно поставленной цели. Такие действия называются волевыми. Целенаправленность - это свойство воли, регулируемое осознаваемой целью.

Целеустремленность характеризуется уже активным целевым устремлением, требующим мобилизации волевых усилий для преодоления трудностей. Целеустремленность отличается активным поиском способов достижения цели, самостоятельностью. Целеустремленность при постановке цели составляет существенное звено волевого акта, и поэтому формирование целей детской деятельности, а также способов их достижения является первостепенной задачей воспитания воли.

Признаки проявления воли: осознанная постановка цели, действия в направлении цели, преодоление внешних и внутренних препятствий, преодоление мышечного и нервного напряжения, умение тормозить свои действия и внешние проявления своих переживаний (самообладание).

Развитие воли выражается следующими признаками:

- изменяется и расширяется объем целей (целеустремленность);
- ребенок преодолевает все возрастающие внешние и внутренние трудности (формируется сила воли);
- ребенок достигает все большую длительность волевого усилия (нарастает выносливость воли);
- нарастает способность произвольного торможения своих побуждений (проявление самообладания, выдержки);
- ребенок приобретает способность ставить далекие цели и направлять свои усилия на их достижение;
- цели и пути их достижения ставит и определяет сам ребенок.

§2. Формирование воли у школьников

Диагностика волевой сферы. Метод наблюдения: постановка целей, планирование, реализация цели, длительность удержания цели, осуществление задуманного, преодоление трудностей, количество отвлечений, количество выполненных действий, число внесенных предложений, согласованность своих действий с общей целью, соответствие результата поставленной цели, количество выполненных творческих элементов, длительность деятельности. Метод диагностической беседы - вопросы типа: что будешь делать? (узнать, появляется ли целеустремленность при постановке целей); для кого ты будешь делать? для чего? (выявить мотив). - что тебе необходимо для работы? (проверить, представляет ли необходимые средства деятельности); - как ты это будешь делать? с чего начнешь? (определить проявление целеустремленности на этапе предварительного планирования). К диагностическим методам относятся также анкеты, самоотчеты.

Формирование волевой сферы. Воля формируется прежде всего в деятельности, в самостоятельной работе школьников по развитию у себя определенных сфер. Основная задача учителя состоит в том, чтобы помочь ребенку правильно составить программу работы над собой, а затем достаточно эффективно реализовать ее, добившись определенного прогресса в развитии своей индивидуальности. Общая задача распадается на ряд конкретных, каждая из которых представляет собой отдельный этап работы.

1. Помочь ребенку, исходя из его индивидуальных особенностей, выбрать первоочередную цель работы над собой и ориентировать его на занятия по соответствующим рекомендациям.
2. Помочь ему правильно усвоить содержание отдельных рекомендаций, понять суть предлагаемых упражнений.
3. Продумать вместе с учеником конкретную программу, учитывающую его индивидуальные особенности и конкретные условия жизни.
4. Вместе выработать критерии успешности работы по рекомендациям и формы ее регистрации.
5. Выбрать достаточно тактичные формы контроля за самостоятельной работой школьников.
6. В конце работы подвести итоги, чтобы выявить перспективы дальнейшей работы школьника над собой.

Отметим, что формирование воли вызывает очень большой интерес у школьников и самые значительные трудности. Многие ребята часто задают вопросы о воспитании у себя воли, характера. "Как стать волевым? Как научиться владеть собой? Как стать "хозяином самого себя"? - подобные вопросы задают многие. Некоторые сами начинают воспитывать волю: голодают,

залезают на высокие деревья и т.п. Как же стать волевым? Все дело в том, что воспитание воли это серьезная и длительная задача, которую нельзя решить мгновенно, с наскока, она требует труда, упорства, времени, большого желания. Решает эту задачу человек на протяжении всей своей жизни.

Это большой и серьезный труд прежде всего по воспитанию привычек. Волевого человека отличает не умение заставлять себя сделать что-то нужное, а привычка делать необходимые вещи. Полезно воспользоваться учителю следующими рекомендациями психологов, обращенными к школьникам (5, 178-179). Каковы главные условия работы по развитию волевых навыков?

1. Конкретно определить задачи самовоспитания. Очень часто ребята, говоря о воспитании воли, сами не знают, чего хотят. Просто так, без конкретных задач, волю не воспитаешь. Начните с того, что сформулируйте себе конкретную цель, например: ежедневно выполнять физические упражнения, вставать по звонку будильника и пр. Конечно, возможны разные цели, но в них всегда есть нечто общее, обязательное для всех, кто хочет развивать волю: научиться управлять своим временем, стать организованным человеком. Именно это должно стать вашей сверхзадачей.

2. Нужно иметь план работы, конкретно определить, чего, когда и как вы хотите добиться. Полезно завести что-то вроде дневника, куда будете заносить результаты выполнения упражнений по развитию воли.

§3. Упражнения для развития воли

Предварительные упражнения. Упражнение считается освоенным, если оно 10 дней выполняется без провалов.

Упражнение 1 - "Замри". В течение 5 минут сидеть в кресле без всякого движения, абсолютно расслабившись. Разрешены только движения век (моргание). В течение шести дней добавлять по 30 секунд, доведя время расслабления до 8 минут, и затем оставшиеся три дня "замирать" по 8 минут.

Упражнение 2 - "Прогулка". Выйдя из дома, вернуться домой ровно через час (ошибка не более плюс-минус 1-2 минуты). Это упражнение требует точного расчета времени и не так легко, как кажется на первый взгляд. Время выполнения задания может и меняться (от 40 минут до 1,5-2 часов), самое главное - поставить себе четкие условия.

Упражнение 3 - "Книга". Какую бы книгу вы ни читали, ежедневное время, отведенное на нее, должно равняться 45 минутам. Для удобства выполнения упражнения лучше открыть книгу в 15 минут какого-либо часа и захлопнуть ровно в определенный час. За ошибку считается любое отвлечение, произведенное по собственной инициативе.

Упражнение 4 - "Телевизор". Заранее отметить в телепрограмме за неделю 1-3 передачи, которые вы позволите себе посмотреть полностью. Что касается остальных передач, то им вы вправе уделить ровно 7 минут. Из опыта известно, что для многих это самое трудное упражнение, но и самое важное для развития привычек саморегулирования.

Из четырех предложенных упражнений следует выполнять сразу не более двух, но разучить все четыре необходимо. Если в течение 10 дней не будет срывов, переходите к следующим упражнениям, которые в отличие от подготовительных должны сделаться привычкой, то есть закрепиться, стать волевым навыком.

Следующая группа упражнений помогает сформировать привычки волевого поведения.

Упражнение 5 - "Зарядка". Начать желательно с 10 минут,

затем каждую неделю прибавлять по 1 минуте и довести до 17. При этом необходимо соблюдать два условия: начинать по возможности в одно и то же время, заниматься интенсивно, чтобы чувствовать усталость по окончании зарядки. Постепенно следует уплотнять отведенное на зарядку время, а для этого важно регистрировать, что вы успели сделать за этот интервал времени: сколько прыжков, махов, приседаний. Спустя три недели после начала выполнения зарядки количество движений должно увеличиться не менее чем на 20%, лучше - на 30-40%. Обязательно ежедневно регистрировать результаты. Упражнение считается освоенным, если оно три недели проходит без срывов. Затем оно просто остается привычкой в вашей жизни.

Упражнение 6 - "Будильник". Утром после звонка будильника сосчитать до 35 и встать. Затем через день убавлять счет по 10 и на следующей неделе вставать на счет "три". Здесь регистрация тоже нужна, но она гораздо проще: важно, на какой счет вы реально встали. Упражнение считается освоенным, если три недели подряд вы поднимаетесь на счет "три".

Упражнение 7 - "Письменный стол". Это наиболее трудное упражнение-привычка, но зато самое полезное и необходимое. Четко обозначьте время, когда вы сядете за уроки, скажем, в 16:00 или другое время. Перерыв ровно через 40 минут, отдых 20 минут. Через два дня начинайте регистрировать, сколько вам удалось сделать в каждой сорокаминутку, обязательно указывая объём выполненного задания. Постарайтесь уплотнить время. Спустя три недели объём выполненного должен увеличиться не менее чем на 15% (лучше на 25-30%).

Освоив упражнения-привычки и сделав их постоянными, можно приступить к основной цели. Например, овладеть иностранным языком, каким-либо ремеслом, профессией. В любом случае полезно составить план работы.

Список рекомендуемой литературы

1. Ковалев А.Г. Воспитание ума, воли и чувств у детей. - М., 1974.
2. Ойгензихт В.А. Воля и волеизъявление. - Душанбе, 1983.
3. Селиванов В.И. Воля и ее воспитание. - М., 1976.
4. Симонов П.В., Ершов П.М. Темперамент, характер, личность. - М., 1984.
5. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет. - М., 1988.
6. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения ВНД поведения животных. - М., 1951.
7. Анохин П.К. Рефлекс цели как объект физиологического анализа // Журнал ВД. 1962. №12.1.

Лекция VIII. СФЕРА САМОРЕГУЛЯЦИИ

§ 1. Сфера саморегуляции как цель развития

Сфера саморегуляции характеризуется прежде всего свободой выбора целей и средств их достижения; осознанностью их выбора; совестью; самокритичностью, разносторонностью и осмысленностью действий; умением соотносить свое поведение с действиями других людей; добропорядочностью, рефлексией, оптимистичностью и др. В настоящее время каждый подросток должен знать, что ему предстоит всего добиваться в жизни самому. Каждому полезно знать - пробивать дорогу придется самостоятельно и в очень жестких условиях, многое будет зависеть от из уровня

знаний, квалификации, умений и способностей. Для успеха полезно каждому научиться управлять своими психофизическими состояниями, регулировать уровень своего физического и психического состояния. Каждый должен быть уверен прежде всего в самом себе. "Тебя победили потому, что ты позволил себя победить", - говорит один из героев американского фильма.

О возможностях сферы саморегуляции, определяющей конкретные поступки и даже в целом жизненную линию поведения человека, свидетельствуют следующие факты и положения. В одном из своих писем Денис Давыдов, военный и поэт, пишет: "С 16 лет моего возраста я сделал сам себе правило, как вести себя во всю жизнь мою, и, держась за них, как утопающий за канат спасения, никогда не торгуясь с совестью, не усыпляя ее пустыми рассуждениями и в мыслях и в душе моей, всегда хранил отца моего - добродетельнейшего человека в мире, я хранил его даже и после смерти его и сам себе говаривал, как иногда увлекаем был соблазном: "Что батюшка сказал бы, что бы он почувствовал, если бы я это сделал при жизни его?" - все дурные помышления мои мигом улетали, и ничто уже не могло совратить меня с пути, мною избранного" (Записки партизана. Стихи. М., 1984, с.298).

Психологами эта мысль Д.Давыдова может быть выражена следующим образом: "Человек не может сделать хороший жизненный выбор, пока он не начнет прислушиваться к самому себе, к собственному Я, в каждый момент своей жизни" (6,113). Но само понятие "образ Я" в психологической литературе представлено достаточно широко. Например, американский психолог М.Розенберг выделяет шесть образов "Я":

"настоящее Я" - каким индивид видит себя в действительности в данный момент;

"динамическое Я" - каким индивид поставил себе цель стать;

"фантастическое Я" - каким следует быть, исходя из усвоенных норм и образцов;

"будущее или возможное Я" - каким, по мнению человека, он мог бы стать;

"идеализированное Я" - каким приятно видеть себя;
ряд "изображаемых Я" - образов и масок, которые индивид выставляет напоказ, чтобы скрыть за ними какие-то отрицательные и болезненные черты, слабости своего "настоящего Я". (Цит. по 8, с. 32).

Представляет интерес позиция К.Роджерса, который выделяет четыре параметра "Я":

- реальное представление о себе;
- представление о своей социальной роли;
- представление о собственном физическом состоянии и здоровье;
- представление о своих целях, планах и желаниях на будущее. (Там же, с.37).

В педагогике и психологии очень мало внимания уделено выявлению сущности и значения сферы саморегуляции. Поэтому педагогическая практика, по сути, дела не формирует эту грань индивидуальности. В то же время свобода человека в выборе цели и средств деятельности, поведения, свобода творчества - важнейшее целостное свойство человека. Сфера саморегуляции проявляется в способности человека управлять своим поведением и деятельностью через рефлекссию и анализ своих отношений.

§2. Способы и приемы развития сферы саморегуляции

Диагностика сферы саморегуляции: метод наблюдения, анкетирование, сочинения на темы "Я через 10 лет" и др.

