

**РОСОБРАЗОВАНИЕ**  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«ПЕНЗЕНСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ»

---

**СИСТЕМА  
ОТКРЫТОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**



В.В. Усманов, Ю.В. Слесарев, И.В. Марусева

**Профессиональная педагогика**

Учебное пособие

**Пенза  
ПГТА  
2011**

УДК 37  
ББК 74

Рецензенты:

Директор Института промышленной экономики,  
информатики и сервиса Пензенской государственной  
технологической академии, к.т.н., профессор

*А.Ф. Зубков;*

Д.пед.н., профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики  
С.-Петербургской юридической академии

*А.В. Долматов*

**Усманов В.В., Слесарев Ю.В., Марусева И.В.**

Профессиональная педагогика : учебное пособие. – Пенза : Изд-во Пенз. гос. технол. акад., 2011. – 240 с.

В учебном пособии рассматривается теория обучения и профессионального воспитания в соответствии с современной парадигмой образования и ее гуманитарным аспектом. Представлены инновационные педагогические технологии профессионального обучения. Фактический материал отражает сложные аспекты преподавания, психологии обучения, выбора профессии.

Учебное пособие предназначено для преподавателей вузов, педагогов училищ, колледжей в качестве пособия с целью изучения основ данного предмета, а также для мастеров производственного обучения, специалистов, практических работников, студентов и аспирантов.

Учебное пособие одобрено и рекомендовано методическим советом Пензенской государственной технологической академии для использования в учебном процессе.

**УДК 37  
ББК 74**

© Пензенская государственная технологическая академия, 2011

© Усманов В.В., Слесарев Ю.В., Марусева И.В., 2011

## **Предисловие**

Учебное пособие раскрывает перед будущими и уже опытными преподавателями основы современной профессиональной педагогики. В нем вы найдете четко структурированную теорию обучения (дидактику), где изложены: принципы, законы, закономерности, методы профессионального обучения. Раскрыта сущность понятия “содержание образования”, подробно разобраны формы организации, средства, методы и формы контроля.

В разделе 2 вы ознакомитесь с основами современной теории профессионального воспитания (закономерности, принципы, методы, формы и средства профессионального воспитания). Основы теории воспитания изложены согласно современной парадигме образования, ее гуманитарному аспекту.

Далее изложение переходит к рассмотрению инновационных (современных) педагогических технологий профессионального обучения, а также частных технологий формирования компонентов профессиональной зрелости на примере учащихся технического училища. Ряд вопросов в изложении основ профессиональной педагогики имеет объектом рассмотрения студентов высшей технической школы, а ряд вопросов рассмотрен применительно к учащейся молодежи технических училищ.

Последний 4 раздел учебного пособия охватывает целый спектр актуальных вопросов, связанных с профессиональным обучением. Это – психология выбора профессии, проблема формирования педагогического мастерства, типы и стили преподавания, психологические сложности юности, ошибки и находки учителей и наставников молодежи.

# **Раздел 1. ДИДАКТИКА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

## **Глава I. Введение в дидактику**

### **1. Определение и история развития дидактики**

Дидактика – теория образования и обучения, отрасль педагогики. Предметом дидактики является обучение как средство воспитания человека, т.е. взаимодействие преподавания и учения в их единстве, обеспечивающее организованное учителем усвоение учащимися содержания образования.

Отечественная дидактика изучает разные формы проявления взаимодействия компонентов обучения и на основе выявленных закономерностей разрабатывает определённые системы обучающих воздействий. Эти системы находят своё конкретное выражение в содержании образования, раскрываемом в учебных планах, учебных программах и учебниках; реализуются соответствующими методами и средствами обучения в определённых организационных формах.

Дидактика – теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука. Научно-теоретическая функция дидактики заключается в изучении реальных процессов обучения, в установлении фактов и закономерных связей между различными сторонами обучения, в раскрытии их сущности, выявлении тенденций и перспектив развития. Полученные теоретические знания позволяют направлять практику обучения, совершенствовать её в соответствии с изменяющимися целями, которые ставит общество перед системой образования. Разрабатывая системы отбора содержания образования, устанавливая принципы обучения, дидактика выполняет нормативно-прикладную, конструктивно-техническую функцию. В единстве этих функций дидактики – понимание сущности процесса обучения, реализация его образовательной, воспитательной и развивающей функций.

Впервые термин “дидактика” появился у немецкого педагога В. Ратке, назвавшего свой курс лекций “дидактикой” или “искусством преподавания”. Дидактику как систему научных знаний впервые разработал Я.А. Коменский, дав последовательное изложение принципов и правил обучения детей. В “Великой дидактике” (1657) Коменский рассмотрел важнейшие вопросы теории обучения: содержание образования, дидактические принципы наглядности, последовательности обучения и др., организация классно-урочной системы обучения. Дидактические идеи Я. Коменского получили дальнейшее развитие в трудах педагогов 18 и 19 веков.

В эпоху просвещения, когда особое значение приобрело гуманистическое начало в философии, Ж.Ж. Руссо оказал влияние на признание дидактических потребностей ребёнка, его запросов, актуальных интересов. И.Г. Песталоцци усилил внимание к такой цели обучения, как развитие всех сил и способностей человека, порицая все формы одностороннего воспитания.

К концу 18 – нач. 19 в. в классической педагогике определились две теории школьного образования:



В середине 19 в. Ф. Дистервег высказал новаторскую для своего времени идею о том, что человек может достигнуть развития только в деятельности. Опираясь на предшествующий опыт, Дистервег заложил дидактические основы развивающего обучения, сформулированные в 33 законах и правилах: “от близкого к далёкому”, “от простого к сложному” и т.д. Большое внимание он уделял наглядности, доступности, прочности обучения, культуре речи, умственной активности учащихся в обучении.

В России дидактические основы рассматривались в трудах просветителей и писателей-демократов А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, сыгравших значительную роль в приближении русской педагогики к дидактическим идеям конца 18 – 19 веков.

Во 2-й половине 19 века целостную дидактическую систему создал К.Д. Ушинский. Опираясь на просветительские философские идеи, психологию и физиологию, он показал односторонность формального и материального образования, раскрыл сходство и различие познания и учения, разработал ряд вопросов воспитания, усвоения и закрепления знаний, развития мышления в процессе обучения, формирования мотивов побуждения школьников к учению, проблемы сочетания преподавания и самостоятельной деятельности школьников.

Последователи Ушинского Н.А. Корф, В.П. Вахтеров и др. разработали систему первоначального обучения, основанную на знании и учёте возрастных и психологических особенностей учащихся, на уважении к личности ребёнка.

Для западной педагогики 1-й половины 20-го века характерна педоцентрическая дидактика Дж. Дьюи (США), развивавшаяся в рамках прагматической педагогики. Главный её принцип – обучение на основе личного опыта ребёнка. По мнению Дьюи, ребёнок изучает окружающую его жизнь в процессе практики и труда, так же как и учёный-исследователь. Задача школы – помочь ему учиться “путём деланья” на собственном практическом опыте. В отечественной педагогике к началу 20-го века большое значение придавалось принципу связи обучения с практической жизнью общества (Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко). Была разработана концепция обучения как существенного и источника непрерывного умственного развития учащихся в процессе сознательного усвоения основ наук, социального опыта в целом и их практического применения под руководством учителя. Наряду со знаниями и навыками в состав содержания образования включены (70-е гг.) новые компоненты, обеспечивающие усиление развивающей и воспитывающей функций обучения, – опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру и друг к другу. Содержательные исследования проведены по проблеме школьного учебника.

Требование активного усвоения знаний учащимися, выдвинутое дидактами прошлого, получило новое обоснование и приобрело характер необходимого условия развития самостоятельности учащихся в их познавательной деятельности (Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, Л.Я. Зорина, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.). С этим направлением связана разработка дидактами и психологами концепции проблемного обучения (Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.). Исследована проблема формирования у учащихся познавательного интереса, потребности в знаниях (В.С. Ильин, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина), формирования потребности, умений и навыков самообразования (А.С. Громцева, Б.Ф. Райский, А.Я. Айзенберг).

Проведены исследования по проблеме методов обучения (А.Н. Алексюк, Ю.К. Бабанский, Е.Я. Голант, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов, В.А. Тетюрев и др.), различных организационных форм обучения (Х. Лийметс, В.К. Дьяченко), возможностей современного урока в решении проблемы разностороннего развития учащихся. Исследованы пробле-

ма контроля за результатами обучения (И.Н. Перовский, С.И. Руновский, В.М. Полонский и др.), вопросы учебного оборудования и технических средств обучения (С.Г. Шаповаленко, Н.М. Шахмаев и др.). Разработаны принципы оптимизации учебно-воспитательного процесса (Ю.К. Бабанский). Осуществлено построение на дидактической основе концепции учебно-воспитательного процесса (И.Я. Лернер, Н.М. Шахмаев, М.Н. Скаткин и др.)

Особое внимание с 50-х гг. привлекают проблемы методологии и методики дидактических исследований (Ю.К. Бабанский, В.М. Беспалько, Г.В. Воробьев и др.). Начата разработка проблемы педагогической диагностики (К.М. Гуревич и др.). Проведены исследования по истории дидактики (Р.Б. Вендровская, Ш.А. Ганелин, С.Ф. Егоров и др.). Большое значение для дидактики приобрели работы психологов (Н.А. Менчинская, П.У. Гальперин), раскрывших психологические предпосылки организации усвоения и построения содержания образования. Определённую роль выполняет обобщение передового, в т.ч. новаторского, опыта (Ш.А. Амонашвили и др.)

## **2. Связь дидактики с другими науками**

Исследования дидактики и решения ее проблем требуют междисциплинарного подхода. Исходное значение для дидактики имеет теория познания, позволяющая благодаря общности законов познания опосредованно определить закономерности учебно-познавательной деятельности на пути руководства ею. Таким образом, дидактика связана с философией, которая является одним из источников конкретного наполнения содержания образования и сама в определенной мере служит объектом усвоения. В то же время обучение служит для философии объектом анализа как одно из общественных явлений, как область проявления общественных законов (см. рис. 1).

Дидактика использует данные и методы социологии для определения влияния школьной среды на личность, роли психологического климата в коллективе учителей и в классе, взаимосвязи деятельности школы и производственного, социокультурного окружения, а также влияния общих социальных факторов на эволюцию школы и требований к ней и т.д.

Используя данные кибернетики, дидактика разрабатывает теорию руководства учебным процессом. Физиология человека, в частности физиология высшей нервной деятельности, а также школьная гигиена дают материал для обоснования методов и средств правильной организации учебной деятельности учащихся, определения учебной нагрузки школьников (см. рис. 1).

Особенно тесно дидактика связана с педагогической психологией, которая исследует вопросы развития личности в процессе обучения, психологические основы обучения и воспитания на разной ступени образования, раскрывает особенности развития психологических процессов, механизм формирования интересов, мотивов и т.д., выявляет и изучает закономерности усвоения учащимися содержания образования, педагогического общения, преподавания. В то же время развитие педагогической психологии обусловлено сознательным учётом данных дидактики о целях обучения, содержании образования, методах обучения.

Важное значение имеет соотношение дидактики с частной методикой. Первоначально методика преподавания в качестве нормативной части дидактики содержала конкретные предписания к преподаванию определенного учебного предмета. Затем она выделилась в относительно самостоятельную педагогическую дисциплину, включавшую как теоретическую, так и прикладную часть. Задача дидактики состоит в обеспечении единства в подходе к учащимся и в выборе содержания, путей и средств, учебной работы. В этом заключается методологическая функция дидактики по отношению к частным методикам. В то же время методика преподавания, изучая специфические закономерности обучения отдельным учебным предметам, служит одним из источников педагогических фактов для дидактики. Дидактика и методика преподавания на современном этапе взаимообусловлены в своем развитии.

Дидактика тесно связана с теорией воспитания, которая педагогически интерпретирует требования общества к качествам личности, системе её ценностей. Воспитательные задачи закладываются в содержание образования. На основе положений теории воспитания определяются место и функции учебной деятельности школьника в общей системе организации их жизнедеятельности, разрабатываются методы и организационные формы обучения в единстве с методами и организацией воспитания.

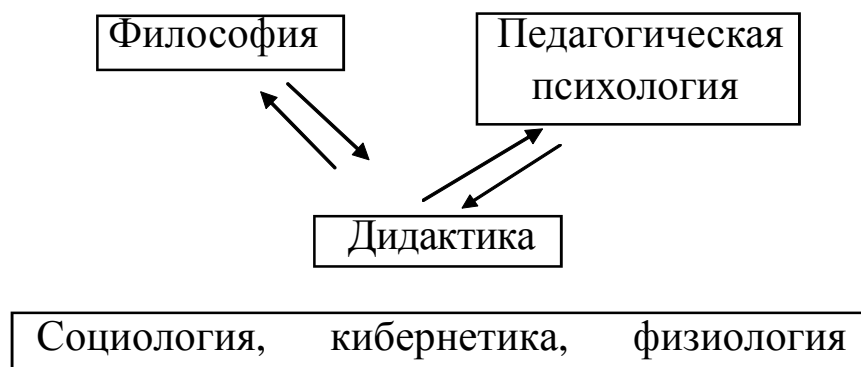


Рис 1. Взаимосвязь наук



### **3. Дидактические закономерности**

Процесс обучения испытывает влияние множества факторов, как внепедагогических (например, общественные условия), так и внутрипедагогических (например, состав класса, своеобразие учебного материала), что и обуславливает преобладание в дидактике статистических законов, т.е. таких, которые предполагают ту или иную степень вероятности протезируемых изменений процесса обучения при заданных условиях. Часть законов дидактики относится к динамическим, при которых исходное состояние объекта однозначно определяет его последующие изменения. Специфику дидактических закономерностей характеризует зависимость между преподаванием, учением и содержанием образования. Дидактические закономерности не зависят от содержания отдельных учебных предметов. В педагогической литературе приводятся такие дидактические закономерности, как зависимость обучения от социального заказа и общественных условий, социально формирующий и воспитывающий характер обучения, зависимость явности обучения от активности учащихся и от целенаправленного формирования отношения их к учению и другие. Выделяются также другие группы закономерностей:

- структурные (например, зависимость методов обучения от способа усвоения различных видов содержания образования);
- системные (например, единство преподавания, учения и содержания образования);
- эволюционные (например, изменение структуры процесса обучения в зависимости от возраста и уровня подготовки учащихся);
- функциональные (например, подготовка учащихся к сохранению, воспроизведению и развитию социального опыта);
- исторические.

Объективный характер выявленных закономерностей обучения определяет функцию дидактики как науки. Целостная иерархическая система дидактических закономерностей ещё не построена, что объясняется недостаточным развитием научно-теоретической функции дидактики.

### **4. Типы и методы дидактических исследований**

В дидактике, как и в педагогике в целом, различают фундаментальные и прикладные, количественные и качественные, функциональные и комплексные и др. исследования. К фундаментальным исследованиям относятся такие, цель которых – выявить закономерности и тенденции развития дидактики, способы её связи с практикой обучения. Среди них выделяется изучение методологических проблем: предмет дидактики, способы создания те-

ории обучения, ориентированной на практику, соотношение дидактики с другими науками; состав, функции и структура научного обоснования обучения; проблемы состава и уровней рассмотрения содержания образования, взаимосвязи обучения и развития, методов обучения и т.д. Такие исследования составляют теоретическую основу для прикладных разработок, решающих вопросы, непосредственно связанные с практикой обучения. Нередко прикладные и фундаментальные исследования проводятся в комплексе.

К методам дидактических исследований относятся как общенаучные, так и специфические. Исторически наиболее ранним методом исследования является целенаправленное, избирательное наблюдение практики обучения. Ему всегда предшествует теоретическая концепция, в ряде случаев гипотетическая, обуславливающая выбор объекта наблюдения. Выводы, полученные в результате наблюдения, ограничены по объёму, по степени всеобщности и точности. Они могут быть отчасти дополнены и уточнены при анкетировании в его различных формах (интервью, анкеты, обращённые ко всему классу или группе учеников и пр.). Используются также опрос учителей, сбор компетентных мнений (рейтинг), обобщение передового педагогического опыта, опытная проверка программ, учебников, моделирование, эксперимент и пр. Условиями эффективного решения проблем дидактики являются системный подход, применение методов смежных наук (психологии, социологии и др.), математики, статистики и логики, комплексное исследование различных аспектов обучения.

## **5. Понятийная система**

Дидактика включает в себя философию, общенаучное и частнонаучные понятия. Первостепенное значение для дидактики имеют такие философские категории, как “общее и единичное”, “сущность и явление”, “противоречие”, “связь” и пр. В числе общенаучных понятий, используемых дидактикой: “система”, “структура”, “функция”, “элемент” и др. Дидактика как педагогическая дисциплина оперирует общими понятиями педагогики: “воспитание”, “образование”, “педагогическая деятельность”, “педагогическое сознание” и др. К специфическим дидактическим понятиям относятся: “обучение”, “преподавание”, “учение”, “процесс обучения”, “учебный предмет”, “содержание образования”, “метод обучения”, и др. В дидактике используются также понятия, заимствованные из смежных наук: психологии (“восприятие”, “усвоение”, “умение”, “развитие” и др.), кибернетики (“управление”, “обратная связь”) и др. Понятийно-терминологическая система дидактики непрерывно обновляется и пополняется.

## **6. Основное содержание дидактики**

Каждой исторической эпохе присуща своя система обучения, которая специфично отвечает на вопросы – для чего, кого, чему и как учить. Общество передавало и передает молодому поколению содержание накопленного человечеством социального опыта избирательно, т.е. различные социальные группы молодёжи получают различный объём и различные стороны социальной культуры. Современное общество заинтересовано в передаче всему подрастающему поколению всего содержания социального опыта, а каждому индивиду – основ всех его общезначимых элементов. Целью обучения, направленного на разностороннее развитие личности, является обеспечение всем учащимся, с учётом их возможностей, оптимального интеллектуального развития; сознательного и прочного усвоения знаний основ наук; овладения умениями пользоваться этими знаниями на практике, творчески применять их для решения новых проблем; личностной самореализации. Эта цель выступает в единстве с целями воспитания, направленного на формирование личности ученика в целом, приобщение школьников к самообразованию и самовоспитанию.

Цели образования определяют его содержание. Существуют многочисленные теории отбора содержания образования. В современной школе оно включает систему знаний о природе, обществе, технике, человеке; систему “способов деятельности, воплощающихся в результате их усвоения в умения и навыки; опыт творческой деятельности, обеспечивающей развитие творческих способностей учащихся; систему норм отношения к миру и друг к другу, в совокупности обеспечивающих разносторонние качества личности, её направленность, нравственную, эстетическую, эмоциональную культуру, её ценности и идеалы.

Указанные цели образования достижимы при соблюдении основных принципов, разработанных на основе постоянных и преходящих целей обучения, закономерностей процесса обучения.

Основное противоречие, обуславливающее постоянное существование обучения как социального института, – рассогласование между развивающейся потребностью общества в усвоении молодым поколением основ социального опыта и фактическим уровнем подготовки молодёжи к выполнению социальных функций. Это противоречие ведёт за собой другие. Обучение индивида или коллектива учащихся протекает в условиях противоречия между требованиями, предъявляемыми к поставленной учебно-познавательной задаче (при наличии мотивов учения), и уровнем подготовки обучаемых.

Главный системообразующий фактор в процессе обучения – содержание образования. Приобретение знаний требует осознанного восприятия информации и её запоминания; развитие навыков и умений (опыта осуществления уже известных способов деятельности) предполагает неоднократное прямое и вариативное воспроизведение действий; усвоение опыта творческой деятельности невозможно без решения проблем и проблемных задач; формирование отношения индивида к важным для общества социальным ценностям предполагает учёт потребностей и мотивов учащегося, значимости усваиваемого учебного материала и обеспечение эмоциональных переживаний, связанных с обучением. Способы усвоения детерминируют учение как деятельность учащихся по организации и осуществлению усвоения содержания образования. Закономерности учения обуславливают преподавание как деятельность индивидуального или коллективного учителя (учебник, телевидение и т.д.) по организации усвоения обучаемыми учебного материала.

Взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся реализуется в методах обучения. Осуществлена попытка применить системный подход к исследованию проблемы методов обучения на общедидактическом уровне (1971–1981). В соответствии со спецификой способов усвоения различных видов содержания выявлены следующие методы:

- объяснительно-иллюстративный,
- репродуктивный,
- исследовательский,
- проблемного изложения,
- эвристический,
- соотнесения педагогических актов с потребностями и мотивами учащихся.

Эти методы обучения в учебно-воспитательном процессе выступают в различных формах – рассказе, беседе, лабораторной работе и т.д. Слово, образ и практика используются как средства обучения. Обилие форм и средств обучения вызывает неограниченное количество приёмов обучения, охватываемых и объясняемых названными методами обучения.

Взаимосвязь элементов содержания образования и вытекающая из этого взаимосвязь методов обучения при учёте потребностно-мотивационной сферы учащихся обеспечивают единство обучающей, развивающей и воспитывающей функций.

Единый учебный процесс имеет свою принципиальную логику: учащиеся обязательно проходят через три уровня усвоения знаний и умений – осознанное восприятие и запоминание, воплощающиеся в воспроизведении знаний, применение знаний в сходной с образцом или слег-

ка изменённой ситуации, применение их в новой ситуации, требующей творческого подхода. В течение всех этапов усвоения содержания учебного материала формируется отношение учащихся к объектам учебной деятельности и процессу учения. Логика процесса обучения может изменяться по мере накопления у учащихся опыта по каждому из элементов содержания образования. Например, новая информация может не предъявляться учащимся в готовом виде, а добываться школьниками самостоятельно с опорой на наличные знания и умения. В реальном учебном процессе указанные уровни усвоения вариативно чередуются.

Процесс обучения состоит из определённых звеньев, которые тем более явно и чётко реализуются, чем меньше возраст учащихся или чем меньше их опыт: постановка учителем познавательной задачи, организованное восприятие новой информации, её осмысление учащимися, закрепление знаний в различных формах и привитие навыков и умений путём их применения в ситуациях разного уровня сложности; контроль за усвоением учебного материала, обобщение и систематизация изученного. Все звенья процесса обучения взаимосвязаны, однако они не следуют непременно друг за другом в определённой, раз и навсегда заданной последовательности. В зависимости от цели урока, его места в учебном процессе, реального хода обучения и пр. они могут быть реализованы в ходе одного занятия или (чаще всего) их системы в различной последовательности, подчиняясь логике учебного предмета.

Условием организации, успешного усвоения содержания образования является использование всех познавательных средств учащихся (памяти, мышления, воображения, практической деятельности), положительных мотивов учения, всего многообразия форм материальных и практических средств и методов обучения, различных источников информации и средств организации усвоения (словесные, наглядные, практические), путей организации познавательной и практической деятельности учащихся (воспроизводящей и творческой). Основной формой организации обучения является фронтальное обучение постоянной группы учащихся на уроке. Наряду с ним применяются групповые и индивидуальные занятия, лабораторные занятия и практикумы, экскурсии, семинары, диспуты, лекции, конференции и т.д. Организация формы обучения, не изменяя закономерностей обучения, его методов, привносит дополнения в содержание образования, формирует у учащихся опыт индивидуальной или коллективной деятельности.

В дидактике множества стран разработаны критерии оценки качества и степени успешности процесса обучения. Системный подход к обучению

предполагает оценку не только результата, но и средств осуществления процесса обучения. Критерии качества процесса обучения: полнота проектируемых элементов содержания образования и методов обучения, индивидуализация и дифференциация обучения, применение разнообразных организационных форм; реализация воспитательной функции обучения. Критерий эффективности обучения: точность и структурированность (системность) усвоенных знаний, сформированность научного мировоззрения учащихся, системы ценностей, нравственная, трудовая, эстетическая воспитанность школьников, уровень творческого применения знаний и умений.

Перед дидактикой стоят ещё многочисленные нерешённые задачи. К ним относятся: методологические проблемы повышения эффективности дидактических исследований, понятийно-терминологическая система дидактики, проблемы дидактического прогнозирования, дальнейшего развития и углубления теории содержания образования. Также ведётся исследование: критериев отбора содержания базового образования, методов и новых организационных форм обучения, выявления путей дифференциации обучения, поиска эффективных способов повышения образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения, обоснования роли средств массовой информации в образовании, разработке объективных, доступных учителю критериев и способов оценки процесса и результатов обучения, непрерывного образования и др.

## **7. Проблемы современной зарубежной дидактики**

Современная дидактика в индустриально развитых странах значительно психологизирована. В ряде случаев дидактические подходы строятся как прямая проекция психологических концепций на учебный процесс (например, “психологическая дидактика” Х. Элби, (Франция) как построение обучения на основе теории Ж. Пиаже; бихевиористская теория обучения Б. Скиннера как приложение к обучению принципов “оперантного обусловливания”). В более опосредованном виде воздействие психологии на дидактику происходит через включение научного аппарата психологии в изучение и конструирование обучения; например, влияние методологии бихевиоризма на развитие программированного обучения и педагогической технологии, разработку таксономий педагогических целей, подходы к проблеме целеполагания (Б. Блум, Р. Мейджер, Н. Гронлунд, США); влияние когнитивной психологии на концепцию стержневых идей в содержании обучения (Дж. Брунер, Х. Таба, Дж. Шваб, США); взаимодействие психологических представлений о способностях и их развитии (Дж. Кэрролл, Б. Блум, США) на разработку концепции полного усвоения. Аналитичес-

кий аппарат психологии широко применяется в изучении эмпирических дидактических поисков (например, изучение опыта открытого обучения в разных странах мира; характеристика стилей преподавания (Н. Беннетт и др., Великобритания); синтез “моделей обучения” как общедидактических стратегий подбора приёмов и методов обучения (Б. Джойс, М. Уэйл, США)). Заметное воздействие на дидактику оказал системный подход к конструированию обучения (от целеполагания до оценки достигнутых результатов), проявившийся в общедидактическом течении педагогической технологии.

Зарубежная дидактика последних лет развивается в условиях широкомасштабного пересмотра учебных программ, обновления содержания и стратегии школьного обучения, социально-педагогической ориентации на массовое, среднее и послесреднее образование. Значительное место в дидактической проблематике заняли: разработка содержания обучения и конструирование учебных программ (*curriculum research and development, Curriculum-Forschung*). Эта область исследований включает: постановку образовательной и учебной целей; отбор содержания обучения; организацию учебного процесса (выбор организационных форм и методов обучения); выработку критериев и инструментария для оценки реализации конкретных учебных программ. Зарубежная теория обучения наряду с организационными формами и методами обучения изучает ряд параметров учебного процесса:

- социально-психологические (эмоциональный климат, сотрудничество – соперничество и др.);
- структурно-логические (типы содержания учебного материала, его логических характеристик: абстрактность – конкретность и т.д., типы логических операций в ходе обучения, характер распределения учебного времени);
- познавательные (с точки зрения процессов передачи и восприятия информации);
- характеристики взаимодействия в классе (обучающие и управленческие действия учителя, роль учащихся и др.);
- “контекстуальные” параметры, как, например, учебная среда (оборудование, учебное пространство);
- характеристики учащихся (когнитивные, половозрастные, социальные, этнические);
- учителя (включая его социо-профессиональный статус, профессиональные установки).

Предметом ряда исследований являются дидактические поиски, опыт нетрадиционных систем учебной работы (например, открытое обучение в начальной школе, применение систем полного усвоения в сред-

ней и высшей школе, включение дидактических игр в учебный процесс и др.). Заметное внимание в зарубежной дидактике 80-х – нач. 90-х гг. уделяется проблематике общеобразовательного минимума в массовой школе (выделение “ядра” содержания общего образования), а также углублённому изучению новых тенденций в построении учебного процесса, таких как организация совместной учебной деятельности, учёт познавательных стилей, ориентация обучения на критериальную оценку результатов использования новых информационных технологий в обучении, оснащение учителя гибким репертуаром “моделей обучения” и др.

На протяжении 60–80-х гг. в США данные исследований по вопросам обучения сводились в компендиумы, подготовленные Американской ассоциацией педагогических исследований (1965, 1973, 1986). Первый опыт создания международного свода исследований проблем обучения представлен в издании “The international encyclopedia of teaching and teacher educations”, ed. by M. Dunkin (“Международная энциклопедия по вопросам обучения и подготовки учителей”, Оксфорд, 1987).

### **Вопросы и задания для закрепления материала**

1. Дайте определение дидактики и назовите основные, фундаментальные вопросы любого дидактического процесса.
2. Кто впервые ввел термин “дидактика” и первым разработал систему научных знаний дидактики как принципов и правил обучения детей?
3. Как развивалась русская педагогическая школа?
4. Сравните особенности отечественной и западной педагогики:  
а) начала 20 века, б) конца 20 века.
5. С какими науками взаимодействует педагогика в своем развитии?
6. Как вы себе представляете взаимодействие: а) кибернетики и педагогики на современном этапе; б) педагогики и психологии; в) философии и педагогики; г) педагогики и социологии.
7. В чем отличие фундаментальных и прикладных исследований в дидактике?
8. Какие методы дидактических исследований вам известны?
9. Какие понятия и почему заимствовала дидактика у психологии?
10. Какие понятия являются базовыми в дидактике?
11. Какое основное противоречие определяет неизбежность развития теории и практики обучения как “социального института”?
12. Какие проблемы современной зарубежной и отечественной дидактики вы можете сформулировать?



## **Глава II. Принципы, законы и закономерности профессионального обучения**

### **1. Понятие “принципы обучения”. Их взаимосвязь с законами и закономерностями обучения**

Общие нормы организации учебного процесса в дидактике принято называть принципами обучения.

До сих пор не определены единые исходные основания к разработке номенклатуры принципов обучения; не разработаны до конца научные основы организации единой системы принципов обучения, их соподчинённости, иерархии. Именно это является причиной того, что в соответствующих фундаментальных трудах по дидактике и в учебных пособиях по курсу “Педагогика” количество принципов, их формулировки значительно разнятся, а содержание чрезмерно психологизировано и особенно идеологизировано. Одни педагоги выводили принципы из опыта, другие – из философии, теории познания, третьи считали, что основой принципов должны служить закономерности психики детей.

“Принцип обучения”, по определению видного дидакта современности проф. В.И. Загвязинского, – это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции. Это – знание о сущности, содержании, структуре обучения, его законах и закономерностях, выраженное в виде норм деятельности, регулятивов для практики. В теоретическом плане – это вывод из теории, “. . . не исходный пункт исследования, а его заключительный результат” (Ф. Энгельс).

В основе принципов обучения лежат уже познанные законы и закономерности, но логически из них не выводятся. Законы и закономерности служат теоретической основой для выработки, постулирования принципов обучения и правил практической педагогической деятельности.

Мы ограничимся тем, что обратимся к содержанию лишь тех законов, которые выделяют многие исследователи (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.) и которые представляются нам как бесспорные.

## 2. Законы обучения

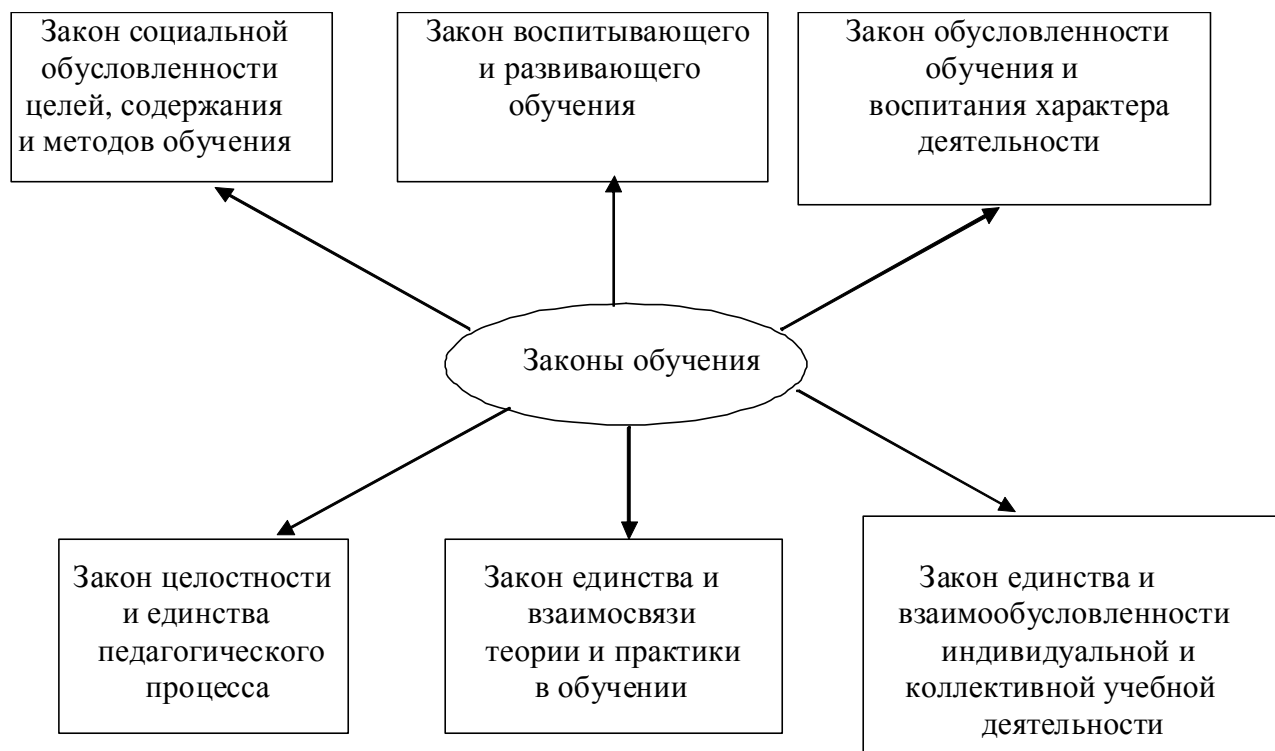


Рис. 2. Законы обучения

На рис. 2 представлены основные законы обучения. Кратко рассмотрим их суть.

*Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения* раскрывает объективный процесс, определяющий влияние общественных отношений, социального строя на формирование всех элементов воспитания и обучения. Речь идёт о том, чтобы, используя данный закон, полно и оптимально перевести социальный заказ на уровень педагогических средств и методов.

*Закон воспитывающего и развивающего обучения* раскрывает соотношения процессов овладения знаниями и способами деятельности и всестороннего развития личности.

*Закон обусловленности обучения и воспитания характера деятельности учащихся* раскрывает соотношение между педагогическим руководством и развитием собственной активности обучающихся, между способами организации обучения и её результатами.

*Закон целостности и единства педагогического процесса* раскрывает соотношение понятий “части” и “целого” в педагогическом процессе, необходимость гармоничного единства рационального, эмоциональ-

ного, сообщающего и поискового, содержательного, операционного и мотивационного компонентов и т.д.

Над сущностью следующих законов поразмышляйте самостоятельно:

- Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении.
- Закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и коллективной организации учебной деятельности.

### 3. Закономерности обучения

Закономерности обучения – это выражение действия законов в конкретных условиях. Это объективные существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения. Особенность понятия “закономерности” в дидактике состоит в том, что эти связи компонентов процесса обучения носят преимущественно вероятностно-статистический характер. Часть из них действует всегда, независимо от действий участников и условий процесса. Например: цели и содержание обучения зависят от требований общества к уровню образования личности. Большая же часть закономерностей проявляется как тенденция, то есть не в каждом отдельном случае, а в статистическом ряду, в некотором множестве случаев. Это характерно для всех общественных процессов, а также для процесса обучения, поскольку эти тенденции зависят от множества факторов сознательной деятельности учителя и учеников, культурных и материальных условий и пр.