При проектировании целей совершенствования сферы саморегуляции полезно выделить уровни ее развития. Низкий уровень: школьник подстраивается под обстоятельства и групповые отношения (конформность), не осознает жизненных перспектив, не проявляет самокритичности, принципиальности, требовательности к себе, его деятельность носит необязательный характер. Средний уровень: в поведении и деятельности учащегося непосредственно проявляются качества и признаки высокого уровня: самостоятельное поведение чередуется с бессознательным или осознанным приспособлением к окружающим. Время от времени предпринимаются попытки наладить свою жизнь и учение. Высокий уровень: школьник по преимуществу сам организует свою деятельность; в повседневной жизни и учении руководствуется своими целями, намеченными перспективами; независим в суждениях и поступках; ориентируется в сложной для него обстановке; сам ищет пути и способы преодоления трудностей; занимается самовоспитанием.

Для развития и совершенствования сферы саморегуляции необходимо предусмотреть в педагогических целях: перевод учащихся на более высокие уровни ее развития; формирование у них навыков психических и физических саморегуляций; развитие у ребенка необходимых навыков анализа жизненных ситуаций; обучение детей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей; формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям.

Формирование сферы саморегуляции. Человечество издавна занималось поиском методов повышения уровня саморегуляции. Широко известны, например, методы индийской йоги, трансцендентальной и цзен-медитации, китайской оздоровительной гимнастики Ци-Гун, западные методы аутогенной тренировки и другие способы работы над собой, направленные на перевод механизмов саморегуляции под контроль сознания, и развитие на этой основе своих творческих, волевых, адаптивных и физических возможностей. Изучая эти методы, Хасай Алиев выделил их общий внутренний природный механизм, ответственный в работе мозга за перевод потенциальных возможностей психики и организма под волевой контроль, включающийся спонтанно во время перенапряжения. В качестве "ключа", открывающего доступ к управлению своим психофизическим состоянием, в этом методе впервые применены приемы, позволяющие самостоятельно контролировать и регулировать уровень своего нервного напряжения в любой желаемый для себя момент времени и, пользуясь этим, производить поиск оптимального гармонизирующего биоритма, который необходим для восстановления истощенных или нарушенных функций направленного развития качеств и способностей, в частности - устойчивости к стрессу. Метод Алиева помогает преодолевать стереотипы (мышления, поведения и пр.). Мы настолько стереотипно мыслим, что даже не замечаем этого. Данный метод помогает человеку самому управлять своими внутренними процессами и достигать результата без помощи со стороны. А это и есть свобода. Свобода есть способность управлять собой. Человек, будучи свободным, не станет использовать свою свободу во зло. Наша бывшая система воспитала в человеке мораль: ты хороший, потому что живешь при социализме. Или: ты хорош, потому, что мусульманин, буддист и т.д. Все это из одного ряда. Быть хорошим является общечеловеческой сущностью и не принадлежит никаким системам. Системы могут лишь подкреплять эту сущность или разрушать ее. И та система прогрессивнее, которая способствует человеческому творчеству,

то есть его общему развитию. Поэтому и методы обучения в школе должны быть основаны на развитии творческих способностей, а не на формировании пусть даже хороших, но стереотипов. Этому и помогает метод саморегуляции, позволяющий человеку быть самим собой, лучше понимать себя и других и быстрее добиваться желаемых целей.

Метод Алиева очень важен для системы образования, потому что он помогает гармонизировать межличностные отношения как между учениками, так и между учениками и педагогами. Лучший контакт с собеседником и больший эффект от общения получается при условии, когда мы сотрудничаем. Так и в современной школе - есть педагоги, которые стремятся к сотрудничеству с детьми, но, даже понимая то, что на конфликте ничего не построишь, они все равно не застрахованы от ситуаций, когда, расстроенные своим самочувствием или состоянием, не способны соответствовать этим понятным нормам. В этом случае с помощью саморегуляции можно приводить себя в соответствующее состояние, когда достижения ума превращаются в состояние души и человек сам может выполнять свои собственные советы, которые ему легче давать другим. Нужно отметить, что приемы саморегуляции необходимы только на стадии обучения методике. Затем человек может управлять своим состоянием сам, по собственной воле.

Прием первый. Почему, например, кошки всегда падают на лапы? Потому что у них, прекрасная вестибулярная система. Именно они, как известно, труднее других животных поддаются и дрессуре. Хорошая внутренняя устойчивость дает им самостоятельность. Так и человек с хорошей внутренней координацией меньше других поддается внешним влияниям, обладает самостоятельностью мышления и поэтому у него быстрее находит выход в самых различных сложных ситуациях. Поэтому все упражнения, направленные на развитие координации, формируют и устойчивость к стрессу. Уникальным приемом для быстрого развития координации организма и способности управлять своим состоянием является способ раскачивания корпуса с поиском приятного ритма раскачивания. Вспомним, например, как нас качает в вагоне или в автобусе. Встанем и будем слегка раскачиваться вперед и назад, или как захочется, например, круговыми движениями. Прислушаемся к организму и будем раскачиваться так, как приятнее. Руки можем сложить между собой или держать обычно. Глаза можно закрыть или оставить открытыми: как приятнее. Сначала это непросто, но после нескольких повторов получается легче. Главное - искать приятный ритм раскачивания. Это такой ритм, когда не хочется из него выходить. При этом снимается нервное напряжение и возникает чувство глубокого душевного и физического покоя, чувство внутреннего равновесия. Найдя свой ритм, можно почувствовать ясность в голове, улучшение самочувствия или, наоборот, сонливость. Это зависит от того, что требуется организму, какое было исходное состояние. Такой прием снимает нервное напряжение и поэтому сознанию открывается то, что требуется организму. Если появляется сонливость, значит, организм истощен, надо несколько минут подремать. Если при упражнении появляются какие-либо неприятные ощущения в теле или в голове, которые раньше из-за нервного напряжения не наблюдались, то следует к ним прислушиваться, и они на фоне найденного гармонизирующего ритма начинают постепенно растворяться. Так происходит самолечение организма. Несколько неприятных минут, а затем - прояснение в голове, прилив сил и бодрости. Если человек не знаком с теорией саморегуляции, то проявление при саморегуляции ра-

нее скрытых от сознания болевых точек души и организма он может расценить как ухудшение самочувствия и, испугавшись этого, решить, что метод не помогает. На самом деле при этом упражнении происходит "обратное развитие болезни": волна гармонизирующего состояния выносит к сознанию проблемы организма и вытесненные в подсознание переживания души, открывая нас самим себе. Проблемы выносятся к сознанию, потому что только через сознание возможно их разрешение. Это активное самопознание: направляя на неприятные ощущения и переживания свое внимание во время саморегуляции, мы тем самым вводим нарушенные внутренние процессы в режим гармонизации и через это наконец освобождаемся от них. Внутренний процесс оздоровления проявляется и в автоматическом изменении ритма раскачивания: организм сам подбирает способы разрешения своих внутренних проблем. При этом следует поработать над собой, мысленно представляя желаемые изменения.

При появлении во время раскачивания дискомфортных ощущений следует помнить формулу "чем хуже - тем лучше!", так как эта формула меняет отношение к болезни и позволяет тем самым произвести ее лечебно-тренировочную проработку. Таким способом, например, избавляются невротизированные пациенты от навязчивости и страхов, стараясь вспоминать свои страхи и навязчивости на фоне этого лечебного состояния. Люди с наболевшими жизненными проблемами, приходят наконец либо к решениям, либо к соответствующему изменению своего к ним отношения. Периодически отдыхая с помощью этого приема в течение нескольких дней по 5-15 минут и стараясь решать на его фоне волнующие проблемы, от которых мы стараемся уходить в обычной жизни, можно наблюдать, как улучшается самочувствие. За это время произойдут хорошие перемены и появится чувство уверенности в себе, потому что каждый раз при найденном ритме раскачивания происходит восстановление и самолечение организма.

Прием второй. Встаньте, вытянув руки перед собой и настройтесь на то, что руки будут расходиться в стороны как бы сами собой, автоматически. Для этого глаза можно закрыть или держать открытыми (как приятнее), но смотреть в одном направлении. Прислушайтесь к себе: достаточно ли вы расслаблены? Если вы правильно настроились, то руки начнут расходиться, а мысли, и появится то самое особое состояние, которое вы искали при раскачивании.

Это очень простой способ для проверки себя на "зажатость": если руки остаются неподвижными, значит, следует поделать несколько обычных физических упражнений, чтобы затем еще раз попробовать этот прием.

Через несколько повторений вы научитесь быстро расслабляться и находить в себе состояние внутреннего раскрепощения, которого нам очень не хватает в наш напряженный стрессовый век. Учась выполнять движения с минимальным усилием, мы развиваем в себе способность и жить, и работать с меньшим напряжением.

Прием третий. Если руки никак не расходятся автоматически, то следует их сознательно развести в стороны и настроиться на их обратное движение друг к другу. Этот второй прием следует выполнять сразу после первого (даже если первый окажется неудачным), тогда он срабатывает эффективнее.

Иногда при выполнении этих движений возникает чувство, что руки тянет какая-то сила. Это сила внутренней гармонии, которая включается при снятии нервного напряжения. Для того,

чтобы дать возможность организму найти желаемое состояние душевно-физического равновесия, расхождение и схождение рук надо повторить несколько раз подряд, добиваясь как бы непрерывного движения.

Во время выполнения этих приемов следует насторожиться на улучшение самочувствия, мечтая о том, какими вы хотите быть. Выходить из состояния саморегуляции следует, обязательно настроившись на чистую, ясную голову и полноту сил, и тогда так и будет.

§3. Условия, тормозящие развитие сферы саморегуляции

К условиям, тормозящим развитие этой сферы относятся:

- гипопротекция - вид неправильного воспитания, в крайней форме проявляющийся в полной безнадзорности, но чаще лишь в недостатке опеки и контроля за поведением;
- доминирующая гиперпротекция - обнаруживается в чрезмерной опеке, мелочном контроле за каждым шагом, вырастающими в целую систему постоянных запретов и неусыпного бдительного наблюдения за подростком;
- потворствующая гиперпротекция - воспитание по типу "кумира семьи", когда взрослые не столько контролируют, сколько чрезмерно покровительствуют, стремятся освободить ребенка от малейших трудностей, от скучных и неприятных обязанностей, непрестанно восхищаются мнимыми талантами и преувеличивают действительные его способности;
- эмоциональное отвержение - отношение взрослых, когда ребенок постоянно ощущает, что им тяготеется, что он обуза;
- жесткие взаимоотношения - для них характерны суровые расправы за мелкие проступки или ситуации, когда на ребенке "срывают зло". Это также душевное безразличие друг к другу, забота только о самом себе, полное пренебрежение каждого к интересам и тревогам других людей;
- воспитание по типу потворствующей гипопротекции, когда взрослые стараются всегда оправдать подростка, при всех его проступках переложить вину на других, на семью, коллектив, оградить его от наказания;
- воспитание при болезни, болезненном состоянии - преувеличение заботы о здоровье, излишне завышенное внимание.

Список рекомендуемой литературы

1. Алиев Х. Ключ к себе. - М., 1981.
2. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. - М., 1986.
3. Данилова В. Как стать собой. Психотехника индивидуальности. - Харьков, 1994.
4. Карнеги Д. Как перестать беспокоиться и начать жить. - М., 1989.
5. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе. - М., 1989.
6. Козлов Н.И. Как относиться к себе и людям. - М., 1993.
7. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. М., 1982. С.108-117.
8. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. - М.: Педагогика, 1991.
9. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. - М., 1993.

Лекция IX. ПРЕДМЕТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ СФЕРА И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ

§1. Предметно-практическая сфера как цель развития

Названная сфера включает в себя способности, поступки, умения учащихся в различных видах деятельности и общения. Данная сфера помогает человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. Определяющим, доминирующим компонентом этой сферы являются способности. Способности, согласно известному определению Б.М.Теплова, это такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения одной или нескольких деятельностей; они не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков (5, т.1, 16-17). Тепловым и другими психологами раскрыта проблема природных предпосылок способностей и задатков. "Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития" (там же). Он же показал, что несмотря на наличие в способностях общепсихологического, "родового", они всегда являются свойством индивидуальности.

Термины "способность" или "способный" в повседневной речи имеют достаточно широкий смысл: например, говорят, что человек способен выполнить то или иное задание, добиться успехов и пр. Однако такое употребление не указывает на участвующие в деятельности свойства человека, а лишь отмечает тот факт, что данный человек в состоянии выполнить соответствующие действия и получить определенный результат. Владение комплексом действий обозначают термином умение. Способности есть составная часть всякого умения. Одним и тем же способностям соответствуют различные действия, а значит и различные умения.

Читателю полезно рассмотреть со словарем соотношение понятий: способности, умения, талант, гениальность, одаренность.

В психологии принято различать общие и специальные способности. Общие, или общие умственные, интеллектуальные способности проявляются во многих видах и областях деятельности, в том числе учении. Специальные способности - это способности к отдельным видам деятельности, например, математические, музыкальные, технические, педагогические, компьютерные и т.д.

Важными предпосылками развития способностей у детей являются их возрастные особенности, которые можно считать компонентами детских способностей. Этапы возрастного развития имеют свои особые черты. Возрастное развитие происходит путем последовательных переходов от одной ступени к качественно другой. При этом черты, свойственные определенному периоду, могут на следующей стадии развития исчезнуть или стать второстепенными.

Происходящий таким образом процесс возрастного развития заставляет задуматься о тех сензитивных периодах развития, когда обнаруживаются особо благоприятные возможности для того или иного направления развития. Такими возрастными предпосылками развития способностей у младших школьников являются повышенная восприимчивость, доверчивая готовность усваивать новые знания, вера в истинность того, чему учат. У школьников средних классов отмечается возросшая самостоятельность, настойчивая энергия и широта склонностей. У старших школьников очень заметны работа анализирующей мысли, готовность к рассуждениям и особая эмоциональная впечатлительность. Поскольку эти качества являются возрастными и, следовательно, в какой-то мере временными, их нужно вовремя и в полной мере использовать для развития детских способностей.

Вместе с тем нужно помнить о преходящем характере возрастных предпосылок и избегать долговременного прогноза о будущих способностях ребенка. Нужно помнить, что в полной мере характеризующими способности можно считать только такие свойства, которые не исчезают при переходе в другой возраст. Но, помимо возрастных особенностей, существуют и индивидуальные различия в развитии тех или иных сфер, обуславливающие на любом возрастном фоне индивидуальные варианты развития способностей. С существованием этих различий нередко связаны случаи проявления необыкновенной детской одаренности или, наоборот, пониженных способностей, связанных с временной задержкой психического развития.

В связи с вышеизложенным перед педагогами возникает ряд проблем: как работать с детьми, имеющими ярко выраженные способности? Как работать с детьми с задержкой психического развития?

В настоящее время проблема обучения детей с ярко выраженными склонностями и способностями к определенным видам деятельности решается путем их дифференциации в старших классах и организации системы факультативов. Созданы также специализированные школы и классы с углубленным изучением некоторых предметов. Кроме того таким детям необходимо помочь в выборе внеклассных занятий и в организации самостоятельной работы над собой. Для таких детей много значат условия обучения и воспитания. Отношение педагогов и родителей к таким детям бывает не всегда благоприятным. Иногда можно услышать о них такие высказывания: "Неизвестно, что от них можно услышать, чего ожидать, они непредсказуемы". Кроме того, нестандартность, оригинальность мышления легко спутать с оригинальничанием как средством самовыражения, а тягу к самостоятельности - с самоуверенностью и негативизмом. Поэтому творческие дети часто оказываются в положении "нежелательных" и "неодобряемых" школьников. В этом убеждает следующее наблюдение.

Американский психолог П.Торранс, исследующий проблему развития одаренных детей, разработал анкету для учителей: "Ниже даны личностные и деловые качества, которые учитель встречает у своих учеников. Предлагаю вам отметить знаком "+" те качества, которые вам нравятся в ваших учениках, а знаком "-" то, что не нравится.

1. Дисциплинированный....
2. Неровно успевающий....
3. Организованный....
4. Выбивающийся из общего темпа....
5. Эрудированный....
6. Станный в поведении, не понятный....
7. Умеющий поддержать общее дело (коллективист)....
8. Выскакивающий на уроке с нелепыми замечаниями....
9. Стабильно успевающий (всегда хорошо учится).....
10. Занятый своими делами (индивидуалист).....
11. Быстро, на лету схватывающий....
12. Не умеющий общаться, конфликтный.....
13. Общающийся легко, приятный в общении....
14. Иногда тугодум, не может понять очевидного....
15. Ясно, понятно для всех выражающий свои мысли.....
16. Не всегда подчиняющийся большинству или официальному руководству.

По Торрансу, "четные" качества чаще всего характеризуют творчески одаренных детей. Но наши исследования показывают, что учителям чаще нравятся в их учениках "нечетные" качества.

Что касается проблемы обучения детей с задержкой психического развития, то здесь еще больше трудностей. Недостаточное знание этой категории детей и непонимание их особенностей учителями обычной школы, неумение справиться с ними приводят к отрицательному отношению к ним педагогов и, как следствие, одноклассников, считающих этих детей "глупыми", "бестолковыми". Все это приводит к возникновению у детей отрицательного отношения к школе и учению и стимулирует их попытки личностной компенсации в других областях деятельности, что находит свое выражение в нарушении дисциплины, вплоть до асоциального поведения. В результате такой ребенок не только сам ничего не получает от школы, но и оказывает отрицательное влияние на своих одноклассников. Для решения проблемы предлагается разноуровневое обучение школьников или классы выравнивания.

§2. Способы формирования предметно-практической сферы

Методы диагностики: наблюдение, выполнение упражнений, практических заданий, тестирование.

Цели формирования: развитие общих, специальных, профессиональных, творческих способностей.

Средства и условия формирования. Выявление творческих задатков в школе неразрывно связано с их поощрением. Необходимы каждодневные упражнения; нужно постоянно тренировать способности, так как они не могут "лежать про запас", ожидая подходящего случая для проявления. Если способности не развиваются - они хиреют. Развитие природных задатков начинается с простых вещей. Например, важны характер и форма вопросов, которые учитель задает ученикам; 90% вопросов, предлагаемых учащимся, требуют лишь воспроизведения заученного материала из учебников.

Секрет развития способностей прост: он заключается в свободно выбранной и с удовольствием выполняемой деятельности. Как-то одного ирландца спросили, умеет ли он играть на скрипке. "Не знаю, - ответил он, - я никогда не пробовал". Здесь заключена мудрость самосознания. Люди, которые всю жизнь осторожничают, так никогда и не раскроют себя, не узнают своих способностей.

Современная мифология способностей. Существует ряд ошибочных представлений, которые психологи называют мифами.

Миф первый. "Нет неспособных детей, есть неспособные учителя", то есть все дети одарены, только надо развить их задатки и способности. Положительным моментом такого утверждения является вера в ребенка, педагогический оптимизм и гуманизм, но ... от природы ни у кого нет способностей, есть задатки, то есть предпосылки, которые могут превратиться, а могут и не превратиться в способности. Задатки есть у всех детей, но у всех они разные.

Миф второй. Для развития способностей нужна усиленная деятельность - утверждают многие практики и родители и нагружают детей занятиями в различных кружках и школах (музыкальной, спортивной, художественной и пр.). Но оказывается, не любая деятельность развивает способности, а только деятельность, в процессе которой возникают положительные эмоции. Нужно, чтобы ребенку нравилось что-то делать - не по требованию, не по обязанности, а по желанию.

Миф третий. "Было у матери три сына: два умных, третий футболист". Но если разобраться, хороший футболист имеет специальные способности, а их основой всегда являются способности общие, интеллектуальные.

Миф четвертый. Одаренные дети - это те, кто схватывает все на лету, быстро соображает, кто может лучше всех учиться. В общем люди одаренные учатся лучше. Бывают, конечно, исключения: учащиеся, лишенные творческих способностей, успевают хорошо, а обладающие способностями - плохо. Но что удалось выявить сравнительно недавно - это зависимость между академическими достижениями школьников и уровнем творческих способностей п е д а г о г а. Если учитель обладает высоким творческим потенциалом, то одаренные дети добиваются блистательных успехов. А ученики с менее развитыми способностями оказываются "в загоне", их академические успехи обычно невелики. Если же преподаватель сам находится где-то внизу шкалы "творческие способности", успехи учащихся, лишенных творческого блеска, оказываются более высокими, чем в первом случае. А ярко одаренные школьники не раскрываются, не реализуют своих возможностей. Наставник как бы оказывает предпочтение тому психологическому типу, к которому принадлежит сам.

О человеке часто судят не только по его способностям, а и по тому, в каких поступках они проявляются. Анализируя поступки человека можно дать характеристику его качеств: справедливый, ленивый, смелый и пр.

Упражнение 1. Оценить развитость тех или иных качеств личности можно с помощью независимых оценок. Учитель или товарищи оценивают школьника по пятибалльной шкале (табл. 4). После этого ему предлагают сделать самооценку своих поступков и сравнить полученные результаты. (2).

Таблица 4

Шкала качеств личности										
+-----+										
Характеристика			Оценка				Характеристика			
+-----										
Справедливый			5	4	3	2	1	Несправедливый		
Добрый			5	4	3	2	1	Злой		
Чуткий			5	4	3	2	1	Нечуткий		
Трудолюбивый			5	4	3	2	1	Ленивый		
Добросовестный			5	4	3	2	1	Недобросовестны		
Ответственный			5	4	3	2	1	Безответственны		
Аккуратный			5	4	3	2	1	Неаккуратный		
Скромный			5	4	3	2	1	Нескромный		
Правдивый			5	4	3	2	1	Лживый		
Смелый			5	4	3	2	1	Трусливый		

Упражнение 2. Умеете ли вы подчиняться?

Были ли у вас случаи, когда вы не выполнили поручения? Как вы ведете себя, когда вас обязывают делать то, с чем вы не согласны? Умеете ли вы убедить в своей правоте? Легко ли вам признаться в том, что вы не правы?

Упражнение 3. Всегда ли вы готовы действовать? Как быстро вы находите выход из сложной ситуации? Вспомните такие ситуации за последние полгода. Как вы их разрешали?

Быть готовым к действию - значит быстро, без раскачки искать решение, наметить пути и выбрать лучший, проявить находчивость. Готовность также выражается в знании собственных прав и обязанностей.

Список рекомендуемой литературы

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. - М., 1986.
2. Лутошкин А.Н. Как вести за собой. - М., 1986.
3. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М., 1991.

4. Познавательные процессы и способности в обучении. - М., 1990.
5. Теплов Б.М. Избранные труды. Т. 1, 2. - М., 1985.
6. Способности и склонности //Под ред. Э.А.Голубевой. - М., 1989.

Лекция X. ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ СФЕРА И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ

§1. Понятие "экзистенциальная сфера"

В "Педагогике школы" - учебном пособии для студентов, написанном рядом авторов по редакцией Г.И.Щукиной, говорится, что есть две науки: социалистическая и буржуазная педагогика, между которыми существуют серьезные противоречия. Вопрос: если педагогика наука, то почему их две? Что же не нравилось в буржуазной педагогике советским ученым?

"Буржуазная педагогика ... рассматривает воспитание как процесс, в котором происходит самовыражение неповторимой индивидуальности человека, развивающейся в силу...присущих ей и только ей возможностей...Воспитательный процесс, по утверждению современной буржуазной педагогики, не имеет никакого иного назначения, кроме того, чтобы предоставить условия для самовыражения этой неповторимой индивидуальности". (Педагогика школы /Под ред. Г.И.Щукиной. - М., 1977). То есть советская педагогика была против идей экзистенциализма. Что это за идеи?

Рассмотрим в тезисной форме основные положения экзистенциальной философии и педагогики, используя указанные в списке литературы источники.

Экзистенциализм учит, что существование предшествует сущности. Что это означает?

Что человек сначала появляется в мире, сначала существует, и только потом определяется его сущность. Человек первоначально ничего из себя не представляет. Человеком он становится лишь впоследствии, причем таким человеком, каким он сделает себя сам. Человек не только такой, каким себя представляет, но и такой каким он хочет стать. Он есть лишь то, что сам из себя делает. Таков первый принцип экзистенциализма. Каждый должен решать сам, каким ему быть. Но, выбирая себя, мы выбираем всех людей. Действительно, нет ни одного нашего действия, которое, создавая из нас человека, каким мы хотели бы стать, не создавало бы в то же время образ человека, каким он должен быть. Каждый решает сам как ему поступить. Если я сочту данный поступок благим, то именно я, а не кто-то другой, решаю, что этот поступок благой, а не злой. Но каждый должен сказать себе: действительно ли я имею право действовать так, чтобы человечество брало пример с моих поступков?