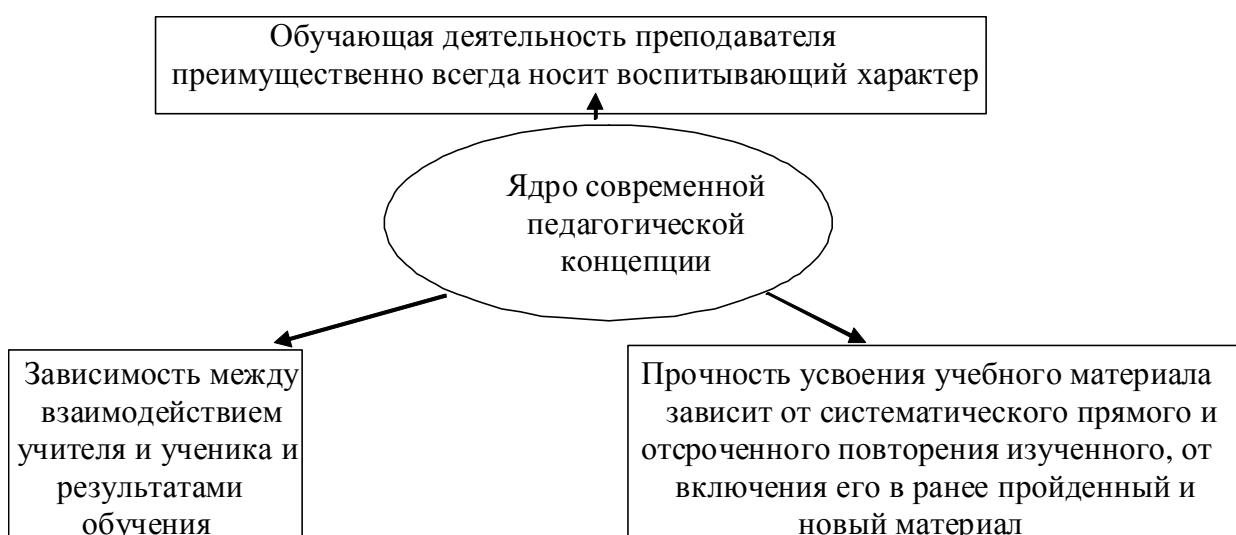


Рис. 3. Закономерности обучения

Существует закономерная связь между обучением и воспитанием: **обучающая деятельность преподавателя преимущественно всегда**

**носит воспитывающий характер.** Воспитательное воздействие может быть положительным и отрицательным, иметь большую или меньшую силу. Оно зависит от ряда условий, в которых протекает обучение. Описание этих условий характеризует частные проявления указанной закономерности.

Другая закономерность гласит, что **есть зависимость между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения.** Согласно этому положению обучение не может состояться, если нет взаимообусловленной деятельности участников процесса обучения, отсутствует их единство. Частным, более конкретным проявлением этой закономерности является связь между активностью ученика и результатами учения: чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность школьника, тем выше качество обучения. Назовём ещё ряд закономерностей, проявляющихся в обучении при наличии определённых условий.

Прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и новый материал.

Развитие умственных умений и навыков учащихся зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приёмов и средств. Формирование понятий в сознании обучаемых может состояться в этом случае, если будет организована специальная познавательная деятельность по выделению существенных признаков, явлений и объектов; сопоставлению и разграничению новых понятий; установлению их чёткого содержания, объёма и пр.

Указанные закономерности служат базой для выработки системы стратегических идей, которые составляют ядро современной педагогической концепции обучения.

#### 4. Современная педагогическая концепция обучения

В сути своей эта концепция сводится к следующим идеям:

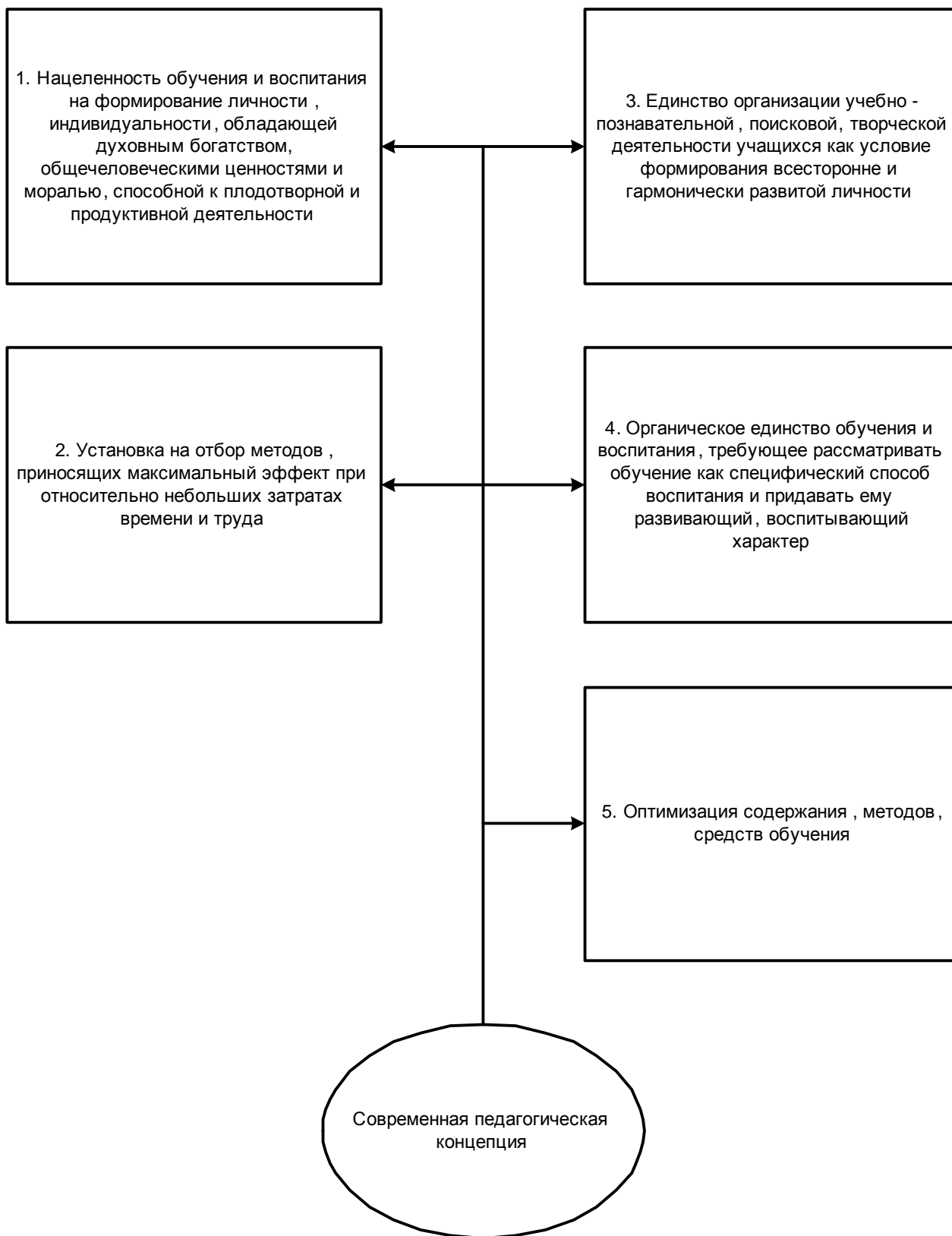


Рис. 4. Современная педагогическая концепция обучения

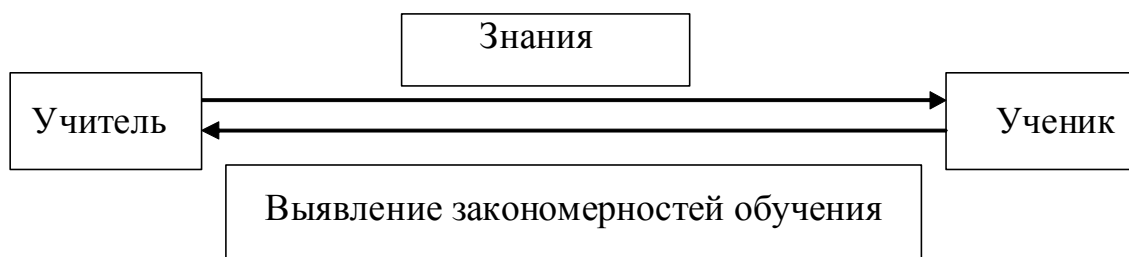


Рис. 5. “Обратная” связь в обучении

Повторим, что задача дидактики – устанавливать закономерности обучения и, давая знание об этом педагогу, делать процесс обучения для него более сознательным, управляемым, эффективным (рис. 5). При этом следует помнить, что в процессе обучения действуют и другие закономерности – психологические, физиологические, гносеологические и т.п. Их не надо путать с дидактическими закономерностями, которые касаются главным образом связей между учителем, учеником и изучаемым материалом. Дидактические закономерности устанавливаются с учётом данных психологии и других наук (и на основе этих данных), но с позиций теории обучения и в её терминологии.

## 5. Принципы современной дидактики

В основу выделения системы принципов нами положены личностно-деятельностный и управленческий подходы, отражённые в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, М.Н. Скаткина и др.

С учетом этапов формирования и осуществления цикла педагогического управления познавательной и практической деятельностью обучающихся и нацеленности всех принципов на формирование личности, индивидуальности каждого учащегося выделяется следующая система принципов обучения в современной общеобразовательной школе.

Принципы современной дидактики		
1. Принцип развивающего и воспитывающего характера обучения	4. Принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности	7. Принцип прочности результатов обучения и развития
2. Принцип научности содержания и методов учебного процесса	5. Принцип наглядности, единства конкретного и абстрактного	8. Принцип связи обучения с жизнью
3. Принцип систематичности и последовательности в овладении достижениями науки, культуры, опыта деятельности	6. Принцип доступности обучения	9. Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм

Рис. 6. Перечень основных принципов современной дидактики

Кратко остановимся на их сущности.

- **Принцип духовно направленного, развивающего и воспитывающего** обучения предполагает, что обучение направлено на цели всестороннего развития личности; на формирование не только знаний и умений, но и определенных нравственных и эстетических качеств, которые служат основой выбора жизненных идеалов и формы социального поведения.

- **Принцип научности** требует, чтобы содержание обучения знакомило учащихся с объективными научными фактами, теориями, законами, отражало современное состояние наук. Этот принцип воплощается в учебных программах и учебниках в отборе изучаемого материала, а также в том, что школьников обучают элементам научного поиска, методам науки.

- **Принцип связи обучения с практикой** требует, чтобы процесс обучения стимулировал учеников использовать полученные знания при решении практических задач, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывать собственные взгляды.

- **Принцип систематичности и последовательности** предполагает преподавание и усвоение знаний в определенном порядке, системно. Он требует логического построения как содержания, так и процесса обучения.

Принцип выражается в соблюдении ряда правил. Например, первое: изучаемый материал планируется, делится на логические разделы, темы, устанавливаются порядок и методика работы с ним; второе: в каждой теме надо установить содержательные центры, выделить главные понятия, идеи, структурировать материал урока; третье: при изучении курса устанавливаются внешние и внутренние связи между теориями, законами, фактами.

. **Принцип доступности** требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала с точки зрения их возможностей и также реализации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок. Еще Я.А. Коменский дал несколько правил этого принципа:

- переходить от изучения того, что близко (история родного края) к тому, что далеко (всеобщая история);

- переходить от легкого к трудному, от известного к неизвестному.

Л.В. Занков ввел принцип обучения на высоком уровне трудности. Но и он отвечает принципу доступности: обучать в зоне ближайшего развития, т.е. на том уровне, которого ребенок может достичь под руководством взрослого.

. **Принцип наглядности** – один из старейших и важнейших в дидактике – означает, что эффективность зависит от целесообразного привлечения органов чувств к восприятию и переработке учебного материала. Это “**золотое правило дидактики**” сформулировал Я.А. Коменский. В процессе обучения детям надо дать возможность наблюдать, измерять, проводить опыты, практически работать – через это вести к знанию. Если нет возможности рассматривать реальные предметы и процессы, то используются наглядные средства: модели, рисунки, лабораторное оборудование и пр.

Однако использование наглядности должно быть в той мере, в какой она способствует формированию знаний и умений, развитию мышления. Демонстрация и работа с предметами должны вести к очередной ступени развития, стимулировать переход от конкретно-образного и наглядно-действенного мышления к абстрактному, словесно-логическому.

. **Принцип сознательности и активности учащихся в обучении** – один из главных принципов современной дидактической системы, согласно которой обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности. Это выражается в том, что учащиеся осознают цели учения, планируют и организуют свою работу, умеют себя проверить. Проявляют интерес к знаниям, ставят проблемы и умеют искать их решения.



Активности и сознательности в учении можно добиться, если:

- опираться на интересы учащихся и одновременно формировать мотивы учения, среди которых на первом месте – познавательные интересы, профессиональные склонности;

- включать учеников в решение проблемных ситуаций, в проблемное обучение, в процесс поиска и решения научных и практических проблем;

- использовать такие методы обучения, как дидактические игры, дискуссии;

- стимулировать коллективные формы работы, взаимодействие учеников в учении.

- . **Принцип прочности** требует, чтобы знания прочно закреплялись в памяти учеников, стали бы частью их сознания, основой привычек и поведения. Психология учит, что запоминание и воспроизведение зависят не только от материала, но и от отношения к нему. Поэтому для прочного усвоения требуется сформировать позитивное отношение, интерес к изучаемому материалу. Есть и другие правила этого принципа, а именно:

- прочное усвоение происходит, если ученик проявляет интеллектуальную, познавательную активность;

- для прочного усвоения надо правильно организовать количество и периодичность упражнений и повторения материала, учесть индивидуальные различия;

- прочность знаний обеспечивается, когда материал структурируется, выделяется главное, обозначаются логические связи;

- прочность знаний обеспечивается систематическим контролем над результатами обучения, проверкой и оценкой.

- . **Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы.** Это означает, что учитель может и должен использовать самые разнообразные формы организации обучения.

### **Вопросы и задания для закрепления материала**

1. Что такое “принцип обучения”?
2. Какова взаимосвязь понятий: закон, принцип, закономерность?
3. Перечислите и объясните суть основных законов обучения.
4. Дайте определение и приведите примеры закономерностей обучения.
5. Как вы понимаете сущность современной педагогической концепции обучения?
6. Расскажите о принципах современной дидактики.
7. В чем заключается суть “золотого правила” дидактики. Кто его автор?

## Глава III. Методы профессионального обучения

### 1. Сущность понятий “метод обучения” и “прием обучения”

Термин “метод” происходит от греческого слова *methodos*, что означает путь, способ продвижения к истине.

В педагогической практике метод выступает как упорядоченный способ деятельности по достижению учебно-воспитательных целей. При этом способы обучающей деятельности учителя (преподавание) и способы учебной деятельности учащихся (учение) тесно связаны между собой и находятся во взаимодействии.

Таким образом, **методы обучения** – это способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения, т.е. дидактических задач.

Широко распространенным в дидактике является понятие “**прием обучения**”. Прием – это составная часть или отдельная сторона метода, т.е. частное понятие по отношению к общему понятию “метод”. Отдельные приемы могут входить в состав различных методов. Например, прием записи учащимися базовых понятий применяется при объяснении преподавателем нового материала, при самостоятельной работе с первоисточником, при выполнении практической работы и т.д.

В процессе обучения методы и приемы применяются в различных сочетаниях. Один и тот же способ деятельности учащихся в одних случаях выступает как самостоятельный метод, а в других – как прием обучения.

Например, объяснение, беседа являются самостоятельными методами обучения. Если же они эпизодически используются преподавателем в ходе практической работы для привлечения внимания учащихся, исправления ошибок, то объяснение и беседа выступают как приемы обучения, входящие в метод упражнения.

### 2. Классификации методов обучения

Наиболее ранней классификацией является деление методов обучения на методы работы учителя (рассказ, объяснение, беседа) и методы работы учащихся (упражнения, самостоятельная работа).

## 2.1. Классификация методов обучения по источнику получения знаний



Рис. 7. Методы обучения

### I. Словесные методы обучения

**Рассказ.** Метод рассказа предполагает устное повествовательное изложение содержания учебного материала. Этот метод применяется на всех этапах обучения. Меняется лишь характер рассказа, его объем, продолжительность.

К рассказу как к методу изложения новых знаний обычно применяется ряд педагогических требований:

- должен обеспечивать идейно-нравственную направленность преподавания;
- содержать только достоверные и научно проверенные факты;
- включать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, доказывающих правильность выдвигаемых положений;
- иметь четкую логику изложения;
- быть эмоциональным;
- излагаться простым и доступным языком;

. отражать элементы личной оценки и отношения учителя к излагаемым фактам, событиям.

**Объяснение.** Под объяснением следует понимать словесное истолкование закономерностей, существенных свойств изучаемого объекта, отдельных понятий, явлений.

Объяснение – это монологическая форма изложения. К объяснению чаще всего прибегают при изучении теоретического материала различных наук, решении химических, физических, математических задач, теорем; при раскрытии коренных причин и следствий в явлениях природы и общественной жизни.

Использование метода объяснения требует:

- 1) точного и четкого формулирования задачи, сути проблемы вопроса;
- 2) последовательного раскрытия причинно-следственных связей, аргументации и доказательств;
- 3) использования сравнения, сопоставления, аналогии;
- 4) привлечения ярких примеров;
- 5) безукоризненной логики изложения.

Объяснение как метод обучения широко используется в работе с детьми разных возрастных групп. Однако в среднем и старшем школьном возрасте, в связи с усложнением учебного материала и возрастающими интеллектуальными возможностями учащихся использование этого метода становится более необходимым, чем при работе с младшими школьниками.

**Беседа.** Это – диалогический метод обучения, при котором учитель путем постановки тщательно продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию нового материала или проверяет усвоение ими уже изложенного.

Беседа относится к наиболее старым методам дидактической работы. Ее мастерски использовал Сократ, от имени которого и произошло понятие “сократическая беседа”.

Широкое распространение имеет эвристическая беседа (от слова “эврика” – нахожу, открываю). В ходе эвристической беседы учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и практический опыт, подводит их к пониманию и усвоению новых знаний, формулированию правил и выводов.

Для сообщения новых знаний используются сообщающиеся беседы. Если беседа предшествует изучению нового материала, ее называют вводной, или вступительной. Цель такой беседы состоит в том, чтобы вызвать у учащихся состояние готовности к познанию нового. Закрепляющие беседы применяются после изучения нового материала.

В ходе беседы вопросы могут быть адресованы одному ученику (индивидуальная беседа) или учащимся всего класса (фронтальная беседа).

Одной из разновидностей беседы является собеседование. Оно может проводиться как с классом в целом, так и с отдельными группами учеников. Особенно полезно организовывать собеседование в старших классах, когда ученики проявляют больше самостоятельности в суждениях, могут ставить проблемные вопросы, высказывать свое мнение по тем или иным темам, поставленным учителем на обсуждение.

Успех проведения бесед во многом зависит от правильности вопросов педагога к учебной аудитории. Вопросы должны быть краткими, четкими, содержательными, сформулированными так, чтобы будить мысль ученика. Не следует ставить двойных, подсказывающих вопросов или наталкивающих на угадывание ответа. Не следует формулировать альтернативных вопросов, требующих однозначных ответов типа “да” или “нет”.

Достоинства метода беседы	Недостатки метода беседы
1) активизирует учащихся	1) требует много времени
2) развивает память и речь учащихся	2) содержит элемент риска (школьник может дать неправильный ответ, который воспринимается другими учащимися и фиксируется в их памяти)
3) делает открытыми знания учащихся	3) необходим запас знаний
4) имеет большую воспитательную силу	
5) является хорошим диагностическим средством	

**Дискуссия.** Дискуссия как метод обучения основана на обмене взглядами по определенной проблеме, причем эти взгляды отражают собственное мнение участников или опираются на мнение других лиц. Этот метод целесообразно использовать в том случае, когда учащиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Достоинство дискуссий: метод учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других.

**Лекция.** Это – монологический способ изложения объемного материала. Преимущество лекции заключается в возможности обеспечить законченность и целостность восприятия учебного материала в его логических опосредованиях и взаимосвязях по теме в целом. Актуальность использования лекции в современных условиях возрастает в связи с применением блочного изучения нового учебного материала по темам или крупным разделам. Школьная или вузовская лекция может применяться также при повторении пройденного материала. Такие лекции называются **обзорными**.

Достоинства лекции: Лекции позволяют значительно активизировать познавательную деятельность учащихся, вовлекают их в самостоятельные поиски дополнительной научной информации для решения проблемных учебно-познавательных задач, выполнения тематических заданий, проведения самостоятельных опытов и экспериментов, граничащих с исследовательской деятельностью.

В современных школах растет сегодня удельный вес лекций других методов обучения. А в вузах он является основным методом обучения.

**Работа с учебником и книгой** – важнейший метод обучения. Основные приемы этого метода представлены в таблице.

Название приема	Суть приема
<b>Конспектирование</b>	Краткое изложение, краткая запись содержания прочитанного. Конспектирование ведется от первого (от себя) или от третьего лица. Конспектирование от первого лица лучше развивает самостоятельность мышления
<b>Составление плана текста</b>	План может быть простой и сложный. Для составления плана необходимо после прочтения текста разбить его на части и озаглавить каждую часть
<b>Тезитирование</b>	Краткое изложение основных мыслей прочитанного
<b>Цитирование</b>	Дословная выдержка из текста. Обязательно указываются выходные данные (автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страница)

<b>Аннотирование</b>	Краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла
<b>Рецензирование</b>	Написание краткого отзыва с выражением своего мнения о прочитанном
<b>Составление справки</b>	Сведения о чем-нибудь, полученные после поисков. Справки бывают статистические, биографические, терминологические, географические и т.д.
<b>Составление формально-логической модели</b>	Словесно-схематическое изображение прочитанного
<b>Составление тематического тезауруса</b>	Упорядоченный комплекс базовых понятий по разделу, теме
<b>Составление матрицы идей</b>	Сравнительные характеристики однородных предметов, явлений в трудах разных авторов

## **II. Наглядные методы обучения (см. рис. 7)**

Под наглядными методами обучения понимаются такие методы, при которых усвоение учебного материала находится в существенной зависимости от применяемых в процессе обучения технических средств. Наглядные методы используются во взаимосвязи со словесными и практическими методами обучения. Наглядные методы обучения условно можно подразделить на две большие группы: метод иллюстраций и метод демонстраций.

**Метод иллюстраций** предполагает показ ученикам иллюстративных пособий: плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске и пр.

**Метод демонстраций** обычно связан с демонстрацией приборов, опытов, технических установок, кинофильмов, диафильмов и др.

Такое подразделение средств наглядности на иллюстративные и демонстративные является условным. Оно не исключает возможности отнесения отдельных средств наглядности как к группе иллюстративных, так и к группе демонстративных. (Например, показ иллюстраций через эпидиаскоп или кодоскоп. Внедрение новых технических средств в учебный процесс (телевидения, видеоманитофонов) расширяет возможности наглядных методов обучения.

В современных условиях особое внимание уделяется применению такого средства наглядности, каким является компьютер индивидуального пользования. Компьютеры дают возможность моделировать определенные процессы и ситуации, выбирать из ряда возможных решений наиболее оптимальные по определенным критериям, т.е. значительно расширяют возможности наглядных методов в учебном процессе.

При использовании наглядных методов обучения необходимо соблюдать ряд условий:

- применяемая наглядность должна соответствовать возрасту учащихся;
- наглядность должна использоваться в меру и показывать ее следует постепенно и только в соответствующий момент урока;
- наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый предмет;
- необходимо четко выделять главное, существенное при показе иллюстраций;
- детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации явлений;
- демонстрируемая наглядность должна быть точно согласована с содержанием материала;
- привлекать самих учеников к нахождению желаемой информации в демонстрируемой наглядности.

### **III. Практические методы обучения**

Практические методы обучения основаны на практической деятельности учащихся. Этими методами формируют практические умения и навыки. К практическим методам относятся упражнения, лабораторные и практические работы (см. рис. 7).

**Упражнения.** Под упражнениями понимают повторное (многократное) выполнение умственного или практического действия с целью овладения им или повышения его качества. Упражнения применяются при изучении всех предметов и на различных этапах учебного процесса. Характер и методика упражнений зависит от особенностей учебного материала, изучаемого вопроса и возраста учащихся.

Упражнения по своему характеру подразделяются на устные, письменные, графические и учебно-трудовые. При выполнении каждого из них учащиеся совершают умственную и практическую работу. По степени самостоятельности учащихся при выполнении упражнений выделяют:



- упражнения по воспроизведению известного с целью закрепления – воспроизводящие упражнения;
- упражнения по применению знаний в новых условиях – тренировочные упражнения.

Если при выполнении действий ученик про себя или вслух проговаривает, комментирует предстоящие операции, такие упражнения называют комментированными. Комментирование действий помогает учителю обнаружить типичные ошибки, вносить коррективы в действия учеников. Рассмотрим особенности применения упражнений.

Устные упражнения способствуют развитию логического мышления, памяти, речи и внимания учащихся. Они отличаются динамичностью, не требуют затрат времени на ведение записей.

Письменные упражнения используют для закрепления знаний и выработки умений в их применении. Использование их способствует развитию логического мышления, культуры письменной речи, самостоятельности в работе. Письменные упражнения могут сочетаться с устными и графическими. К графическим упражнениям относятся работы учащихся по составлению схем, чертежей, графиков, технологических карт, изготовление альбомов, плакатов, стендов, выполнение зарисовок при проведении лабораторно-практических работ, экскурсий и т.д.

Графические упражнения выполняются обычно одновременно с письменными и решают единые учебные задачи. Применение их помогает учащимся лучше воспринимать, осмысливать и запоминать учебный материал, способствует развитию пространственного воображения. Графические работы в зависимости от степени самостоятельности учащихся при их выполнении могут носить воспроизводящий, тренировочный или творческий характер. К учебно-трудовым упражнениям относятся практические работы учащихся, имеющие производственно-трудовую направленность. Целью этих упражнений является применение теоретических знаний учащихся в трудовой деятельности. Такие упражнения способствуют трудовому воспитанию учащихся.

Упражнения являются эффективными только при соблюдении ряда требований к ним: сознательный подход учащихся к их выполнению; соблюдение дидактической последовательности в выполнении упражнений – сначала упражнения по заучиванию и запоминанию учебного материала, затем – на воспроизведение – применение ранее усвоенного – на самостоятельный перенос изученного в нестандартные ситуации – на твор-

ческое применение, с помощью которого обеспечивается включение нового материала в систему уже усвоенных знаний, умений и навыков. Крайне необходимы и проблемно-поисковые упражнения, которые формируют у учащихся способность к догадке, интуицию.

**Лабораторные работы** – это проведение учащимися по заданию учителя опытов с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений, т.е. это изучение учащимися каких-либо явлений с помощью специального оборудования.

Проводятся лабораторные работы в иллюстративном или исследовательском плане. Разновидностью исследовательских лабораторных работ могут быть наблюдения за отдельными явлениями и процессами.

**Практические работы** проводятся после изучения крупных разделов, тем и носят обобщающий характер. Они могут проводиться не только в классе, но и за пределами школы (измерения на местности, работа на пришкольном участке). Особый вид практических методов обучения составляют занятия с обучающими машинами, машинами-тренажерами и репетиторами. Такова краткая характеристика методов обучения, классифицируемая по источникам знания.

## ***2.2. Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся***

Распространенной классификацией методов обучения является классификация, предложенная М.Н. Скаткиным и И.Я. Лернером. Они предлагают делить методы обучения в зависимости от характера познавательной деятельности учащихся по усвоению изучаемого материала на объяснительно-иллюстрационные, репродуктивные, проблемное изложение, частично-поисковые и исследовательские.

Суть **объяснительно-иллюстрационного метода** обучения состоит в том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Объяснительно-иллюстрационный метод – один из наиболее экономных способов передачи информации. Однако при использовании этого метода обучения не формируются умения и навыки пользоваться полученными знаниями.

Для приобретения учащимися этих умений и навыков используется **репродуктивный метод обучения**. Суть его состоит в повторении (многократном) способа деятельности по заданию учителя.

Деятельность учителя состоит в разработке и сообщении образца, а деятельность ученика – в выполнении по образцу.

Суть проблемного метода изложения заключается в том, что учитель ставит перед учащимися проблему и сам показывает путь ее решения, вскрывая возникающие противоречия. Назначение этого метода состоит в том, чтобы показать образцы научного познания, научного решения проблемы. Учащиеся при этом следят за логикой решения проблемы, получая эталон научного мышления и познания, образец культуры развертывания познавательных действий.

В целях постепенного приближения учащихся к самостоятельному решению познавательных проблем используется **частично-поисковый**, или **эвристический** метод обучения. Суть его состоит в том, что учитель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует.

Этой цели служит **исследовательский метод** обучения. Он призван обеспечить творческое применение знаний. Учащиеся овладевают методами научного познания, формируется опыт исследовательской деятельности.

Таким образом, согласно этой классификации методы обучения отличаются друг от друга характером познавательной деятельности, осуществляемой учащимися при усвоении различных видов содержания материала и характером деятельности учителя, организующего эту разнообразную деятельность учеников.

Существуют и другие классификации методов обучения. Например, деление методов обучения по дидактическим целям:

- на методы изложения новых знаний;
- методы повторения, закрепления знаний;
- методы контроля.

Ю.К. Бабанский на основе целостного подхода к процессу обучения выделяет три группы методов:

1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

- словесные, наглядные и практические (аспект передачи и восприятия учебной информации);
- индуктивные и дедуктивные (логические аспекты);
- репродуктивные и проблемно-поисковые (аспект мышления);
- самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя (аспект управления учением).

2. Методы стимулирования и мотивации:

- интереса к учению,
  - долга и ответственности в учении.
3. Методы контроля и самоконтроля в обучении:

- устный,
- письменный,
- лабораторно-практический.

### **2.3. Дидактические игры**

С середины 60-х годов XX века все большей популярностью в образовании стали пользоваться методы дидактических игр. Некоторые ученые относят их к практическим методам обучения, другие же выделяют их в особую группу. В пользу выделения метода дидактических игр в особую группу говорит, во-первых, то, что они выходят за пределы наглядных, словесных и практических, вбирая в себя их элементы, а во-вторых, то, что они имеют особенности, присущие только им.

Дидактическая игра (в широком смысле – та, которая может быть использована педагогом-дидактом) – это активная учебная деятельность по имитационному моделированию изучаемых систем, явлений, процессов. Главное отличие игры от другой деятельности заключается в том, что ее предмет – сама человеческая деятельность. В дидактической игре основным типом деятельности является учебная деятельность, которая вплетается в игровую и приобретает черты совместной игровой учебной деятельности. Дидактическая игра – это такая коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш. Игру, организованную в целях обучения, можно назвать учебной игрой. Ее основными структурными элементами являются:

- моделируемый объект учебной деятельности,
- совместная деятельность участников игры,
- правила игры,
- принятие решения в изменяющихся условиях,
- эффективность применяемого решения.

**Технология дидактической игры** – это конкретная технология проблемного обучения. При этом игровая учебная деятельность обладает важным свойством: в ней познавательная деятельность учеников представляет собой самодвижение, поскольку информация не поступает извне, а является внутренним продуктом, результатом самой деятельности. Полученная таким образом информация порождает новую, которая, в

свою очередь, влечет за собой следующее звено, пока не будет достигнут конечный результат обучения.

Цикл дидактической игры представляет собой непрерывную последовательность учебных действий в процессе решения задач. Этот процесс условно расчленяется на следующие этапы:

- подготовка к самостоятельным занятиям;
- постановка главной задачи;
- выбор имитационной модели объекта;
- решение задачи на ее основе;
- проверка, коррекция;
- реализация принятого решения;
- оценка его результатов;
- анализ полученных итогов и синтез с имеющимся опытом;
- обратная связь по замкнутому технологическому циклу.

(Подробнее – раздел 2, п. 2.)

Дидактическая игра как метод обучения содержит в себе большие потенциальные возможности активизации процесса обучения. Вместе с тем школьная практика и результаты проведенных экспериментов показали, что дидактические игры в обучении могут сыграть положительную роль только тогда, когда они используются как фактор, обобщающий широкий арсенал традиционных методов, а не как их заменитель.

Ниже мы рассмотрим классификацию (рис. 8) “компьютерных игр” (подробнее см.: Марусева И.В. Компьютерные игры (элементы теории), СПб.: Образование, 1992).

Компьютерные игры с преобладанием правил

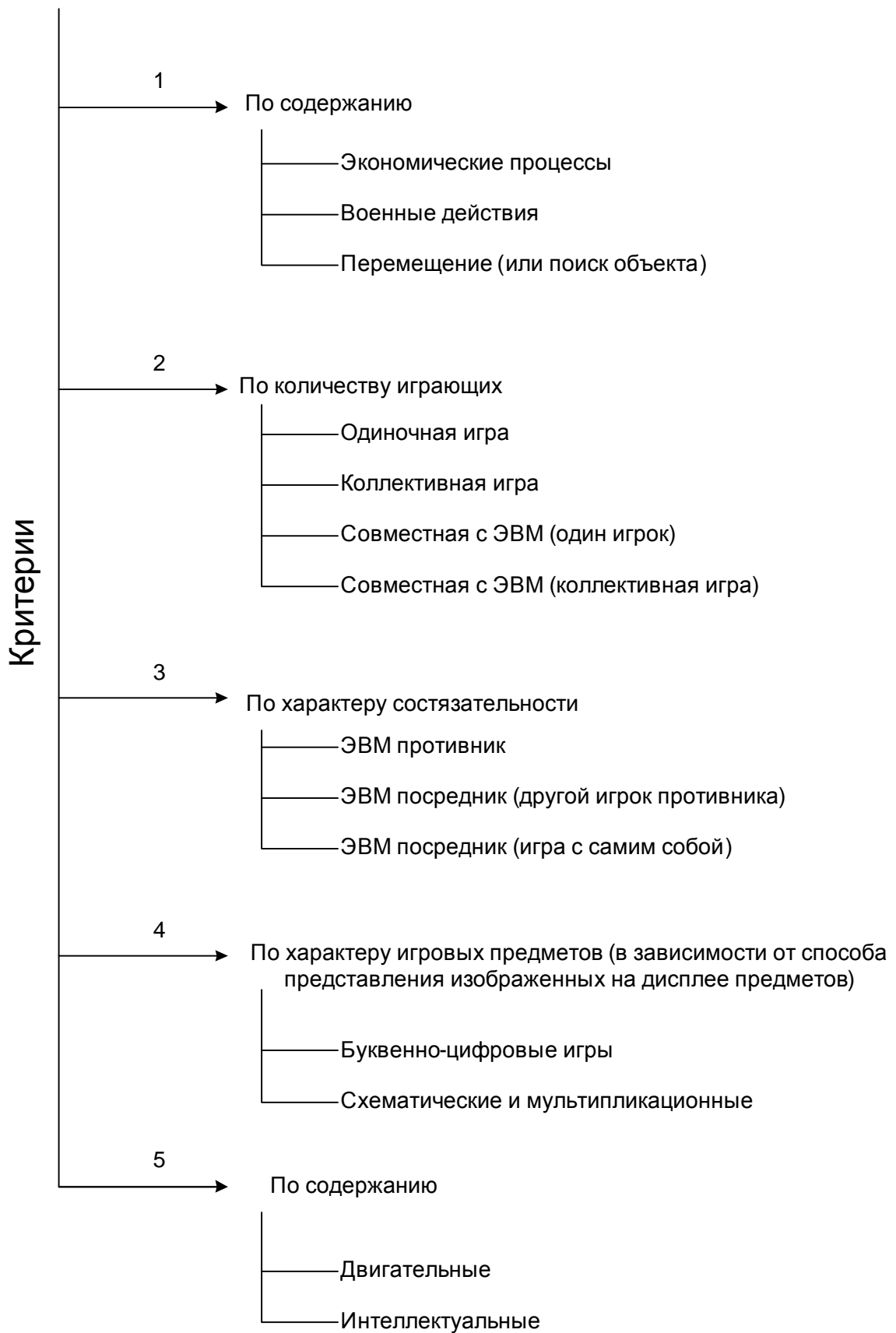


Рис. 8. Виды компьютерных игр при классификации по критериям 1-5

### **3. Критерии выбора методов обучения**

Выбор методов обучения зависит:

- 1) от общих целей образования, воспитания и развития учащихся и ведущих установок современной дидактики;
- 2) особенностей изучаемого предмета;
- 3) особенностей методики преподавания конкретной дисциплины и определяемых ее спецификой требований к отбору общедидактических методов;
- 4) цели, задач и содержания материала конкретного урока;
- 5) времени, отведенного на изучение того или иного материала;
- 6) возрастных особенностей учащихся;
- 7) уровня подготовленности учащихся (образованности, воспитанности, развития);
- 8) материальной оснащенности учебного заведения, наличия оборудования, наглядных пособий, технических средств;
- 9) возможностей и особенности учителя, уровня теоретической и практической подготовленности, методического мастерства, его личных качеств.