Человек есть не что иное, как проект самого себя. Человек существует лишь настолько, насколько себя осуществляет. Он представляет собой, следовательно, не что иное, как совокупность своих поступков, не что иное, как собственную жизнь. "Отсюда понятно, говорит Ж.П.Сартр, почему наше учение внушает ужас некоторым людям. Ведь у них зачастую нет иного способа переносить собственную несостоятельность, как с помощью рассуждения: "Обстоятельства были против меня, я стою гораздо большего"... Но надо, чтобы люди поняли, что в счет идет только реальность" (3, 333). Экзистенциализм определяет человека по его делам. Он включает мораль действия и решимости.

Человек творит себя, выбирая мораль; а давление обстоятельств таково, что он не может не выбрать какой-нибудь определенной мо-

рали. Мы определяем человека лишь в связи с его решением занять позицию. Эти и другие положения Ж.П. Сартра лежат в основе экзистенциальной педагогики.

Экзистенциальная сфера характеризуется умением человека управлять своими физическими и психическими состояниями, умением удерживать их на должном уровне, гармонией чувств и поступков, гармонией слова и дела. Эта сфера помогает человеку вступать в определенные отношения с другими людьми (любить или ненавидеть, соперничать или сотрудничать и т.п.). Ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей и ценностных ориентаций.

Э.Фромм разграничивает неплодотворные и плодотворные ориентации. При этом он отмечает, что хотя в дидактических целях они рассматриваются отдельно, обычно у каждого человека имеются признаки всех или нескольких из этих ориентаций.

Неплодотворные ориентации. К ним Э.Фромм относит рецептивную, эксплуататорскую, стяжательскую, рыночную ориентации.

При рецептивной ориентации человеку представляется, что "источник всех благ" лежит вовне, и он считает, что единственный способ обрести желаемое - будь то нечто материальное или привязанность, любовь, знание, удовольствие - это получить его из внешнего источника. При такой ориентации отношение любви состоит в том, чтобы "быть любимым", а не в том, чтобы любить. Такова же ориентация и в сфере мышления: индивид ориентирован на восприятие идей, а не на их создание. Его первая мысль - найти кого-то другого, кто даст нужную информацию, вместо того, чтобы самому сделать хоть какое-то усилие. Все это заставляет таких людей быть слишком зависимыми от других: они делают что-то для других ради того, чтобы добиться их расположения.

Эксплуататорская ориентация, подобно рецептивной, имеет в качестве основной предпосылки ощущение, что источник всех благ находится вовне и ничего нельзя создать самому. Но человек с такой ориентацией, в отличие от предыдущей, ничего не надеется получить в дар, а отнимает у людей силой или хитростью. Так, любовь они проявляют к тем, кого они могут отнять или отбить: не склонны влюбляться в не привязанного ни к кому человека. В сфере мышления такие люди не создают идей, а крадут их. Живут по принципу: "краденный плод - самый сладкий".

Стяжательская ориентация совершенно отлична от рецептивного и эксплуататорского типов, сходных в том, что оба надеются получить вещи из внешнего мира. Данная ориентация дает людям, мало верящих в то, что они могут получить из внешнего мира что-то новое; их безопасность основывается на стяжательстве и экономии, а траты они воспринимают как угрозу. Их главная цель - приносить как можно больше в свой дом и как можно меньше из него отдавать. Любовь для них - это, по существу, обладание: сами они не дают любви, но стараются получить ее, завладевая "любимой (ым)". Человек держится за прошлое и предается воспоминаниям о прежних чувствах и переживаниях. Такие люди все знают, но они бесплодны и не способны к плодотворному мышлению. Их высшие ценности - порядок и безопасность; их девиз: "Нет ничего нового под солнцем". В отношении с другими людьми близость для них - угроза: или отстраненность, или обладание людьми - вот в чем безопасность. Стяжатель склонен к подозрительности и имеет особое чувство справедливости, выражаемое так: "Мое - это мое, а твое - это твое".

Рыночная ориентация развилась в качестве доминирующей

только в современную эпоху. Чтобы понять ее природу, нужно принять во внимание экономическую функцию рынка в современном обществе, являющегося основой и главным условием ее (рыночной ориентации) раз-

вития у современного человека. Ориентацию, коренящуюся в восприятии себя как товара, а собственной ценности как меновой, Э.Фромм называет рыночной ориентацией. Принцип оценки и на личном рынке, и на товарном один и тот же: на первом на продажу предлагаются личности, на втором - товары. Успех зависит в большой мере от того, насколько хорошо человек умеет "продать" себя на рынке, насколько хорошо он умеет подать себя, насколько привлекательна его "упаковка"; насколько он "бодр", "крепок", "энергичен", "надежен", "честолобив"; к тому же важно, каково его семейное положение, знает ли он с нужными людьми и пр. Каждый должен предложить требуемый тип личности, который вне зависимости от его особенностей должен удовлетворять одному условию: пользоваться спросом.

Тот факт, что для успеха, недостаточно обладать умением и умственным развитием для выполнения поставленной задачи, но нужно еще быть способным вступить в состязание со многими другими, формирует у человека определенную установку по отношению к самому себе. Если бы для достижения жизненных целей было достаточно полагаться на то, что ты знаешь и умеешь делать, самооценка была бы пропорциональна собственным способностям, то есть собственной полезной ценности; но поскольку успех зависит во многом от того, как ты умеешь продать свою личность, то ты воспринимаешь себя как товар, или, вернее, и как продавца, и как товар одновременно. Подобно вещи на товарном рынке, человек должен быть в моде - на личном рынке. А чтобы быть в моде, ему нужно знать, какой вид личности пользуется повышенным спросом. Это знание в общем виде передается на протяжении всего процесса воспитания, от детского сада до совершеннолетия.

Таким образом, если человек вынужден неуклонно пробиваться к успеху и любая неудача являет жестокую угрозу его самооценке, то результатом будет чувство беспомощности, неуверенности и неполноценности. Если превратности рынка выступают мерилем ценности человека, чувства собственного достоинства и самоуважения разрушаются. Человек становится "я - то, чего изволите". Такая ситуация по необходимости окрашивает все человеческие отношения. Когда индивидуальным "Я" пренебрегают, отношения между людьми по необходимости становятся поверхностными, потому что в отношения вступают не сами люди, а взаимозаменяемые товары. Каждый знает, что чувствуют другие, потому что все в одной лодке: предоставленные самим себе, страшась неудачи, жаждущие угодить; в этой борьбе не щадят и не ждут пощады.

"Поверхностный характер человеческих отношений побуждает многих надеяться, что они могут обрести глубину и силу чувств в индивидуальной любви. Но это иллюзия, - отмечает Э.Фромм, - ожидать, что одиночество человека с рыночной ориентацией можно излечить индивидуальной любовью" (5, 77).

Мышление так же, как чувствование, определяется рыночной ориентацией. Мышление берет на себя функцию быстро схватывать ситуацию, чтобы иметь возможность успешно ею манипулировать. При широком и эффективном образовании это ведет к высокому уровню сообразительности, но не разума. Для манипуляции необходимо знать лишь поверхностные свойства вещей, верхи. Истина, добываемая проникновением в сущность явления, становится вышедшим из употребления понятием. Такому мышлению свойственно оперирование категориями сравнения и количест-

венного измерения, а не тщательный анализ того или иного феномена и его качеств. Наконец, этот тип мышления имеет глубокое влияние на нашу систему образования. От начальной до высшей школы цель обучения состоит в том, чтобы накопить как можно больше информации, главным образом, полезной для цели рынка. Студентам положено изучить столь многое, что у них едва ли остается время и силы думать. Не интерес к изучаемым предметам как таковым, а знание того, что повышает меновую стоимость - вот побудительный мотив получения более широкого образования.

Рецептивная, эксплуататорская и стяжательская ориентации имеют общее свойство: каждая из них представляет одну из форм человеческих установок, которая, доминируя в человеке, является специфичной для него и его характеризует. Рыночная же ориентация не развивает что-то, уже потенциально наличествующее в человеке: при ней развиваются те свойства, которые можно пустить на продажу. При этом рыночная личность свободна, свободна от всякой индивидуальности.

Плодотворная ориентация. Это установка, к которой способен каждый человек, не искаженный ментально или эмоционально. Это реализация человеком присущих ему возможностей, использование им своих созидательных способностей. Хотя плодотворный человек может создавать материальные вещи, произведения искусства и системы мысли, но куда более важным предметом плодотворности является сам человек. В этом случае он может быть охарактеризован как деятельный, любящий, разумный, преданный, авторитетный, честный и настойчивый в своих поступках.

Нет человека, чья ориентация целиком плодотворна, и нет человека полностью лишённого плодотворности. Но удельный вес плодотворной и неплодотворной ориентаций в характере каждого человека варьируется и определяется качеством неплодотворных ориентаций. Это качество зависит от того, какая из сторон (положительная или отрицательная) превалирует в той или иной ориентации.

§2. Цели формирования экзистенциальной сферы

Мы рассмотрели сущность экзистенциальной сферы и, естественно, возникает вопрос: какие качества, ориентации необходимо формировать и развивать у школьника? На этот вопрос проще ответить словами Л.Н.Толстого: "Одно из величайших заблуждений при суждениях о человеке в том, - писал Толстой, - что мы называем, определяем человека умным, глупым, добрым, злым, сильным, слабым, а человек есть все: все возможности, есть текущее вещество... Как бы хорошо написать художественное произведение, в котором было ясно высказать текучесть человека, то, что он один и тот же, то злодей, то ангел, то мудрец, то идиот, то силач, то бессильнейшее существо" (Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. М.; Л., 1959. Т. 53. С.185-187).

Продолжая мысль Толстого, можно утверждать, что нет человека с каким либо одним качеством, одной ориентацией. У каждого из нас присутствуют элементы всех ориентаций. Что же воспитывать? Необходимо воспитывать наполненность каждой неплодотворной ориентации смыслом жизни и идеями плодотворной ориентации. В каждой ориентации необходимо раскрывать ее положительную сторону и пытаться развивать именно эту сторону. Полезно включить в цели развития раскрытие смысла жизни, поиск ответов на вопросы: каким быть, как жить, какие идеи исповедовать, во что верить, каким нормам следовать, на что

ориентироваться. "Две вещи наполняют душу все новым и нарастающим удивлением и благоговением, тем чаще, чем продолжительнее мы размышляем о них, - звездное небо над мной и моральный закон во мне", - писал И. Кант.

Хорошо усвоенным нормам свойственно уходить в подсознание - приобретать черты автоматизма и функционировать без размышлений и доказательств, как само собой разумеющемуся (В.П. Симонов). Самые высокие представления идеального порядка обнаруживают себя в поступке, во взаимодействии людей чуть ли не рефлекторно, когда их значение и источник едва осознаются. Но для этого прежде необходимо эти представления у школьника сформировать.

§3. Способы и условия формирования экзистенциальной сферы

У каждого ребенка должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные установки, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. Для этого необходима организация социально полезной деятельности (бойскауты и др.), работа над собой - "труд души" (В.А. Сухомлинский). Труд души, по Сухомлинскому, состоит в том, чтобы ребенок не просто ощущал некий эмоциональный дискомфорт при виде больного или несправедливо обиженного человека, не просто стремился к устранению этого тягостного для него самого "сопереживания", но приходил на помощь и переживал положительные эмоции, которые приносят успех действий, направленных на облегчение участи другого. В условиях школы полезно также рассматривать упражнения по формированию у детей способности к суждениям на основе принципа справедливости, еще лучше - решать так называемые дилеммы Л.Кольберга. Чтобы определить, на какой ступени морального развития находится индивид, Л.Кольберг проверял его реакции на гипотетические моральные дилеммы. В качестве иллюстрации приведем несколько наиболее известных дилемм Л.Кольберга. (См: 6).

Дилемма Гайнца

"В одной из европейских стран женщина умирала от рака. Существовало единственное средство, которое, по мнению врачей, могло ее спасти. Это был препарат радия, незадолго до происходящего открытый аптекарем, живущем в том же городе. Приготовление лекарства стоило достаточно дорого самому аптекарю, но он просил за него в десять раз больше реальной стоимости. Платя 200 \$ за радий, он брал 2000 за небольшую дозу лекарства. Муж больной, Гайнц, обошел всех своих знакомых, занимая у них деньги, но это составило лишь 1000 \$, то есть половину требуемой суммы. Он рассказал аптекарю о том, что жена при смерти, и просил продать лекарство дешевле или отсрочить выплату денег. Аптекарь ответил отказом. "Я создал это лекарство, - заявил он, - и собираюсь делать из этого деньги". Гайнц, отчаявшись, взломал замок и влез в аптеку для того, чтобы достать лекарство для своей жены".

Вопрос: "Должен ли Гайнц делать это? Почему?" Возможны два варианта использования этой и других дилемм. Во-первых, они могут стать стимулом к началу дискуссии на моральную тему, а во-вторых, в индивидуальной беседе служить диагностическим средством, при помощи которого измеряется уровень нравственного развития и степень развития экзистенциальной сферы.

К каждой дилемме необходимо разработать список вопросов,

в соответствии с которыми строится обсуждение. По каждому вопросу дети приводят убедительные доводы "за" и "против". Так, по дилемме Гайнца рекомендуется обсуждать следующие вопросы. Было ли у Гайнца право или обязанность красть это лекарство? Если бы Гайнец не любил свою жену, должен ли тогда он красть лекарство для нее? Предположим, что в аналогичной ситуации находится не жена Гайнца, а совершенно чужой ему человек. Должен ли он в этом случае красть лекарство? Предположим, что при смерти его любимая собака, должен ли он красть лекарство для нее? Важно ли для человека сделать все, чтобы спасти жизнь другого человека? Воровство - это акт противозаконный. Является ли он одновременно безнравственным? Должны ли люди пытаться сделать все от них зависящее, чтобы соблюдать законы? За что Гайнец несет наибольшую ответственность? И т.п.

Анализ ответов полезно провести по следующим признакам: выбор, ценность, социальные роли и справедливость. Приведем пример ответов одного школьника.

В ы б о р. Действие, конечно, само по себе противозаконно. Но с позиций высокой нравственности и под давлением обстоятельств оно оправдано и разумно. Я бы тоже поступил так.

Ц е н н о с т ь. В основе этого поступка лежит признание человеческой жизни как главной ценности.

Р а с п р е д е л е н и е с о ц и а л ь н ы х р о л е й. Случись такое с моим другом или просто знакомым, я бы, не задумываясь, сделал то же самое для них.

С п р а в е д л и в о с т ь. В данном случае справедливость на стороне Гайнца, ибо аптекарь осквернил высшую ценность - жизнь человека.

Использование моральных дилемм как средства развития экзистенциальной сферы, безусловно, продуктивно. По каждой дилемме можно определить ценностные ориентации человека. Дилеммы может создать любой учитель при условии, что каждая дилемма должна: 1) иметь отношение к реальной жизни школьников; 2) быть по возможности простой для понимания; 3) быть незаконченной; 4) включать два или более вопроса, наполненных нравственным содержанием; 5) предлагать на выбор учащимся варианты ответов, акцентируя внимание на главном вопросе: "Как должен вести себя центральный герой?"

Список рекомендуемой литературы

1. Бердяев Н.А. О назначении человека. - М., 1993.
2. Ильин И.А. Путь к очевидности. - М., 1993.
3. Сартр Ж.П. Экзистенциализм - это гуманизм // Сумерки богов / Сост. и ред. А.А.Яковлев. - М., 1990.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М., 1989.
5. Фромм Э. Человек для себя. - Минск, 1992.
6. Цырлина Т.В. Встречное движение. - М.: Знание, 1991.

Часть третья. ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Лекция XI. КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

§ 1. Сущность учебной деятельности

Общеизвестно, что человек формируется и проявляется в деятельности. Что же представляет собой та деятельность, в

которой происходит процесс развития индивидуальности? Какова ее структура и функции? Каким должно быть обучение, чтобы развивало учеников?

Рассмотрим эти вопросы.

На каждом этапе своей жизни человек осуществляет множество деятельностей: читает книги, решает научные проблемы (познавательная деятельность), занимается радиолюбительством, кройкой и шитьем (любительская деятельность), умственным и физическим трудом (трудовая деятельность), обучается в школе, на курсах (учебная деятельность) и др. Каждая из этих деятельностей занимает в жизни разное положение, в определенные периоды одна из деятельностей бывает ведущей, доминирующей. Для школьника, учащегося ПТУ и т.д. ведущей является учебная деятельность. Но это не та деятельность, которую обычно имеют в виду на бытовом (не научном) уровне, часто называя ее учением или еще хуже - учебой. На уровне так называемого здравого смысла под учебной понимается любая деятельность в процессе обучения и поэтому учение отождествляется с учебной деятельностью.

Д.Б.Эльконин совсем и н а ч е понимал учебную деятельность. Он рассматривал ее как особую деятельность учащегося, сознательно направляемую им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых в качестве своих личных целей. Д.Б.Эльконин подчеркивал, что "учебная деятельность есть прежде всего такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, ее продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте". (Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М., 1974. С. 45).

Вчитаемся еще раз в этот абзац и разберем положения, изложенные в нем. Любая деятельность имеет предмет, продукт, операции и ориентировочную основу. Например, при работе на станке обрабатываемая деталь является предметом, а продуктом - получаемое изделие. При обучении какому-либо учебному предмету (физике, языку, математике и пр.) предметом деятельности выступают физические, математические знания, умения, способы, операции, а продуктом деятельности - усвоенные понятия, идеи, идеалы, духовные ценности, в целом - усвоение учебного предмета.

Что же является предметом и продуктом учебной деятельности? Предметом - опыт с а м о г о учащегося, который преобразуется путем присвоения элементов социального опыта. Продуктом - сам учащийся: его способности, результат развития его сфер. Если при изготовлении детали, при изучении учебного предмета цель состоит в том, чтобы изменить предмет или овладеть им, то в учебной деятельности цель направлена не на какой-либо внешний объект, а на самого учащегося: он сам сознательно ставит цель развить в себе какое-либо качество (способности, волю, умения). Следовательно, учебная деятельность в таком понимании отличается от любой другой деятельности ученика тем, что она не только объективно направлена на формирование его индивидуальности, как и все другие виды деятельности, но и с у б ъ е к т и в - н о имеет такую цель. Эти положения достаточно четко отражают сущность учебной деятельности.

В исследованиях психологов и педагогов выявлены следующие особенности учебной деятельности:

1. Основная функция учебной деятельности заключается в том, что она ориентирована не на получение каких-то материальных или иных результатов, а непосредственно на изменение

самих учащихся, на развитие их сфер. В этом случае доминирующей потребностью, например, должна стать интеллектуальная потребность в овладении способами действий, а не только самими знаниями. (Чаще всего учащегося интересует, наоборот, получение знаний, нахождение точного ответа в решении задачи, а не способ ее решения).

2. В соответствии с теорией учебной деятельности главным содержанием обучения должны быть общие способы действий по решению широких классов задач, чтобы деятельность учащихся была направлена на овладение этими общими способами.

3. Особенностью учебной деятельности является сознательное и самостоятельное составление учащимися ориентировочной основы действия (ООД) - системы ориентиров и указаний, пользуясь которой, человек выполняет данное действие. Для того, чтобы учащийся сознательно овладевал новыми понятиями и способами действий, нужно вместе с ним выявить происхождение вновь вводимых понятий и действий, показать их необходимость, выявить теоретические основы усваиваемых действий. Это означает, что знания не должны даваться в "готовом виде", что изучение любого нового понятия, нового раздела должно начинаться с мотивационного введения, с разъяснения для чего, почему и зачем должно изучать данное понятие или раздел.

4. Процесс формирования учебной деятельности основывается на принципе содержательного обобщения, когда знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера. Это значит, что изучение какого-либо раздела должно начинаться с ознакомления учащихся с общими, абстрактными основами этого раздела знаний, которые в процессе их развертывания постепенно обрастают конкретными и частными фактами и знаниями.

5. Важнейшей особенностью учебной деятельности является ее научно-теоретический характер. Это значит, по мнению В.В. Давыдова, что всю систему обучения необходимо переориентировать с формирования у детей рассудочно-эмпирического мышления на развитие у них современного научно-теоретического мышления.

6. Особенность учебной деятельности в том, что она универсальна, ибо составляет основу овладения любой другой деятельностью. Она является также неотъемлемой внутренней стороной любой другой деятельности, так как прежде, чем осуществлять какую-либо деятельность, необходимо овладеть ею в условиях учебной деятельности.

§ 2. Проблема целостности учебной деятельности

Становление и присвоение индивидуальности происходит как присвоение и воспроизведение человеком элементов социального опыта в процессе общения, обучения, трудовой и других видов деятельности. Каждая деятельность осуществляется в силу определенных потребностей: в труде, в общении, познавательной потребности. Возникает ряд: индивидуальность развивается и проявляется в деятельности, деятельность осуществляется на основе потребностей; любому человеку свойственны потребность в труде, познавательная потребность, потребность в общении. Этот ряд дан как закономерность. Но при решении педагогических вопросов формирования индивидуальности на основе этой закономерности дает себя знать явное противоречие: если человеку присущи потребности в труде и в познании, то почему они не проявляются у большинства учащихся хотя бы так, как выражается

у них потребность в общении? Вопрос можно сформулировать проще: почему многие люди не хотят трудиться, почему многие школьники не хотят учиться? Попробуем теоретически разрешить это противоречие.

Проанализируем деятельность тех, кто хочет ею заниматься. Почему крестьянин в условиях колхоза не стремится работать, а тот же крестьянин, став свободным фермером, "пашет" с утра до вечера? Почему многие учащиеся, не желающие учиться, увлеченно занимаются, например, любительской деятельностью - спортом, техническим и другим творчеством? Они готовы сутками работать на коллективной школьной радиостанции, конструировать приборы, программировать на компьютере... Очевидно, существуют условия (социальные и педагогические), в которых труд, учение теряют свое свойство быть потребностью человека. Но, с другой стороны, существуют также условия, в которых эти потребности не подавляются, а развиваются. Что это за условия?

К.Маркс показал, что с возникновением отчуждения труда встает и проблема принуждения человека к труду. "Отчужденность труда, - писал К.Маркс, - ясно сказывается в том, что как только прекращается физическое или иное принуждение к труду, от труда бегут как от чумы" (См: Маркс К., Энгельс. Соч. 2-е изд. - Т. 42. С. 91).

Отчужденный труд является для работающего человека чем-то внешним. "В силу этого труд его не добровольный, а вынужденный: это принудительный труд. Это не удовлетворение потребности в труде, а только средство для удовлетворения всяких других потребностей, но не потребности в труде" (Там же. С.90). То же самое мы можем сказать и про учебную деятельность в современной школе: как правило, она носит принудительный характер. Что собой представляют условия отчуждения труда, учения? Обратимся снова к труду крестьянина и любительской деятельности школьников. Трудовая деятельность крестьянина-фермера и любительская деятельность школьника **целостна** - она включает следующие этапы: возникновение потребности, целеполагание, планирование деятельности, конкретное исполнение плана (осуществление практических действий), самоконтроль и удовлетворение потребности путем использования (присвоения) созданного продукта деятельности. В этом случае в деятельности нет отчуждения и разделения труда - в силу этого она является целостной. Наоборот, в условиях отчужденного труда деятельность человека оказывается расчлененной: удовлетворяются потребности не только свои, но и других людей, планирование и целеполагание деятельности осуществляют одни, а непосредственное исполнение осуществляют другие, контролируют качество исполнения третьи.

С педагогической точки зрения важно подчеркнуть, что чем целостнее будет деятельность человека, тем меньше будет принуждения к труду и тем в большей степени будет проявляться потребность в труде, мотивы труда. Это положение приобретает еще большее значение по отношению к учебной деятельности. Структура деятельности человека инвариантна и по отношению к труду, и по отношению к учению. Учащийся потому не хочет учиться, что не осознает смысла своей деятельности, не сам ставит цели и не сам планирует ее. Выполняя учебную деятельность, учащийся в ней не самостоятелен: цели и задачи ставит учитель, (причем эти задачи не всегда соответствуют потребностям учащегося); выполняя учебные действия, он нуждается в помощи, в контроле со стороны учителя; заканчивая деятельность, учащийся не видит ее результатов,

после обучения он часто сталкивается с тем, что его знания никому не нужны - потому-то и нет у него потребности в учении. Естественно, стимулирование, активизация учителем деятельности учащихся приводит к тому, что педагог добивается их активности. Но эта активность внешняя, проявляется на отдельных этапах деятельности учащихся, в целом же их деятельность разорвана, нецелостна, нестабильна. Такая деятельность не приводит к развитию индивидуальности. Причины этого видятся в следующем.

Во-первых, многие учащиеся пока еще находятся в состоянии того рабочего, у которого отчужден предмет труда: пока еще вся последующая жизнь многих молодых людей не зависит от того, как они учились в школе, каково их общее развитие. Это не столько педагогический, сколько социальный аспект проблемы. Но есть здесь и педагогические возможности, связанные с изменением социальных условий: в настоящее время значительно возрастает спрос в способных, умеющих, компетентных специалистах (сейчас спрашивают не то, какой имеешь диплом, а то, что ты умеешь делать).