При использовании комплекса названных обстоятельств и условий педагог принимает в той или иной последовательности ряд решений о выборе словесных, наглядных или практических методов, репродуктивных или поисковых методов управления самостоятельной работой, методов контроля и самоконтроля.

## Глава IV. Сущность понятия “содержание образования”

### 1. Основные концепции содержания образования

Понятие образования – весьма сложное. Вообще образование – это процесс и результат усвоения человеком систематизированных знаний, навыков и умений, развитие ума и чувства, формирование процессов. Образованным человеком можно назвать такого, который владеет общими идеями, принципами и методами, определяющими общий подход к рассмотрению разных фактов и явлений, располагает высоким уровнем развитых способностей, умением применять изученное к возможно большему числу частных случаев; того, кто приобрёл много знаний и привык быстро находить решения, у кого понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление. Ещё Чернышевский отмечал, что три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле этого слова.

**Образование** – это общественно организованный и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности.

Образование и обучение представляет собой триединый процесс, характеризующийся такими его сторонами, как усвоение опыта, воспитание качеств поведения, физическое и умственное развитие. В чём же сущность содержания образования?

В современной отечественной педагогической науке существуют разные концепции содержания образования, корни которых уходят в прошлое – в теорию формального и материального образования.

Рассмотрим в этом плане три существующие и наиболее распространённые концепции содержания образования с точки зрения соответствия их задаче формирования творческого, самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

Одна из концепций содержания образования трактует его как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в учебном заведении, оставляя в стороне остальные качества личности, такие как способность к творчеству, умение реализовать свободу выбора, справедливое отношение к людям и т.п.

Другая концепция рассматривает содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. Предполагается, что овладение знаниями и умениями позволит



человеку адекватно функционировать внутри общественной структуры. Достаточно потребовать, чтобы человек знал и умел – не более. В этом случае и требования к образованию соответствующие: необходимо и достаточно передать поколению все знания и навыки.

В современных условиях развития нашего российского образования всего этого недостаточно. Решение задач, связанных с функционированием отдельных сфер жизни общества, требует от обучаемых не только овладения определённым учебным содержанием, но и развития у них таких качеств, как сила воли, ответственность за свои поступки, за судьбу общества и страны, за охрану окружающей среды и т.д.

В наибольшей степени соответствует установкам гуманистического мышления концепция содержания образования как педагогически адаптированного опыта. Помимо “готовых” знаний и опыта осуществления способов деятельности, данная концепция включает также опыт творческой деятельности и опыт эмоциональных отношений.

Исходя из разных видов социального опыта человека в обществе составляется специфический вид содержания образования. Это:

- знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающихся вместе со знанием в умениях и навыках личности, усвоившей этот опыт. Система общих интеллектуальных и практических навыков и умений, составляющая содержание этого опыта, является основой многих конкретных деятельностей;
- опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, возникающих перед обществом. Он требует самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирования новых способов деятельности на основе уже известных. Этот вид социального опыта обеспечивает развитие способностей молодого поколения к дальнейшему развитию культуры. Разумеется, самостоятельность и инициативность как показатели сформированности у человека умений творчески работать, складываются у каждого сугубо индивидуально, но программировать их надо уже в содержании образования;
- опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру, к другим людям в совокупности потребностей, обуславливающих систему ценностей.

Все перечисленные элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Умения без знаний невозможны. Усвоение

человеком этих элементов социального опыта позволит ему не только быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто вписываться в систему, но и быть в состоянии изменить её.

Таким образом, содержание общего образования является важнейшим условием учебно-познавательной деятельности учащихся, так как оно отражает текущие потребности общества.

## **2. Источники и факторы формирования содержания образования**

Источником формирования образования является культура, или социальный опыт. Важнейшими принципами конструирования факторов образования являются наука, производство материальных и духовных благ, опыт общественных отношений, духовные ценности, формы общественного сознания, сферы деятельности человека или, точнее, виды деятельности.

Основанием для отбора содержания образования служат общие принципы, определяющие подход к его конструированию и критерии.

Рассмотрим некоторые из них:

- в содержание образования включаются основы всех наук, определяющих современную естественно-научную и социальную картину мира. Под основами наук понимают совокупность фундаментальных понятий, законов, теорий и обуславливающих их базовых фактов, основных типов проблем, решаемых наукой, её методы;

- в содержании образования необходима оптимально доступная и экономная логика развёртывания основных знаний при изложении информации о теориях, процессах и их механизмах, принципах действий;

- в основах наук нужно раскрыть основные области практического приложения теоретического знания;

- сознательность усвоения и развития научного мышления требует включения в содержание образования методологических знаний раскрытия процесса и истории познания, движения идей;

- в содержание образования для ознакомления включаются как основные, так и нерешённые социальные проблемы;

- необходимо реализовывать межпредметные связи.

Б.Т. Лихачёв выделяет **принципы формирования содержания предметов науки**, в которых значатся:

- принцип соотнесения учебного материала с уровнем развития современной науки;

- принцип политехнизма;

- принцип единства и противоположности логики науки и учебного предмета.

Также существуют, по его мнению, **принципы формирования содержания из области искусства**, куда отнесены:

- принцип единства идейного содержания и художественной формы;
- принцип гармоничного культурного развития личности;
- принцип идейной общности и взаимосвязи искусств;
- принцип учёта возрастных особенностей.

**Принципы формирования содержания из областей труда и физического развития**, в которые включены:

- принцип общественно-экономической целесообразности и необходимости труда,
- принцип связи труда с наукой,
- принцип соответствия труда требованиям современных профессий.

Все указанные принципы являются главными ориентирами того, что следует, а что не следует включать в состав содержания образования. В соответствии с перечисленными факторами и принципами формирования и конструирования содержания образования в педагогической науке разработана общедидактическая система критериев отбора (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

1. Критерий целостного отражения в содержании образования задач формирования творческого самостоятельно мыслящего человека демократического общества.

2. Критерий высокой научной и практической значимости содержания образовательного материала, включаемого в каждый отдельно взятый предмет и систему учебных дисциплин.

3. Критерий соответствия сложности содержания образовательного материала реальным возможностям каждого отдельно взятого человека.

4. Критерий соответствия объёма содержания имеющемуся времени на изучение данного предмета.

5. Критерий учёта международного опыта построения содержания общего образования.

6. Критерий соответствия содержания имеющейся методической и материальной базе учебного заведения.

### **3. Сущность планирования и стандартизации содержания общего образования**

**Содержание обучения** – это содержание деятельности преподавания и учения. **Содержание образования** – это предметное содержание, выступающее как средство обучения и представленное в учебных планах и учебных программах.

*Учебные планы – нормативные документы, направляющие деятельность образовательного учреждения.*

Определяя набор учебных предметов, время, отводимое на изучение каждого из них в целом и по отдельным этапам, учебные планы устанавливают приоритеты в содержании образования, на которые ориентируется учебное заведение. Разработка учебных планов – одна из сложнейших проблем педагогической науки.

Разработка учебных планов образовательного учреждения и их совершенствование ведётся по двум направлениям:

1. Вводятся новые, ранее не изучавшиеся предметы и дисциплины.
2. Пересматривается удельный вес традиционных дисциплин.

Государственные органы разрабатывают единые стандартные учебные планы. Закон РФ об образовании даёт право образовательным учреждениям составлять индивидуальные учебные планы при том условии, что они отвечают государственным образовательным стандартам.

Рассмотрим такой план на примере базисного учебного плана средней общеобразовательной школы.

Итак, это основной государственный нормативный документ, являющийся составной частью государственного стандарта в этой области образования. Базисный учебный план служит основой для разработки региональных, примерных и рабочих учебных планов.

Приведём полностью текст пояснительной записки к базисному учебному плану общеобразовательных учреждений РФ и сам базисный учебный план с образцами его конкретизации.

В соответствии с Законом РФ “Об образовании” в организации образовательного процесса используется несколько учебных планов (см. схемы 1, 2, 3).

Базисный учебный план общеобразовательных учреждений РФ (далее именуемых школой) является основным государственным документом, выступающим как элемент государственных стандартов.

Учебный план школы составляется с соблюдением нормативов базисного учебного плана и с учётом регионального базисного плана.

Каждая образовательная область в учебном плане конкретной школы будет представлена набором соответствующих учебных предметов и интегрированных курсов. Поясним на конкретном примере, что означает каждая образовательная область.

Русский язык, являющийся государственным языком РФ, изучается во всех школах России, но в различном объёме в зависимости от языковой ситуации в регионе и особенностей конкретной школы.

Образовательная область “Языки и литература” может иметь три варианта:

1. Русский язык, родной язык, родная литература, литература, иностранный язык.

2. Русский язык, язык и литература республики (края, области), литература, иностранный язык.

3. Русский язык как язык обучения, литература, иностранный язык.

В образовательной области “Искусство” изучаются изобразительное искусство, музыка, МХК, различные прилагаемые курсы, отражающие культурные традиции регионов (см. схемы 1,2,3).

Образовательная область “Общественные дисциплины” может включать следующие предметы: история Отечества, всеобщая история, право, человек и общество, основы современной цивилизации, современный мир, экономическая и социальная география мира, политология, социология, экономика и другие дисциплины.

Образовательную область “Естественные дисциплины” составляют естествознание, физическая география, биология, физика, астрономия, химия, экология и другие предметы.

В образовательную область “Математика” включаются алгебра, геометрия, начала анализа, комплексный курс математики, статистика, теория вероятностей, логика и другие математические курсы.

Образовательная область “Технология” включает трудовое обучение, черчение, курс “Техника как среда жизнедеятельности человека”. Целесообразно включить курс “Черчение” в учебный план 8-9 классов.

Теперь о нагрузке учащихся. Обязательная учебная нагрузка учащегося складывается из часов инвариантной части и обязательной вариативной части. В случае перехода на пятидневную учебную неделю за регионом остаётся право уменьшать нагрузку (с 7-го по 11-й класс) до 30 часов в неделю за счёт часов обязательной вариативной части.

Вариативная факультативная часть используется на индивидуальные и групповые занятия.

Вопросы организации общественно полезного производительного труда, проведения трудовой практики решаются советами учебных заве-

дений с учётом имеющихся условий, возможных форм организации труда, на основе добровольного участия.

Базисный учебный план финансируется полностью во всех видах общеобразовательных учреждений по итоговой нагрузке учащихся. Факультативные, индивидуальные, групповые занятия финансируются независимо от количества учащихся в группе, т.е. на каждого ученика.

Количество часов, определённое общеобразовательным учреждением на каждый предмет в учебном плане, должно предусматривать качественное усвоение учебной программы, обеспечивающей государственный образовательный стандарт. Учебные планы, утверждённые Министерством образования России в 1991 году, не противоречат представленному базисному учебному плану и могут быть использованы в практике работы образовательного учреждения.

К базисному учебному плану прилагаются некоторые варианты учебных планов общеобразовательных учреждений РФ с русским и нерусским языком обучения. Согласно установочным положениям базисного плана могут создаваться или не создаваться региональные учебные планы, которые носят только рекомендательный характер.

Представим образцы учебных планов основного и среднего общего образования.

Представленный базисный учебный план и образцы учебных планов начального, основного и среднего общего образования свидетельствуют о том, что содержание образования учебного заведения любого типа делится на фундаментальное и технологическое. Фундаментальная составляющая проявляет себя в большей степени в начальной и основной общеобразовательной школе. На старшей ступени усиливается объём технологической подготовки. Это первая особенность рассматриваемых учебных планов.

Второй особенностью является то, что образовательные области и на их основе комплектование учебных планов позволяют выделить два вида обучения: теоретическое и практическое.

В структуре учебного плана выделяются инвариантная часть – ядро, обеспечивающая приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, формирование личностных качеств учащегося, и вариативная часть, обеспечивающая индивидуальный характер развития учащихся.

В учебном плане также выделяют федеральный, национально-региональный и местный компоненты.

#### **4. Характеристика учебных программ, учебников и учебных пособий**

Учебная программа – нормативный документ, в котором очерчивается круг основных знаний, навыков и умений, подлежащих усвоению по каждому отдельно взятому предмету. В настоящее время в российских образовательных учреждениях используются два вида учебных программ: типовые и рабочие.

Типовые программы очерчивают лишь наиболее обобщённый, базовый круг знаний, навыков, умений и систему ведущих научных мировоззренческих идей, а также наиболее общие рекомендации методического характера с перечислением необходимых и достаточных средств и приёмов обучения.

Типовая учебная программа состоит из трёх основных компонентов: объяснительной записки или введения, собственно содержания образования, методических указаний о путях реализации программы. Теория и практика учебных программ знает два способа их построения: линейный и концентрический.

Сущность линейного способа состоит в том, что отдельные части (порции) учебного материала выстраиваются по одной линии и образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой взаимообусловленных звеньев – ступеней учебной работы. Достоинство линейного способа заключается в его экономичности по времени, поскольку исключается дублирование материала.

Концентрический способ построения учебных программ допускает один и тот же материал (вопрос) излагать несколько раз, но с элементами усложнения, с расширением, обогащением содержания образования новыми компонентами.

Негативные стороны линейного и концентрического способов построения учебных программ в значительной степени удаётся обойти при составлении учебных программ, прибегая к спиралеобразному расположению в них учебного материала, благодаря которому удаётся сочетать последовательность и цикличность его изучения.

Конкретизация содержания учебных программ находит своё отражение в учебниках и пособиях. Они выступают основным источником знаний и организации самостоятельной работы учащихся и одним из важнейших средств обучения. Учебник должен быть по форме краток, лаконичен, содержать материал высокой степени обобщения, содержать в себе необ-

ходимый и достаточный объём фактического материала. Систематическое изложение учебного материала в учебнике должно осуществляться в единстве с методами познания и отличаться популярностью, увлекательностью, проблемностью. Только так учебник как дидактическое средство обучения может возбуждать интерес ученика к знаниям и самому процессу познания, стимулировать у него потребность в самообразовании.

Структура учебника включает в себя текст как главный компонент и нетекстовые вспомогательные компоненты. Значительным дополнением к учебнику являются различного рода учебные пособия: хрестоматии, сборники упражнений и задач, словари, справочники, карты, книги для внеклассного чтения и др. Отличительной особенностью учебных пособий является то, что в них учебный материал даётся в более расширенном плане, в значительной степени дополняет и расширяет материал учебника новейшими сведениями, сведениями справочного характера. Работая с ними, учащиеся учатся излагать, анализировать, критиковать, дополнять, изменять и стиль своего изложения и изучаемый текст с привлечением дополнительной литературы.

Таким образом, учебники и учебные пособия – это не что иное, как информационная модель обучения, своеобразный сценарий учебного процесса. Он отражает теорию и методику обучения, тот круг знаний, умений и навыков, общей культуры и опыта деятельности человека, которые обеспечивают формирование его духовной сущности.

## **5. Стандартизация образования**

Образовательный стандарт – это обязательный уровень требований к общеобразовательной подготовке выпускников и соответствующие этим требованиям содержание, методы, формы, средства обучения и контроля. В содержательном аспекте стандарт предусматривает:

- а) владение базовыми понятиями, т.е. умениями;
- б) знание теорий, концепций, законов и закономерностей основ науки, её истории, методологии, проблем и прогнозов;
- в) умение применять научные знания на практике при решении познавательных задач как в стабильной, так и в изменяющейся ситуации;
- г) знание основных проблем общества (России) и понимание своей роли в их решении;
- д) владение технологией непрерывного самообразования по отраслям знаний, наукам и видам деятельности.



Разумеется, изложенные подходы к стандартизации образования со временем будут претерпевать изменения, уточнения, корректировку в ходе перестройки системы образования.

### **Образцы учебных планов основного общего образования**

Схема 1

Учебные предметы	Количество часов в неделю в учебных классах	
	X	XI
Язык и литература республики	2	2
Русский язык	2	2
Литература	4	4
Иностранный язык	2	2
История	2	2
Обществознание	2	2
Введение в экономику		2
Математика	3	2
Информатика	2	3
География	2	
Биология	1	2
Физика	4	4
Химия	2	2
Физкультура	2	2
ОБЖ	2	1
Трудовое обучение	2	2
Всего	34	34
Факультативные, индивидуальные и групповые занятия	4	4
<b>ИТОГО</b>	<b>38</b>	<b>38</b>

## Окончание схемы 1

Учебные предметы	Количество часов в неделю в учебных классах	
	X	XI
Литература	4	4
Иностранный язык	3	3
История	2	2
Обществознание	2	2
Введение в экономику		2
Математика	5	5
География	2	
Биология	1	2
Физика	4	4
Химия	2	2
МХК	1	1
Физкультура	2	2
ОБЖ	2	1
Трудовое обучение	2	2
Всего	32	32
Факультативные, индивидуальные и групповые занятия	6	6
<b>ИТОГО</b>	<b>38</b>	<b>38</b>

## Схема 2

Учебные предметы	Количество часов в неделю в учебных классах				
	V	VI	VII	VIII	IX
Русский язык	7	6	5	3	2
Литература	3	3	3	2	3
Иностранный язык	3	3	3	3	3
История	2	2	2	2	2
Право, обществознание				1	2
Введение в экономику					2
Математика	6	6	6	5	5
Природоведение	2				
География		2	3	2	2
Биология		2	2	2	2
Физика			2	2	2
Химия				3	3
Музыка	1	1			
Изобразительное искусство	1	1			
МХК				2	
Черчение	2			1	1
Физкультура	2	2	2	2	2
Трудовое обучение	29	2	2	2	2
Всего	3	30	32	32	33
Факультативные, индивидуальные и групповые занятия	32	3	3	3	3
<b>ИТОГО</b>		<b>33</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>36</b>

## Окончание схемы 2

Учебные предметы	Количество часов в неделю в учебных классах				
	V	VI	VII	VIII	IX
Русский язык	6	5	5	3	2
Литература	3	3	3	3	4
Иностранный язык	3	3	3	3	3
История	2	2	2	2	3
Граждановедение	1	1	1	1	1
Введение в экономику	5	5	5	5	5
Математика	3	3	3		
Природоведение		2	3	2	2
География				2	2
Биология				2	3
Физика				2	2
Химия	1	1	1		
Музыка	1	1	1		
Изобразительное искусство				2	
МХК			1	1	
Черчение	2	2	2	2	2
Физкультура	2	2	2	2	2
Трудовое обучение	2	2	2	2	2
Всего	29	30	32	32	33
Факультативные, индивидуальные и групповые занятия	3	3	3	3	3
<b>ИТОГО</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>36</b>

Схема 3

Образовательные области	Количество часов в неделю в классах													
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	7	9	10	11
Русский язык как государственный	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	–	–
Языки и литература	4	4	4	4	4	4	4	8	8	6	5	5	4	4
Искусство	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	–	–	–
Общественные дисциплины								2	2	2	3	4	4	4
Естественные дисциплины	–	1	2	2	2	2	2	2	3	6	8	8	4	4
Математика	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	3	3
Физкультура	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Технология	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2
Всего	19	20	21	19	19	19	19	26	27	28	30	30	20	20
Обязательные занятия, занятия по выбору	5	4	3	1	3	5	5	3	3	4	2	3	12	12
Обязательная нагрузка учащегося	24	24	24	20	22	24	24	29	30	32	32	33	32	32
Факультативные, индивидуальные и групповые занятия	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	6	6	66
ИТОГО	26	27	27	22	25	27	27	32	33	35	35	36	38	38

## **Вопросы и задания для закрепления материала**

1. Как вы понимаете термин “образование”?
2. Назовите основные качества “образованного человека” (по Чернышевскому).
3. Какие концепции содержания образования вам известны?
4. Поясните сущность основных принципов, определяющих подход к процессу конструирования содержания образования.
5. Сформулируйте основные критерии отбора содержания образования (по Бабанскому), входящие в так называемую “общедидактическую систему критериев”.
6. Дайте определения понятиям “содержание образования” и “учебные планы”.
7. Сравните сущность, общее и разницу в концентрическом и линейном способах построения учебных программ.
8. Расскажите о структуре типичного учебника.
9. Расскажите о структуре типичного учебного плана общеобразовательного учреждения РФ.
10. Как вы понимаете смысл и назначение стандартизации образования?

## Глава V. Формы организации учебного процесса

### 1. Сущность понятия “формы обучения”. Индивидуальная и индивидуально-групповая формы обучения

Применительно к обучению форма – это специальная конструкция обучения. Характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приёмами, средствами и видами деятельности учащихся. Эта конструкция обучения представляет собой внутреннюю организацию содержания, которой в реальной педагогической действительности выступает процесс взаимодействия, общения учителя с учениками при работе над определённым учебным материалом. Истории мировой педагогической мысли и практике обучения известны самые разнообразные формы организации обучения.

Самой старой формой учебного процесса, берущей своё начало в глубокой древности, является *индивидуальная форма обучения*. Суть её заключается в том, что учащиеся выполняют задания индивидуально (в школе или дома). Помощь учителя идёт либо непосредственно, либо косвенно (через изучение учеником учебника, автором которого является учитель). Примером индивидуальных контактов учителя и ученика в современных условиях является репетиторство. Индивидуальное обучение требует от педагога очень высокой квалификации. Индивидуальная форма обучения рассматривается нами с точки зрения указанных ниже достоинств и недостатков.

Достоинства:

1. Главным является то, что появляется возможность полностью индивидуализировать содержание, методы и темпы учебной деятельности обучаемого, следить за каждым его действием и операциями при решении конкретных задач.

2. Возможность следить за продвижением ученика от незнания к знанию.

3. Возможность вовремя вносить необходимые поправки как в деятельность обучающегося, так и в собственную деятельность, приспособлять их к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации со стороны учителя и со стороны ученика.

4. Первые три факта позволяют ученику работать экономично, постоянно контролировать затраты своих сил и работать в удобное для себя время.

Недостатки:

1. Существует некоторая ограниченность влияния учителя, которая вызвана тем, что, как правило, функция учителя сводится к выдаче задания ученику и проверке результатов его выполнения.

2. Ограниченность сотрудничества с другими учениками отрицательно сказывается на процессе социализации обучаемого.

3. Не формируются навыки работы в коллективе.

Из-за этих недостатков значение индивидуального обучения, начиная с 16 века, неуклонно снижается и постепенно уступает место *индивидуально-групповой форме организации учебного процесса*.

Суть этой формы: занятия учитель ведёт уже не с одним учеником, а с целой группой разновозрастных детей, уровень подготовки которых различный. В силу этого учитель ведёт учебную работу с каждым учеником отдельно. Он поочерёдно спрашивает у каждого ученика пройденный материал, объясняет каждому в отдельности новый материал, даёт индивидуальные задания. Остальные ученики в это время занимаются своим делом. Это положение позволяет ученикам приходить в школу в разное время – в начале, середине и даже в конце учебного года и в любое время дня (при этой форме обучения подавляющая масса детей оставалась неохваченной обучением, а те, которые им были охвачены, приобретали лишь простейшие навыки чтения, счёта и письма).

## **2. Классно-урочная система обучения**

На рубеже 15 и 16 столетий в Европе наблюдается всплеск новых потребностей в образовании. Они вызваны развитием различных отраслей, ремёсел и торговли, повышением роли духовной жизни – возрождением в литературе, искусстве, науке, архитектуре. Всё это повлекло за собой возникновение массового обучения детей. Возникла концепция коллективного обучения, которая впервые была применена в школах Белоруссии и Украины (16 век) и стала зародышем классно-урочной системы обучения.

Теоретически эта система была основана и широко популяризировалась в 17 веке Яном Амосом Коменским. В настоящее время эта форма организации обучения, претерпевшая значительную модификацию и модернизацию, является преобладающей в школах мира, несмотря на то что классу и уроку как дидактическим понятиям уже более 350 лет.

Особенности этой формы обучения:

1. Учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который в основном сохраняет постоянный состав на весь период школьного обучения.



2. Класс работает по единому годовому плану и программе согласно постоянному расписанию. Вследствие этого дети должны приходить в школу в одно и то же время года и в заранее определённые часы дня.

3. Основной единицей занятий является урок.

4. Урок, как правило, посвящён одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся класса работают над одним и тем же материалом.

5. Работой учащихся на уроке руководит учитель, он оценивает результаты учёбы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности и в конце года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс.

Учебный год, учебный день, расписание уроков, учебные каникулы, перерывы между уроками – это тоже признаки классно-урочной системы.

Достоинства:

1. Чёткая организационная структура, обеспечивающая упорядоченность учебно-воспитательного процесса и простое управление им.

2. Возможность взаимодействия детей между собой в процессе коллективного обсуждения проблем, коллективного поиска задач.

3. Постоянное эмоциональное воздействие личности учителя на учащихся, их воспитание в процессе обучения.

4. Экономичность обучения, поскольку учитель работает одновременно с достаточно большой группой учащихся, создаёт условия для привнесения соревновательного духа в учебную деятельность школьников и в то же время обеспечивает систематичность в их движении от незнания к знанию.

Недостатки:

1. Эта система, в общем, ориентирована на среднего ученика, что создаёт непосильные трудности для слабого и задерживает развитие способностей у более сильных.

2. Создает для учителя трудности в учёте индивидуальных способностей учеников в организационно индивидуальной работе с ними как по содержанию, так и по темпам и методам обучения.

3. Не обеспечивает организованное общение между старшими и младшими учащимися.

4. Навязывание учащимся искусственной организации работы, то есть принуждение к частой смене предметов в течение коротких отрезков времени, в результате чего учащиеся не могут довести до конца начатые дела, продумать их, углубить свои знания. Звонок – этот типичный атрибут классно-урочной системы – не только определяет время работы и отдыха детей,

но и в конце года отмеряет то время, за которое они должны суметь дать отчёт о своих успехах за целый год учёбы. (В итоге одни учащиеся переводятся в следующий класс, а другие – пусть слабые только по одному предмету – остаются на второй год, хотя при лучшей организации работы они могли бы с успехом устранить имеющиеся пробелы.)

### **3. Белл-ланкастерская система взаимного обучения**

Первую попытку модернизации классно-урочной системы организации обучения предприняли в конце 18 – 19 вв. английский священник А. Белл и учитель Дж. Ланкастер. Толчком к этому явился переход от мануфактуры к крупной машинной индустрии, потребовавшей большего количества рабочих, располагающих хотя бы элементарной грамотностью. Для их подготовки необходимо было увеличить количество школ, а следовательно, и контингент учителей, которые бы обучали значительно большее количество учащихся. Так возникла модифицированная классно-урочная система организации обучения под названием **белл-ланкастерская система взаимного обучения**, названная по имени её основателей и применённая указанными авторами в Индии и Англии. Суть этой системы состояла в том, что старшие ученики сначала под руководством учителя сами изучали материал, а затем, получив соответствующую инструкцию, обучали тех, кто знает меньше. Это позволяло одному учителю обучать сразу много детей, осуществлять их массовое обучение, но само качество этого обучения было крайне низким. Этим объясняется то, что белл-ланкастерская система не получила широкого распространения.

### **4. Батовская система обучения**

В конце 19 – начале 20 в. особенно актуальным в дальнейшей разработке организационных форм обучения становится вопрос индивидуализации обучения учащихся с учётом различий в их умственном развитии. В США была основана так называемая **батовская система**, которая делилась на две части.

Первая часть – это урочная работа с классом в целом, а вторая – индивидуальные занятия с теми учащимися, которые нуждались в таких занятиях: либо с теми, кто отставал от общепринятых норм, либо с теми, кто изъявлял желание углубить свои знания, то есть отличался сравнительно развитыми способностями. С последней категорией работал учитель, а с учащимися менее способными и отстающими занимался помощник учителя.

## 5. Маннгеймская система обучения

Одновременно в Европе стала создаваться так называемая маннгеймская система, названная так по наименованию города Маннгейм, где она впервые была применена. Характеризуется она тем, что при сохранении классно-урочной системы организации обучения учащиеся (в зависимости от их способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовленности) распределялись по классам – на слабых, средних и сильных.

Основатель этой системы, Йозеф Зиккенгер (1858 – 1930 гг.) предлагал создавать четыре класса, соответственно способностям учащихся:

1. Основные классы – для детей, имеющих средние способности.
2. Классы для учащихся малоспособных, которые “обычно не кончают школу”.
3. Вспомогательные классы – для умственно отсталых детей.
4. Классы иностранных языков или “переходные” классы для наиболее способных учащихся, которые могут продолжать учёбу в средних учебных заведениях.

Отбор в классы осуществлялся на основе психометрических обследований, характеристик учителей и экзаменов. Зиккенгер полагал, что в зависимости от успехов учащиеся смогут переходить из одной последовательности классов в другую, но этого почти не происходило, поскольку система не давала возможности слабым ученикам достигать высокого уровня. Программные различия в этих классах не способствовали созданию реальных условий таким переходам.

Элементы этой системы сохранились и сегодня в практике работы современной школы в Австралии, США и Англии. Так, в Австралии существуют классы для более и менее способных учеников; в США практикуются классы для медленно обучающихся и способных учеников; в Англии маннгеймская система служит основанием для создания школ, контингент учащихся которых комплектуется на основе тестирования выпускников начальных классов.

Теоретические постулаты этой системы в настоящее время подвергаются повсеместно справедливой критике. В целом система построена на ошибочном представлении о решающем влиянии биопсихологических факторов на конечные результаты развития учащихся. Она понижает влияние целенаправленной воспитательной деятельности на формирование личности учащегося, подрывает возможности развития у него социально обусловленных потребностей и интересов. Единственным элементом этой си-

стемы, приемлемым для современного развития психолого-педагогической науки и практики работы передовых школ, является так называемое специализированное обучение. В реальной жизни оно воплощается в виде специализированных школ для исключительно одарённых детей, проявляющих способности к углубленному изучению предметов, определённых областей знания – гуманитарных, математических и т.п.

## **6. Система индивидуализированного обучения (система мастерских, или дальтон-план)**

В Европе и США в начале 20 века было опробовано много систем обучения, направленных на обеспечение индивидуально активной самостоятельной учебной работы школьников. Наиболее радикальной из них являлась система индивидуализированного обучения, впервые применённая учительницей Еленой Паркхерст в первом десятилетии 20 в. в городе Дальтон (штат Массачусетс). Эта система вошла в историю педагогики и школы под названием дальтон-план. Её же нередко именуют лабораторной, или системой мастерских.

Педагогическое кредо автора этой системы Е. Паркхерст сводилось к следующему: успех учебной деятельности зависит от приспособления темпа работы в школе к возможностям каждого ученика, к его способностям. Классы как таковые заменяются здесь лабораториями, или предметными мастерскими, уроки отменяются, отменяются объяснения учителем нового материала. Ученик занимается в лабораториях или мастерских индивидуально на основе полученного задания от учителя и при необходимости обращается за помощью к учителю, который постоянно находится в этих лабораториях и мастерских. Задания выдавались учащимся на год в самом начале учебного года по каждому предмету. Годовые задания затем конкретизировались в виде заданий по месяцам, и учащиеся отчитывались по ним в установленные сроки. Получив годовые и месячные задания, учащиеся письменно обязывались выполнить их в указанные сроки. Коллективная работа велась один час в день, остальное время – индивидуальная работа в предметных мастерских, или лабораториях. Учитель составлял специальные таблицы (чтобы стимулировать учащихся), где ежемесячно отмечал ход выполнения заданий.

Прижиться дальтон-плану не было суждено ни в одной стране мира, хотя он стал широко распространяться в практике работы школ многих стран. Так, в СССР в 20-е годы использовалась модификация этой фор-

мы обучения, имевшая название бригадно-лабораторной системы. Задания по изучению курса, темы брала группа учеников (бригада). Они работали самостоятельно в лабораториях и с консультациями учителя, отчитывались коллективно. Однако очень скоро применяемая система показала свою несостоятельность. Уровень подготовки учащихся неуклонно снижался, их ответственность за результат обучения падала, прежде всего потому, что им было не под силу без объяснения учителя справляться с заданиями. Всё это привело к тому, что существование в СССР этой системы организации обучения в 1932 году прекратилось.

К достоинствам дальтон-плана следует отнести то, что он позволял приспособить темп обучения к реальным возможностям учеников, приучал их к самостоятельности, развивал инициативу, вовлекал в поиски рациональных методов работы и др. Но, как справедливо утверждал в своё время великий русский педагог К.Д. Ушинский, пустая голова не мыслит! Дальтон-план мало способствовал систематическому овладению учащимися системы знаний. Они у них были фрагментарны, не охватывали всего объёма необходимой и достаточной информации о природе, обществе, технике и культуре. Кроме того дальтон-план породил нездоровое соперничество среди учащихся, зачастую приводил к затрате большого времени на выполнение заданий. Всё это обусловило то, что в педагогической действительности он не получил широкого распространения даже в период его интенсивной популяризации Дж. Дьюи, а впоследствии и вовсе был отвергнут. Отголоски его пропаганды начались в 50–60 годах нашего столетия в виде плана Трампа, разработанного профессором Ллойдом Трампом.

## **7. План Трампа как система организационных форм обучения**

Суть плана Трампа как системы организационных форм обучения сводится к тому, чтобы максимально стимулировать индивидуальное обучение с помощью гибкости форм его организации. При таком обучении сочетаются занятия в больших аудиториях с индивидуальными занятиями в малых группах. Лекции с использованием современных технических средств (ТВ, РС и др.) для больших групп в 100–150 человек читают высококвалифицированные преподаватели, профессора. Малые группы в 10–15 человек обсуждают материалы лекций, ведут дискуссии. Здесь делают дополнения к тому, что было услышано на лекции. Занятия в малых группах ведут:

- либо рядовой учитель,
- либо лучший ученик из группы.