Во-вторых, отсутствие у учащихся должной мотивации учения можно объяснить тем, что в процессе обучения им не предоставляется должной самостоятельности в действиях. С чего сейчас начинается большинство уроков? С того, что преподаватель сообщает учащимся план урока, ставит цель и всеми средствами побуждает и принуждает к достижению этой цели. Но это цель учителя, а не учащегося. Школьники на таких уроках не видят смысла учения, не осознают своих перспектив. Следовательно, методика преподавания учебных предметов нуждается в изменении с тем, чтобы учесть в ней мотивационные аспекты деятельности.

В-третьих, причина низкой мотивации учения заключается в раздробленности учебной деятельности, в ее нестабильности. Процесс преподавания, его структурирование должны соответствовать природе учебной деятельности, ее структуре. Таким образом, анализ проблемы развития индивидуальности в процессе обучения позволяет говорить о необходимости поиска условий осуществления целостной учебной деятельности, установления ее мотивационной основы.

§ 3. Учебная деятельность как целостная система

Значение учебной деятельности как особого вида деятельности, направленного на освоение индивидом социального опыта, постоянно возрастает. Учебная деятельность в современных условиях должна выполняться человеком на протяжении всей его жизни. Д.Б.Эльконин называет учебную деятельность второй профессией каждого человека, справедливо отмечая, что от умения осуществлять учебную деятельность во многом зависит его продвижение в основном избранном деле. В связи с этим важно так строить учебную деятельность, чтобы в ее процессе учащиеся могли овладеть не только уже имеющимся социальным опытом, но и самой деятельностью. Но чтобы строить, надо знать строение, структуру учебной деятельности. Выделение структуры деятельности учащегося позволяет наметить план вероятного и адекватного ей взаимодействия учителя и учащихся, а следовательно, успешно управлять учебно-воспитательным процессом. Это значит, что деятельность педагога (деятельность обучающего) необходимо структурировать в соответствии с закономерной динамикой учебной деятельности учащегося.

В работах психологов (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.В.Репкин и др.) предпринята попытка определить структурный сос-

тав учебной деятельности. Первым ее элементом является мотивация учения. Д.Б.Эльконин замечает, что учебная деятельность "должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т.е. мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. (Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М., 1974. С. 45).

Вторым компонентом структуры учебной деятельности являются учебные задачи. Учебная задача включает цель, которая ставится учителем совместно с учащимися, учебные действия, условия достижения цели (умения самоконтроля и самооценки), результат. Основное ее отличие от всех других задач состоит в изменении самого действующего субъекта, а не предметов, с которыми он действует.

Если объединить эти компоненты, то получится следующий ряд: учебная деятельность = потребность + мотив + цель + учебные действия + самоконтроль + самооценка. Многие исследователи, принимая данную структуру, стремятся детализировать выделенные компоненты, особенно мотивационную основу деятельности (см. следующую лекцию) и систему учебных действий, обеспечивающих решение учебных задач. Рассмотрим систему учебных действий. К ним относятся планирующие и исполнительские действия. Планирующие или ориентирующие действия (ориентировочная основа действия - ООД) - это та система ориентиров и указаний, пользуясь которой учащиеся выполняют усваиваемые действия. Она необходима для того, чтобы спланировать предстоящую деятельность (Что надо найти? Что сначала? В какой последовательности действовать? Какие действия требуется выполнить?). П.Я.Гальперин выделил три типа ориентировочной основы действия.

Первый тип ориентировки отличается тем, что ученикам дается в готовом виде неполная система указаний и ориентиров, по сравнению с той, которую необходимо учитывать для правильного выполнения действия. Это приводит к тому, что школьник учится выполнять это действие методом "проб и ошибок". На основе такой ООД учебное действие усваивается вслепую, стихийно и с большими затруднениями. И даже сформированное действие остается для ученика не полностью осознанным, поэтому перенос его на новые объекты весьма ограничен.

Второй тип ориентировки отличается тем, что учащимся в готовом виде дается полная ООД в форме подробного алгоритма решения задачи, инструкции при выполнении лабораторной работы, технологической карты изготовления изделия, программы работы на компьютере и т.п. То есть в этом случае планирующие действия выполняет учитель, автор учебника, а учащийся только копирует их действия по образцу. Естественно возникает вопрос: можно ли научить ученика самостоятельно составлять ориентировочную основу действия для каждого нового задания? Оказалось, что можно, и тем самым был разработан еще один тип ориентировки.

Третий тип ориентировки отличается тем, что даются обобщенные, инвариантные всем частным задачам ориентиры. В каждом конкретном случае ориентировочная основа действия составляется учащимся самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается.

Для примера приведу самый общий алгоритм решения учебной задачи.

- 1) Отделить (вычленить) различные данные, условия, факты, основания.
- 2) Соотнести (сличить) и сгруппировать их.

3) Переосмыслить, перефразировать, переформулировать задачу.

4) Преобразовать ситуацию для определения искомого отношения.

С помощью этого общего алгоритма каждый учащийся составляет свой конкретный алгоритм действий.

Рассмотрим состав исполнительских действий.

1. Действия уяснения содержания учебного материала, предъявляемого в устной форме (репродуктивные при сообщении учебного материала преподавателем; продуктивные - самостоятельное получение следствий из общих знаний; самостоятельный поиск и решение проблем).

2. Действия уяснения содержания учебного материала из письменных сообщений (чтение и декодирование учебного материала; переработка и уяснение содержания; выделение основных положений; оценка и критика положений, представленных в тексте; конспектирование; действия по самостоятельному получению новых знаний (следствий) из общих положений; конкретизация, подведение под понятие, выведение следствий, доказательств, выводов и т.д.).

3. Действия отработки учебного материала (отработка путем заучивания; отработка в упражнениях).

4. Действия самостоятельного построения знаний (анализ задачи и ее условий; поиск принципа решения задачи; проверка найденного решения задачи).

В состав контрольных действий входит: а) контроль усвоения, уяснения и б) контроль отработки. Они входят как элементы в исполнительские действия и предполагают: сравнение своих действий с образцами; оценка совпадения действий и их результатов с заданными условиями; внесение коррекции в действия при их отклонении от образца. Действия контроля постепенно переходят в самоконтроль.

Самооценка своих действий (рефлексия обучаемым своих действий). Она характеризуется осознанием учащимися всех компонентов учебной деятельности:

1. Осознание индивидом учебной задачи (Что такое задача? Что нужно сделать, чтобы решить любую задачу? Что нужно сделать, чтобы решить конкретную задачу?)

2. Осознание цели учебной деятельности (Чему научился сегодня? Каких целей добился на уроке? Чему можно было научиться, решая задачи определенного типа? Оценивание самим учащимся результатов деятельности в зависимости от реализации ее целей).

3. Оценка учащимися способов деятельности, специфичных и инвариантных по отношению к различным учебным предметам (уяснение общих способов действий; умение учащегося выделить общее, инвариантное в различных учебных предметах, в выполнении разных заданий; осознанность конкретных операций, необходимых для решения познавательных задач).

§ 4. Проблема формирования учебной деятельности

Учебная деятельность может существовать, реально проявляться как сторона практической деятельности. Вместе с тем она имеет самостоятельное значение, так как, овладев ею, человек успешно овладеет и практической деятельностью. Важно также иметь в виду, что, не существуя вне реальной практической деятельности, учебная деятельность может развиваться только в ее процессе. Поэтому каждому преподавателю полезно знать принципы, дидактические основы формирования учебной деятельности.

Принцип целостности: необходимо добиваться целостности учебной деятельности, то есть так ее организовать, чтобы она стала регулируемой и организуемой самими учащимися.

Принцип моделирования: необходимо построение учебной деятельности как модели трудовой, практической деятельности.

Принцип единства: требуется обеспечить единство предметной и учебной деятельности, то есть так структурировать процесс преподавания, чтобы он соответствовал структуре учебной деятельности учащихся.

Принцип рефлексии: необходимо добиваться рефлексии, осознания учащимися своих действий.

Из всего изложенного выше следует, что всеми компонентами учебной деятельности учащийся может овладеть только с помощью преподавателя, поэтому и возникла проблема формирования учебной деятельности - обучение тем действиям, которые составляют ее сущность. Решение этой проблемы можно считать успешным, если учителю удастся добиться у учащихся развития таких качеств, как целенаправленность, организованность, ответственность, способность к самоконтролю и саморегуляции деятельности, самостоятельность, инициативность, самооценка.

Список рекомендуемой литературы

1. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. - М., 1981.
2. Вергелес Г.И. Дидактические основы формирования учебной деятельности младших школьников. - Л., 1989.
3. Волков К.Н., Фридман Л.М. Психологическая наука учителю. - М., 1985.
4. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников //Вопросы психологии. 1981. №6.
5. Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М., 1987.
6. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. - Казань: Изд-во КГУ, 1982.
7. Формирование учебной деятельности студентов /Под ред. В.Я.Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, 1989.
8. Формирование учебной деятельности школьников/Под ред. В.В.Давыдова и др. -М., 1982.

Лекция XII. МОТИВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

§ 1. Мотивационная основа учебной деятельности

При рассмотрении учебной деятельности были обозначены проблемы ее целостности, ее структурирования, управления ею, проблема структурирования процесса обучения. Чтобы решить их необходимо выяснить механизм взаимодействия учителя и учащегося, механизм структурирования учебной деятельности. При определении процесса обучения все педагоги сходятся в том, что он представляет единство двух деятельностей: преподавателя и учащегося. Но в дидактических пособиях процесс обучения часто рассматривается или как процесс преподавания, или как процесс учения и лишь затем предпринимаются попытки исследовать их в единстве. Даже в тех случаях, когда, казалось бы, велись исследования совместной деятельности обучаемого и обучающегося, при детальном анализе оказывалось, что взаимодействие между ними практически не рассматривалось. Таким односторонним подходом страдают многие методики преподавания учебных

предметов, в которых довольно детально описываются только действия преподавателя. Выходит, что деятельность учителя должна вызывать соответствующую деятельность учащегося как само собой разумеющуюся. "Когда я говорю, вы должны слушать!" - часто обращается учитель к учащимся. Поставим себя на место ученика. "Почему я должен слушать учителя?!" - недоумевает он. Традиционная структура урока предусматривает такие действия преподавателя: спросить, объяснить, закрепить - и соответствующую им деятельность учащихся: отвечать, слушать, исполнять. Но здесь и близко нет учебной деятельности, результатом которой является прежде всего общее развитие ученика. При таком подходе, когда идут от деятельности преподавателя, не учитываются закономерности учебной деятельности, а значит не способствуют развитию учащихся.

Сотвори самого себя - вот что должно просвечиваться в каждой ситуации процесса обучения, в каждом акте учебной деятельности. Эта мысль обращает внимание на то, что взаимодействие педагога и учащихся в значительной мере обуславливается характером учебной деятельности учащегося, а не учителя. Поэтому, рассматривая взаимодействие педагога и учащихся, мы должны не идти от предписаний педагогических действий, а строить эти действия согласно закономерностям структурирования учебной деятельности, в соответствии с ними. Наша задача, в отличие от авторов методик преподавания, заключается в том, чтобы выявить мотивационную основу деятельности учащегося, ибо она цементирует в целое учебную деятельность. Мотивационная основа учебной деятельности представляет определенную последовательность мотивационных состояний, непрерывно побуждающих деятельность в целом, поддерживающих ее непрерывность и стабильность. Поэтому наш подход заключается в изучении деятельности не на макроуровне, а, в определенном смысле, на микроуровне, когда рассматриваются "микро-области" мотивационной основы учебной деятельности.

Описание мотивационной основы деятельности представим, как того требует методология, по следующей схеме: нерасчлененное целое - анализ объекта - вторичный синтез. Мотивационная основа учебной деятельности учащегося состоит из следующих элементов: сосредоточение внимания на учебной ситуации - осознание смысла предстоящей деятельности - осознанный выбор мотива - целеполагание - стремление к цели (осуществление учебных действий) - стремление к достижению успеха (осознание уверенности в правильности своих действий) - самооценка процесса и результатов деятельности (эмоциональное отношение к деятельности). Проанализируем представленную нами структуру.

1. Сосредоточение внимания учащегося на учебной ситуации.