Индивидуальная работа проводится в школьных кабинетах, лабораториях. Время проведения назначенных занятий распределяется так: на лекционные занятия отводится 40 % учебного времени; на занятия в малых группах – 20 %; на индивидуальную работу в кабинетах и лабораториях – 40 %. Классы как таковые отменяются, состав малых групп не постоянный, он меняется. Система требует слаженной работы учителей, чёткой организации, хорошего материального обеспечения.

План Трампа получил широкую известность в США благодаря активной рекламе. Но, тем не менее, по этому плану в настоящее время работает небольшое количество экспериментальных школ. Массовые же школы применяют в своей работе лишь отдельные элементы этого плана: обучение бригадой учителей; использование помощников учителей, не имеющих педагогического образования; занятия в больших аудиториях; организация самостоятельной работы учащихся в кабинетах.

На западе в развитие плана Трампа имеются “неградуированные классы”: ученик по одному предмету может учиться по программе пятого класса, а по другому предмету быть в третьем классе. Имеются проекты и эксперименты по созданию “открытых школ”: обучение проходит в учебных центрах с библиотеками, мастерскими, что ведёт к разрушению самого института “школа”.

В настоящее время повсеместно, как видим, идут попытки усовершенствования классно-урочной и других систем организации обучения, предпринимаются поиски форм обучения в направлении индивидуализации, усиления технической оснащённости.

Анализ истории развития организационных форм обучения показывает, что наиболее устойчивой оказалась классно-урочная система. Однако отметим, что эта система будет и далее развиваться, улучшаться, изживать свои недостатки только при интенсивном развитии “теории организационных форм обучения”, чего явно недостаточно в современной педагогике.

## Глава VI. Средства обучения

### 1. Средства обучения и их классификация

Средства обучения – это материальный или идеальный объект, который “помещён” между учителем и учащимися и использован для усвоения знаний. Средства обучения оказывают существенное влияние на качество знаний учащихся, их умственное развитие, профессиональное становление.

Объекты, выполняющие функцию средств обучения, можно классифицировать по различным основаниям: по их свойствам, субъектам деятельности, влиянию на качество знаний и на развитие различных способностей, по эффективности в учебном процессе.

По субъектам деятельности средства обучения можно условно разделить на средства преподавания и средства учения. Так, оборудование демонстрационного эксперимента относится к средствам преподавания, а оборудование лабораторного практикума – к средствам учения.

*Средства преподавания* имеют существенное значение для реализации информационной и управляющей функций учителя. Они помогают возбуждать и поддерживать познавательные интересы учащихся, улучшают наглядность учебного материала, делают его более доступным, обеспечивают более точную информацию об изучаемом явлении, интенсифицируют самостоятельную работу и позволяют вести её в индивидуальном темпе. Их можно разделить на средства объяснения нового материала, средства закрепления и повторения и средства контроля.

В использовании любого вида средств необходимо соблюдать меру и пропорции, определяемые закономерностями обучения.

Необходимо сказать пару слов и о средствах учения. *Средства учения*, иначе называемые орудиями деятельности учащихся, используются при решении задач и усвоении знаний. Это дидактический раздаточный материал, карты, схемы, таблицы, оборудование для лабораторных работ и т.д.

Подобно орудиям труда, средства учения выступают средним звеном между сознанием учащихся и учебной информацией, между их деятельностью и предметом преобразования. Орудия познавательной деятельности учащиеся используют соответственно поставленной в задаче цели для преобразования условий в ответ (или продукт деятельности).

Средства обучения существенно влияют на умственное развитие учащихся, но не прямо, а в процессе выполнения познавательной деятельности, в органичном единстве с познавательными действиями и операциями. Средства обучения уподобляются усваиваемому материалу.

Преподаватели-энтузиасты часто изготавливают новые средства обучения совместно с учащимися, причём все единодушно отмечают, что качество знаний учащихся при этом значительно улучшается. Этот вывод следует также из известной дидактической закономерности о том, что качество знаний учащихся зависит от использования в учебной работе средств учения. Новые средства обучения и связанные с ними изменения в организации, содержании познавательной деятельности возбуждают внимание и познавательный интерес учащихся, улучшают запоминание и понимание учебного материала.

В настоящее время в практике обучения широко распространены три подхода к разработке, конструированию и использованию средств обучения. Согласно первому разработка средств обучения не относится к преподаванию, поэтому необходимо использовать только то, что уже имеется в материальном оборудовании кабинета. Сторонники этой теории часто утверждают, что им для преподавания достаточно доски и мела.

Второй подход абсолютизирует роль средств обучения, которые в нем рассматриваются как главные, единственно обеспечивающие достижение цели, а все остальные компоненты (педагогические методы, различные формы организации и т.д.) должны соответствовать специфике средств обучения.

Третья позиция состоит в том, что средства обучения рассматриваются, прежде всего, в системе деятельности учителя и учащихся. Они выполняют определённые функции и обеспечивают (наряду с другими компонентами) определённое ими качество знаний и умственное развитие учащихся.

## **2. Материальные средства обучения**

По составу объектов средства обучения разделяются на материальные и идеальные. К материальным средствам относятся учебники и учебные пособия, таблицы, модели, макеты и другие средства наглядности; учебно-технические средства; лабораторное оборудование; помещения, мебель, микроклимат, расписание занятий, режим питания, другие материально-технические условия обучения.

Какие же технические средства обучения (ТСО) наиболее распространены в практике работы современной школы?

Существуют следующие виды ТСО: информационные, контроля знаний, программированного обучения, тренажа и комбинированные. К техническим средствам предъявления информации (ТСПИ) относятся: кинопроекторы, диапроекторы, эпипроекторы, графопроекторы, видеомаг-



нитофоны, телевизионные комплексы. Остальные виды ТСО постоянно совершенствуются, систематически поступают в школу новые, апробированные и рекомендованные ТСО как общего назначения, так и специализированные для изучения отдельных предметов (лингафонные кабинеты для изучения иностранных языков, комплексы ТСО для физико-математических дисциплин и т.д.).

Широкое распространение получают в школах обучающие персональные компьютеры, которые могут быть использованы в обучении любым предметам. Они снабжены программами управления познавательной деятельностью школьников, связанными с формированием расчетных арифметических навыков, решением алгебраических уравнений, задач по физике, моделированием биологических и химических процессов, изучением литературы и искусства, религий мира и т.д.

Эти программы адаптированы к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся.

При первоначальном ознакомлении с обучающей техникой учащиеся бывают крайне возбуждены и заинтересованы, поэтому они обращают большое внимание на второстепенные моменты и не всегда усваивают учебную информацию, при просмотре кинофильмов первый раз они могут запомнить костюм и манеры ведущего, но не поймут содержание фильма. Аналогичное рассеивание внимания может иметь место при первоначальном изучении дисплея и другой техники. Чтобы поднять эффективность первого занятия, необходимо специально учить учащихся работать с новым средством, готовить их к восприятию и запоминанию информации, проводить инструктаж и т.д. Существует влияние частоты использования ТСО на эффективность процесса обучения. Оно обусловлено тем, что ТСО влияет на оценочно-мотивационную сферу личности.

Эффективность применения ТСО зависит также от этапа урока. Использование ТСО не должно длиться на уроке подряд более 20 минут: учащиеся устают, перестают понимать, не могут осмыслить новую информацию.

Эти положения обусловлены тем, что в течение каждого урока у учащихся периодически изменяются характеристики зрительного и слухового восприятия (их острота, пороги чувствительности), внимание, утомляемость.

Материальные средства, необходимые для усвоения всей учебной дисциплины, составляют систему, производную от системы учебного предмета. Система средств обучения строится согласно следующим принципам.

Оборудование должно полностью удовлетворять педагогическим требованиям, предъявляемым к другим элементам учебного процесса, наглядно воспроизводить существенное в явлении, быть воспринимаемым и обозримым, иметь эстетичный вид и т.д.

Все приборы, имеющие общее назначение (силовые трансформаторы, выпрямители, кабели, электропроводка и т.д.) должны соответствовать друг другу и демонстрационным установкам.

Количество и типы средств обучения должны полностью обеспечивать материальные потребности учебной программы в системе, но без излишеств.

Средства обучения должны соответствовать реальным условиям работы и потребностям местного населения.

В кабинете должны быть обеспечены все условия для демонстрации наглядных пособий: источники постоянного и переменного тока, заземление и затемнение, проекционная аппаратура, экран и т.д. Наглядные пособия желательно иметь для каждой новой темы урока. Для оперативного использования необходимо иметь картотеку средств обучения, карточки которой расположены по темам уроков. Недостаток наглядности отрицательно сказывается на активности учащихся и качестве их знаний. В то же время не следует загромождать учебный процесс пособиями, которые морально устарели, однако по многим темам может быть несколько различных средств обучения: печатные пособия, демонстрационный стенд, кинофильм, компьютерный диск и т.д. Демонстрационное оборудование и печатные пособия не заменяют друг друга, а дополняют, обеспечивая различные дидактические цели.

Наглядные пособия выполняют следующие функции:

- ознакомление с явлениями и процессами, которые не могут быть воспроизведены в школе;
- ознакомление с внешним видом предмета в его современном виде и в историческом развитии;
- наглядное представление о сравнении или изменении характеристик явления или процесса;
- этапы эксплуатации, изготовления или проектирования изделия;
- наглядное представление об устройстве предмета и принципе его действия, управления им, техники безопасности;
- ознакомление с историей науки и перспективами ее развития.

Наглядные пособия обычно разделяются на три группы:

- объемные пособия (модели, коллекции, приборы, аппараты и т.п.);

- печатные пособия (картины, плакаты, портреты, графики, таблицы и т.д.);

- проекционный материал: кинофильмы, видеофильмы, слайды и т.д.

Значительную роль в обучении играют коллекции и модели. Под школьными коллекциями принято понимать наборы предметов или веществ, подобранных по определенным признакам или характеристикам, и служащих как для изучения нового материала, так и для повторения и самостоятельной работы. Широко известны коллекции по ботанике и зоологии. Но коллекции используются также в физике, рисовании и других учебных предметах, например коллекции резисторов, конденсаторов, изоляторов, солей, пластмасс, красок, кистей и т.д.

Учебные модели бывают трех типов:

- Модель, на которой можно показать принцип действия объекта.
- Модель, на которой изображено устройство или схема работы.
- Модель, воспроизводящая внешний вид изделия или предмета.

Наиболее эффективными являются модели первого типа: их демонстрация производит сильное эмоциональное впечатление, вызывает повышенный познавательный интерес, способствует улучшению успеваемости и дисциплины. Схемы обычно выполняются в развернутом виде на достаточно больших листах фанеры или другого материала.

Модели третьего типа изготавливаются обычно силами учащихся в кружке для демонстрации крупногабаритных объектов в уменьшенном масштабе либо, наоборот, очень малых объектов (молекул, клеток и т.п.) в увеличенном виде.

По многим учебным предметам используются также диаграммы, которые бывают сравнительными или линейными. В сравнительных диаграммах используют прямоугольники, секторы и другие геометрические фигуры для сопоставления процессов или характеристик. Линейные диаграммы применяют для графического изображения функциональных зависимостей.

### **3. Средства материализации умственных действий**

Каждое действие совершается с помощью какого-нибудь средства. Умственные действия совершаются при помощи идеальных средств, которые входят в состав компонентов мышления наряду с образом конечного продукта (целью), условием задачи (деятельности) и технологией работы (операционным составом мышления). В процессе объяснения нового материала учитель выражает эти средства наглядно (графически,

символически и т.п.), либо вербализует их (словесно). Вербальные выражения средств всегда начинаются с глагола (нарисовать, изобразить и т.п.). Последовательность используемых средств обучения получила название алгоритма обучения (иногда называемого планом решения задачи). Каков же состав умственных средств обучения?

**Идеальные средства обучения** – это те усвоенные ранее знания и умения, которые используют учителя и учащиеся для усвоения новых знаний. Л.С. Выготский приводит такие средства обучения, как речь, письмо, схемы, условные обозначения, чертежи, диаграммы, произведения искусства, мнемотехнические приспособления для запоминания и др. (Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 1. С. 103). В общем случае идеальное средство – это орудие освоения культурного наследия, новых культурных ценностей.

В процессе систематического обучения усвоенные знания становятся средством усвоения новых знаний, развития эмоциональной, волевой и интеллектуальной сфер личности. Некоторые из них оказывают существенное влияние преимущественно на интеллектуальное развитие учащихся. Интеллектуальные средства обучения играют ведущую роль в умственном развитии учащихся. Эти средства могут быть даны учителем в готовом виде в процессе объяснения темы урока (например, правила написания букв, решения задач по физике, поведения в школе, на уроке, перемене и т.п.), но могут быть сконструированы учащимися самостоятельно или в совместной деятельности с учителем на уроке. В первом случае имеет место **алгоритмическое обучение**, во втором – **творческое**.

В общении, познавательной совместной деятельности с учителем учащиеся осваивают культурные формы поведения – употребление орудий мышления, т.е. овладение различными языковыми средствами – знаками и их значениями. “Основной и самой общей деятельностью человека... является сигнификация, т.е. создание и употребление знаков.” (Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 3. С. 79–86). С помощью знаков учитель осуществляет информационное обеспечение урока.

#### **4. Вербализация средств умственных действий**

Теоретическое мышление учителя выступает в обучении в качестве образца для учащихся, которые воспроизводят структуру и методы использования различных средств мышления. Факт этого воспроизведения становится возможным благодаря коммуникативной взаимосвязи преподавания и учения, в ходе которой учитель вербализует свои знания. Коммуникация в обучении представляет собой обмен информацией между

участниками учебного процесса, протекающего в виде общения, беседы, дискуссии, сообщения, доклада, лекции и т.д. Используются **три вида средств коммуникаций**: лингвистические (устная и письменная речь), семиотические (абстрактно-символьные знаки, уравнения, графики и т.п.) и паралингвистические (жесты, мимика, тембр голоса и т.д.).

Речь как средство обучения многоаспектная: она отражает уровень умственного развития говорящего, опосредует процессы восприятия, воздействует и управляет, обеспечивает познания и общение, выражает отношение и позицию личности к информации и слушателям.

В поведении учителя на уроке средства обучения связаны с методами преподавания: связь средств и методов обучения неоднозначна: средства могут использоваться в сочетании с различными методами обучения и, наоборот, для использования одного метода часто можно подобрать несколько адекватных средств. Это обусловлено, в частности, развитием ТСО.

Методы обучения и средства должны соответствовать друг другу. Такая обоюдная зависимость ставит перед учителем новую задачу – решение этого вопроса при планировании урока. Современные средства обучения часто предполагают использование новых методов обучения. Так, ТСО существенно изменяют методы учебной работы благодаря тому, что имеют возможность показать развитие явления, его динамику, сообщать учебную информацию определенными дозами и управлять индивидуальным процессом усвоения знаний.

Вербальные средства обучения также могут сочетаться с различными методами. Рассказ учителя может предварять демонстрацию, которая в этом случае выполняет функцию иллюстрации к объяснению теории; он может осуществляться синхронно демонстрации, которая благодаря этому становится источником визуальной информации. Учитель может сформулировать проблему, решить которую учащиеся должны, наблюдая за опытом.

Высокие требования предъявляются к поведению преподавателя во время демонстрации. Неправильное поведение учителя может спровоцировать шум и другие нарушения дисциплины, осложнить восприятие материала либо породить неправильные образы и представления в сознании учащихся.

Некоторые современные средства обучения создаются авторами в расчете на применение определенных методов обучения. Если средства обучения являются источником учебной информации (например, учебник, видеопособие), то методы изложения учебного материала учителем

становятся зависимыми от метода изложения этого материала в техническом средстве информационного обеспечения учебного процесса. Эта закономерность отмечается и в компьютеризированных уроках

## **5. Материализация средств умственных действий**

Средства умственных действий – это “мысли о мыслях”, чтобы учитель или учащийся мог их изложить, необходимо представить их в соответствующей форме. Одна из таких форм – вербализация – была описана выше. Другая форма – материализация – представляет эти средства в виде абстрактных символов: графиков, таблиц, схем, условных обозначений, кодов, чертежей, диаграмм. Материализованные средства оказывают положительное влияние на мотивацию и успешность учения. Материальные и идеальные средства обучения не противостоят, а дополняют друг друга. Влияние всех средств обучения на качество знаний учащихся многосторонне: материальные средства связаны в основном с возбуждением интереса и внимания, осуществлением практических действий, усвоением существенно новых знаний; идеальные средства – с пониманием материала, логикой рассуждения, культурой речи, развитием интеллекта. Между сферами влияния материальных и идеальных средств нет четких границ: часто оба они влияют в совокупности на становление тех или иных качеств личности учащихся.

Идеальные средства в форме материализации используются первоначально для общения, в речи учителя и учащихся как краткое, символическое обозначение объектов. Учитель воздействует материализованными средствами на сознание учащихся, добиваясь понимания материала. Затем учащиеся используют материализованные средства в совместной деятельности, общении, объяснении друг другу изучаемой темы и в решении задач.

Использование материализованных средств позволяет повысить успеваемость и качество знаний учащихся, содействует развитию интеллекта и становлению способностей. Дидактическая эффективность этих средств достигается при определенном сочетании учебной информации, познавательных задач, методов обучения и в фиксированных средствах материализации деятельности. Максимальный эффект достигается при использовании теоретически обобщенной информации для решения разнообразных задач (чем разнообразнее, тем лучше) с применением методов показа образца деятельности, организации коллективной и индивидуальной работы со средством, адекватным содержанию и методам обучения. Например, для решения задач по механике в курсе физики учителя

используют таблицу, в которой в верхней строке перечислены виды механического движения, а по вертикали – действия, необходимые для решения (чертеж, формулы, обозначения и т.д.). Тогда в каждой клеточке учащиеся записывают общее положение, составляющее этап решения задачи. Это положение в дидактике называется инвариантом теоретически обобщенного знания. Заполнив таблицу, учащиеся фактически прорешали все запланированные виды задач. Получив новую задачу, они могут по условию найти нужный столбец, в котором уже содержится решение данной задачи в общем виде. Поэтому решение новой задачи сводится к конкретизации решенной ранее обобщенной теоретической задачи.

### **Вопросы и задания для закрепления материала**

1. При каком условии предмет обучения выполняет функцию средства обучения?
2. По каким основаниям классифицируются средства обучения?
3. Перечислите средства преподавания.
4. Перечислите средства учения.
5. Перечислите дидактические требования к школьному оборудованию.
6. Укажите требования к дидактическим пособиям.
7. Укажите условия максимального влияния средств учения на умственное развитие учащихся.
8. Перечислите дидактические требования к вербальным средствам преподавания.
9. Что такое “материализация средств умственных действий”?
10. Что говорил Л.С. Выгодский о важности предыдущих знаний (как средств умственных действий) в процессе усвоения нового учебного материала?

## Глава VII. Контроль обучения

Контроль, или проверка результатов обучения, является обязательным компонентом процесса обучения. Он имеет место на всех стадиях процесса обучения, но особое значение приобретает после изучения какого-либо раздела программы и завершения ступени обучения. Суть проверки результатов обучения состоит в выявлении уровня освоения знаний учащимися, который должен соответствовать образовательному стандарту по данной программе, предмету. Однако дидактические понятия проверки знаний или контроля результатов обучения имеют значительно больший объём в современной педагогике. Контроль, проверка результатов обучения трактуется дидактикой как педагогическая диагностика.

Будучи составной частью процесса обучения, контроль имеет образовательную, воспитательную и развивающую функции: поскольку проверочные задания аналогичны обучающим, постольку сохраняются и функции обучения. Дидактика знает такие виды контроля: **текущий, периодический, итоговый.**

**Текущий контроль** – это систематическая проверка усвоения знаний, умений и навыков на каждом уроке, это оценка результатов обучения на уроке. Как составная часть обучения текущий контроль оперативен, гибок, разнообразен по методам и формам, средствам.

**Периодический контроль** осуществляется после крупных разделов программы, периода обучения. В нём учитываются и данные текущего контроля.

**Итоговый контроль** проводится накануне перевода в следующий класс или на следующую ступень обучения. Его задача – зафиксировать минимум подготовки, который обеспечивает дальнейшее обучение. В целом, как следует из сказанного, функция контроля состоит в установлении уровня усвоения знаний на всех этапах обучения, в измерении эффективности учебного процесса и успеваемости. Это следует конкретизировать, в частности, в следующих задачах: определении пробела в обучении, рекомендации по предупреждению неуспеваемости.

Большую важность для науки представляет содержание контроля, то есть то, что именно проверяется в обучении. В отечественной педагогике принято считать, что проверке подлежат знания, умения и навыки учащихся. Они описываются как на общедидактическом, надпредметном уровне, так и на уровне предмета, обычно в виде материалов к программе по предмету. В западной педагогике проверяемые результаты обучения описываются



как когнитивные, социальные и эмоциональные цели обучения. К этому направлены усилия современной отечественной дидактики. Одна из её проблем состоит в том, чтобы цели обучения, они же результаты, подлежащие проверке, формулировать в терминах поведения, наблюдаемых действиях учащихся. В этом случае, считается в дидактике, может быть зафиксировано их наличие, проявление в том или ином виде. Они могут быть измерены, т.е. может быть установлен уровень сформированности знаний. С 50-х годов текущего столетия идёт разработка таксономии целей обучения (Б. Блум).

## **1. Методы и формы контроля**

**Методы контроля** – это способы диагностической деятельности, обеспечивающие обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса. Они должны обеспечивать систематическое, полное, точное и оперативное получение информации об учебном процессе. Если понимать контроль широко, как педагогическую диагностику, то методы проверки можно понимать как методы научного исследования педагогического процесса. С этой точки зрения можно выделить методы школьного контроля и методы научной диагностики (научного контроля).

Современная дидактика выделяет следующие **методы контроля**: методы устного контроля, методы письменного контроля, методы практического контроля, дидактические тесты, наблюдение. Отдельные учёные выделяют также методы графического контроля (Г.И. Щукина), методы программированного и лабораторного контроля (Ю.К. Бабанский), пользование книгой, проблемные ситуации (В. Оконь). Охарактеризуем основные методы и формы проверки результатов обучения.

Методы устного контроля – это беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, технологической карты, схемы, сообщения об опыте и пр. Основу устного контроля составляет монологический ответ учащегося (в итоговом контроле это более полное, системное изложение) и / или вопросно-ответная форма – беседа, в которой учитель ставит вопросы и ожидает ответа учащегося. Устный контроль как текущий проводится ежеурочно в индивидуальной, фронтальной или комбинированной форме. На уроке и в лексике учителей это называется опросом. Опытные учителя владеют разнообразными техниками опроса, применяют дидактические карточки, игры, технические средства.

Зачет и устный экзамен являются наиболее активной и обстоятельной проверкой знаний за определённый период обучения. Экзамены как

способ проверки знаний вызывают неоднозначную оценку как педагогов, так и учеников. Отмечаются два главных недостатка экзамена с традиционным выбором экзаменационных билетов учащимися. В “вытягивании” удачного/неудачного билета есть элемент случайности. Сгладить этот недостаток даёт возможность спросить отвечающего, расширив рамки вопроса. Кроме того, в отечественных школах в настоящее время по желанию ученика проводится экзамен не только по билетам, но и по реферату, написанному заранее и защищаемому учеником. Также допускается свободная беседа по всему курсу. Экзамен является в известной степени стрессовой ситуацией для экзаменуемого, часто блокирующей его интеллектуальные возможности.

**Письменный контроль** (контрольная работа, изложение, сочинение, диктант, реферат) обеспечивает глубокую и всестороннюю проверку усвоения, поскольку требует комплекса знаний и умений ученика. В письменной работе ученику необходимо показать и теоретические знания, и умения применять их для решения конкретных задач, проблем, кроме того, выявляется степень владения письменной речью, умение логично, адекватно проблеме выстраивать, составлять текст и излагать его, давать оценку произведению, эксперименту, проблеме.

Выполнение **практических работ** можно считать эффективным способом проверки результатов обучения. Имеется в виду проведение учеником лабораторных опытов, создание изделий, монтаж аппарата и пр. Уже по этому перечню видно, что указанный метод больше подходит профессиональной школе, и действительно, чаще используется в техническом, медицинском, педагогическом образовании. В педвузе, однако, экзамены с выполнением практического задания – большая редкость, очевидно, в силу специфики предмета.

При текущем контроле в школе учителем широко используется наблюдение, систематическое изучение учащихся в процессе обучения, обнаружении многих показателей, проявлений поведения, говорящих о сформированности знаний, умений и других результатов обучения.

**Дидактические тесты** являются сравнительно новым методом (средством) проверки результатов обучения. Дидактический тест (тест достижения) – это набор стандартизированных заданий по определённому материалу, устанавливающий степень усвоения его учащимися. Самые первые образцы тестов появились в конце 19 века. Широкое распространение они получили в англоязычных странах с 20-х годов прошлого столетия. Преимущество тестов в их **объективности**, т.е. независимости проверки и оцен-

ки знаний от учителя. Однако к тесту наука предъявляет высокие требования, рассматривая его как измерительный прибор. С этой точки зрения разработка тестов – дело специалистов. Необходимо, чтобы тест отвечал следующим требованиям: надёжность, валидность, объективность. Надёжность теста означает, что он показывает те же результаты неоднократно, в сходных условиях. Валидность означает, что тест обнаруживает и измеряет уровень усвоения именно тех знаний, которые хочет измерить разработчик теста. Первый тип тестов проверяет знания фактов, понятий, законов, теорий – всех сведений, которые требуется запомнить и воспроизвести. Здесь требуются репродуктивные ответы. Второй тип тестов проверяет умение выполнять мыслительные операции на основе полученных знаний. В основном это решение типовых задач. Третий тип заданий предполагает проверку умения давать самостоятельную критическую оценку изученному. А четвёртая категория целей выделяет задания, проверяющие умения решать новые конкретные ситуации на основе полученных сведений.

Имеются различные методики обработки результатов тестовых исследований. Наиболее распространённая методика предполагает присвоение каждому ответу определённого веса, выраженного баллом, процентом. Различают также два подхода к анализу результатов тестов. В одних случаях результаты тестов сравниваются со средним результатом по какой-либо группе, который принимается за норму. Это так называемые тесты, ориентированные на норму. Вторым подходом даются тесты, ориентированные на критерий. Он имеет большее распространение и состоит в том, что индивидуальные результаты тестирования сопоставляются с заранее определёнными критериями. Большое значение в этом случае имеет разработка критериев, основанная на анализе учебного материала и определяющая, что собственно должны знать и уметь учащиеся к концу пройденного курса.

## **2. Оценка знаний учащихся**

Под оценкой знаний, умений и навыков дидактика понимает процесс сравнения достигнутого учащимися уровня владения ими с эталонными представлениями, описанными в учебной программе. Как процесс оценки знаний, умений и навыков реализуется в ходе контроля (проверки) последних. Условным отражением оценки является отметка, обычно выражаемая в баллах. В отечественной дидактике принята 4-балльная система отметок:

- “5” – владеет в полной мере (отлично),
- “4” – владеет достаточно (хорошо),
- “3” – владеет недостаточно (удовлетворительно),
- “2” – не владеет (неудовлетворительно).

Приведённая шкала, однако, не может дать объективных результатов оценки практической педагогической деятельности без достаточно чёткого представления педагога об оцениваемых показателях владения знаниями, умениями и навыками. В современной дидактике существуют различные подходы к конструированию таких показателей, ориентированных на цели обучения различными учебными предметами, что приводит к значительным сложностям в их осмыслении как педагогом, так и учащимся и, как следствие, к формальному использованию в ущерб объективности оценки.

### ***2.1. Показатели сформированности знаний***

#### **Владение понятиями:**

- узнавания и определение понятий (сопоставление терминов и определений, конструирование определений, понятий);
- раскрытие объёма понятий (характеристика номенклатуры объектов или явлений, обобщённых понятием и их классификация);
- раскрытие содержания понятий (характеристика существенных признаков объектов или явлений, отражённых данным понятием);
- установление логики взаимосвязей между понятиями в понятийной системе (выделение иерархических и ассоциативных связей между понятиями, построение логически упорядоченных терминологических схем);
- характеристика действий, вытекающих из содержания понятия (описание возможных практических и интеллектуальных решений, выполняемых на основе содержания понятий).

#### **Владение фактами:**

- знание фактов (описание фактов, отнесение их к контексту изучаемого материала, времени и др.);
- установление логики взаимосвязи между фактами (выделение иерархических и ассоциативных отношений между ними).

#### **Владение научной проблематикой:**

- узнавание научных проблем в контексте обучения;
- формулирование проблемы, исходя из представлений о той или иной проблемной ситуации;
- наличие представлений о возможных путях решения данной проблемы.

#### **Владение теориями:**

- узнавание теории (соотнесение теории с контекстом изученного материала);
- раскрытие содержания теорий (характеристика основных положений, доказательств, выводов);

- характеристика действий, осуществляемых на основе теории (представление о её практических приложениях, прогностических возможностях и др.).

**Владение закономерностями и правилами:**

- узнавание правила, закономерности (соотнесение с контекстом изученного материала);
- формулирование закономерности, правила;
- раскрытие содержания правила, закономерности (характеристика сущности, условий и границ проявления, применение);
- характеристика действий, связанных с применением правила закономерности.

**Владение методами и процедурами:**

- узнавание метода, процедуры в контексте изученного материала;
- раскрытие содержания метода, процедуры (характеристика действий и операций, составляющих сущность метода, процедуры и логической последовательности их применения);
- характеристика условий применения метода, процедуры.

***2.2. Показатели сформированности умений***

Диагностическими показателями владения умениями обычно являются конкретные действия и их комплексы, выполняемые относительно конкретно поставленных задач в контексте обучения. Вместе с тем, в структуре любого действия можно выделить общие элементы, реализация которых необходима при воспроизведении каждого конкретного умения. Владение этими элементами может служить объективными показателями сформированности умения:

- построение алгоритма (последовательности) операций выполнения конкретных действий в структуре умения;
- моделирование (планирование) практического выполнения действий, составляющих данное умение;
- выполнение комплекса действий, составляющих данное умение;
- самоанализ результатов выполнения действий, составляющих умение в сопоставлении с целью деятельности.

***2.3. Показатели сформированности навыков***

Обобщенные показатели сформированности навыков совпадают с показателями сформированности умений. Но поскольку навык предполагает автоматизацию действий, оцениваются обычно ещё и время его выполнения, например, измерение скорости чтения, устного счета и т.п.

Приведённая система показателей обученности школьников может быть непосредственно использована в работе преподавателя любого предмета. Следует отметить также, что с показателями обученности необходимо знакомить и школьников в доступной их пониманию форме.

Итак, оценка знаний составляет, по существу, процесс измерения уровня усвоения и является одной из фундаментальных и трудно решаемых проблем дидактики – проблемой педагогических измерений. Измерение и оценка успехов в обучении требует анализа вопроса о том, что подлежит измерению (об этом было сказано выше), а также вопроса о критериях, показателях, шкалах и единицах измерения и, наконец, вопроса об инструментах, приборах измерения. Все эти понятия пока что слабо разработаны в дидактике, особенно в отечественной, поскольку традиционно до начала 20 века оценка школьных достижений производилась и производится экспертом, то есть учителем. Каждый экзаменатор решает, насколько уровень знаний ученика соответствует требованиям программы, пользуясь при этом критериями, хотя и рекомендованными методикой по предмету, но сильно скорректированными субъективными представлениями экзаменатора о нужном качестве знаний.

Основной недостаток экспертной оценки – субъективизм. Исследования показывают большой разброс оценок, поставленных разными учителями за один и тот же ответ. Таким образом, экспертная оценка является не точной, грубой. Да и сама шкала измерений, условно-числовой балл – тоже даёт очень общее представление об уровне знаний. Балл – отметка несёт в себе очень мало сведений о качестве учебного процесса и не даёт информации для его совершенствования. Тем не менее, в силу удобства пользования, такая процедура оценки и выставления отметки имеет повсеместное распространение.

Однако в 20 веке дидактика стремится четко управлять учебным процессом на всех его стадиях, от разработки целей и содержания до проверки результатов. Поэтому в науке идёт интенсивный поиск объективных методов контроля. Некоторые учёные считают, что современная, научно обоснованная дидактика обречена на поражение, если она не опирается на богатый инструментарий максимально объективных методов педагогической диагностики (К. Ингенканп). Речь идёт об объективном контроле, то есть таких методах проверки знаний и, шире, педагогической диагностики, когда учитель или исследователь пользуются установленными формами контроля, дающими точные и полные сведения об уровне знаний и качестве учебного процесса. Такими формами являются дидактические тесты, оха-

рактикованные выше. Уточним, что в дидактике известны два типа тестов: **тесты достижений, измеряющие уровень знаний, и личностные тесты, которые обнаруживают социально-психологические качества личности.** По существу, это психологические тесты, адаптированные к нуждам дидактики. Тесты достижений, как было сказано выше, имеют то преимущество перед экспертной оценкой, что они объективны. Но точность и объективность оценки зависит от качества теста, в частности, от того, какие критерии положены в его основу, какие выделены показатели для оценки знаний и как представлена система оценок.

### **3. Неуспеваемость учащихся**

Результатом оценивания учащихся иногда является **неуспеваемость** в учёбе отдельных учеников. Под неуспеваемостью понимается ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы. Неуспеваемость выражается в том, что ученик имеет слабые навыки чтения, счета, слабо владеет интеллектуальными умениями анализа, обобщения и др. Систематическая неуспеваемость ведёт к педагогической запущенности, под которой понимается комплекс негативных качеств личности, противоречащих требованиям школы и общества. Это явление крайне нежелательное и опасное с моральной, социальной, экономической позиции. Педагогически запущенные дети часто бросают школу и пополняют группу риска.

Исследования установили **три группы причин школьных неудач.**

1. **Социально-экономические** – материальная необеспеченность семьи, общая неблагоприятная обстановка в семье, алкоголизм, педагогическая безграмотность родителей. Безусловно, влияние общества на детей тоже имеет место, но главным критерием является воспитание в семье.

2. **Причины биопсихического характера** – это наследственные особенности, способности и черты характера. Следует помнить, что задатки наследуются от родителей, а способности, увлечения, характер развиваются на основе задатков. Научно доказано, что у всех здоровых новорождённых младенцев примерено одинаковые возможности развития, которые зависят от социальной и семейной среды, от воспитания.

3. **Педагогические причины.** Педагогическая запущенность чаще всего является результатом ошибок, низкого уровня работы школы. Обучение – работа учителя – решающий фактор развития школьника. Грубые ошибки педагога ведут к психогениям и дидактогениям – психическим травмам, полученным в процессе обучения и иногда требующим специального психотерапевтического вмешательства.

Также можно перечислить более конкретные причины неудач в учебе:

- жесткая, унифицированная система обучения, одинаковое для всех содержание образования, не удовлетворяющее потребности детей;
- единообразие, стереотипность в методах и формах обучения, вербализм, интеллектуализм, недооценка эмоций в обучении;
- неумение ставить цели обучения и отсутствие эффективного контроля над результатами;
- пренебрежение развитием учеников, практицизм, натаскивание, ориентация на зубрёжку.

Из этого можно заключить, что зачастую именно некомпетентность учителя (дидактическая, психологическая, методическая) ведёт к неуспеваемости учащихся.

Для устранения дидактических причин неуспеваемости существуют такие средства, как:

**1. Педагогическая профилактика** – поиски оптимальных педагогических систем, в том числе применение методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, компьютеризация.

Ю. Бабанским для этого была предложена концепция оптимизации учебно-воспитательного процесса. В США процесс обучения идёт по пути автоматизации, индивидуализации, психологизации обучения.

**2. Педагогическая диагностика** – систематический контроль и оценка результатов обучения, своевременное выявление пробелов. Для этого имеются беседы учителя с учениками, родителями, наблюдения за трудным учеником с фиксацией данных в дневнике учителя, проведение тестов, анализ результатов, обобщение их в виде таблиц по видам допущенных ошибок. Ю. Бабанским предложен **педагогический консилиум** – совет учителей по анализу и решению дидактических проблем отстающих учеников.

**3. Педагогическая терапия** – меры по устранению отставания в учёбе. В отечественной школе это дополнительные занятия. На западе – группы выравнивания. Преимущество последних в том, что занятия в них проводятся по результатам серьёзной диагностики, с подбором групповых и индивидуальных средств обучения. Их ведут специальные учителя, посещение занятий обязательно.

**4. Воспитательное воздействие.** Поскольку неудачи в учёбе зачастую связаны с плохим воспитанием, с неуспевающими учениками должна вестись индивидуальная планируемая воспитательная работа, которая включает и взаимодействие с семьёй школьника.



## Раздел 2. ОСНОВЫ ТЕОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

### 1. Базовые понятия

Исходное (лексическое) значение слова “воспитание” определяется его корневой частью – это вскармливание, питание ребенка, не приспособленного к жизни.

Обывательское толкование этого термина вкладывает в него “длинное и нудное морализирование”, без понимания, что истинное воспитание не может быть скучным и нудным.

На термине “воспитание” базируется целое семейство родственных понятий:

– становление – достижение ребенком такого уровня развития, когда он становится способным самостоятельно жить в обществе, производить устойчивый ценностный выбор, самостоятельно выстраивать поведение и судьбу;

– формирование – процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности и, соответственно, внешних проявлений (формы) личности, через которые она взаимодействует с другими людьми.

Формирование – отклик на воспитание. (Формируется девочка – в даму; пожилой человек перешагивает в старость.)

Воспитание как педагогическое понятие включает в себя три признака:

- целенаправленность (наличие какого-то образца, пусть самого общего);
- соответствие хода процесса социально-культурным ценностям как достижениям исторического развития человечества;
- присутствие определенной системы организуемых влияний.

Становление личности порождает такое педагогическое явление, как “самовоспитание”. Суть его – в указании на смещение субъекта воспитания, т.е. соотносить социально-культурный образец с поведением станет сам воспитанник. Подрастающий ребенок принимает воспитательную эстафету у педагога, он эмансипируется (“освобождается от зависимости”, лат.) от воспитывающих его взрослых и свое “Я” превращает в объект своего продуманного воздействия.

Воспитание инициирует самовоспитание. Последнее порождает целый спектр педагогических терминов: “самооценка”, “саморегуляция”, “самоконтроль” и т.д.

Давно вошло в педагогическую терминологию и понятие “перевоспитание”. Сейчас этот термин не столь актуален, как прежде (в связи с ростом гуманистической направленности современной педагогики). Перевоспитание предполагает “удалять”, “убирать” ненужные качества у ребенка и “вставлять” на это место положительные. При этом весьма велика опасность разрушения элементов личности, индивидуальности. Наконец, о самом понятии “воспитание”.

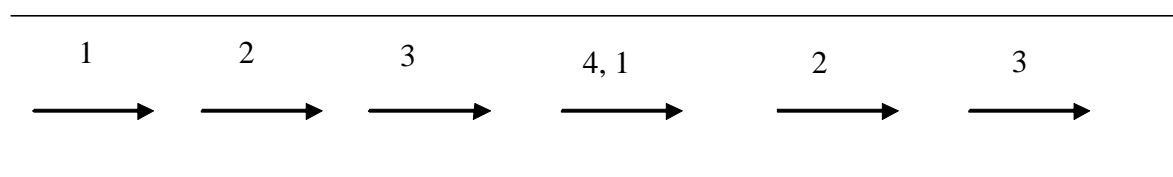
Воспитание – это целенаправленная содержательная, профессиональная деятельность педагога, соответствующая максимальному развитию личности ребенка в контексте современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной ЧЕЛОВЕКА.

Воспитание, организуемое на научно-педагогических основаниях, – это система состоящая из необходимых и достаточных элементов, потребность которых исследуется, выявляется и проверяется воспитательной практикой.

Системность воспитания – характеристика профессионального мышления педагога. Система воспитания не может иметь множество вариантов, она инвариантна, потому что диктуется закономерностью влияния на развитие человека объективных факторов. Откуда же берется многообразие “систем воспитания” учебно-воспитательных учреждений?

Множество систем подразумевает их “оформление”, конкретное воплощение в конкретных обстоятельствах отдельных элементов. Речь идет о форме, а не о сущности явления.

Простейшая модель воспитательного процесса может быть представлена следующим образом (что достаточно очевидно):



1. Модель поведения, предъявленная социальной средой.
2. Собственные действия субъекта.
3. Возвратно-оценочные воздействия среды.
4. Новая модель поведения как начало нового цикла.

Иными словами, слагаемые этого цикла –

“воспитывающая среда” ® “воспитывающая деятельность” ® “осмысление социального значения и личностного смысла объектов мира”.

Цель воспитания как социально-психологический феномен имеет следующие черты:

– цель существует, но она недостижима, так как в процессе движения к ней применяется субъект цели, а следовательно, видоизменяется и тот образ продукта, который складывается в его сознании;

– цель имеет лишь внешние контуры, лишена конкретных характеристик, потому что динамичны обстоятельства жизни, в которых развивается достижение цели, а значит, динамична и сама цель;

– цель, при ее объективном характере, с точки зрения зарождения, всегда субъективна: ее ставит и формирует субъект, а значит, цель сохраняет его субъективное, отличное от другого субъекта восприятие действительности, предвосхищение реальности, очертания, признаков желаемого результата [П.И. Пидкасистый, 2002];

– общая цель воспитания может быть сформирована так: личность, способная строить ЖИЗНЬ, достойную ЧЕЛОВЕКА.

Достойная жизнь – это жизнь, в корне отличающая человека от животного, жизнь, основанная на ДОБРЕ, ИСТИНЕ, КРАСОТЕ.

## **2. Критерии оценки воспитательного процесса**

Педагоги могут удостовериться в правильности хода воспитания, в его успешности через обязательный компонент организации воспитательного процесса – педагогический анализ.

Педагогический анализ – это оценочное рассмотрение сущностных элементов воспитания.

Чтобы оценить воспитательный процесс, необходимы две группы критериев. Первая – для оценивания профессиональной работы педагогов. Вторая – для оценивания воспитательного результата данной профессиональной работы. Показатели, которые соответствуют первым критериям, многочисленны. Например, материально-техническое оснащение школы, характер ведения документов, распределение профессиональных функций педагогов в школе, содержание организованной деятельности детей, социально-психологический климат в школе, а также отношение педагога к ребенку как человеку.

Вторая группа критериев выводится из представления о достойном ЧЕЛОВЕКЕ современной культуры. Его социально-психологический стержень – принятие ценностей в качестве оснований жизни. Гуманность, разумность, красота прослеживаются в таких показателях, как внешний облик ребенка, его духовное и физическое здоровье, поведение как система поступков, успешность разного плана деятельности, ценностные предпочтения и отношение к себе как человеку. Чем больше воспитаны дети, тем выше оценка профессионализма педагога.

Можно возразить, что дети могут быть изначально разными при встрече с педагогом (и генетически и по воспитанию в семье). Это противоречие снимает третий критерий воспитательного процесса – мера изменения детей, “какими были” и “какими стали”, динамика их развития и духовного обогащения. Сравнить детей надо не друг с другом, а с самим собой в прошлом и настоящим.

Воспитанность школьника – это степень соответствия его личностного развития поставленной цели.

Мера воспитанности – это мера соответствия вышеназванным критериям. О ней можно судить по показателям. Например, эгоистическое поведение ребенка – показатель непричастности ребенка к добру, а значит, его невысокого личностного развития. Косная речь, скудный лексикон, слова-паразиты, слова арго – показатель низкой меры интеллектуального развития и т.д.

Но некоторые показатели требуют длительного наблюдения, специальных диагностических методик и способов: опросник, анкета, “недописанный тезис”, ранжирование, шкалирование, рисуночный тест и т.д.

Самое сложное в оценке воспитанности – это субъективная интерпретация показателей. Проблема оценки воспитанности еще очень слабо развита и ожидает своего времени, новых исследований.

### **3. Общие закономерности и принципы профессионального воспитания**

Ниже мы еще раз вернемся (более детально) к этому вопросу. А сейчас бегло сделаем обзор общих закономерностей и принципов воспитания.

#### **3.1. Характеристика закономерностей воспитания**

Воспитание ребенка как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований совершается только путем активности самого ребёнка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей. В процессе активной деятельности происходят физические и духовные приобретения, они позволяют повысить меру усилий ребенка. Движение вперед требует все больших и больших усилий. Итак, первая закономерность предполагает: “вхождение в культуру через активные усилия воспитанника”. Эта закономерность выдвигает и первый постулат (требование, не нуждающееся в доказательстве): “Организовать воспитание – это организовать активную деятельность ребенка в соответствии с культурой на каждый данный момент жизни и деятельности”.

Пренебрежение первой закономерностью дорого обходится педагогу – его профессиональная работа безрезультативна, а поведение детей становится все хуже с их возрастанием, так как милая непосредственность ребенка (пока не умеет, пока не понимает и т.п.) переходит в поведение дикаря, грубияна, лентяя. Педагог совершает ошибку, если сам говорит, сам показывает, формулирует, помогает, благодарит, приветствует и т.д., позволяя ребенку быть лишь пассивным наблюдателем, а не активным тружеником в усвоении норм, правил, порядке в делах...

Вторая закономерность: “Вхождение в культуру происходит благодаря обретаемой человеком окультуренной форме его стремительно развивающихся потребностей”.

Педагогический учет актуальных потребностей – это разрешение острого противоречия между природным и социальным в личности, между тем, что на данный момент развития требует природа и тем, что должно быть с позиций социальной жизни этого ребенка. Позже ребенок (став субъектом собственной жизни) сам станет разрешать противоречия такого порядка, до той поры – ему необходим в этом помощник, воспитатель.

Пример: Старшеклассники пропадают на сомнительных городских дискотеках, где предлагают наркотики и т.п. Директор школы организует для них регулярные красивые балы – с билетами, костюмами, ритуалами. Родители перестали жаловаться: многие ребята предпочли красивые балы и чудесную музыку современным дискотекам.

Следствием данной закономерности является постулат: “Необходимо учитывать новые потребности и интересы воспитанника на каждый момент его развития, предъявляя детям новую деятельность и новый объект для взаимодействия в согласии с реальными их интересами и форму взаимодействия с новым объектом”.

Третья закономерность: “вхождение в культуру совершается благодаря поддержке педагога, дополняющего слабые стороны ребенка собственными усилиями”.

Вытекающий отсюда постулат: “Первоначальный этап культурно-образной деятельности необходимо обеспечивать собственными усилиями педагога как центрального субъекта деятельности”.

Четвертая закономерность: “Трудности вхождения в культуру” преодолеваются ребенком в атмосфере любви к нему со стороны взрослых”.

Положительное подкрепление (поощрение, комплимент, сюрприз, лакомство, сувенир) – ключевая операция выражения любви к ребенку. Кроме того, необходимо снимать страх ребенка перед неуспехом. “При-

поднимать” над трудностью, а также и отмечать исключительные черты личности ребенка. Вытекающий педагогический постулат: “Необходимо внешне проявлять уважение, доброжелательность и любовь к ребенку вне зависимости от совершения им позитивного либо негативного действия, направляя меняющуюся оценку не в адрес ребенка, а в адрес производимых им действий”. Говоря языком педагогической технологии, надо уметь любить ребенка таким, каков он есть.

Пятая закономерность: “Вхождение в культуру и овладение культурой не имеет подготовительного этапа и совершается в процессе реально переживаемой действительной жизни ребенка”.

Ребенок не должен постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям. Надо помнить предупреждение: ребенок живет, а не готовится к жизни! Скрытая позиция педагога обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру ребенка, представлением ему личностной свободы, совместным осмыслением жизни и ее устройства, а также уважительным к нему отношением и демократичным стилем общения.

Открытое педагогическое воздействие, особенно такая ошибка воспитания, как гиперопека, провоцирует сопротивление воспитанника, озабоченного своей свободой, особенно в подростковый период.

Вытекающий педагогический постулат: “В работе с детьми необходимо педагогически инструментировать внимание и заботу, направленные на достижение предметной цели (например, здесь цели – читать, путешествовать, кататься на велосипеде, общаться с гостями и т.п.), на последствия организуемой деятельности, на ход событий, влияющих на самочувствие людей, а также на последствия планируемого и совершаемого воспитанниками, но ни в коем случае не на профессиональную заботу о достижении цели воспитания”.

### ***3.2. Общий обзор принципов воспитания***

В разделе 1 данного учебного пособия мы рассмотрели разницу в понятиях “принцип” и “закономерность”, поэтому как принципы и закономерности обучения, так и принципы и закономерности воспитания необходимо постоянно держать в памяти как некоторые исходные установки, чтобы не совершать педагогических ошибок.

**Принцип – положение, проистекающее из цели воспитания и из природы воспитания.**

Реализация принципов – воплощение теоретических основ.

Первый принцип воспитания, вытекающий из цели воспитания – ориентация на ценности и ценностные отношения. Это позволяет преобразовывать каждый момент совместной деятельности в проживание ценностных отношений: решение задач – в поиск истины, уход за цветами – в заботу о красоте, участие в дискуссии – в интерес к индивидуальности, подметание школьной дорожки – в наведении порядка на планете и т.п.

Второй принцип воспитания – принцип субъективности.

Осуществляется принцип по обращению к сознанию ребенка, по парадигме: “Если ты..., то всем...”. Производится раскрытие сущности действий и поступков в их влиянии на протекание жизни, раскрытие неразрывной связи всех человеческих действий с состоянием окружающего мира. Мы совершаем ежечасно выбор, за который получаем от жизни плату сполна либо расплачиваемся за свой необдуманый шаг. Выбор за детей мы не можем сделать, но научить их производить осмысленный выбор педагог должен.

Третий принцип воспитания – принцип целостности.

Личность существует и проявляет себя для других как целостный феномен. Самый мелкий и незначительный акт ее поведения несет с собою целый комплекс разнообразных отношений.

Если педагог нарушает данный принцип, то воспитательный процесс жестоко мстит за это.

Например, чтение красивых стихов в грязной комнате способствует формированию цинизма и духовной нечистоплотности – что через некоторое время удивит педагога, не умеющего видеть целостность протекающей жизненной ситуации. Грубый окрик, призывающий ребенка к гуманности формирует обратное – агрессивность, т.к. в такой ситуации важны не слова, а злобная экспрессия.

Целостным должно быть влияние на ребенка – на все каналы восприятия: влияние на разум, чувства, действие через психологические каналы – аудиальный (звуковой), виртуальный (зрительный), кинестетический (ощущение движения). Целостным является и выявление ребенком своего “Я”: он разом и одновременно выходит на взаимодействие с миром через звук (речь, интонации, мелодику голоса, ритм), через движение (действие, поступок, поведение), через пластический образ, мимику и т.д.

**Целостное воспитание – это воспитание, апеллирующее к отношению как ключевому объекту внимания педагога.**

#### 4. Содержание воспитательного процесса.

##### Субъекты профессионального воспитания

Педагогически организуемая жизнь ребенка – это та же жизнь, что ведут люди на земле, но только обогащенная постижением отношений к миру, выработанных на протяжении истории человеческого развития.

Разумеется, можно не приучать детей говорить “спасибо”, подавать даме руку, быть честным и мужественным, любить и оберегать красоту... – но тогда это не воспитание, а взрослый не педагог.

Содержание воспитательного процесса – это то, чем наполнено организуемое педагогами взаимодействие ребенка с миром и взаимодействие педагога с ребенком, это то, что наполняет любого вида деятельность человека, будь это труд, познание, художественное творчество либо общение с детьми.

Секрет истинного воспитания – наполнять содержанием любой вид деятельности и выстраивать методику, исходя из содержания. Содержание обусловлено мотивацией деятельности. А.С. Макаренко первым из педагогов провозгласил отношение в качестве основного объекта внимания педагога, тем самым предложил решение проблемы содержания воспитательского процесса.

Мы часто ошибочно предполагаем, что дети в школу “приходят за знаниями”, а не за проживанием самых разнообразных, острых, ярких отношений.

Отношение – это связь с объектом окружающего мира, избирательно установленная в сознании субъекта, проявляющаяся в форме рациональной (т.е. мысли, выраженной словами, вербально), эмоциональной (переживания и состояния) и практическо-действительной (поведения, действия, деятельности).

Прожить отношение – это значит прочувствовать, осмыслить, ощутить в действии связь своего “Я” и объекта действительности. Установить отношение – значит принять, понять, оценить эту связь, осознавая личностный смысл ее для жизни “Я”.

Именно отношение как центральная категория воспитания придает воспитательному процессу наивысшую сложность и тонкость. Отношение проявляется в речах, в эмоциональных реакциях, действиях, поступках.

Для детей характерна несформированность отношения, т.е. дисгармоничность субстанции (сущности) отношения. Это основа его развития, преодоление противоречия между рациональной и эмоциональной (мыслю, оцениванию, нравится, не нравится, люблю, ненавижу) сторонами отношения.



У подростка – “ум с сердцем не в ладу”. Педагог может усиливать это противоречие. Внутриличностная борьба завершится гармонией, но не всегда в пользу ценности, не всегда в пользу того, что хотелось бы педагогу, если более референтны (значимы) для подростка отношения с друзьями, например, совершающими негативные, асоциальные поступки.

Итак, педагогика очерчивает круг, лишь ориентирует на те отношения, которые называются “ценностные отношения”.

Формирование у детей ценностного отношения к человеку как таковому составляет фундамент программы воспитания.

Ценностные отношения – это отношения человека к наивысшим (высокого уровня абстракции) ценностям, таким как “человек”, “жизнь”, “общество”, “труд”, “познание”... но это и совокупность общепринятых, выработанных культурой отношений, таких как “совесть”, “свобода”, “справедливость”, “равенство”... когда само отношение выступает в качестве ценности. Ценностные отношения – это отношения к ценностям, и отношения, которые ценностны для жизни.

Очертить содержание воспитательного процесса с позиции ценностных отношений означает очертить круг наивысших ценностей жизни и характер отношения современного человека к данным ценностям.

**Формирование системы ценностей у ребенка имеет свои внешние показатели – те личностные качества, которыми выявляет себя личность для других. Они укладываются в широкий спектр между двух полярных величин: от “индивидуализма” до “альтруизма”, от “скупости” до “щедрости”, от “жесткости” до “любви”, от “пессимизма” до “оптимизма”, от “анархии” до “пунктуальности”, от “разнузданности” до “пуританства” и т.д.**

Распространенной ошибкой практики воспитания является подмена отношений к ценностям современной жизни набором качеств личности: педагог направляет свое внимание на наличие у детей конкретных качеств личности, пытаясь их развить, закрепить и т.д.

Внимание! Качество личности – это следствие существующих у личности отношений к чему-либо, поэтому формирование желательного следствия **бесперспективно**.

#### Примеры.

- . Нет смысла формировать дисциплинированность, если не развивать уважительного отношения к людям и к себе.
- . Не добиться от ребенка аккуратности, если у него не развивать чувство красоты.

. Не развить ответственность, пока не развиваются самоуважение и достоинство.

Те качества в людях, которые мы любим, есть не что иное, как вполне определенные отношения к какому-либо ценностному объекту мира.

Выявить этот объект отношения – значит найти истоки личностного качества. Формируя высшее, мы способствуем появлению низшего, от абстрактного идем к конкретному. Помогает нам в этом программа воспитания.

Программа – это то, что необходимо выполнить для достижения результата. Содержание – то, чем необходимо при этом наполнить деятельность.

**Программа – это очерченный круг содержания деятельности, оформленный точными положениями, практическое воплощение которых обеспечивает ожидаемый результат. Это осмысленное, отображенное, оформленное содержание воспитательного процесса.**

Беспрограммное воспитание “плетется” вслед за случайными обстоятельствами: зависит от погоды, праздников, событий, случайных идей и т.д.

Есть три основных подхода к составлению воспитательной программы.

Первый вариант. Разделы программы отражают наивысшие ценности современной культуры. Педагог при этом планирует и осуществляет действия по избирательному проживанию детьми этих ценностных отношений (например, отношение детей к старости как ценности жизни, ценность Родины для человека т.п.). Достоинство такого подхода: простота. Недостаток: неизбежное однообразие, порождающее у детей скуку.

Второй вариант. Общая программа дополняется возрастными модификациями (для младшего школьника, младшего подростка, старшего подростка, ранней юности).

Третий вариант. Программа составляется поступенчатым образом, содержание воспитания разбивается на возрастные периоды школьной жизни. (На каждом этапе – усвоение новых ценностей как частного проявления наивысших.)

Пример. Ценность дисциплины как содержание воспитания.

1 ступень: с детьми осмысливается умение выполнять социальные нормы поведения;

2 ступень: дисциплина трактуется как уважение к другому человеку;

3 ступень: анализ роли дисциплины в социальном устройстве общества;

4 ступень: выявление личностного смысла дисциплины для каждого конкретного человека, поставившего перед собой цель. Наличие программы облегчает труд педагога и улучшает положение детей.

Субъектом воспитания является тот, кто владеет программой воспитания, кто имея осмысленную цель, ясно представляет средства и методы воспитания.

Скрытая педагогическая позиция умного профессионала содействует тому, чтобы ребенок “забыл” о воспитании, а просто “жил” интересной жизнью.

Должностные роли субъектов воспитания в школе различны. Вот их общее очертание.

Директор школы – стратег воспитания, постоянно сопоставляющий цели воспитания с реальными воспитательными результатами.

Заместитель директора по воспитательной работе – тактик воспитательного процесса, обеспечивает максимальное использование воспитательных средств для конкретного воплощения задач воспитания.

Заместитель директора по учебной работе – тактик воспитательного процесса в сфере научно-познавательной деятельности, курирующий духовное влияние процесса обучения на детей.

Классный руководитель (педагог, куратор группы) – стратег и тактик воспитания индивидуальности ребенка, прослеживает самочувствие ребенка в группе, процесс его личностного развития, творческие потенции личности. Он – ключевая фигура воспитательного процесса.

Школьный психолог – куратор психологического состояния и самочувствия детей, прослеживает меру и скорость их психического развития и оказывает психологическую помощь.

Преподаватель (школьный учитель) – раскрывает научные закономерности определенной учебной дисциплины, открывая в них личностный смысл для человека, научает подрастающую личность строить свою жизнь с учетом открытых законов.

Социальный работник – оказывает социально-педагогическую помощь детям, оказавшимся в трудных условиях семейной жизни или асоциальных (“группах риска”) либо антисоциальных группах.

Педагог, выполняющий любую из вышеуказанных ролей, должен обладать способностью быть субъектом воспитания.

## **5. Учебный коллектив. Социальное пространство воспитательного процесса**

Любое явление жизни разворачивается в пространстве, для каждого свершения существует свое соответствующее пространство. Воспитательный процесс конструируется во вполне определенном социуме (сообществе, социальном окружении), имеющем свои пространственные рамки.

Природное пространство помогает или усложняет процесс воспитания. Море, просторы степи, прекрасные леса будут поддерживать усвоение положительного ребенком. “Каменные мешки” большого города будут совсем по другому, чем живая природа, каждодневно влиять на психику, самочувствие, духовный рост и т.д.

**Социальное пространство** – это протяженность социальных отношений, ежедневно разворачивающихся перед ребенком либо в образе слов, действий, поступков людей, либо в определенном образе вещей, интерьера, архитектурного ансамбля, транспорта, аппаратов и т.п.

Многоцветность социальных отношений содержит в себе опыт исторический, зафиксированный в традициях, материальных ценностях, искусстве, морали, науке и т.д. Вся эта совокупность социальных отношений создает социальную ситуацию развития ребенка. Она определяет так называемую “среду воспитания”. Через слагаемые социального пространства социум оказывает формирующее влияние, и все же социальное пространство не субъект воспитательного процесса, не может ставить, как педагог, цель воспитания.

Каковы же основные слагаемые социального пространства? Это, прежде всего: семейное пространство, школьная среда, группы по творческим интересам (танцы, шахматы и т.д.), так называемые “группы свободного общения”. Социальное пространство разворачивается через присутствие ребенка в различных социальных микрогруппах. Микрогруппы располагаются в макрогруппе. Постепенно стираются границы между миром взрослых и детей.

Педагог не может завязать глаза воспитаннику, чтобы тот не видел черных сторон жизни. Его задача перевести любую социальную ситуацию через социально-ценностную интерпретацию в определенное ценностное восприятие макро- и микропространства, всех сфер жизни, ее черных и белых сторон.

Социальное пространство влияет на ребенка через группу (через ее социально-психологический климат), а через нее он входит в социум.

**Социально-психологический климат группы (семьи, товарищества, общества)** – это динамическое поле отношений в группе, влияющих на самочувствие и активность каждого члена группы и тем самым определяющих личностное развитие каждого и развитие группы в целом.

Климат в группе создается субъектами, а не объектами, т.к. последние не выступают субъектами отношений.

Климат группы благоприятен, если названные отношения позитивны. Мера благоприятствия группового климата обусловлена уровнем положительных отношений.

Если одно из ключевых отношений принимает негативное направление (“отрицательный вектор”), групповой климат становится неблагоприятным.

Социально-психологический климат складывается из многократного воспроизведения социально-психологической атмосферы.

Атмосфера – непосредственная психологическая реакция в виде самочувствия группы на какой-либо жизненный случай.

Примеры. Открылась радостная перспектива – повысился общий тонус, смягчились взаимоотношения. Кого-то обидели – над всеми повисла тревожность и т.п.

Педагог может и должен влиять на атмосферу группы, изменяя, улучшая ее, каждый раз воссоздавая в благоприятных характеристиках, он, конечным образом, создает климат как длительную и устойчивую атрибутику группы, способствуя росту успешности ребят в школе и жизни.

Характеристики социально-психологического климата при этом:

- доброжелательность как расценивание поведения любого члена группы в благоприятном для него смысле;
- защищенность как обусловленное отсутствие агрессии в адрес любого человека и готовность оказать помощь;
- работоспособность как созидательная активность группы с положительной мотивацией (к действиям) и мобильность группы;
- мажор и оптимизм как устремление группы к радостным перспективам.

**Соответственно, неблагоприятный климат имеет следующие характеристики: агрессивность, незащищенность, лень, пассивность, пессимизм, унылость, инертность.**

Данные характеристики определяют состояние ребенка в группе, а ключевые отношения в группе обуславливают формирование ценностных отношений ребенка (вливают на развитие качеств его личности). Первое и второе тесно связано.

Неблагоприятное состояние ребенка препятствует свободному развитию его ценностных отношений.

Способы влияния на атмосферу (в итоге на климат) достаточно разнообразны, на первый взгляд, трудно формируются. Звук музыки, вкус пищи, ласковые слова, чистая, нарядная одежда, и т.п. – все это, однако,

укладывается в ясные структуры, если подойти к определению способов влияния с двух оснований:

- 1) Кто субъект влияния на атмосферу?
- 2) По какому психологическому каналу направлено это влияние?

Субъектом создания атмосферы могут быть: педагог, сам ребенок, третье лицо (директор, писатель, ученый, родитель, артист, политик и т.д.), действующее на группу прямо или косвенно (видео-, аудиозапись, фотографии, суждения и т.п.).

Это влияние идет по аудиальному каналу (слово, музыка, звуки природы), визуальному (предмет, иллюстрация, художественное полотно, вещь, образ природы), по кинестетическому (движения, запахи, действия, лакомство, улучшенные условия) каналу.

Разнообразие сочетаний названных параметров порождает разнообразие способов (см. табл. 1).

Таблица 1

**Разновидность способов педагогического влияния на социально-психологический климат (атмосферу) группы**

Субъект воздействия Канал воздействия	Педагог	Ребенок	Третье лицо
Аудиальный			
Визуальный			
Кинестетический			

Итак, способ влияния на групповую атмосферу (следовательно и на успешность, самооценку каждого члена группы) в каждый момент – это выбор ответа на вопросы: кто влияет и каким средством?

**Решает дело содержание влияния, а не формы влияния. Содержание должно быть социально-ценностным.**

В группу привносится ценность и, вовлекая в проживание ценностного отношения членов группы, содействует преобразованию всей совокупности отношений в группе (включая, например, рост самооценки членов группы и других социально-позитивных качеств личности).

Привнести в группу ценность – это значит выразить социально-ценностное отношение “здесь” и “сейчас”. Однако при этом педагог может лично

присутствовать, а может – нет. Воспроизводство ценностных отношений может осуществляться детьми – в полной мере субъектами проявляемых отношений. Тайна влияния психологического климата – в свободе субъектного выражения, следовательно в практике ценностного утверждения.

В группе интенсивно формируется индивидуальность ребенка. Важно при этом: группа эта – коллектив или диффузная (атмосферная, рассеянная, бесформенная) группа (см. табл. 2).

Таблица 2

В диффузной группе	В коллективе
1	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>- положение человека неустойчиво и неопределенно, поэтому он робок и неуверен в поступках;</li> <li>- лидер группы случайный, нет гарантий, что им не станет асоциальная личность;</li> <li>- отношение к делу регулируется администрацией; для большинства – некое принуждение;</li> <li>- отношение к руководителю как к вышестоящему лицу, обличенному властью над каждым;</li> <li>- отношение к группе защитно-оборонительное;</li> <li>- по отношению к себе психологическая зажатость, скованность, робость;</li> <li>- по отношению к другому – скрытая агрессия, конкуренция</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- положение человека устойчиво, определено, поэтому он свободен в поведении;</li> <li>- лидером группы является уважаемое большинством или всеми лицо с социально-ценностной ориентацией;</li> <li>- отношение к делу как лично значимому для каждого члена или для большинства;</li> <li>- отношение к руководителю как к наиболее опытному и умелому товарищу, которого группа наделила полномочиями;</li> <li>- отношение к группе открытое, товарищеское;</li> <li>- по отношению к себе – свободное проявление «Я», инициативность;</li> <li>- по отношению к другому – принятие как данности, ответственная зависимость, дружба</li> </ul>

Отсюда видны колоссальные преимущества коллектива и видно, что он – сильнейший инструмент в формировании социально-ценностных качеств личности и отношений.

“Стадо”, “тусовка”, “стая” – примеры житейских образов диффузных групп.

**Коллектив – это взаимодействующая общность, объединенная социально-ценностными отношениями и единой социально-ценностной деятельностью.**

Социальные пути движения к созданию коллектива (А.С. Макаренко, В.М. Коротов, С.Т. Шацкий и др.):

- утверждение социально-ценностных норм жизни группы;
- коллективная деятельность;
- самоуправление (демократические основы руководства жизнедеятельностью группы);
- перспектива завтрашней радости, придающая позитивную энергию группе;
- традиции;
- участие в общественной жизни;
- содействие высокому статусу в группе каждого ребенка.

**При этом: группа преобразуется в субъект деятельности, а значит, и своей жизни.**

## **6. Методы, формы и средства профессионального воспитания**

Выбор метода воспитания не придумывается, а полностью зависит от того, каким субъект воспитания предвидит результат.

**Метод воспитания – это модель организации деятельности педагога и ребенка, конструируемая с целью формирования у него ценностного отношения к миру и самому себе.**

Метод выводится в процессе осознания педагогом поставленной цели, жестко диктуется ходом производимого мыслительного анализа.

Система методов педагога – это методика педагога.

Примеры.

1) Предположим, педагог желает воспроизвести в воспитаннике свое “второе Я”. Методика ясна: “показ – приказ – контроль – оценка”.

2) Педагог считает, что главное в детях – послушание. Методика: “знание – требование – контроль – оценка”.

Простая задача требует простого метода, и наоборот.



На содержание метода воспитания влияют три фактора:

- 1) фактор социальной среды, в которой формируется личность воспитанника;
- 2) фактор собственной активности воспитанника;
- 3) фактор возвратно-оценочного влияния взрослых на ребенка (фактор межличностного взаимодействия).

Тогда признаем наличие трех стратегических методов воспитания:

- 1) метод организации воспитывающей среды (обустройство школы, вуза, дома и т.д.);
- 2) метод организации воспитывающей деятельности;
- 3) метод организации осмысления ребенком развивающейся перед ним жизни.

Сведение технологии и методики воспитания к организованному разнообразию деятельности создает образ всеобъемлющего воспитания, череды ярких дел, а дети при этом могут быть “плохо воспитаны”. Сужение же воспитательной работы до организованного осмысления жизни порождает образ занудливых нравоучений и упражнений. Отсюда вывод – необходимость полиморфного (греч. poly – много, morphe – форма) подхода к подбору методов воспитания, системного взгляда на процесс воспитания.

Три вышеуказанных метода воспитания – это три стороны единого педагогического влияния на становление личности:

- педагог способствует восприятию мира;
- педагог помогает ребенку осмысливать этот мир;
- педагог инициирует созидание мира вне и внутри личностной структуры ребенка.

Эти методы воспитания – инструменты для теоретического анализа воспитательного процесса.

Практически-действенные методы воспитания таковы:

- метод убеждения (базирующийся на суждениях, аргументации, мнении педагога);
- метод упражнения (обеспечивает реальные практические действия ребенка);
- метод педагогической оценки (скрытой и открытой), см. рис. 9.