Для включения в деятельность, для выполнения задания учащемуся необходимо сосредоточить свое внимание на учебной ситуации, переключить на нее свои интересы, цели и мотивы, затормозить отрицательные побуждения, отвлекающие от урока. Внимание, то есть способность сосредоточиться на усвоении заданных объектов - это необходимое условие всех познавательных процессов, по словам К.Д.Ушинского, единственные ворота, через которые знания могут проникнуть в сознание человека. Главными структурными объектами внимания являются основной объект восприятия (или "фигура") и "фон". Фигура восприятия - это то, что психика выделяет из многообразия действительности, это сущность изучаемого вопроса. Все остальное в потоке информации составляет фон. Важнейшим фактором восприятия является степень контрастности фигуры и фона. Материал, изучае-

мый учащимися, не обладает достаточной контрастностью, сливается с фоном и остается невоспринятым. Так, на уроке физики при изучении закона Бойля-Мариотта элементы биографии Бойля и Мариотта, трубочка со ртутью из опыта ученых, независимость открытий закона этими учеными - все это только фон. Зависимость же между определенными параметрами газа является основным объектом изучения - фигурой. На уроке очень важно ее контрастировать. Если при опросе выясняется, что учащиеся много говорят о Бойле и Мариотте, о приборах и очень поверхностно - об изученной на уроке зависимости, значит неправильно было сосредоточено внимание учащихся. Вывод для учителя: более эмоционально, наглядно выделять основной объект изучения.

Внимание, таким образом, является начальной фазой учебной деятельности учащегося на уроке. Что заставляет его активизировать свое внимание? В случае непроизвольного внимания предмет притягивает ученика своими свойствами (необычное, яркое, новое, занимательное, связанное с профессией и т.п.). Произвольное внимание возникает в результате усилия воли ученика, а также зафиксированной ранее установки быть внимательным.

2. Осознание смысла предстоящей деятельности. Внимание помогает учащемуся сориентироваться в деятельности и позволяет ему получить информацию о предмете потребности, активизирующую учебную деятельность. В самом деле, чтобы человек осознал потребность в каком-то предмете (в знаниях, в новых способах действий и т.п.), ему необходимо представить этот предмет как значимый для него, как нужный ему в данный момент или в перспективе. В результате полученной информации в его сознании отражается предмет, способный удовлетворить потребность - возникает знание о предмете потребности. Все это переживается человеком как нужда в этом предмете, происходит осознание потребности в учебной деятельности, организуемой учителем на уроке. Следовательно, учебная деятельность, которой начинает заниматься ученик, определяется не его потребностью как таковой, а потребностью в учебной деятельности, трансформируемой учителем и преобразованной сознанием ученика в его потребность. На этой основе формируется смысловая установка к деятельности, которая и обеспечивает дальнейшее ее развитие. Смысловые установки, выражающие в деятельности личностный смысл, создают готовность к действию. Вот почему каждый должен сам осознать смысл предстоящей деятельности, только тогда у него возникнет желание что-то делать и он включится в активную деятельность.

Таким образом вторая структурная единица деятельности заключается в получении учащимися информации о предмете потребности и осознании ими личностного смысла предстоящей деятельности, что, в свою очередь, выражается в готовности действовать. Это часто используют опытные преподаватели, которые всегда в начале работы раскрывают учащимся смысл предстоящей деятельности, знакомят с тем, какие знания им предстоит усвоить, какими способами овладеть, что необходимо делать и почему это необходимо. Здесь учитель стремится раскрыть учащимся теоретическую, практическую, личностную, социальную, эстетическую и др. значимость выполнения учебной деятельности.

3. Осознанный выбор мотива. Следующий этап деятельности заключается в осознании актуальной потребности и выборе мотива учения. Внешние побуждения актуализируют необходимую в

ситуации урока потребность, она стимулирует личность на совершение определенных действий, но решение действовать принимает сам ученик. Под влиянием педагогических воздействий он осознает свои потребности и действует, побуждаемым значимым в данной ситуации мотивом. В идеальном случае из всех побуждений (стремление поговорить с товарищем, желание помечтать, посмотреть в окно, вдуматься, о чем идет речь на уроке, и т.п.) он выбирает нужные ему мотивы учебной деятельности (осознает необходимость овладения новыми знаниями и умениями, стремится преодолеть познавательное затруднение, выработать в себе необходимые способности и качества). Часто в таких случаях говорят о борьбе мотивов. Мне представляется, что в голове ученика происходит не борьба мотивов, а выбор мотива. Осознание потребности приводит к появлению, как правило, нескольких мотивов. Они соотносятся с прежним опытом, с привычками поведения и деятельности. И если ученик осознает необходимость в данной ситуации активно овладеть предлагаемыми ему способами действия и в то же время помнит, что у этого преподавателя другими делами не занимаешься, он выбирает актуальный мотив и с этого момента уже активно включается в деятельность. В этом смысле отношение к деятельности опосредовано всей жизненной философией личности - ее мировоззрением, ценностными, жизненными установками, позициями.

Таким образом, осознание актуальной потребности приводит учащегося к выбору мотива. В этом случае мотив заменяет одно поведение другим, менее приемлемое более приемлемым - и таким образом создает возможность определения способа деятельности. Поэтому значение мотива неизмеримо. Поведение становится волевым только благодаря мотиву (Д.Н.Узнадзе). В педагогическом аспекте важно обратить внимание на то, что здесь на первый план выступает способность индивида управлять своими мотивами, соотносить их с перспективными целями. Мотив есть итог самоопределения учащегося в деятельности. И от педагога во многом зависит, как его воспитанник строит свою мотивацию. Способ выработки мотивации, а не ее наличие характеризует индивидуальность человека.

4. **Целеполагание - выработка учащимся целей учебной деятельности.** Осознание потребности и выбор доминирующего в данной ситуации мотива приводит к выбору решения - постановке цели самим учеником. Именно то, как будет складываться деятельность, исходящая из какого-либо мотива, определяется целью. Если мотив побуждает к деятельности, то цель характеризует направленность активности ученика, определяет характер отдельных учебных действий. Как только в его сознании возникло отражение предмета действительности, способного удовлетворить самую значимую для него потребность, он принимает решение действовать, стремится достичь цели деятельности. Только таким образом учащийся, оценив учебную или производственную ситуацию, сконцентрировав на ней свое внимание, ставит цели и стремится достичь их. Ему нужно четко, осознанно представлять, что он должен получить в итоге урока (какое новое знание усвоить, какое умение выработать, каким способом овладеть, как все это скажется на развитии интеллектуальной и других сфер), и что для этого необходимо сделать (научиться решать определенный тип задач, решить столько-то задач, выполнить такое-то задание и пр.). Конечно, преподаватель может сам предложить возможные цели, план действий. Но, во-первых, в этом случае предложение учителя - не

более чем слова, а не цель учащегося. Извне может быть задано требование к человеку, но не цель. Цель же ставится и формулируется самим человеком. Во-вторых, если учащемуся "навязывается" цель, а не он ее ставит, то деятельность от него отчуждается, становится нецелостной, нестабильной. Учитель должен занять позицию помощника в разработке цели деятельности. При этом полезно опираться на явление значимости, которое составляет необходимую основу актуализации и формирования побуждений. Не случайно С.Л.Рубинштейн писал: "То, что в качестве предмета, становящегося затем целью деятельности, побуждает человека к действию, должно быть значимо для него ...".

Таким образом, постановка самим учеником цели, представляемой им в форме образа, осознаваемого, предвидимого результата деятельности, актуализирует готовность к ее достижению и тем самым определяет дальнейшую направленность его действий. По Д.Н.Узнадзе, в этих условиях возникает целевая установка, представляющая собой готовность, которая выполняет функцию стабилизации деятельности.

5. Стремление к цели - осуществление учебных действий. Учащийся выполняет действия, направленные на удовлетворение актуальных потребностей, - участвует в решении учебных задач или выполняет трудовое задание. При этом его побуждения направлены на деятельность, соответствующую формирующимся или уже сформировавшимся способностям, учебным и трудовым умениям. Один ученик стремится к цели, выполняя действия копирующего (репродуктивного) характера, другой, стремясь к той же цели, может действовать самостоятельно и творчески (продуктивно). Это один из наиболее ответственных моментов взаимной деятельности учителя и учащегося, когда возникает одно из мотивационных противоречий: между наличием тенденции к активной деятельности и возможностями ее реализации. В практике актуализированные потребности и мотивы, поставленные цели нередко не находят полноценного подкрепления в конкретной организованной учителем деятельности учащихся. И если он не обеспечит учеников соответствующей их мотивам и целям деятельностью, то эти побуждения затормозятся и возникнет неудовлетворенность деятельностью, выражаемая отрицательными эмоциями. Кроме того, данное противоречие проявляется в несогласованности между сложившимися у человека функциональными возможностями, способностями и содержанием учебной деятельности, которой он вынужден заниматься. Это противоречие имеет практическое значение: существенным условием его разрешения является знание учителем не только возможностей средств обучения и уровня развития учащихся, но и структуры учебной деятельности.

6. Стремление к достижению успеха - осознание уверенности в правильности своих действий. Мотивация достижения имеет место там, где деятельность, направленная на выполнение социальных требований, будучи соотнесенной с определенными нормами, подвергается оценке. В школьном возрасте, как известно, учебная деятельность является доминирующей. Общество ожидает и требует от учащегося присвоения знаний и умений, моральных норм и форм социального взаимодействия, необходимых для того, чтобы стать полезным этому обществу. И индивид оценивается с точки зрения того, как он выполняет эту обязанность, в какой мере принимает предписываемые ему обществом те или иные роли и соотносит их с личными целями. Тот, кто плохо учится, не старается, избегает трудностей, не стремится получить основательное образование, не может рассчитывать на положительную оценку. И наоборот, если школьник

учится старательно и успешно, то может быть уверен в признании и позитивной оценке своих действий. Учение во многом есть достижение цели, вот почему заметную роль в его детерминации играет мотивация достижения. Мотивированность достижением проявляется в готовности стремиться к целям и быть настойчивым в этом.

Мотивированные достижения действия побуждаются предвосхищением намеченной цели и оценкой результатов своих усилий. При сопоставлении стремления и достигнутого, желания и действительности, намерения и осуществления возникает переживание успеха или неудачи, влияющее на направленность и силу последующих стремлений. В поведении достижения задействованы две тенденции, обозначенные Х.Хекхаузенем "надеждой на успех" и "боязнью неудачи". Первая из них выражает уверенность в достижении намеченной цели, вторая же связана с тревожным опасением не суметь ее достичь, не оправдать ожиданий, провалиться. Конкретная направленность мотивации достижения меняется в зависимости от предъявляемых ситуацией требований. Например, в случае задания, представляющегося человеку чрезвычайно трудным, актуальная "надежда на успех" будет выражена слабо, а "боязнь неудачи" - сильно.

Противоположная картина будет наблюдаться, если предъявляемые требования кажутся человеку легкими. Социальная значимость целей также влияет на эмоциональный отклик индивида, когда тому удастся или не удастся их достичь.

Поэтому выполнение учебных действий всегда должно сопровождаться получением учащимися информации, стимулирующей их деятельность. Для достижения поставленной цели учащийся должен быть уверен в правильности своих действий: ему необходимо контролировать и оценивать свои действия, результаты работы. Интерес, стремление к деятельности, другие мотивы подкрепляются, если планируемое реализуется, если есть результаты и удовлетворение от работы. С другой стороны, препятствия, неудачи в удовлетворении потребностей рождают эмоции недовольства, раздражения, в некоторых случаях - состояние угнетенности и подавленности. Опытные педагоги хорошо знают, что неудачи в преодолении познавательных затруднений, в осуществлении трудовых заданий рождают у многих учащихся чувства растерянности, уныния, тревоги, раздражения. Неудовлетворение потребности, отмечают психологи, может вызвать ее угасание. И тогда ни воля, ни способности учащихся, ни приемы побуждения учителя не смогут изменить этого процесса. Чтобы положительные побуждения не угасли, их необходимо подкрепить эмоциональным удовлетворением от процесса и результата работы. Причем эти эмоции нужно обеспечивать на каждом занятии, ежедневно, регулярно. Для этого учащемуся целесообразно предлагать небольшие конкретные задания и постоянно информировать его об успешности их выполнения - учащийся должен быть обеспечен оперативной информационной обратной связью. В педагогике чаще говорится об осуществлении обратной связи для учителя, о получении им обратной информации.

Подчеркну, что не менее важна она и для учащегося, ибо отсутствие информации об успешности выполнения задания лишает его способности испытывать радость учения и труда, ведет к снижению интереса к деятельности.

7. Самооценка процесса и результата деятельности - эмоциональное к ней отношение. Осознавая смысл и значение выполняемой деятельности, учащийся сопоставляет ее качество с нормами общества и проявляет готовность отвечать за последствия своих действий. Самооценка, ее

рефлексия обнажают общественную сущность деятельности учащегося, раскрывают ее социальность. Педагогическая значимость выделения самооценки в особый этап деятельности состоит в том, что в этом акте проявляется уже не предметная, а общественная мотивация деятельности и мотивация общения, открывающие личности возможности безграничного совершенствования: сделать лучше, чем прежде; не хуже, чем другие; выглядеть не хуже других и т.п.