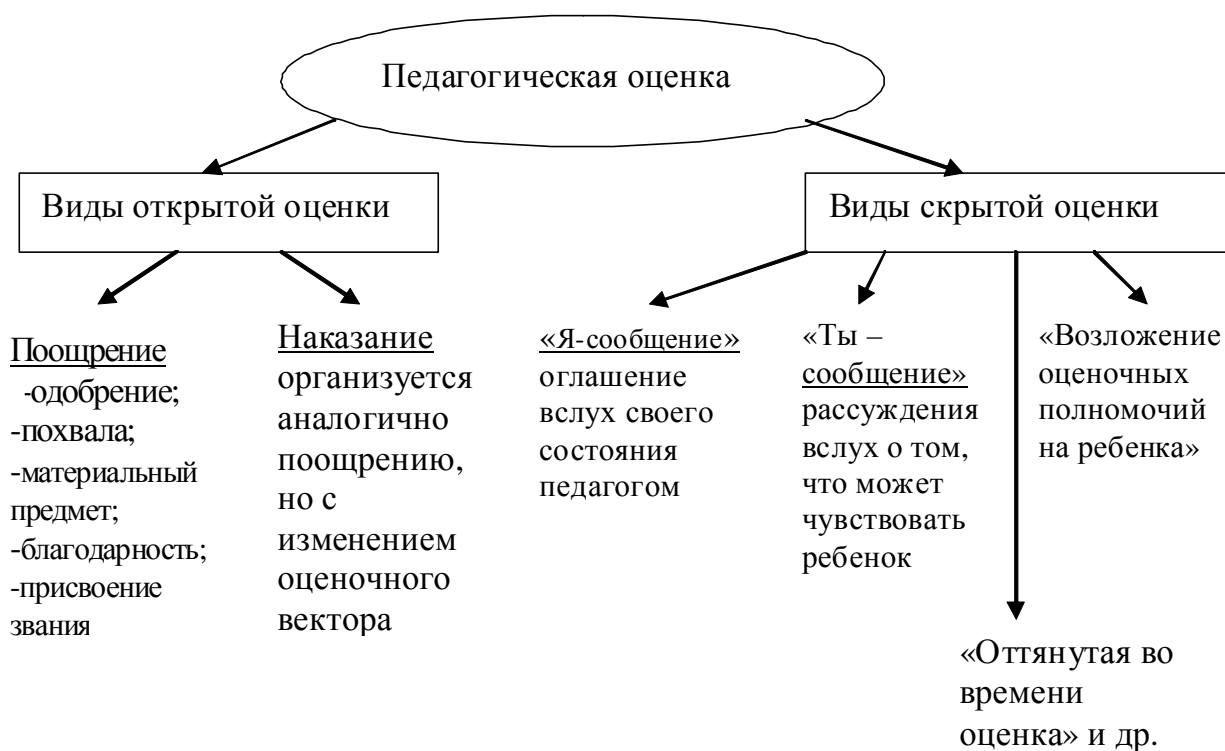


Рис. 9. Виды педагогических оценок

Методы воспитательного воздействия разрабатывает такая научная дисциплина, как ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ.

Средством называется все то, что использует субъект в движении к цели.

Требования к педагогическим средствам базируются на их функциях:

– наглядности;

– инициирования;

– инструментальной функции (обеспечивающей ребенку самостоятельное взаимодействие с предметами окружающей реальности);

– психологической функции (т.е. средство воспитания должно улучшать эмоциональное состояние ребенка, повышать его самооценку и т.п.).

Примем за основание классификации канал психологического влияния на человека:

– аудиальный (лат. audi – слух) – слово, музыка, стихи, звуки природы;

– визуальный (лат. visualis – зрительный) – видео-, кино-, фотозапись, изображение предмета, книжный текст, условно-графическое изображение мелом на доске или на экране компьютера и т.д.;

– кинестетический (греч. “кине” – движение и “эсте” – чутье, ощущение);

– ритмические движения, символические жесты, позы, тактильные прикосновения и т.д.

**Средства нейтральны к воспитательному влиянию. Они способны служить и злу, и добру.**

Средства подчинены методу, от которого зависит их эффективность.

Форма – это то, благодаря чему какое-то явление существует для восприятия; это способ существования чего-либо; это плоть содержания.

**Форма воспитательного процесса – это доступный внешнему восприятию образ взаимодействия детей с педагогом, сложившийся благодаря системе используемых средств, выстраиваемых в определенном логическом обеспечении метода работы с детьми.**

Если это изобразительное средство, его рассматривают.

Если это звуки, их слушают.

Если это материал, им манипулируют.

Если это текст, его читают.

Если это костюм, его надевают.

Так рождаются формы деятельности группы детей или отдельного ребенка. Педагог творит синтез средств.

Примеры.

а) Сочетание картинок, музыки, юмора, нежности, тишины, цветов, игры – один образ;

б) Сочетание учебника, дневника, режима, отметки, опроса, контроля, угрозы – другой образ и т.д.

Форма логически вытекает из аналитической педагогической оценки средства. Категорию формы часто употребляют в более суженном значении, чем есть на самом деле: “игровая форма”, “тенинговая форма”, “лекционная форма”, “диспут” и т.д.

Говорить о “формах” работы с детьми трудно, т.к. скорее, речь идет всегда о “методах” работы с детьми, т.к. метод для восприятия всегда облечен в “форму”. Форма, однако, выполняет чрезвычайное назначение.

Например.

Если убрать увлекательную, доброжелательную, ласковую форму при подаче информации о работе, задаче, которую предстоит сделать ученику, а облечь ее в угрозу, нажим, мы вызовем только отторжение и неприятие.

Форма, предложенная детям, должна порождать интерес, обуславливать желание ценностной деятельности.

“Пленительная” форма может помочь заоблачным восхождениям к достижениям. Кроме того, форма помогает дифференцировать педагогическое воздействие: к старшим один подход, к малышам другой и т.п.

### Общие правила:

1. Любая форма должна быть ориентирована на 3 (три) канала восприятия так, чтобы аудиалы, визуалы и кинестетики получали достаточно духовной пищи.

2. Форма должна быть изменчивой (за счет включения новых деталей, а не измены традициям).

3. Форма не может быть воспроизведена в своем целостном виде, она всякий раз заново разрабатывается для конкретных обстоятельств.

Наиболее традиционные формы воспитания опираются на средства, несущие наивысшие ценности:

Истина

Добро

Красота

Искусство

Наука

Мораль

Игра

Общение

Труд

Познание

### **Вопросы и задания для закрепления материала**

1. Охарактеризуйте воспитание как педагогическое явление.

2. Каковы общие закономерности и принципы воспитания?

3. Что такое “содержание” воспитания?

4. Что вы можете рассказать о методах, формах и средствах воспитания?

5. Что такое “субъект” и “объект” воспитания, как взаимодействуют они при рассмотрении “социального пространства учебного коллектива?”

# Раздел 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

## Глава I. Современные педагогические технологии

### 1. Общие понятия

В переводе с греческого **технология** – это “учение о мастерстве”. В широком общепринятом употреблении понятие “технология” связывается с совокупностью операций, осуществляемых определенным способом и в определенной последовательности для достижения поставленных целей, т.е. в содержание этого понятия вкладывается идея о необходимости оптимизации и упорядочения процессов и состояний в различных системах. Под влиянием стихийных факторов возникает необходимость сохранения определенных качеств, структурных и функциональных характеристик систем (как биологических, так и социальных) в заданных условиях, что гарантирует не только их целостность, но и развитие.

Задачи оптимального функционирования сложных динамических систем, к которым относятся и педагогические системы, призвано осуществлять управление. В большинстве определений в качестве главного и инвариантного признака управления выступает его целесообразность. Действительно, все изменения и переходы системы из одного состояния в другое становятся упорядоченными только в том случае, когда они соотношены с целями и результатами. Так, в любой педагогической системе процесс обучения и воспитания протекает в условиях видоизменения педагогических целей и возникновения новых задач образования по мере совершенствования общества, постоянного обновления научной информации, на основе которой формируются учебные предметы, в условиях совершенствования старых и создания новых форм и методов обучения.

Оптимизация управления учебно-познавательной деятельностью студентов на основе использования современных педагогических технологий, по мнению ряда специалистов, может стать одним из перспективных направлений совершенствования систем профессионального образования (В.П. Беспалько, А. Борк, А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, В.Л. Шатуновский, Н. Платонова, А.Н. Матюшкин и др.).

По сравнению с методикой преподавания технологию обучения можно охарактеризовать следующими специфическими особенностями: способностью охватить гораздо больший диапазон процессов; научностью,

т.е. методологическим и теоретическим обоснованием процессов, с которыми она имеет дело; способностью в результате этого вызвать к жизни новые процессы. Отмечается реализация в практику преподавания системного метода мышления, основывающегося на идее полной управляемости учебного процесса (от постановки целей, его конструирования, до оценки эффективности) (Н.В. Кузьмина, В.Я. Якунина и многие др.).

Основные положения концепции обучения как управления можно кратко свести к следующему:

- воспитание и обучение представляет собой форму социальных воздействий, описываемых с позиций теории управления. В качестве признаков управления выступают механизмы обучения как процесс управления психическим развитием человека;

- в процессуальном плане обучение выступает как единство основных функций, последовательно и циклично сменяющих друг друга и тем самым образующих определенную педагогическую технологию;

- циклический характер управления в обучении связан с последовательным переводом учащихся из одного психологического состояния в другое, предопределяя тем самым постоянный и поступательный процесс их психического развития;

- деятельность обучаемого и обучающего описывается единой функциональной схемой, поскольку в обучении каждый из них выступает в качестве субъекта управления по отношению к другим или к самому себе;

- критериями обучения становятся содержание и уровень сформированности у обучаемых основных функций управления, выступающих в их устойчивых формах как социально и профессионально значимые качества личности. Социальное и профессиональное становление личности студента рассматривается как форма его психического развития.

## **2. Содержание современных педагогических технологий**

Содержание современных педагогических технологий базируется на общих принципах модернизации системы профессионального образования:

- усиления фундаментального компонента содержания образования, который является необходимым условием формирования у студентов способностей к творческой постановке и эффективному решению профессиональных задач. Логика дифференциации и специализации ведет к интеграции и универсализации различных направлений теоретической и практической деятельности человека и развитию прежде всего областей фундаментального знания. Основным направлением осуществления фунда-

ментализации образования является усиление мировоззренческой, методологической и общенаучной подготовки специалистов;

- гуманизации и демократизации, которые требуют новых форм, методов и средств обучения, ориентированных на развитие творческого мышления, радикального снижения доли репродуктивной деятельности, создания на занятиях атмосферы сотрудничества преподавателей и студентов;

- ориентации на методологию системно-деятельностного подхода.

Системно-деятельностный подход возник как альтернативный предметному подходу и предполагает нахождение преподавателем общих системных позиций во всем многообразии содержательных мотивов обучения. Основной целью предметного подхода к обучению является изучение наук, передача знаний в той или иной научной области, ориентация обучаемых на усвоение содержания отдельных дисциплин без особой увязки их между собой, в том числе и с будущей деятельностью. При этом предполагается, что междисциплинарный синтез студенты должны совершать самостоятельно. Предметный подход сложился эмпирически и был адекватен в тот период развития фундаментальных наук, когда преобладала тенденция их дифференциации. Этот подход лежит в основе так называемых традиционных технологий обучения.

В основу современных технологии обучения была положена функциональная модель деятельности специалиста, которая позволила свести к минимуму главные недостатки предметного подхода – дробление обучения на множество трудносвязываемых между собой учебных дисциплин и недостаточный учет индивидуальных познавательных потребностей студентов. С позиций системно-деятельностного подхода учебный процесс выстраивается как единая функциональная, а не предметная система. В соответствии с общей целью технологии обучения по-новому высвечиваются роль и место каждой дисциплины в учебном плане и соответственно каждой темы и вида занятий, что обусловлено планированием и построением дерева целей. Результатом использования данной технологии обучения становится целостная функциональная система с единой целью формирования специалиста, межпредметными связями и соответствующей ролью каждой дисциплины в процессе подготовки. Это позволит студентам четко понимать и ясно видеть в целостном представлении динамически развивающуюся модель или структурную схему своей профессиональной деятельности. Выявляемые в этой модели связи и отношения между различными ее элементами и связанные с ними функции выступят в качестве

мотивирующего фактора по отношению к изучаемым дисциплинам. В итоге студент получает возможность увидеть смысл и весомость той или иной изучаемой дисциплины в контексте своей будущей профессиональной деятельности, а само представление об этом будущем выступает в качестве фактора, управляющего процессом учебы. Такая картина планируемого будущего студента в ходе обучения может многократно корректироваться в зависимости от поступающих социальных заказов.

### **3. Конструирование современных педагогических технологий**

В основе конструирования современных педагогических технологий лежат следующие положения:

- единство методологии преподавателей всех дисциплин, осуществляющих подготовку данной специальности;
- применение системно-деятельностного подхода в обучении, позволяющего перейти от пассивных репродуктивных методов к активно-творческим методам обучения;
- разработка программ деятельности в соответствии с квалификационной характеристикой, отражающей личностные, специальные и профессиональные требования к подготовке специалистов нового поколения;
- применение системы инвариантов, позволяющей независимо от специфики конкретных дисциплин использовать единую методологию класса задач, относящихся к различным процессам и явлениям;
- единство требований к качеству подготовки специалистов на всех этапах технологии обучения, базирующееся на рейтинговой системе контроля качества обучения, позволяющей обеспечить непрерывность работы студента над учебным материалом и стимулировать процессы “добывания знаний”;
- учет психолого-педагогических основ обучения как отражение принципа гуманизации подготовки специалистов;
- внедрение методов и форм активного обучения, причем в основе обучения лежит собственная деятельность студентов.

Таким образом, в современных технологиях обучения должны быть отражены все составляющие, позволяющие эффективно реализовать новые приоритеты образования, среди которых гуманизация обучения является необходимым условием формирования личности студентов.

Рассмотрим кратко сущность некоторых современных педагогических технологий.



#### **4. Технология целевой интенсивной подготовки специалистов**

Одним из направлений совершенствования системы профессионального образования является ее тесная интеграция с реальной конкретной действительностью профессиональной сферы.

При этом в практику обучения введен ряд принципов:

- специалист должен уметь самостоятельно ставить и решать творческие задачи поиска и разработки новых изделий и технологии на уровне патентоспособных технических решений и лучших мировых достижений;

- специалист должен уметь создавать, использовать и развивать автоматизированные банки данных, банки знаний и другие информационные ресурсы общества;

- специалист нового поколения должен в себе соединять качества, например инженера-конструктора, технолога, позволяющие ему владеть всем циклом создания инженерной продукции от разработки конструкции до технологии ее изготовления на основе максимальной автоматизации всех сопутствующих видов деятельности.

Осуществление процесса подготовки специалистов в рамках целевой интенсивной технологии предусматривает:

- *комплексность подготовки* как проведение сквозных практик наряду с продолжающейся учебой; реальные комплексные курсовые и дипломные работы, индивидуальные или даже коллективные; модульное распределение групп выпускников; совместное руководство студентами преподавателей вуза и специалистов отрасли;

- *гибкость системы подготовки* с тем, чтобы перестройка спецкурсов, программ, методов и форм обучения оперативно отвечала развитию студентов в зависимости от постоянно изменяющихся требований отрасли, внедрения новой технологии, техники. Для каждого предстоящего приема студентов уточняется перечень дисциплин учебного плана, а также содержание рабочих программ;

- *компьютеризацию подготовки* путем широкого сквозного использования на протяжении всего обучения средств вычислительной техники и автоматизированных систем обучения. Компьютеризация делает вычислительную технику одновременно объектом изучения, средством индивидуализации обучения;

- *непрерывность подготовки* с учетом изменяющихся требований, так как в условиях необходимости постоянного обновления знаний требуется разработка системы оперативной переподготовки специалистов;

- *дифференциацию кадров* по уровню качества подготовки специалиста, что предусматривает тщательный отбор абитуриентов по разработанной системе профориентации; деление студентов в процессе обучения по уровню подготовленности и формирование группы студентов по достигнутым результатам обучения.

Эффективность обучения студентов в этих условиях во многом зависит от целенаправленного изменения мышления профессорско-преподавательского состава, его отношения к поиску и внедрению действенных путей интенсификации процесса обучения.

Отмечаются сдвиги и в деятельности студентов, причем меняются не только профессиональные характеристики (практическая направленность и адаптация к содержанию избранной профессии, углубление теоретических знаний и т.д.), но и личностные (повышение самостоятельности, творческой направленности, ответственности и т.д.).

## **5. Технология проектирования систем интенсивного обучения**

В этой технологии качественно новый уровень организации учебного процесса связывается с более полным учетом в практике педагогической деятельности свойств педагогической среды и закономерностей функционирования процесса обучения. Для реализации на практике синтеза системы интенсивного обучения с заранее заданными оптимальными педагогическими характеристиками вводится ряд технологических процедур, таких как:

- диагностика с целью изучения познавательных особенностей личности учащихся;

- нелинейное структурирование процесса обучения на основе разветвленных программ изучения учебных дисциплин, позволяющих учесть мотивационные установки, интересы, познавательные и другие особенности студентов;

- использование структурно-логических схем, методов профилирования преподавания дисциплин с целью реализации в учебном процессе принципа “мини-макс” учебной информации;

- реализация в учебном процессе принципа потенциальной избыточности информации путем конструирования технологий процесса передачи студентам знаний на основе широкого использования синтетического метода в сочетании с аналитическим и дедуктивным методами обучения;

- проектирование в рамках конкретного курса системы связей методов обучения с продуктами умственной деятельности обучающихся;

- использование в учебном процессе методов и методик активизации и интенсификации учебной деятельности студентов (на основе свернутых информационных структур, поискового, программированного обучения деловых игр);

- обеспечение устойчивого характера движения педагогической среды к целевым установкам путем непрерывного обновления форм, методов и средств обучения;

- проектирование программно-целевых средств управления процессом обучения.

Алгоритм реализации в практике преподавания метода свернутых информационных структур включает в себя следующие процедуры:

1) структурирование содержания дисциплин таким образом, чтобы обучающиеся первоначально усваивали знания в обобщенном виде;

2) разработку программ обучения с позиций ее научной и методической целостности;

3) отбор дидактических средств, обеспечивающих качественное усвоение обучающимися материала дисциплины в целом.

На практике свернутые знания у студентов могут быть сформированы на базе функциональных понятий учебной дисциплины и обобщенных логических конструкторов, основанных на них. Это позволяет преподавателю более рационально распорядиться бюджетом времени, так как удастся выкроить некоторый резерв времени для выработки у студентов навыков решения прикладных профессиональных задач.

Студент имеет право в течение семестра сдавать в установленные сроки любой раздел изучаемого курса. Положительная оценка (удовлетворительно и выше) выставляется в баллах, причем оценке “удовлетворительно” соответствует минимальное количество баллов за раздел. Студент, знания которого по тому или иному разделу оценены положительным количеством баллов, освобождается на экзамене от сдачи материала этого раздела. Причем за каждый раздел, сданный студентом на положительную оценку до его полного изучения на лекционных и практических занятиях, начисляется от 10 до 20 баллов (максимально студент может набрать в результате сдачи всех разделов 400 баллов). Каждый студент имеет право разработать собственный график сдачи разделов курса, который передается преподавателю не позднее 8-й учебной недели семестра.

Характерной, может быть базовой, чертой интенсивного обучения является широкое привлечение компьютерных методов, типов и форм обучения.

## 6. Технология контекстного обучения

Согласно концепции знаково-контекстного обучения учащиеся осуществляют в процессе обучения три основные формы деятельности: учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную, причем переход от одной формы к другой обуславливается логикой контекстной, развертывания содержания обучения. Проектирование, организация и осуществление этих форм деятельности предполагает учет требований не только со стороны изучаемой науки, на основе которой строится учебный процесс, или дидактики, но и со стороны профессиональной деятельности, включая социальное нормирование активности обучаемых. Эти требования со стороны профессиональной деятельности являются системообразующими, определяющими технологию обучения.

Система перехода от профессиональной деятельности к обучению и от обучения к профессиональной деятельности может быть реализована через “профессиональный контекст”. В данном случае под “профессиональным контекстом” понимается совокупность предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций социально-психологического взаимодействия, характерных для определенной сферы профессионального труда.

Для построения технологии контекстного обучения используется, как правило, следующая классификация видов профессионального контекста в обучении:

### Виды профессионального контекста

#### Социальный

- 1) ценностно-ориентационный
- 2) личностный

#### Предметный

- 1) производственно-технологический
- 2) организационно-управленческий
- 3) должностной
- 4) учрежденческий

Таким образом, профессиональный контекст, который может воссоздаваться в учебном процессе, состоит из социального контекста, отражающего нормы отношений и социальных действий, а также их ценностную ориентацию, и предметного, отражающего технологию собственно трудовых процессов. Личностный компонент характеризует мораль-

но-этические правила и нормы поведения и взаимоотношений специалистов как представителей данной социальной системы, их социально-психологические качества и характеристики.

В соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения преподавателю необходимо добиваться дидактически адекватного моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Для эффективности этого процесса следует выполнять ряд требований:

- обеспечивать содержательно-контекстное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студента;
- сочетать разнообразные формы и методы обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований к организации учебной деятельности;
- использовать модульность построения системы и ее адаптивность к конкретным условиям обучения и контингенту обучаемых;
- обязательно реализовывать различные типы связей между формами обучения (по существу данное требование выступает как механизм реализации модульности построения обучения);
- обеспечивать нарастающую сложность содержания обучения и соответственно форм контекстного обучения от начала к концу целостного учебного процесса.

Реализация этих требований дает возможность проектировать целостный учебный процесс, в котором учитываются такие факторы, как специфика учебных дисциплин, особенности и возможности каждого участника учебного процесса: преподавателя, студентов, а также продолжительность и материально-технические условия обучения. Кроме того, применение данной технологии дает возможность осуществлять научно обоснованный поиск форм и методов контекстного обучения, конструировать их системы, корректировать как содержание, так и цели обучения (требования квалификационной характеристики).

## **7. Технология сотрудничества в учебном процессе**

Происходящая сегодня в системе образования смена педагогической парадигмы повлекла за собой принципиально иной ракурс рассмотрения основного дидактического отношения – *как взаимодействия личностей, а не деятельности*. Нельзя не отметить, что на становление этого подхода к обучению сыграли идеи теории и практики гуманистической педагогики и психологии (Р. Барт, А. Комбс, К. Роджерс и др.), а также

концепции “открытого обучения” (Дж. Брунер, Д. Гилфорд, Е. Торренс и др.). Основными принципами новой субъект-субъектной парадигмы становятся принципы сотрудничества личной заинтересованности обучаемых, совместного выбора целей обучения, стремления к самореализации и самовыражению учащихся в учебном процессе, психотерапевтической ориентации педагога, включения в число когнитивных целей высшего уровня развития у студентов способности к творчеству.

Таким образом, *технология сотрудничества* выстраивается на новом стиле социального поведения преподавателя, в основе которого – направленность на студентов, способность преподавателя к сопереживанию, эмпатии, т.е. достаточно высокий уровень рефлексивных педагогических способностей. Сотрудничество преподавателей и студентов выстраивается на базе коммуникативно-личностного аспекта педагогического общения, так как все высшие функции, включая мышление, формируются только под влиянием другой личности в совместной деятельности, в общении, в диалоге.

К психолого-педагогическим принципам сотрудничества относятся следующие: безусловное уважение личности студента, создание позиции равного партнерства, отрицание авторитаризма преподавателя, опора на положительное в личности студента, создание положительного эмоционального климата и высокого интеллектуального фона в студенческой группе.

Таким образом, меняется позиция преподавателя внутри системы учебной деятельности, так как педагог выступает больше как организатор среды обучения, консультант, своеобразный посредник между студентами и социальным опытом в форме культуры.

Ролевая монотонность педагога-ментора для формирующейся личности студента является просто губительной.

В технологии сотрудничества в обучении используются достаточно эффективные приемы, позволяющие увеличить число “степеней-свободы” учебного процесса. Так, для вузовской практики достаточно эффективным приемом является прием свободного выбора студентами учебного курса. Для этого уже на первой лекции преподавателю необходимо предложить студентам логическую схему учебного курса с представлением всех входящих в него тем (обязательным является избыточное количество тем). Затем совместно со студентами выбираются наиболее значимые темы и разделы, которые должны быть проработаны на лекции или самостоятельно. Так составляется программа курса, основное достоинство которой состоит в том, что у студентов формируется чувство свободного выбора учебного содержания. Кроме того, работа над учебным курсом позво-

ляет преподавателям адаптировать “усредненный” учебный курс к особенностям конкретного контингента студентов.

Студентам поручают “на равных” с преподавателями разрабатывать АРМы заведующих кафедрами и другие информационные системы, необходимые для функционирования вуза.

Можно рекомендовать ввести в арсенал педагогических методов специальный прием “усомневания”, который способствует проявлению рефлексивной позиции студентов. В США, например, существуют программы, в основу которых положена идея о необходимости развития “критического сознания” по отношению к обществу и его проблемам.

Таким образом, современные технологии сотрудничества ставят педагога в позицию организатора среды обучения. Преподаватель выступает как своеобразный посредник между студентами и социальным опытом, поэтому решающее значение в процессе обучения приобретает не учебная информация, а его личность. Основой педагогического взаимодействия становятся уважение к личности студента, направленность на совместную деятельность, культивирование партнерства в процессе учебной деятельности.

Очевидно, что с успехом эту технологию можно реализовать и в среднем учреждении профессиональной подготовки.

Завершая обзор, назовем еще несколько педагогических современных технологий, которые активно осваивает и внедряет в жизнь удивительно мобильный и живой социальный организм под названием “Пензенская государственная технологическая академия”. Это – **технология логико-эвристического проектирования профессиональной деятельности, технология развивающего обучения, технология позиционного обучения, технология комплексного применения ЭВМ.** [109]

### **Вопросы и задания для закрепления материала**

1. Чем отличается термин “педагогическая технология” от терминов “современная технологическая технология”, “педагогическое мастерство”?
2. Какие основные принципы и положения лежат в основе современных педагогических технологий?
3. В чем суть “технологии целевой интенсивной подготовки специалистов”, “технологии проектирования систем интенсивного обучения”, “технологии контекстного обучения”, “технологии сотрудничества”?
4. Какие из разобранных технологий, на ваш взгляд, больше подходят для вуза, а какие – для подготовки специалистов в среднем техническом училище?

## **Глава II. Частные технологии формирования компонентов профессиональной зрелости (на примере учащихся профессионального училища)**

### **1. Технология формирования профессиональных способностей**

**Профессиональные способности** – индивидуальные, устойчивые свойства личности, реализуемые в таких ее способах взаимодействия с профессиональной средой, на основе которых возможно раннее, непрерывное, успешное профессиональное развитие. Профессиональные способности – генетически более ранний компонент профессиональной зрелости личности, поэтому только после реализации профессиональных способностей учащихся реализуются их профессиональные знания и умения.

В основе способностей, по мнению Н.В. Кузьминой, лежит работа открытых недавно специализированных нейронов-детекторов, которые избирательно отвечают на различные характеристики раздражителей (цвет, форму, длительность и др.), обнаруживая тем самым безусловно рефлекторный характер информационных процессов, что позволяет говорить о специфической чувствительности. В силу этих доводов развитие и формирование способностей предполагает развитие “специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям деятельности и нахождению (т.е. созданию) наиболее продуктивных способов получения искомым результатов в ней”.

Опираясь на такое понимание, к числу основных способностей, проявляемых при освоении любой профессии, можно отнести способности личности к исполнению необходимых внутрипрофессиональных ролей. Как подтверждает опыт, способность к роли проявляется в чувствительности к способу поведения, организуемому в соответствии с определенной социальной позицией и статусом. Именно такой способ является наиболее продуктивным в получении искомым результатов профессиональной деятельности.

При условии нормально протекающего процесса профессионального развития учащегося профессионального училища, лица последовательно актуализируются его способности к роли “ребенка” (вводный период), “ученика” (подготовительный период), “работника” (основной период), “контролера” (контрольно-заключительный период). С выходом учащегося на производственную практику (в самостоятельную профессиональную деятельность) указанные способности могут дополняться способностями к ролям “поздней зрелости”: “родителя”, “учителя”, “руководителя”, “регулирующего”.



Способности личности к определенным ролям обеспечивают удовлетворение ее основных потребностей. Так, с помощью способностей к ролям “ребенка” (ранней) или “родителя” (поздней), для которых характерна семейно-игровая социальная позиция, удовлетворяется потребность личности в эмоциональном контакте; способностей к ролям “ученика” и “учителя” (образовательно-учебная социальная позиция) – потребность в информации; способностей к ролям “работника” и “руководителя” – потребность в труде; способностей к ролям “контролера” и “регулирующего” – потребность в смысле жизни.

В состав каждой способности человека, как указывал С.Л. Рубинштейн, должны входить операции (действия) и способы действий, с помощью которых она актуализируется, становится реальностью. Существенным при этом также являются психический, психофизический процессы, регулирующие проявление конкретной способности, а также общественно выработанная, грамматическая, речевая интонация, сопровождающая это проявление.

**К профессиональным способам действий**, реализуемым личностью в процессе взаимодействия с профессиональным миром, могут быть отнесены следующие:

1) “оживление” – непосредственное реагирование на профессиональную среду, актуализация своих потребностей в эмоциональном контакте, труде;

2) “экстероризация” (активное “оживление”) – обогащение профессионального мира внесением в него своих представлений, переживаний, знаний, отношений;

3) “интероризация” – овладение профессиональным миром, присвоение его с помощью поглощения профессионально значимой информации;

4) “очеловечивание” (активная “интероризация”) – осмысление профессионального мира нахождением связей между предметом профессиональной среды;

5) “ориентация” – определение своего места в профессиональной среде, накопление опыта принятия необходимых профессиональных решений;

6) “стабилизация” – стремление к сохранению устойчивости профессиональной среды, своего места в ней, к самоутверждению по результатам работы.

Педагогам профессиональных училищ, лицеев необходимо представлять как процесс формирования профессиональных способностей в целом, распределенный по периодам обучения, регулируемый ведущими психичес-

кими, психофизическими процессами, сопровождаемый определенными речевыми интонациями, так и состав каждой профессиональной способности.

Например, только для формирования одной способности к роли “работника” учащегося необходимо обучить таким способам действий, как “оживление”, “интероризация”, “стабилизация”. Ведущим психическим процессом при этом будет воля, ведущей речевой интонацией – исполнительная, наиболее оптимальным периодом обучения – основной.

Знаменательный для воспитанников переход от способностей к ролям ранней зрелости, к способностям к ролям поздней зрелости характеризуется сменой их способов действий, переходом от “оживления” к “экстероризации”. Освоение каждого из перечисленных способов действий предполагает для воспитанника овладение определенными действиями, направленными на объект (предмет) труда, средства труда, условия труда, товарищей по работе.

Так, например, для того чтобы освоить “стабилизацию” только в отношении предмета труда, воспитаннику, обучающемуся станочной профессии, необходимо овладеть следующими действиями: выполнить нормы времени на обработку детали, научиться получать, контролировать и регулировать изделия стабильного качества. Наличие способностей к ролям поздней зрелости также может быть отмечено по новым речевым (внушительным, доказательным, повелительным, восклицательным) интонациям учащихся.

Основным средством формирования профессиональных способностей являются целевые уроки производственного обучения, проводимые преподавателями или мастером производственного обучения совместно с методистом, владеющим необходимой суммой психологических знаний и указанной технологией. Задачей таких уроков должна быть отработка основных действий, развивающих чувствительности учащихся к предметам труда, средствам труда, условиям труда, товарищам по работе. Ведущими дидактическими средствами при этом выступают показ, ролевая игра, ведущим принципом – принцип отражения.

Из последних работ в области исторической психологии становится ясно, что показ (демонстрация) остается и продолжает сохраняться в качестве древней формы побуждения к деятельности в переходной стадии “животное – человек” и вплоть до настоящего времени. Этот факт убеждает педагога добиваться совершенства в применении показа (демонстрации), поскольку социальная, этическая и воспитательная связь этого дидактического метода с передачей и контролем способностей мо-

лодому поколению бесспорна. Непременным условием при этом должно быть наличие способностей к профессиональным ролям (“ролям поздней зрелости” – с более высоким статусом) у самого воспитателя, что предполагает успешное владение всеми перечисленными способами профессиональных действий, особенно экстероризацией. Функцию показа необходимых в профессии действий вместе с педагогами могут разделять наиболее способные учащиеся. Для этого внутри каждой учебно-производственной бригады необходимо выбрать ответственных: за средства труда (станки, оборудование, инструменты и др.); за условия труда; за отношения в бригаде. Ответственные должны обладать способностями к выполнению необходимых профессиональных действий и уметь показывать эти действия товарищам.

При этом в каждой группе должны быть бригадные советы ответственных за профессию, в которые входят бригадиры, и объединенный совет ответственных за профессию, в него входит мастер производственного обучения. На рабочих собраниях (планерках) с помощью ответственных проводится коллективное обучение наиболее совершенным действиям. В условиях бригадного подряда от работы ответственного должна зависеть величина его коэффициента трудового участия и соответствующего заработка. Желательно, чтобы каждый из ответственных был замечен среди других членов бригады по внешним признакам формы одежды.

Эффективным методом освоения технологии формирования профессиональных способностей могут быть проводимые с помощью методиста, психолога ролевые игры: “Я и предметы моего труда”, “Я и средства моего труда”, “Я и мои товарищи по труду”.

Целью каждой ролевой игры является развитие одного из компонентов чувствительности к профессиональной среде. Каждая ролевая игра направлена на воспроизводство ролей, относящихся к основным, выделенным Л.А. Зеленовым, родам человеческой деятельности: “эколога”, “экономиста”, “ученого”, “художника”, “медика”, “физкультурника”, “педагога”, “управляющего” (“директора”). Способности к перечисленным ролям генетически связаны со способностями к уже известным внутри-профессиональным ролям, поскольку опираются на аналогичные способы действий и ведущие психофизические процессы.

В каждой игре принимают участие две команды по 8-16 человек. Вместе с ведущим работает жюри, составленное из специалистов по данной профессии, задачей которых является оценка каждого способа действия и каж-

дой способности, демонстрируемых участниками игры. Предварительно готовятся сценарий и инструкции участникам, предусматриваются форма и размер награждения команды-победительницы. Особенности проявления профессиональных способностей молодого рабочего через основные внутри-профессиональные роли (“ребенка”, “ученика”, “работника” и др.) и определяют его степень овладения таким средством освоения профессии, как профессиональное подражание, без которого невозможно дальнейшее приобретение профессиональной манеры, профессионального стиля. [67]

## **2. Технология формирования профессиональной компетентности**

Профессиональная компетентность – свойство личности, позволяющее эффективно взаимодействовать с профессиональной средой благодаря наличию необходимого фонда переживаний, знаний, отношений (атрибутов сознания); выступает ведущим регулятором профессионального развития личности; предполагает глубокое понимание профессиональной среды и своего места в ней.

Профессиональная компетентность – компонент профессиональной зрелости личности, формируемый после актуализации ее профессиональных способностей. Ведущим принципом формирования профессиональной компетентности является принцип отношения. Педагогу профессионального училища, лица, следует учитывать по крайней мере **три момента процесса формирования профессиональной компетентности** учащегося: 1) переживание учащимся слабых и сильных сторон собственных профессиональных способностей; 2) активное дополнение профессиональных переживаний знаниями своей профессии; 3) активизация профессиональных знаний через определение своих отношений к профессии.

Профессиональные переживания учащихся становятся актуальными, достигают своей психологической силы, побуждающей личность к познанию, при условии выработки с помощью опытного наставника адекватной оценки собственных профессиональных достоинств и недостатков. Только реалистическая оценка, опирающаяся на объективные, научные критерии и методы измерения, способствует профессиональному усовершенствованию личности, позволяет ей преодолевать трудности, вызванные собственным пессимизмом, неверием или самодовольством, самоуспокоением. Знания воспитанников о профессии могут пополняться изучением профессиограмм, беседами с профессионалами, чтением литературы о людях избранной профессии.

Система профессиональных знаний может формироваться (накладываясь на способности) из знаний, необходимых для исполнения каждой внутрипрофессиональной роли, направленных на предмет, средства, условия профессионального труда, товарищей по профессии, себя как субъекта профессионального труда.

Система профессиональных отношений учащегося может складываться из его профессиональных ценностных ориентаций, профессиональной направленности интересов, профессиональных установок на предмет труда. Преподавателю и мастеру производственного обучения необходимо представлять процесс созревания каждого из компонентов профессиональных отношений, их типы в зависимости от уровня зрелости.