Уильям Джеймс сказал: "Глубочайшим свойством человеческой природы является страстное стремление людей быть оцененными по достоинству". Заметим, он не сказал просто: "желание", "потребность" или "стремление". Он сказал: "страстное стремление быть оцененным". Это и есть неутолимая жажда, постоянно терзающая человека. Стремление к собственной значительности является одной из главных черт, отличающих человека от животного. Поэтому и в учебной деятельности учащийся постоянно нуждается в оценке своих действий другими. Именно это стремление побуждает многих из них быть активным.

Рассмотренная структура учебной деятельности (мотивационный аспект) еще раз подчеркивает ту мысль, что педагогическое руководство учащимися не следует ограничивать собственным обучением, в его задачи входит постоянное создание благоприятных условий формирования учебной деятельности.

§ 2. Вероятностный подход в педагогике

Поскольку подавляющее большинство педагогических явлений по природе своей не жестко детерминированы, а подвержены влиянию многих стохастических факторов, считая возможным применить вероятностный подход к деятельности педагога. Его сущность, как известно, состоит в осознании и изучении меры статистичности педагогических явлений, в определении вероятности возникновения тех или иных ситуаций. Но ограниченный инструкциями учитель пишет планы уроков, где планирует все, что угодно, кроме ситуаций, с которыми он встречается на каждом занятии. Возьмем проблему управления вниманием учащихся на уроке - какой бы ни был предмет преподавания, какой бы ни был учитель, он всегда сталкивается с неотложным решением задачи управления вниманием. Такие задачи с большой степенью вероятности встречаются у каждого учителя на каждом уроке - назовем вероятными педагогическими задачами.

Как показывают наблюдения и психологические исследования, деятельность организуется по-разному, в зависимости от того, как она планируется. Элементарный способ планирования - работа "по ориентирам". Деятельность здесь во многом подчинена ходу внешних событий, так как человек не имеет заранее обдуманного четкого плана действий. Педагог в этом случае находится во власти обстоятельств - он не руководит деятельностью учащихся, а реагирует на возникающие ситуации. Педагогическая деятельность в этом случае весьма напряженная, иногда хаотическая.

Способ более высокого уровня - работа по образцу, по заранее разработанному плану урока. Стандартный план, конечно, обеспечивает более высокую эффективность и качество обучения, чем работа по ориентирам. Но непредвиденные ситуации и условия могут дезорганизовать деятельность, протекающую по такому плану.

Наиболее эффективный способ - это планирование деятельности с учетом предполагаемого изменения условий, в том числе вероятности возникновения тех

или иных событий. В этом случае педагог намечает общую стратегию управления процессом обучения, но без излишней детализации. Поэтому, чтобы успешно управлять процессом обучения, педагогу необходимо уметь решать прежде всего наиболее вероятные педагогические задачи.

Анализ проблемы мотивационного обеспечения процесса обучения позволил выделить следующие вероятные педагогические задачи по управлению учебной деятельности (табл. 5).

Таблица 5	
Соотношение мотивационной основы учебной деятельности и вероятных педагогических задач	
Мотивационная основа учебной деятельности учащегося	Вероятные педагогические задачи
Сосредоточение внимания на учебной ситуации	Управление вниманием учащихся
Осознание смысла учебной деятельности	Раскрытие смысла учебной деятельности
Осознание потребности в выборе мотива	Актуализация мотивационных состояний учащихся
Выработка учащимися целей деятельности	Совместная с учащимися разработка целей деятельности
Стремление к достижению целей при выполнении учебных заданий	Обеспечение успешного выполнения учащимися стоящих перед ними задач
Стремление к достижению успеха в деятельности	Поддержание у учащихся уверенности в их действиях
Самооценка процесса и результатов деятельности	Оценивание процесса и результатов деятельности

Пользуясь приведенной таблицей взаимной деятельности учителя и учащихся, можно проектировать и более успешно осуществлять процесс обучения и развития учащихся. Само же решение этих задач представлено в следующем параграфе.

§ 3. Решение вероятных педагогических задач

В данном параграфе представлена общая ориентировочная основа действий учителя по решению выделенных выше вероятных педагогических задач (табл. 6).

Таблица 6	
Вероятные педагогические задачи и способы их решения	
Вероятные педагогические задачи	Возможные способы и приемы решения педагогических задач
Управление вниманием учащихся: привлечение непроизвольного внимания большинства учащихся; под- держание его в течение необходимого времени; переключение внимания с одного вида деятельности на другой; поддержание внимания при различных сочетаниях форм обучения; мобилизация и поддержание	Выделение объекта внимания: предъявление конкретных заданий, постановка вопросов, характерных для установления деловых отношений, сотрудничества; применение аудиовизуальных средств и т.д. Использование новизны объекта внимания: ориентирование в предстоящей деятельности; постановка новых целей, сообщение новых фактов Выработка динамических стереотипов - соблюдение постоянного стиля работы с учащимися; неизменность де-

произвольного внимания; ловых отношений. Стимулирование
организация деятельности, целеустремленности, настойчивости:
развивающей способности постановка заданий, предъявление
самостоятельно контроли- требований к выполнению работы и
ровать свое внимание критериев ее оценки и т.д.

Разъяснение смысла Показ места знаний в общей
предстоящей деятельности: их структуре: раскрытие связи об-
разовательного предмета с тех-
нологией, производством; показ дости-
жений современной науки и культу-
ры; показ необходимости знаний для
общего развития, для овладения про-
фессиональной деятельностью; при-
ем апперцепции; созда-
ние проблемных ситуаций, подчерки-
вание необходимости знаний и уме-
ний в общественной и производствен-
ной деятельности; нацеливание
учащихся на самовоспитание, на осо-
знание ими ценности знаний

Актуализация мотиваци- Побуждение учащихся к осознанию
онных состояний: воз- потребности в предстоящей деятель-
ности; подчеркивание необходимости
знаний для уяснения природных и
социальных явлений, для будущей
профессиональной деятельности; создание благоприятных
условий для учебной деятельности -
организация атмосферы доверия, де-
мократический стиль общения и т.д.
организованность, инициа-
тивность и пр.

Совместная с учащимися Формирование цели совместной
разработка целей деятель- деятельности; разъяснение учащимся
ности: побуждение учащихся целей и задач урока; предложе-
ние плана, алгоритма деятельности,
формирование у них умений сообщение им, что они должны по-
пытаться овладеть, ка-
кими умениями овладеть, чему научиться; совместная с уча-
щимися разработка плана действий;
создание проблемных ситуаций и т.д.
цели

Обеспечение успешного Создания ситуаций успеха; пре-
дложение опорных конспектов, вариан-
тов заданий, использование спра-
вок, технологических карт;
напоминание о поставленных целях,
оказание помощи, организация взаи-
мопомощи, выполнение учащимися
прогностических и диагностических
заданий; комментирование действий,
использование средств обучения
смежным предметам и т.д.
стойчивость, упорство

Поддержание у учащихся Разъяснения, указания, помощь,
уверенности в их действи- напоминания, постановка вспомога-
тельных вопросов; управление само-

роль их действий; ока-	стоятельной работой; нахождение
зание помощи, обеспе-	рациональных моментов в действиях
чивающей коррекцию деяте-	учащихся, оценочные, подбадриваю-
льности; формирование у	щие обращения; формирование при-
учащихся умений самостоя-	емов контроля качества выполненной
тельно получать информа-	работы; предупреждение о типичных
цию, необходимую для кор-	ошибках в работе учащихся и т.д.
рекции деятельности	
Оценивание процесса и	Оценивание не только знаний
результатов деятельности:	и практических умений, но и качес-
своевременное оценивание	тва их деятельности: темпа и пол-
действий учащихся; форми-	ноты выполнения задания, степени
рование у них умений са-	самостоятельности, инициативности,
моконтроля и самооценки;	ответственности, целеустремленнос-
формирование потребности	ти; оценочные обращения в форме
в таких действиях	замечаний, отрицания, согласия,
одобрения; подведение итогов рабо-	
ты, подчеркивание ее значимости	

Приведенная схема решения вероятных педагогических задач применима в целом к урокам теоретического и производственного обучения как в общеобразовательной, так и в профессиональной школе.

Список рекомендуемой литературы

1. Гребенюк О.С. Педагогические аспекты мотивации учебной деятельности// Психология учебной деятельности школьников. - М.: АПН СССР, 1982.
2. Гребенюк О.С. Формирование мотивации учения и труда//Советская педагогика, 1985. №1.
3. Гребенюк О.С. Формирование мотивации учебной деятельности. - Вильнюс, 1983.
4. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда учащихся средних ПТУ: Дидактический аспект/Под ред. М.И.Махмутова. - М.: Педагогика, 1985.
5. Гребенюк О.С. Вероятные педагогические задачи как средство подготовки учителей//Теоретико-методологические основы формирования личности школьника и студента. - Волгоград, 1990.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	
Часть первая. Введение в педагогику индивидуальности..	
Лекция I. Предмет педагогики индивидуальности.....	
§ 1. Почему педагогика считается наукой?.....	
§ 2. Цели и задачи педагогики индивидуальности	
Лекция II. Формирование индивидуальности школьника	
§ 1. Кризис современного образования.....	
§ 2. Философия образования и принципы новой педагогики.....	
§ 3. Соотношение понятий "индивидуальность" и "личность"	
Лекция III. Индивидуальность школьника как цель развития.....	
§ 1. Понятие цели в педагогике.....	

§ 2. Проблема формирования сущностных сил человека.....	
Часть вторая. Концепция развития семи сфер.....	
Лекция IV. Интеллектуальная сфера и ее формирование	
§ 1. Интеллектуальная сфера как цель развития	
§ 2. Педагогические средства диагностики интеллектуальной сферы.....	
§ 3. Средства развития интеллектуальной сферы	
Лекция V. Мотивационная сфера и ее формирование....	
§ 1. Сущность мотивационной сферы и мотивации учения.....	
§ 2. Педагогические цели развития мотивации учения.....	
§ 3. Педагогические средства диагностики мотивации учения.....	
§ 4. Средства формирования мотивации учения...	
Лекция VI. Эмоциональная сфера как цель развития.	
Приемы аттракции.....	
§ 1. Цели развития эмоциональной сферы.....	
§ 2. Способы формирования эмоциональной сферы	
§ 3. Приемы аттракции и их формирование.....	
Лекция VII. Волевая сфера и ее развитие у школьников	
§ 1. Волевая сфера как цель воспитания.....	
§ 2. Формирование воли у школьников.....	
§ 3. Упражнения для развития воли.....	
Лекция VIII. Сфера саморегуляции	
§ 1. Сфера саморегуляции как цель развития....	
§ 2. Способы и приемы развития сферы саморегуляции	
§ 3. Условия, тормозящие развитие сферы саморегуляции	
Лекция IX. Предметно-практическая сфера и ее формирование.....	
§ 1. Предметно-практическая сфера как цель развития.....	
§ 2. Способы формирования предметно- практической сферы	
Лекция X. Экзистенциальная сфера и ее формирование	
§ 1. Понятие "экзистенциальная сфера".....	
§ 2. Цели формирования экзистенциальной сферы	
§ 3. Способы и условия формирования экзистенциальной сферы.....	
Часть третья. Формирование индивидуальности школьника	
Лекция XI. Концепция учебной деятельности.....	
§ 1. Сущность учебной деятельности.....	
§ 2. Проблема целостности учебной деятельности.....	
§ 3. Учебная деятельность как целостная система.....	
§ 4. Проблема формирования учебной деятельности.....	
Лекция XII. Мотивационное обеспечение учебного процесса.....	
§ 1. Мотивационная основа учебной деятельности.....	
§ 2. Вероятностный подход в педагогике.....	
§ 3. Решение вероятных педагогических задач..	

ОЛЕГ СЕМЕНОВИЧ ГРЕБЕНЮК

ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Курс лекций

Св. тем. план 1995 г.

Лицензия №020345 от 27.12.1991 г.

Редактор Л.Т. Ванцева.

Технический редактор Л.В.Карпеко.

Корректор Н.Н.Мартынюк.

Подписано в печать 30.11.94 г.

Формат 60х90 1/16.

Бум. для множит. аппаратов. Усл. печ. л. .

уч.-изд. л. . Тираж 700 экз., заказ

Калининградский государственный университет,

236041, Калининград обл., ул. А.Невского, 14.

Лаборатория оперативной полиграфии.