Задачей воспитателя является формирование наиболее зрелого, гармонического типа профессиональных отношений. К такому типу можно отнести профессиональные ценностные ориентации, при которых учащийся высоко оценивает собственную экономическую заинтересованность в профессии, ее привлекательность, общественную значимость; профессиональную направленность интересов, при которой его интересы направлены не только на профессиональную игру, но и на профессиональное образование, приобретение практических навыков и творчества; профессиональные установки на предмет труда, когда для воспитанника гармонично сливаются его желания (“Я хочу”), требования общества (“Я должен”), его возможности (“Я могу”).

В качестве средства формирования отношений учащихся к профессии могут быть использованы положительно зарекомендовавшие себя в практике профессионального училища методы воспитания:

- **метод прямого действия**, предполагающий прямое обращение к воспитаннику с целью коррекции его отношения;

- **метод параллельного действия** разработал и применял А.С. Марченко. Состоит в акте воздействия на каждого воспитанника путем обращения непосредственно не к нему, а к коллективу;

- **метод косвенного действия** – на учащегося воздействуют через средства коммуникации (книгу, учебный фильм, игру и др.).

Метод прямого действия может быть эффективен только при условии, если педагог в совершенстве владеет основными приемами коммуникативного воздействия: внушением, доказательством, требованием, убеждением.

**Внушение** – прием, воздействующий на эмоциональную сферу воспитанника, рассчитанный на некритическое восприятие, полное до-

верие к внушающему. Цель внушения – заставить человека самого принять правильное решение, поверить в свои силы, убедиться в наличии способностей. Внушающий педагог эмоционально отзывчив, доброжелателен, разговаривает мягким тоном, от его слов исходит теплота, спокойствие, уверенность. Он может использовать просьбы, советы, одобрения, даже упреки, которые скрыты в намеках, шутках, иронии, аналогии, но ни в коем случае не высказываются открыто. Непременная позиция внушающего – оптимистическая, при которой он может переоценивать возможности воспитанника, но не должен их недооценивать.

**Доказательство** – прием, воздействующий на интеллектуальную сферу воспитанника, для приведения его отношения в соответствие с законами, фактами, понятиями, в которых отражены закономерности профессионального развития. Условия для осуществления доказательства – наличие у педагога надежной, неопровержимой, логически и фактически обоснованной аргументации в пользу утверждений, которое он отстаивает, а также способности вести диалог, дискуссию с воспитанниками в пределах интеллектуального, логического обсуждения, не переходя к эмоциональному или волевому давлению. Доказывающий педагог должен быть внимательным, особенно искренним в разрешении возникающих у воспитанника вопросов, воспринимать его сомнения как естественные, связанные с недостатками его осведомленности, готов выслушать, объяснить, помочь разобраться в вопросе, который может казаться самым элементарным. При этом он советует, предлагает, рекомендует в расчете на то, чтобы изменить представление воспитанника о необходимости и трудности изменения отношений, использует информацию, обладающую достаточной полнотой.

Все утверждения педагога подтверждаются и обосновываются фактами, взятыми из науки, техники, истории, литературы и других надежных источников. Педагог, владеющий техникой доказательства, ничего не запрещает и ничего не предписывает для немедленного исполнения, а воспитанник сам под влиянием его логики принимает нужное решение о целесообразности изменить свое отношение. Аргументы, которые использует воспитатель в типичных педагогических ситуациях, полезно соотносить с опытом выдающихся педагогов, высказываниями деятелей культуры.

**Требование** – прием, воздействующий на волевою сферу воспитанника, рассчитанный на немедленное выполнение указаний воспитателя независимо от установки, условий, времени и обстоятельств. Требующий педагог опирается на законы, распоряжения, уставы, правила, существующие в про-

фессиональном училище, лицее. Его задачей является быстрое и безусловное изменение высказывания воспитанника о профессии, т.е. запрещение его неверных высказываний и указание единственно возможного отношения.

Педагог не скрывает, что он требует от воспитанника, а последний обязан выполнить его требования, потому что их в равной степени связывают обязательства перед законом. Требования педагога должны отличаться однозначностью, ясностью, четкостью, конкретностью, могут выдаваться в виде распоряжений, команд, приказов; всегда рассчитаны на немедленное изменение отношений и связанных с ними моторных действий учащегося. При этом воспитатель не использует никакой аргументации и не принимает таковой от воспитанника, не допускает даже мысли о возможности рассуждений по поводу своих требований и не сомневается, что эти требования будут выполнены. Условием использования требования является понимание проблемы формирования профессиональной компетентности как особо значимой, государственно важной задачи, на решение которой направлены усилия педагога и воспитанника.

**Убеждение** – прием, воздействующий преимущественно на этическую сферу учащегося, направлен на изменение его отношения к общественно важным задачам, рассчитан на критическое восприятие собственного отношения. Задачей убеждающего педагога является создание нравственной установки воспитанника, возбуждение его личной ответственности за последствия своих непрофессиональных отношений. Непременное условие для использования убеждения: наличие доброжелательного, положительного тона отношений педагога и воспитанника; наличие нравственного авторитета воспитателя. Задачей педагога при этом становится немедленное изменение отношения воспитанника, его ценностных ориентации, направленности интересов, установок на предмет труда. Педагог, использующий убеждение, должен быть принципиален, строг не только по отношению к подшефному, но и прежде всего к самому себе, его собственные слова не должны расходиться с истинным отношением к профессиональному делу. Таким образом, технология формирования профессиональной компетентности учащихся профессиональных училищ, лицеев базируется на способности педагога: а) передавать воспитаннику систему профессиональных знаний и отношений; б) проводить оперативную коррекцию профессиональных отношений воспитанников.

При этом необходимо иметь в виду, что переход коллективов профессиональных училищ, лицеев к формам самоуправления и педагогике

сотрудничества заставляет каждого педагога уделять больше внимания методам параллельного и косвенного действия, приемам, влияющим прежде всего на интеллектуальную и этическую сферы психики учащихся, а также приемам доказательства и убеждения.

Особенности проявления профессиональной компетентности молодого рабочего через систему основных профессиональных отношений (профессиональных ценностных ориентации, направленности интересов, установок на предмет труда) в деятельности и поведении и составляет его профессиональную манеру, которая может перейти в профессиональный стиль, при условии освоения им основных профессиональных умений.

### **3. Технология формирования профессиональной умелости**

#### ***3.1. Продуктивность профессиональной деятельности***

Профессиональные способности и профессиональные знания не являются достаточным основанием для того, чтобы быть профессионалом. Черты профессионала проявляются через профессиональную умелость – свойство личности, формируемое у воспитанников профессиональных училищ, лицеев в их основной период профессионального обучения, реализуемое через систему умений, направленных на получение конкретного результата профессиональной деятельности. В число основных, влияющих на продуктивность профессиональной деятельности, умений профессионала включаются умения:

1) коммуникативные (устанавливать необходимые производственные отношения) – вытекают из способности к роли “ребенка”, не связаны с доминированием какой-то из сторон деятельности;

2) конструктивные (составлять схемы, строить графики, чертежи, выбирать форму и качество инструмента в зависимости от назначения) – наращиваются на способность к роли “родителя”, отвечают доминированию эмоционального компонента деятельности;

3) гностические (анализировать причины успехов и неудач в профессии, использовать логические приемы мышления) – развиваются из способности к роли “ученика”, связаны с преобладанием познавательной стороны деятельности;

4) проектировочные (формировать цели своей будущей деятельности, предусматривать трудности в своей деятельности) – развиваются из способности к роли “учителя”, связаны с доминированием эмоционального и познавательного компонентов деятельности;



5) исполнительские (выполнять основные производственные операции) – развиваются из способности к роли “работника”, характеризуются преобладанием практической стороны деятельности;

б) организаторские (организовывать рабочее место, необходимые инструменты и материалы, устранять факторы, мешающие производительному труду) – развиваются из способности к роли “руководителя”, сопровождаются доминированием эмоционального и практического компонента деятельности;

7) контролирующие (контролировать режим работы с помощью производственных инструкций и требований технологии, контролировать количество и качество продукта деятельности) – развиваются из способности к роли “контролера”, требуют доминирования познавательной и практической стороны деятельности;

8) регулирующие (подгонять конечный результат, продукт или изделие под имеющийся образец, эталон) – развиваются из способности к роли “регулирующего”, требуют зрелости всех сторон деятельности: эмоциональной, познавательной, практической.

Технологии формирования профессиональной умелости учащихся профессионального училища опираются на принцип саморазвития и последовательное обучение методам, развивающим перечисленные умения.

### ***3.2. Методы профессиональной коммуникации***

Методы профессиональной коммуникации лежат в основе формирования коммуникативных умений.

“Если я один, то зачем я”, – справедливо замечает герой известного советского кинофильма. В умении находить связи, строить необходимые для себя и одновременно общественно принятые отношения с другими людьми раскрывается подлинное достоинство личности. По стремлению быть сопричастным ко всему, что происходит в профессиональном мире, работать вместе со всеми, а не в отрыве от всех узнается зрелый профессионал.

Путем саморазвития, на основе овладения **методами коммуникации** учащиеся профессионального училища, могут приобрести общий дар общения, который выражается:

- в чувстве уверенности в себе, комфортном самочувствии в любой обстановке, с разными людьми;
- наличии обаяния, способности привлекать других людей;
- чувстве собственного достоинства;

- умения исполнять роли, соответствующие содержанию выполняемых задач;

- умения вести себя естественно, искренне;

- чувстве меры;

- умения говорить с каждым на его языке;

- умения подавлять собственный эгоизм.

**I. Метод “золотой середины”** – метод доверительной коммуникации, основанный на поиске и удержании образа понимания другого человека. Образ понимания (“золотая середина”) складывается из знания, доверия, сочувствия, содействия, проявляемых по отношению к партнеру по общению (рис. 10).

Как показывает опыт, конфликт в общении воспитанников профессионального училища может возникнуть в случае выпадения любой из составляющих образа понимания: отсутствия знания, недоверия или слепого доверия, равнодушия (бесчувствия), пассивности.

Знание о партнере по общению формируется на основе умений учащегося видеть партнера, слушать его, правильно задавать вопросы, проявлять общий интерес к другому человеку; доверие к партнеру – на основе умений не делать поспешных выводов, не опираться на свой отрицательный опыт, подавлять в себе раздражение (гнев), подходить к людям с оптимистической позиции; сочувствие к партнеру – на основе умений становиться на место другого человека, чувствовать чужую боль, не отворачиваться от чужих трудностей, радоваться удачам другого человека; содействие партнеру – на основе умений приходить на помощь товарищу в трудности, защищать невинного, поддерживать справедливую точку зрения, сохранять активную жизненную позицию. Как подтверждают наблюдения, наиболее простым и эффективным способом, с помощью которого можно получить знание о партнере, является умение правильно слушать его, не более 10 % учащихся профессионального училища умеют слушать собеседника спокойно и целенаправленно. “Научись слушать и ты сможешь извлечь пользу даже из тех, кто говорит плохо”, – повторял своим ученикам Плутарх. Известны следующие принципы хорошего слушания:

- старайтесь сконцентрироваться на человеке, который обращается к вам, обращайтесь внимание не только на слова, но и на звук голоса, мимику, жесты, позы и т.д.;

- покажите говорящему, как вы его понимаете, это можно сделать, повторяя своими словами то, что услышали, или смысл того, что вам сказали;

- не давайте оценок;

- не давайте советов; оценки и советы, даже когда они даются из самых лучших побуждений, обычно ограничивают свободу высказываний говорящего, мешают ему выделить наиболее существенные моменты в своих словах.

Чтобы оказать полноценную помощь другому человеку, советует Е. Мелибруда, следует обладать **следующими качествами**:

- таким поведением, из которого собеседник должен понять, что вы искренни, правдивы и достойны доверия с его стороны;

- способностью испытывать теплые чувства по отношению к человеку, которому помогаете, проявляете симпатию, заинтересованность;

- способностью чувствовать себя независимо от того, кому помогаете;

- умением абсолютно не претендовать на свободу и независимость человека, которому помогаете;

- способностью полного проникновения во внутренний мир, чувства, мысли, желания и представления другого человека, умением видеть его таким, какой он есть;

- способностью принимать человека, которому помогаете, во всех его проявлениях, умение показать ему, что принимаете его таким, каков он есть;

- способностью поддерживать с человеком, нуждающимся в помощи, отношения, в которых не будет содержаться элемент угрозы;

- способностью воспринимать другого человека как постоянно изменяющегося и развивающегося.

**II. Метод ролевой гармонизации** – этот метод коммуникации, осуществляемой на основе сознательного выбора роли гармоничной роли партнера по общению.

Гармоничными ролями называются роли, дополняющие друг друга в игровой, учебной, трудовой, общественной деятельности: роли “родителя” и “ребенка” – в игре, “учителя” и “ученика” – в учении, “руководителя” и “работника” (подчиненного) – в труде, “контролера” и “регулирующего” – в общественной деятельности. Как уже известно, каждая из перечисленных ролей требует от человека соблюдения определенного статуса по отношению к партнеру, определенной социальной позиции, наличия определенных ролевых качеств. Что происходит, когда воспитанники не считаются со статусом партнера, не разделяют его позицию, не стремятся исполнять роли, гармоничные с ролью партнера? В том случае, когда партнеры по отношению друг к другу играют одну и ту же роль (поучают друг друга, командуют друг другом, критикуют друг друга), возникает конфликт “сшибка ролей”. Наиболее часто наблюдается сшибка ролей: “ребенок” – “ребенок”, “учитель” – “учитель”, “руководитель” – “руководитель”, “контро-

лер” – “контролер”. Тогда, когда партнеры по общению стремятся занять противоположные социальные позиции (учебную против игровой, общественную против трудовой), мы являемся очевидцами конфликта “гашение ролей”. При этом одни роли, более высокого социального статуса, гасят другие: так “ученик” гасит “ребенка”, “учитель” – “родителя”, “контролер” – “руководителя”, “регулирующий” – “работника”.

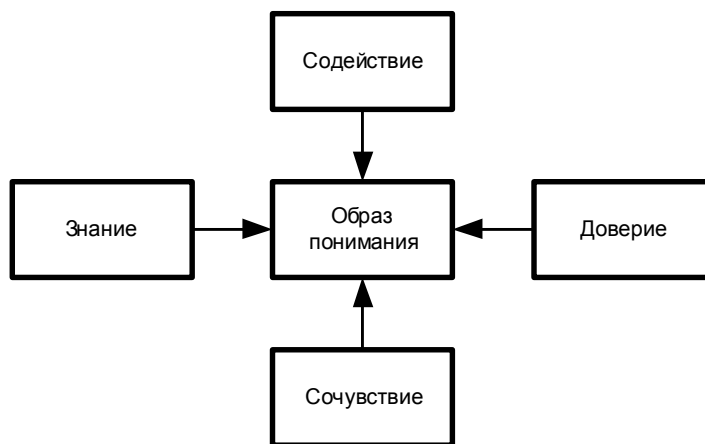


Рис. 10. Удержание образа понимания (“золотой середины”) [67]

Метод ролевой гармонизации вооружает воспитанника средством активного преодоления конфликта, не позволяет ему уходить от контакта во имя сохранения своего социального статуса и социальной позиции. Вместо разрыва коммуникации предлагаются следующие пути ее сохранения и упрочения: а) изменить свой социальный статус, социальную позицию на необходимые для гармоничного общения; б) вынудить это сделать партнера по общению. В любом случае каждое изменение должно способствовать достижению такта в отношениях, повышению удовлетворенности от общения, не унижать личность, а способствовать ее развитию. Право на исполнение роли более высокого социального статуса должно быть подкреплено соответствующим жизненным (профессиональным) опытом, уровнем квалификации, возрастом; заслужено конкретными результатами (успехами) деятельности. Представление учащихся о ролевой гармонизации может быть сформировано с помощью аналитического разбора их реального поведения, обращением к поведению героев литературных произведений.

**III. Метод изменяющейся тактики** – метод деловой коммуникации, учитывающий индивидуальные, коммуникативные особенности собеседника. На такой метод указывает Предраг Мицич, предлагающий одновременно, хотя не очень строгую, но часто встречающуюся в практике общения типологию собеседника.

## Коммуникация «методом изменяющейся тактики»

Тип собеседника	Тактика ведения беседы
«Вздорный человек»	Остаться в рамках профессиональной беседы и быть совершенно спокойным, дать возможность другим опровергать его утверждения
«Всезнайка»	Потребовать от остальных собеседников выразить определенную позицию в отношении его утверждений
«Болтун»	С максимальным тактом остановить, ограничить время его высказываний
«Трусишка»	Задавать легкие и доверительные вопросы, укрепить его веру в себя
«Важная птица»	Не применять прямой критики. Использовать прием «да... но» (например, сказать: «Да, Вы правы, но учли ли Вы это...»)
«Почемучка»	Направить его вопросы на других участников беседы
«Незаинтересованный человек»	Расспросить его о работе, привести примеры из круга его интересов
«Позитивный человек»	Дать возможность подвести итоги беседы, умеренно включаться в дискуссию

Чтобы быть тактичным в деловом, профессиональном общении, педагогу ТУ, а также и каждому воспитаннику необходимо:

- постоянно помнить о движущих мотивах собеседника, его ожиданиях, преимуществах, которых он добивается в беседе, его желании самоутвердиться, чувстве справедливости, самолюбии;

- использовать при любой возможности личный контакт, избегать присутствия незаинтересованных лиц;

- уделять внимание ясности и краткости изложения;
- не быть невежливым и навязчивым;
- избегать задавать вопросы, на которые собеседник может ответить “нет”;
- дать фундаментальное объяснение своей позиции, если с ней не согласен собеседник;
- никогда не относиться к другим пренебрежительно;
- всегда, когда есть возможность, признавать правоту собеседника;
- избегать обходных путей, идти к цели прямым путем;
- не вести пустые, шаблонные беседы;
- повторять в беседе основные мысли собеседника;
- не повторять свои слова и фразы;
- облегчить собеседнику ответы на важные вопросы;
- избегать превосходной степени сравнения.

Чтобы быть тактичным во время выступления перед группой, существует полезное правило: “Сначала скажи, о чем ты будешь говорить, потом сделай свое сообщение и, наконец, кратко сформулируй, что же именно ты сказал”.

Во всех случаях педагогу следует иметь в виду, что указанные методы коммуникации не являются просто техникой достижения легкого успеха в профессиональном общении. Только в том случае, если эти методы служат нравственным целям, они могут помочь воспитаннику достичь понимания и гармонии в отношениях с другими людьми.

### ***3.3. Методы профессионального проектирования***

Как хорошо показано в рассказе Д. Гранина “Эта странная жизнь”, постоянное планирование собственной личной, деловой жизни человека позволяет ему достичь огромной работоспособности, необыкновенных профессиональных высот. Проект, план (как и выдвигаемые в нем цели, задачи) стимулируют, мобилизуют, организуют личность в ее профессиональном самодвижении. С помощью проектирования учащийся профессионального училища, лицея может представить свое ближнее, среднее, дальнейшее профессиональное будущее, наметить реальные пути его достижения. Проектирование, планирование собственной деятельности – процесс интимно-личностный, который не выносит принуждения и формального отношения, не может осуществляться без желания и интереса. Педагогу невозможно допустить того, чтобы личный план учащегося составлялся ради оценки или превращался в самоцель, подменяя настоящее живое дело.

Стратегия обучения методам проектирования опирается на передачу в направлении от воспитателя к воспитаннику умения выбирать профессиональные цели, соотносить их с личными потребностями и возможностями; тактика обучения – на передачу умения распределять профессиональные задачи в зависимости от их трудности; намечать действия, операции, которые необходимы для достижения поставленной цели; техника обучения – на передачу умения пользоваться приемами контроля и коррекции собственных планов, а также календарем-ежегодником и календарем-еженедельником, алфавитной записной книжкой и другими средствами, необходимыми при проектировании.

Личный план учащегося профессионального училища, лицея может составляться на неделю, месяц, год, три года; может опираться одновременно на **несколько известных методов проектирования**.

I. Метод перспективных линий – метод проектирования, успешно применяемый А.С. Макаренко, основан на представлении воспитанника о своих ближних, средних, дальних перспективах. Ближние перспективы зарождаются в текущей деятельности воспитанника, связывая его настоящее с ближайшим будущим. К ним могут быть отнесены следующие стремления: хорошо учиться, заниматься в кружке технического творчества, читать дополнительную литературу по специальности, освоить конкретные профессиональные навыки и др. Средние перспективы формируются как стремление к какому-то событию, которым живет профессиональное училище, лицей, участие в конкурсе профессионального мастерства, выполнение нового производственного заказа, установка и монтаж новой лабораторной техники и др. Средние перспективы могут представляться мечтами коллектива, вокруг которых организуются действия воспитанников. Дальние перспективы связывают учащихся с далеким будущим. Такая связь может осуществляться с помощью диспутов и сочинений на темы: “Я через 10 лет”, “Письмо потомкам” и др.

II. Метод ступенчатого проектирования – направлен на учет задач разной трудности, решаемых воспитанником на каждом уроке или в течение всего цикла профессионального обучения.

Для освоения этого метода учащийся профессионального училища должен научиться отделять:

- легкие задачи, решаемые им без посторонней помощи и специальной подготовки (1-я ступень проектирования);

- задачи средней трудности, решение которых возможно с помощью обращения к учебникам, дополнительной литературе по специальности (2-я ступень проектирования);

- задачи трудные, решаемые с помощью более опытных товарищей, преподавателей, мастеров производственного обучения (3-я ступень проектирования);

- задачи очень трудные, не имеющие готового решения, требующие творческих усилий воспитанников, педагогов (4-я ступень проектирования).

### ***3.4. Методы познания профессии***

Жизнь и профессиональный опыт замечательных людей подтверждают древнюю истину: прежде чем изменять окружающий мир к лучшему, вначале его необходимо познать. Познание профессии – процесс объективного отражения профессиональной деятельности, среды в форме знаний. Любое знание, в том числе и профессиональное, сохраняется в виде знаков, естественных или искусственных языков, усваивается человеком на разных уровнях психического отражения.

В процессе познания воспитанник может не только воспринимать знание о профессии (чувственное познание, “неочищенное”), но и оперировать им: разъединять и соединять (логическое познание), обобщать (теоретическое познание), приспособлять к собственным профессиональным нуждам (практическое познание). Множество существующих методов познания профессии может быть условно разделено на **два больших класса**: А) методы наблюдения за профессиональной деятельностью, средой; Б) методы осмысления (анализа, синтеза, сравнения) результатов наблюдения профессиональной деятельности, среды.

**Методы класса А** могут различаться в зависимости от вида наблюдения, объекта наблюдения. Известны следующие виды наблюдения: 1) включенное, когда воспитанник является непосредственным участником профессиональной деятельности; 2) невключенное – наблюдение “со стороны”, когда учащиеся не принадлежат к субъектам профессиональной деятельности, может быть реализовано в начальный период профессиональной подготовки, во время первых посещений базового предприятия; 3) открытое, когда профессиональные рабочие знают, что за ними наблюдают, при этом могут использоваться записывающие устройства, телекамеры, хронометры и другие технические устройства; 4) скрытое, когда профессиональные рабочие не подозревают, что за ними наблюдают, при этом учащиеся могут зафиксировать наиболее естественное поведение про-



фессионала, отметить существенные, скрывающиеся от посторонних глаз недостатки. Объектом наблюдения могут быть работа профессионалов, их поведение и язык, состояние средств труда (оборудования, станка, машины и др.), собственный рабочий день. Во время любого наблюдения воспитаннику полезно знать ответы на следующие вопросы: что и каким образом он наблюдает? что существенного и случайного может отметить? всегда ли бывает так? хорошо это или плохо? красиво это или некрасиво? желательно это или нежелательно? полезно это или вредно? При этом также рекомендуется определить цель наблюдения, выделить существенные признаки объекта наблюдения, составить количественное и качественное описание объекта наблюдения, вести протокол наблюдения.

В реализации наблюдения за работой профессионалов воспитаннику необходимо учиться обращать внимание на специалистов не только более высокой, но и более низкой, чем он сам, квалификации, при этом уметь подавлять собственную излишнюю самоуверенность и гордость.

Важным объектом наблюдения для воспитанника профессионального училища, лица является язык профессионалов как реально существующая форма сохранения профессионального знания. Границы профессионального языка во многом определяют границы профессионального мира. По степени владения особыми, свойственными только для данной профессии, сознательно выработанными профессиональными терминами или стихийно закрепившимися словами-профессионализмами легко отличить новичка от опытного рабочего. Так, опытный электромонтажник контактной сети хорошо представляет, что стоит за такими словами, как “струнка” (соединитель несущего троса и контактного провода), “сабля” (фиксатор контактного провода), “рыбка” (зажим, удерживающий контактный провод).

Очень полезным для учащихся является их знание языка человеческих жестов. В известной за рубежом книге Джерарда И. Ньеренберга и Генри Х. Калеро “Учитесь читать человека как книгу” указываются наиболее вероятные значения следующих жестов человека:

- раскрытые руки – “искренность и открытость” (если дети гордятся своими достижениями, показывают открытые руки, а когда они чувствуют свою вину или насторожены, то прячут руки либо в карманы, либо за спину);
- ладони на груди – “что ты от меня хочешь”;
- расстегнутый пиджак – “открытость и дружеское расположение” (если переговоры между людьми идут успешно, они расстегивают пиджаки и подвигаются ближе друг к другу);

- руки, скрещенные на груди, застегнутый пиджак, сжатые в кулаки
- руки – “защита, оборона” (жест, который легко передается, заражает других);
- немигающий взгляд, тело напряжено и выпрямлено – “оценка”;
- руки у щеки – “мыслитель”;
- почесывание подбородка – “хорошо, давайте подумаем”;
- расхаживание – “разрешение трудной проблемы, принятие трудного решения”;
- пощипывание подбородка, закрытие глаз – “глубокая сосредоточенность и напряженное размышление”;
- ноги, тело обращены к выходу - “окончание встречи”;
- взгляд в сторону – “подозрение, сомнение”;
- потрагивание или легкое потирание носа – “сомнение”.

В наблюдении за работой оборудования (станком, машиной) воспитаннику необходимо соблюдать известный принцип активного оператора, предполагающий опережающее отражение возможных неполадок, неисправностей, аварийных состояний. Для такого отражения ему необходимо: заранее представлять монтажную схему оборудования и вероятные места неполадок; уметь декодировать информацию, поступающую от имеющихся сигнализаторов состояния; обладать умением распознавать аварийное состояние по таким косвенным признакам, как шум, цвет, запах, изменение работы технического объекта. В поиске неполадок со схемой может быть полезен прием исключения лишнего, когда из поля наблюдения воспитанника последовательно исключаются уже осмотренные, проверенные участки схемы.

Наиболее значимым объектом наблюдения для большинства молодых рабочих является он сам и все события, которые происходят с ним в течение рабочего дня. В этом случае очень полезно ведение дневника, в котором фиксируются все события рабочего дня (замечания мастера, товарищей по работе, результаты осмотра техники и др.), а также собственные переживания, мысли, недостатки в управлении производством, его организации, особенности психологической атмосферы совместного труда.

Наблюдения за реальной профессиональной деятельностью, средой могут быть дополнены и отчасти замещены обращением к специальной литературе, книгам о профессии. При этом особым, но хорошо известным методом познания выступает профессиональное самообразование. Как отмечают некоторые педагоги профессиональных училищ, лицеев, внешний облик воспитанника, даже способного, но не занимающегося профессиональным самообразованием, напоминает бледную, затуманенную, нерезкую

фотографию. И только самостоятельным обращением к знаниям о профессии как источнику силы и света он “находит свой фокус”, через который проступает ясный, четкий образ будущего профессионала.

Преподавателям и мастерам производственного обучения следует различать типы учащихся с разным стремлением к профессиональному самообразованию: “негативистов” – обладающих неразвитой потребностью к образованию, бедностью духовных запросов, нежеланием заниматься чтением, отрицательным отношением к самообразованию; “равнодушных” – нерегулярно посещающих основные занятия, стоящих в стороне от общественной жизни своей группы, расходуя свободное время на встречи с друзьями, просмотры кинофильмов, не связанных с самообразованием; “искателей” – которые пока еще не определили до конца свое отношение к профессии, не имеют стержневого познавательного интереса, иногда проявляют повышенный интерес к приобретению новых профессиональных знаний; “интеллектуалов” – которые понимают необходимость профессионального самообразования, охотно посещают предметные кружки и факультативные занятия. Выбирая книгу для чтения, учащийся, занимающийся самообразованием, должен отдавать предпочтение той, которая кажется наиболее полезной и может ответить на волнующие его вопросы. При самостоятельной работе с книгой воспитанник стремится понять текст, выделить наиболее важное, запомнить новое, связав его с уже известным.

Для лучшего запоминания текста рекомендуется читать с увлечением и эмоциональным отношением; делать выписки, составлять краткий конспект прочитанного; оставлять на полях книги из личной библиотеки легкие карандашные пометки – опорные сигналы, выражающие свое отношение к тексту, очень полезно использовать время непосредственно перед сном и сразу после сна (читая вечером и повторяя утром). Материал запоминается гораздо легче, если читать не просто все, что есть в тексте, а искать ответы на свои вопросы. Установку на развитие профессиональной памяти необходимо осуществлять с первого курса. При этом учащиеся должны стараться запоминать все, что касается их будущей профессии, включая необходимые факты из истории училища и базового предприятия, фамилии известных профессионалов, их методы и приемы работы.

Осмысление результатов наблюдения профессионального мира возможно на основе самых различных методов. При этом полезными для воспитанника профессионального училища могут оказаться бланки: а) определение отношения к профессионалам разной квалификации; б) анализ неполадок средств труда.

С помощью первого из них он может определить свои сходства и различия с профессионалами низкой и высокой квалификации, с помощью второго – выделить и указать признаки, причины, возможные последствия, меры предупреждения, действия по устранению наиболее вероятных неполадок в средствах труда.

Метод профессионально значимых ассоциаций – наиболее распространенный, стихийно и сознательно используемый в практике профессиональных училищ метод познания, направленный на установление связей между различными (новыми и уже известными) людьми, предметами и явлениями, имеющими отношение к изучаемой профессии. Целесообразно различать ассоциативные связи воспитанника, возникающие по отношению к тому, что существует: 1) в одном времени и пространстве – конкретные связи; 2) в одном пространстве, но разном времени – топосвязи; 3) в одном времени, но разном пространстве – хроносвязи.

Так, ассоциации, возникающие у воспитанника по отношению к присутствующим товарищам по группе, можно считать конкретными; по отношению к учащимся своего профессионального училища прошлых (будущих) лет обучения – топосвязями; по отношению к учащимся других профессиональных училищ, лицеев, обучающихся в одно и то же время, – хроносвязями. Метод профессионально значимых ассоциаций для учащихся станочных профессий может быть освоен через реализацию следующих упражнений:

1) записать все ассоциации, возникающие на слова: сталь, деталь, резец, станок;

2) в течение 1 мин. дать не менее пяти ассоциаций на каждое из слов: мастер, бригадир, план;

3) назвать все наблюдаемые вами на производстве: предметы черного (серого, белого) цвета, круглые и шарообразные, узкие и длинные, тяжелые (легкие);

4) перечислить все возможные способы употребления рабочих инструментов: молотка, отвертки, гаечного ключа;

5) придумать: несколько названий отрывка статьи, взятой из рабочей газеты; название рисунка на производственную тему, подпись к фотографии профессиональной среды;

6) придумать несколько ассоциаций на слова “тяжелый”, “упругий”;

7) найти ассоциативную связь между двумя профессионально значимыми словами, например: вода, бурый – ржавчина; трение, масло – ремонт; молоток, отвертка – инструмент и др.;

8) придумать как можно больше предложений с указанными профессионально значимыми словами: мастер, работа, конкурс (когда мы научимся делать свою работу, как мастер, мы будем участвовать в конкурсе);

9) назвать все ассоциации, возникающие при виде образцов металлической стружки (облако, животное, пружина и др.);

10) указать те предметы, с которыми работали учащиеся вашего профессионального училища, лицея 5 лет назад, будут работать через 5 лет (топосвязи);

11) указать те предметы труда, с которыми в одно и то же время имеют дело станочники других профессиональных училищ страны, мира (хроносвязи).

Метод аналогов объектов профессиональной среды – метод познания, готовящий учащегося профессионального училища к творческому труду, основан на нахождении объектов (аналогов), имеющих существенное (по форме, структуре, функции) сходство с познаваемыми объектами профессиональной среды. Умение находить аналоги для профессионально значимых объектов в живой и неживой природе, а также в собственном сознании значительно расширяет сферу знания воспитанника, стимулирует и развивает его интуицию, воображение и другие качества, важные для продуктивного профессионального мышления.

По своим видам аналоги могут быть разделены на следующие: а) прямые – взятые из живой и неживой природы; б) фантастические – выраженные с помощью образцов, описаний предметов, явлений, не встречающихся до сих пор в природе; в) символические – представляемые в виде символов, формул, кратких формулировок. Например: прямым аналогом резца может быть “нож”, фантастическим – “зуб дракона”, символическим – “орудие, покоряющее металл”. Обучение учащихся станочных профессий указанному методу познания можно осуществлять с помощью упражнений, в которых требуется найти все виды аналогов для следующих профессионально важных: а) явлений: вращение заготовки, резка металла, электрический ток; б) предметов: станина, шестерня, сверло, измерительная линейка и др.

### ***3.5. Методы профессионального конструирования***

“Везде, где есть зачаток строительства, – говорил Н.К. Рерих, – там уже будет оживляться пустыня”. Только тот рабочий, труд которого включает в себя элементы конструирования, может ощущать себя подлинным строителем, созидателем.

Как проектировочные, так и конструктивные умения профессионала направлены на формирование образа конечного результата собственной деятельности. И проектирование, и конструирование – два дополняющих друг друга интеллектуальных процесса. Если в первом из них доминирует формирование временных, то во втором – пространственных характеристик необходимого образа; если результатом первого является – план, проект, то результатом второго – схема, чертежи, конструкция. Конструктивные умения лежат в основе технического мышления, особенно необходимого для учащихся профессиональных училищ, лицеев.

Конструирование в зависимости от направленности может быть разделено на следующие направления: а) техническое, устремленное к техническому объекту; б) художественное, направленное на создание объекта, имеющего эстетическую ценность; в) психологическое, заканчивающееся словесным образом объекта или образом действий конструирующего субъекта. В соответствии с указанными видами существуют известные на практике методы конструирования.

**Конструирование по стандарту** – один из наиболее распространенных методов, применяемых в технике, при котором конструирование необходимого предмета осуществляется на основе уже готовых конструкций предметов, имеющих аналогичное функциональное назначение. Для конструирования по стандарту учащимся профессиональных училищ необходимо научиться читать чертежи, графики, схемы, таблицы, технологические карты, пользоваться справочниками готовых стандартов, где описаны необходимые размеры изделий, свойства и стоимость применяемых материалов. Такое конструирование носит учебный характер и требует от воспитанников ясного представления о содержании и деятельности на каждом этапе.

**Модульно-вариационный метод конструирования** – наиболее универсальный, используемый при создании любого вида объектов, направлен на выделение в конструкции: а) элементов, модулей, которые необходимо оставить неизменными, абсолютно схожими по свойствам и размерам с известными, аналогичными; б) элементов-вариаций, которые возможно изменять в допустимых пределах.

Выделение в конструкции модулей таких частей, которые должны быть воспроизведены не хуже и не лучше установленного образца, отражает тот факт, что любая прогрессивная культура (техническая, художественная, психологическая) развивается в рамках определенной тради-

ции, установленного канона. Путем сохранения неизменного лучшего в любом из последующих созданий человека сохраняется необходимая преемственная связь. Любой модуль подвержен изменению, его устойчивость может рассматриваться только относительно других быстроизменяющихся частей конструкции. Особая точность воспроизведения модуля конструкции в сочетании с широким спектром возможных вариаций отличает работу подлинного профессионала. Техническое конструирование на основе модульно-вариационного метода может быть освоено воспитанниками профессиональных училищ, лицеев с помощью решения следующих, постепенно усложняющихся задач:

1) конструктивно-технический анализ изделий с целью нахождения существенных, модульных и вариационных признаков конструкций, знакомство с основными принципами и правилами конструирования, приобретение начальных технических понятий;

2) проектирование отдельных модулей конструкций, в ходе которого у учащихся формируются навыки выполнения графических чертежей, расчетов;

3) выделение возможных вариаций конструкции, перенесение изменений с одной конструкции на другую. При этом развиваются: логика, интуиция, пространственное воображение и другие творческие способности учащихся; совершенствуются их профессиональные знания и умения;

4) выбор отдельных модулей детали, узлов и их способов соединения в одном техническом объекте в соответствии с заданными техническими требованиями. В ходе решения таких задач углубляются практические знания, умения и навыки воспитанников;

5) выбор модулей и вариаций конструкции по собственному замыслу, что способствует развитию творческого, профессионального мышления учащихся.

Традиционно считается, что **художественное конструирование** в большей мере, чем техническое, направлено на достижение идеального конечного результата, в котором гармонично сочетаются: форма, качество, функция предмета. С появлением стиля “дизайн” и профессионалов “дизайнеров” художественное конструирование тесно соприкасается с техническим, причем художественные изделия становятся более полезными и функциональными, а технические – более эстетическими и качественными. Как в техническом, так и в художественном конструировании возможно успешное использование модульно-вариационного метода.

Развитие конструктивных умений учащихся в условиях профессионального училища может осуществляться не только на уроках спецтехнологии, эстетики, в кружке технического или художественного творчества, но и на любом другом занятии, в непосредственном речевом общении педагога и воспитанника. Из опыта наблюдений известно, что человек с развитыми конструктивными умениями отличается более развитой речью, способностью строить из слов более сложные, выразительные предложения. Рекомендуются следующие упражнения для развития умений учащихся профессионального училища, лицеев конструировать словесный образ профессиональной среды:

1. Назовите все предметы профессиональной среды, которые вы видите (запас существительных).

2. Назовите, что делает каждый из предметов профессиональной среды (запас глаголов).

3. Назовите все качества увиденных предметов (запас определений).

4. Составьте возможные предложения-вариации на основе заданных слов-модулей, обозначающих предметы профессиональной среды, их действия, их качества.

5. На основе заданного предложения-модуля укажите его новые конструкции с вариациями: а) существительного; б) глагола; в) определения.

Например: для модуля “я работаю на современном станке” возможны следующие конструкции с вариациями:

а) я работаю на современном станке (оборудовании, аппарате, автомате...);

б) я работаю (обрабатываю деталь, хочу работать...) на современном станке;

в) я работаю на современном (новом, модернизированном...) станке.

Природной закономерностью является то, что конструированию подвластны не только слова, но и действия воспитанников.

### ***3.6. Методы профессионального самоисполнения***

В той мере, в какой любой руководитель не может существовать без подчиненных, так и организаторские умения профессионала немислимы без его исполнительских, направленных на выполнение конкретных профессионально-трудовых функций. Дисциплина, стремление к постоянному деланию, желание полезных результатов отличает всякого хорошего исполнителя.

Современное положение молодого рабочего в общественном производстве нашей страны показывает, что не всегда его труд является на-



сущной, духовной потребностью, несет радость и удовлетворение. Не-высокая готовность бывшего выпускника профессионального училища к производительному, напряженному труду может вызывать монотонию, утомление и другие отрицательные состояния, следствием которых является невыполнение производственных планов, низкое качество продукции, нарушения дисциплины, пренебрежительное отношение к трудовой романтике. В этом случае научные, выверенные многолетней практикой **методы труда** могут помочь сохранить и развить природные задатки и качества молодых работников, избежать многих личных драм.

I. Метод правильного труда – метод профессионального самоисполнения, опирающийся на правила и рекомендации психологии, физиологии труда.

Основные правила исполнения любой профессиональной работы:

- прежде чем браться за работу, продумайте ее так, чтобы представить модель готового результата;
- сохраняйте желание к работе. Если вы работаете с желанием, значит, вы умеете работать. Если у вас нет такого желания, значит, вам необходимо учиться работать;
- старайтесь делать работу необходимую, избегайте работы случайной, отвлекающей от главного;
- учитывайте свои возможности в работе, непосильная работа может повредить вашему здоровью;
- в работу входите постепенно, как можно более ровно. Работа сгоряча, приступами наносит вред и человеку, и самой работе;
- старайтесь соблюдать определенный ритм в работе, так как ритм способствует выработке навыков и замедляет утомление;
- в случае неудачи в работе необходимо возвратиться к ее началу, найти совершенную ошибку и постараться ее преодолеть в следующем трудовом цикле;
- не спешите показывать первые результаты работы, убедитесь еще раз в их качестве;

– добивайтесь возможно высокого качества работы, пока Вы этого не достигли, не можете себя считать человеком зрелым и культурным.

Основные правила и особенности исполнения **физической работы**:

- следует избавляться от лишних действий, неестественных резких движений, стремиться к ритмичности;
- равномерно распределяйте работу между левой и правой рукой, между всеми группами мышц;

- целесообразно перемещать предметы плавными скользящими движениями, не поднимая и не перенося их;
- наименьшая затрата сил происходит при движении “толчками” с постоянным чередованием скоростей;
- вращательные движения в 1,5 раза быстрее поступательных;
- скорость движения правой руки “слева направо” больше, чем в обратном направлении;
- наибольшая скорость и сила движения “сверху вниз”, а наименьшая “снизу вверх”;
- в горизонтальной плоскости движения рук быстрее и точнее, чем в вертикальной;
- вносите в физический труд постоянную работу мысли, что уменьшает утомляемость, возбуждает интерес к труду;
- постоянно контролируйте ход и результаты своего труда, что способствует значительному росту производительности труда и снижает брак;
- периодически изменяйте позу и ритм работы;
- выполняйте четыре правила экономии движений: одновременного движения обеих рук, симметричности движений, посильности и естественности движений;
- в момент утомления делайте перерывы 5-10 мин., которые лучше всего заполнять производственной гимнастикой, во время которой упражняются бездействующие мышцы.

При самостоятельной учебной, преимущественно **умственной работе**, воспитаннику профессионального училища, лица важно выполнять следующее:

- соблюдать правило “чистого стола”, которое требует сохранения на рабочем столе (парте) только тех вещей, которые имеют отношение к выполняемой работе;
- придерживаться последовательности в деятельности, выполнять работу по определенному плану;
- правильно чередовать труд и отдых; при умственной работе отдых должен быть активным и сочетаться с физическими упражнениями;
- не идти путем наименьшего сопротивления, а начинать с задачи самой трудной, что мобилизует творческие силы, максимально развивает личность.

Правильный труд профессионала опирается непременно на глубокое знание собственных психофизиологических возможностей, представления о динамике своей работоспособности в течение дня, недели, года. По этой причине молодому рабочему полезно знать ответ на следующие вопросы:

Какое время его рабочей смены занимают периоды: вработываемости, устойчивого режима, утомления, конечного порыва?

Какой оптимальный ритм работы следует поддерживать в каждом из периодов работы?

Какие дополнительные средства (смена позы, смена операций, паузы, отдыха, функциональная музыка и др.) могут поддержать его необходимый ритм, увеличить время устойчивого режима работы?

Какие дни рабочей недели (недели месяца, месяцы года) являются наиболее результативными?

Каким образом подготовить и увеличить продолжительность периодов высокой результативности труда?

II. Самообслуживание – метод профессионального самоисполнения, позволяющий воспитаннику профессионального училища, лицея освоить новые профессионально-ролевые функции, стать более универсальным, самостоятельным, независимым от других людей и служб, оказывающих влияние на его учебно-производственную деятельность (“жить без няnek”).

Овладение методом самообслуживания может начинаться уже в общежитии профессионального училища, где учащиеся в своих предложениях к правилам проживания обязуются:

– убирать свои комнаты и места общего пользования (отказ от помощи уборщиц);

– воспитывать первокурсников путем наставничества (ограничение помощи воспитателей);

– осуществлять дежурство у входа в общежитие (отказ от помощи вахтеров);

– осуществлять ремонт здания общежития (отказ от помощи строителей).

Как показывает опыт, профессиональный рабочий заводского производства, владеющий методом самообслуживания, может быть в значительной мере независимым от услуг служб: технических расчетов; подготовки инструментов и приспособлений; ремонта оборудования и инструментов; смазки; контроля за качеством и количеством выпускаемой продукции; регулировки и наладки инструмента и оборудования; учета выполняемой работы; чистоты помещений; транспортных средств.

Метод самообслуживания предполагает высокую сознательность, ответственность профессионала, профессиональной группы; ни при каких условиях он не должен способствовать крайнему индивидуализму или групповому эгоизму. В условиях полного хозрасчета этот метод становится обязательным для всех работников. [67]

### ***3.7. Методы профессиональной самоорганизации***

**Профессиональная самоорганизация** – активный, сознательный процесс, побуждаемый целями и мотивами самоуправления, который предполагает наличие: а) объекта самоорганизации – профессиональной деятельности; б) цели самоорганизации – достижения профессиональной умелости; в) средства осуществления самоорганизации – интеллектуально-практических действий и операций, находящихся на определенном уровне сформированности.

Личность, способная к профессиональной самоорганизации, – есть личность, достигшая определенного уровня своего профессионального развития. Такая личность обладает:

- сложными, тесными, неформальными, имеющими нежесткий, вероятностный характер связями с профессиональной средой;
- достаточно развитым практическим интеллектом;
- способностью проявлять себя спонтанно, целенаправленно;
- способностью к умственно-волевым действиям, направленным на устранение трудностей, стоящих на пути главной, подчиняющей все второстепенные цели;
- способностью работать относительно автономно, в той или иной мере независимо от среды, что предполагает прежде всего ориентацию на собственное понимание текущего профессионального момента, рабочей ситуации, а не на слепое, формальное следование бюрократическим инструкциям, ограничениям и предписаниям.

Методы самоорганизации, которыми владеет профессионал, выступают средством его профессионального самоутверждения, проявления его самостоятельности, личной профессиональной неповторимости. Несмотря на индивидуальный характер их использования, эти методы могут иметь свою характерную направленность: а) на углубление связей с профессиональной средой; б) на устранение факторов, мешающих профессиональной деятельности.

I. Метод углубления профессиональных связей – метод профессиональной самоорганизации, направленный на образование, усложнение, закрепление связей с объектами профессиональной среды. В отличие от известных методов коммуникации этот метод требует от работника большей власти над самим собой, больших умственно-волевых усилий, более высокой устремленности на практический результат профессиональной деятельности.

К числу основных профессиональных связей молодого рабочего могут быть отнесены **его следующие связи**:

– со средствами коммуникации (посредниками между работником и предметом его труда), в качестве которого выступают материально-технические средства;

– с профессиональной информацией, которая усваивается в результате профессионального обучения, приобретения профессиональных знаний, умений, навыков;

– с профессиональными целями, подчиняющими всю профессиональную деятельность достижению общественно значимого результата.

В зависимости от состояния этих связей могут быть выделены **следующие уровни** профессиональной самоорганизованности молодого рабочего:

1) полная неорганизованность – отсутствие материально-технических средств, профессионального обучения, профессиональных целей;

2) почти полная неорганизованность – обеспеченность материально-техническими средствами при отсутствии профессионального обучения, профессиональных целей;

3) начало учебной организованности – знакомство с материально-техническими средствами по чертежам, паспорту, учебнику;

4) учебная организованность – обучение работе с реальными материально-техническими средствами;

5) начало основ профессиональной самоорганизации – постановка цели профессиональной деятельности;

6) основы профессиональной самоорганизации – подчинение материально-технических средств цели профессиональной деятельности;

7) начало высокой профессиональной самоорганизации – подчинение профессиональных знаний, навыков цели профессиональной деятельности;

8) высокая профессиональная самоорганизация – подчинение материально-технических средств, а также знаний, умений, навыков цели профессиональной деятельности.

**Углубление** профессиональных связей молодого рабочего с материально-техническими средствами может быть достигнуто за счет его активного участия в эксплуатации и наладке оборудования, ритмичном снабжении материалами и инструментами, умелой организации рабочего места; с профессиональной информацией – за счет непрерывного профессионального обучения, накопления производственного опыта, получения квалифицированной профессиональной консультации; с профессиональными целями – за счет повышения личной заинтересованности в

выполнении производственного задания, устранения возможности потери рабочего времени, “переброски на другие объекты” и др.

Перечисленные основные профессиональные связи молодого рабочего в значительной мере опосредуются его связью с профессиональным наставником, руководителем производства. Поэтому очень важным для углубления профессиональных связей воспитанника профессионального училища является его умение ставить себя на место мастера предприятия, в котором он проходит практику, будет работать. Такое умение может быть развито в ходе деловой игры “Если бы я был мастером”.

Углубление профессиональных связей молодого рабочего может быть достигнуто за счет подчинения его основных, функциональных умений (проектировочных, коммуникативных, познавательных, конструктивных, организаторских, исполнительских, контролирующих, регулирующих) цели профессиональной деятельности. Примером такой функциональной самоорганизации может быть работа профессионала фрезеровщика, состоящая из следующих последовательных действий:

1) предварительный настрой на работу, мысленное проектирование процесса изготовления новой детали;

2) установление контактов с товарищами по работе, мастером, рабочим персоналом, возобновление знакомства с рабочим местом;

3) изучение чертежа детали, на котором показано, что она представляет собой и каковы ее размеры, а также технологической карты, где указаны последовательность операций и необходимые инструменты (фрезы, приспособления, мерительные инструменты); изучение полученных со склада заготовок;

4) мысленное представление всего хода обработки детали;

5) настройка станка для обработки конкретной детали, определение частоты вращения шпинделя, скорости подачи и глубины резания;

6) начало процесса фрезерования – подвод заготовки к вращающейся фрезе и установка глубины резания;

7) съём готовой детали со станка, проверка его размеров мерительным инструментом;

8) перенастройка станка с целью доведения размеров детали до необходимой точности, управление процессом резания путем подлаживания станка к разным деталям.

II. Минимизация мешающих факторов – метод профессиональной самоорганизации, позволяющий воспитаннику профессионального учи-

лица выявить и с максимальной возможностью устранить те трудности, которые стоят на пути его овладения профессией. Среди факторов, мешающих учебно-производственной деятельности воспитанника профессионального училища, лицея, могут быть отмечены следующие:

- отсутствие нормальных бытовых условий для самоподготовки;
- утомление от занятий;
- нерационально спланированное расписание уроков;
- непредвиденность общественных мероприятий;
- недостаточная согласованность между преподавателями и мастерами производственного обучения;
- несистематичность консультаций;
- недостаточно высокий квалификационный (методический) уровень занятий;
- плохое снабжение инструментами, материалами;
- несовременное техническое оборудование;
- недостаточное внимание преподавателей и мастеров производственного обучению учебно-производственным трудностям;
- отсутствие единых требований и норм в оценивании учебно-производственного обучения.

При этом могут быть предусмотрены следующие действия, направленные на ликвидацию этих факторов:

- оборудование комнаты самоподготовки в общежитии профессионального училища, лицея;
- планирование активного отдыха, использование гигиенических правил труда;
- предложения преподавателям и мастеру производственного обучения составить более удобное расписание уроков;
- изучение перспективного плана обязательных общественных мероприятий;
- просьба к мастеру производственного обучения провести практический урок в соответствии с недавно изученной темой;
- просьба к преподавателю провести дополнительную консультацию;
- обращение к дирекции профессионального училища, лицея с коллективным требованием повысить квалификационный (методический) уровень занятий;
- обращение к работникам базового предприятия помочь в обеспечении инструментами, материалами, более современной техникой;

- просьба к инженерно-педагогическим работникам профессионального училища, лицея: а) оказать помощь в преодолении объективных трудностей, стоящих на пути овладения профессией; б) выработать единые нормы в оценивании учебно-производственного труда.

### ***3.8. Методы профессионального самоконтроля***

Любой человек, наблюдающий работу профессионала высокого уровня, может отметить его большую сосредоточенность и постоянный (предварительный, текущий, итоговый) самоконтроль. Чем тщательнее самоконтроль профессионала, тем точнее им фиксируется любое отклонение от идеального, представляемого им заранее образца (эталона) деятельности, ведущего его к достижению наивысшего результата. Умение воспитанника профессионального училища осуществлять самоконтроль опирается на его познавательное умение и способность пользоваться таким средством интеллектуального труда, как оценочные шкалы (шкалы самоконтроля).

**Профессиональный самоконтроль** предполагает процедуру измерения, в которой в качестве субъекта измерения выступает профессионал (настоящий или будущий), объекта измерения – результаты его профессиональной деятельности (или результаты овладения профессией), измерителя – специальные шкалы самоконтроля (или эталоны в памяти субъекта измерения).

**I. Самоконтроль профессиональных отношений** – метод профессионального самоконтроля, с помощью которого учащийся профессионального училища имеет возможность оценить: а) свое отношение к избранной профессии; б) свое отношение к изучаемым предметам; в) отношения, доминирующие в учебной группе, бригаде.

**II. Самоконтроль профессиональных знаний** – метод профессионального самоконтроля, опираясь на который воспитанник профессионального училища может определить: а) реальные знания об учебных предметах, б) знания факторов, влияющих на успешность овладения профессией.

**III. Самоконтроль психического состояния** – метод профессионального самоконтроля, позволяющий учащимся профессионального училища оценить те психические состояния, которые влияют на успешность их профессионального развития. Таким состоянием может быть состояние тревожности, связанное с переживаниями учащихся за результаты учебно-производственной деятельности. Состояние высокой тревожности характеризуется напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью, т.е. может негативно влиять на воспитанника и эффективность его деятельности.

Однако и полное отсутствие тревожности (пассивность, равнодушие) может также неблагоприятно сказываться на делах учащихся. В после-



дующей саморегуляции психического состояния следует стремиться к сохранению среднего (полезного) уровня тревожности.

**IV. Самоконтроль уровня профессиональной зрелости** – метод профессионального самоконтроля, реализуемый совместно с методом профессиональной саморегуляции в уже известной, автоматизированной с помощью ЭВМ методике оценки и формирования профессиональной зрелости учащихся профессионального училища, лицея.

**Методы профессиональной саморегуляции.** Освоение таких методов позволяет воспитаннику не только развить необходимую профессионально важную чувствительность, но и научиться максимальной концентрации внимания, воли, мышления, что физиологически обуславливается сформированностью особого рода доминанты (“господствующего очага нервного возбуждения”) на объекты профессиональной среды.

**Профессиональная саморегуляция** – важнейшее умение профессионала, направленное на достижение удержания важных промежуточных или конечных результатов профессиональной деятельности: оптимальных профессиональных отношений, оптимальных профессиональных состояний, адекватной самооценки профессиональных возможностей, профессионально важных качеств, профессиональной зрелости и др. Регулирующими средствами в этом случае могут выступать слово, чувство профессионального времени, самооценка профессиональных возможностей. Профессиональную саморегуляцию в широком смысле можно понимать как профессиональное самовоспитание.

**Саморегуляция словом** – метод профессиональной саморегуляции, основанный на применении слова в качестве средства регуляции. Слово устное (письменное), ритмически повторяемое много раз – наиболее простой и мощный фактор воздействия на сознание, личность, деятельность профессионального работника. Словесные формулы саморегуляции могут представляться в разных формах (самовнушения, самодоказательства, самоприказа, самоубеждения) в зависимости от характера (игрового, учебного, трудового, общественного) регулируемой деятельности. Формула самовнушения, рассчитанная на некритическое восприятие действительности, легче всего может быть усвоена в игровой деятельности, формула самодоказательства – в учебной деятельности, формула самоубеждения – в деятельности, имеющей общественный характер.

Каждая из указанных формул должна повторяться учащимся столько раз, сколько необходимо для полного закрепления ее в памяти. Полезным при этом может быть использование магнитофона. Опираясь на словесные формулы, в

которых заключен смысловой образ конечного результата, воспитанник профессионального училища может осуществлять саморегуляцию профессиональных ценностных ориентаций, профессиональной направленности интересов, профессиональных установок, оптимального психического состояния.

Как показал опыт работы комнат психологической разгрузки в условиях производства, саморегуляцию психического состояния профессиональных рабочих целесообразно и экономически выгодно осуществлять в специально отведенное для этого время и в специально оборудованных для этой цели помещениях, где воздействие словом дополняется другими факторами (музыка, цвет, художественный образ и др.).

**Саморегуляция чувством профессионального времени** – метод профессиональной саморегуляции, в котором естественным регулятором, таким же, как профессиональное знание (слово), является чувство профессионального времени.

За счет приобретения чувства профессионального времени учащиеся профессионального училища, могут не только увеличить время содержательных профессиональных функций, сокращая разного рода временные отвлечения, но и успешно избавляться от профессиональных недостатков, управлять процессом своего профессионального развития. Чувство профессионального времени может быть развито путем достаточно длительного **опытно-тренировочного хронометрирования**, в котором молодые рабочие должны установить и хорошо прочувствовать время: а) периодов вработываемости и устойчивого режима, утомления, конечного порыва; б) полезной работы; в) вспомогательной работы; г) непроизводительной работы; д) избавления от одного профессионального недостатка; е) приобретения одного полезного приема, навыка.

Какое время может быть затрачено на избавление от одного профессионального недостатка, приобретение одного профессионального достоинства? Как считал американский мыслитель, общественный деятель Франклин, в среднем для этого достаточно недели. Перед этим молодому человеку необходимо: составить список своих положительных черт характера, выбрать 13 тех, которые он хотел бы изменить в процессе трудовой деятельности, проверить этот список с помощью друзей, родственников, товарищей по работе, ежедневно отмечать достигнутые успехи саморегуляции.

Регуляция адекватности самооценки профессиональных возможностей – метод профессиональной саморегуляции, направленный на сближение профессиональной самооценки воспитанника с оценкой его профессиональных возможностей, полученной со стороны опытного рабочего.

Такое сближение может быть достигнуто при сохранении скромности, трезвости в оценивающей деятельности воспитанника и профессиональных успехах, достижениях, повышающих его вес и значение в глазах профессионала.

В качестве регулятора, на который может опираться в данном случае молодой рабочий, рекомендуется использовать матрицу профессиональных оценок. [67]

**Объектом оценивания** при этом является **воспитанник как ученик, воспитанник как специалист**. Используется многобалльная (от 10 до 14 баллов) шкала оценок.

Характерные особенности проявления профессиональной умелости молодого рабочего через систему профессиональных умений, динамически изменяющихся в зависимости от конкретных профессиональных целей, и составляют его профессиональный стиль. Наличие **профессионального стиля** всегда свидетельствует об основах профессиональной зрелости или высокой профессиональной зрелости личности. Сохранение профессионального стиля предполагает активную творческую деятельность работника. [67]

### **Вопросы и задания для закрепления материала**

1. Как вы понимаете назначение “частных технологий” обучения, в отличие от рассмотренных выше (в п. I данного раздела)?
2. Что такое “профессиональные способы действий”?
3. В чем суть технологии формирования профессиональной компетентности?
4. Какие методы воспитания наиболее популярны у педагогов профессиональных училищ?
5. В чем суть “технологии формирования профессиональной умелости” и какие умения профессионала влияют на продуктивность профессиональной деятельности?
6. Перечислите основные “методы коммуникативной деятельности”.
7. В чем суть методов профессиональной самоорганизации?
8. Перечислите методы “профессионального проектирования” и “познания профессии”.
9. Назовите основные методы профессионального конструирования. Приведите пример словесного конструирования образа профессиональной среды.
10. Что такое “профессиональный самоконтроль”?

## **Раздел 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ, А ТАКЖЕ ТИПИЧНЫЕ ЗАДАЧИ И ОШИБКИ ИХ ПЕДАГОГОВ**

### **Глава I. Психология профессиональной деятельности**

#### **1. Структура профессиональной деятельности**

Термин “профессия” происходит из латинского и французского языков и имеет примерно такое значение: говорить публично, объявлять, заставлять.

**Профессия** как трудовая деятельность имеет **определенную структуру** (по Е.А. Климову):

- “ заданные цели, представления о результате труда;
- “ заданный предмет (исходный материал – не обязательно вещь, но и ситуация неопределенности, любая система, например социальная, знаковая, художественно-эстетическая и др.);
- “ система средств труда (в зависимости от предмета они существенно различаются между собой);
- “ система профессиональных служебных обязанностей (заданных трудовых функций);
- “ система прав;
- “ производственная среда, предметные и социальные условия труда.

**Цели, представления о конечном результате профессиональной деятельности** зафиксированы в культуре посредством образцов соответствующей работы, их описаний, формулировки общих и специальных требований к ним.

Однако не в каждой деятельности образец задается при помощи должностных инструкций, государственных стандартов или соответствующей документации. Во многих случаях таким “живым образцом” профессиональной деятельности выступает компетентный специалист, признанный авторитет в своей профессиональной области. Молодой, начинающий работник стремится перенять не только конкретные трудовые действия данного специалиста, но и стиль его профессионального общения и поведения, а также целостный образ жизни даже во вне рабочее время.

Кроме того, во многих профессиях невозможно точно и алгоритмизированно описать представление о конечном результате труда. Это относится в первую очередь к управленческим и творческим профессиям. Боль-

шой удельный вес в деятельности руководителя имеют факторы опыта, умения импровизировать, находить творческие, оригинальные решения, опираться на интуицию, чувствовать людей. Это называется “искусством управления” и не может быть детально описано заранее в процессе фиксации представления о результате трудовой деятельности руководителя.

Необходимо различать **цели профессиональной или трудовой деятельности** и **цели специалиста**, который будет эту деятельность выполнять, занимая данное должностное место. При условии, если данное рабочее место является вакантным, цели указанной профессиональной деятельности являются объективными и могут быть строго фиксированы. Однако в тот момент, когда данное место займет конкретный специалист, цели профессиональной деятельности становятся субъективными, усвоенными и принятыми данным специалистом.

Такие рассогласования объективных и субъективных профессиональных целей могут быть как положительными, так и отрицательными. В первом случае специалист осуществляет творческую деятельность, создает нечто новое и преобразует собственную профессиональную сферу. И если до его прихода нормы работы в данной профессии были приняты в определенных, заданных границах, то в результате деятельности новатора такие границы расширяются с появлением новых возможностей для других работников.

Во втором случае, если рассогласование объективных и субъективных целей дает отрицательный результат, работник должен пройти курс профессионального обучения с тем, чтобы “дорастить” уровень собственного профессионализма до объективно заданных требований той сферы деятельности, в которой он работает.

**Предмет труда** – это система взаимосвязанных признаков, свойств вещей, процессов, явлений, функций как материального, так и нематериального порядка, как бы противостоящих по отношению к человеку-специалисту. Чтобы реализовать собственную профессиональную деятельность, он должен изменить, преобразовать предмет труда или создать нечто новое, ранее отсутствовавшее или не имеющее места в реальности. Предмет труда фиксируется при помощи документации, организации рабочего пространства и т.п. Но не всегда можно точно описать предмет труда.

Например, предметом труда может быть ситуация, характеризующаяся определенным уровнем информационной неопределенности. Водитель автобуса совершает рейс с пассажирами по определенному маршруту. Предметом его трудовой деятельности выступают некоторые после-

довательности или “цепочки” дорожных ситуаций, характеризующиеся высоким уровнем неопределенности. Следовательно, водитель осуществил рейс, преобразуя последовательности дорожных ситуаций, снижая уровень их неопределенности и через реализацию собственных профессиональных целей внося какую-то долю определенности.

В педагогической деятельности предметом труда учителя начальных классов выступает ребенок, точнее уровень его развитости и воспитанности. В процессе обучения в начальной школе учитель формирует у ребенка навыки правописания, счета, чтения, произвольной деятельности: внимания, самоконтроля, самооценки. Следовательно, предметом труда для учителя выступают психика ребенка, его личностные, интеллектуальные и эмоциональные функции и процессы.

**Средства профессиональной деятельности** – это вещественные средства труда и невещественные вспомогательные (внешние и внутренние функциональные) средства трудовой деятельности, при помощи которых человек взаимодействует с предметом своего труда сообразно поставленной цели, изменяет и преобразовывает его.

**Вещественные средства труда** – это аппаратные средства для приема, переработки и передачи информации; средства для осуществления практических действий в биологических, технических, неживых природных, знаковых системах, системах художественного отображения реальности; ручные, простые и механизированные средства труда; машины с ручным управлением; автоматизированные, автоматические системы, аппараты для управления длительными, непрерывными процессами.

**Внешние функциональные средства труда** – это выразительные средства поведения и речи человека как субъекта профессиональной деятельности (специалиста).

Например, в работе руководителя, диктора, артиста данные невещественные средства труда имеют большое значение.

Кроме того, в качестве внешнего функционального средства трудовой деятельности может выступить организм человека-профессионала. Так, для спортивного тренера его организм есть особое, функциональное “орудие” труда.

Для руководителя внешним функциональным средством труда может выступить работающая команда, трудовой коллектив, группа единомышленников одновременно как предмет и средство его организационно-управленческой деятельности.

**Внутренние функциональные средства труда** отражаются в нормативной, инструктивно-методической документации, характеризующей ту или иную профессиональную деятельность. В качестве внутреннего функционального средства труда могут выступать профессиональные знания, умения и навыки, индивидуальный стиль профессиональной деятельности, образ “Я” в профессии, профессиональное самосознание и профессиональная самооценка.

Существует сложная система взаимосвязей и взаимозависимостей между внешними и внутренними функциональными средствами трудовой деятельности. Проявляется следующая тенденция взаимосвязи между этими двумя факторами: чем менее выражены **внешние средства** профессиональной деятельности и **чем они проще в техническом отношении**, тем более сложной оказывается система внутренних средств, тем более высокие требования со стороны профессии предъявляются к уровню образованности, квалификации, интеллектуального и эмоционального развития работника, специалиста, профессионала.

**Профессиональные служебные обязанности** часто отражены в должностной инструкции и предписывают основные формы активности работника как обязательные, составляющие содержание его профессиональной деятельности.

**Система прав** отражена в нормативных документах, принятых в системе законодательства, и определяет права работника в отношении здоровых и безопасных условий работы, оплаты труда, возможностей бесплатного повышения квалификации, пользования медицинской помощью, различными формами бытовой помощи, участия в жизнедеятельности работающей команды и трудового коллектива.

Предметные и социальные условия труда составляют среду на рабочем месте профессионала. К первым относятся **витальные (жизненно важные) и санитарно-гигиенические условия трудовой деятельности**: температура, влажность и давление воздушной среды, пыль, шумы и различные звуковые условия, различные виды лучистой энергии, вибрации, ультразвуки, инфекции, вероятность получения физических и психических травм, динамические нагрузки.

**Социальные условия труда** – это социальная значимость данной профессии, социально-психологический климат в трудовом коллективе и в организации (фирме, банке, предприятии) в целом, коллективные трудовые и профессиональные традиции, корпоративная культура в данной

профессиональной сфере, система деловых взаимодействий и норм деловой активности, принятая в обществе в данный исторический и экономический период его развития.

## **2. Взаимосвязь профессиональных требований и индивидуально-психологических особенностей работника**

При выборе будущей профессии, в ходе профессионального обучения и в дальнейшем процессе становления профессионала в условиях выполнения им трудовой деятельности, повышения квалификации, постдипломного обучения, построения карьеры и достижения профессиональных успехов, на всех этапах развития человека как профессионала он действует в условиях **двух групп факторов**: объективных и субъективных.

**Объективные факторы** – это требования, нормы и ограничения, выдвигаемые со стороны профессии к его труду и наличию у него определенных свойств и особенностей (профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств).

**Субъективные факторы** – это имеющиеся у данного конкретного работника задатки и способности, индивидуально-психологические свойства и особенности, его мотивация и уровень притязаний, самооценка и психологическая защита от ошибок и неудач.

В реальной жизни проявляются различные “варианты” взаимодействия объективных профессиональных требований и субъективных возможностей и способностей человека.

Так, довольно часто в ходе профессионального обучения и набирания профессионального опыта человек как бы “подстраивается” к профессиональным требованиям, изменяет, преобразует и развивает самого себя до уровня заданных в профессии требований. Реализуется и другой “путь” в профессии: когда человек ни по каким “меркам”, на первый взгляд, не отвечает профессиональным требованиям и длительный период не принимается в профессиональном сообществе. Однако через какое-то время, демонстрируя продукты своего труда, он становится признанным и создает новые профессиональные образцы и систему новых профессиональных требований. В последнем случае работник “подстраивает”, точнее перестраивает, систему профессиональных требований под собственную индивидуальность и тем самым создает в принципе новую профессию. Так происходит в случаях **профессионального новаторства, нововведений, профессионального творчества.**



### 3. Профессиональная пригодность и профессиональный отбор

Термин “**профессиональная пригодность**” отражает взаимодействие профессиональных требований и субъективных особенностей человека со стороны “приспособления” его к объективным профессиональным требованиям.

**Профессиональная пригодность** – это совокупность психологических и психофизиологических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения им заданной в профессии общественно приемлемой эффективности труда. При этом профессиональная пригодность обеспечивает высокую профессиональную эффективность труда работника при наличии у него специальных знаний, умений и навыков, полученных в процессе профессионального обучения. [123]

Следует отметить, что в ходе длительного трудового стажа работника не только формируются отдельные функциональные системы и психические процессы человека, позволяющие ему достичь высоких результатов в своей работе, но и **изменяется его личность**. Постепенно развивается профессиональное мышление работника, складывается профессиональный тип личности с определенными ценностными ориентациями, характером, особенностями профессионального поведения, общения и образа жизни. В целом профессия накладывает **свой отпечаток** и на внешний облик человека. Например, всегда можно узнать представителей таких профессий, как педагог, художник и артист, юрист и др.

Время, необходимое для формирования профессиональной пригодности человека, зависит от **форм и методов профессионального обучения, условий** выполняемой профессиональной деятельности и индивидуальных способностей человека.

**Профессиональный отбор** – система специализированных процедур изучения и оценки профессиональной пригодности человека к овладению определенной профессией или группой профессий, достижению в них требуемого уровня мастерства и успешного выполнения профессиональных обязанностей в типовых и нестандартных профессиональных ситуациях.

Выделяются **четыре аспекта** профессионального отбора: медицинский, физиологический, педагогический и психологический.

**Медицинский** профессиональный отбор производится на основе медицинских процедур измерения уровня развития и сформированности организма человека и его отдельных функциональных систем.

**Физиологический** профессиональный отбор учитывает конкретное функциональное состояние человека: степень его усталости и работос-

пособности, подверженности стрессогенным факторам, способности эффективно функционировать в условиях риска, ночных смен, информационной неопределенности.

**Педагогический** профессиональный отбор направлен на оценку сформированности специальных знаний у работника, развитости его конкретных умений и практических профессиональных навыков.

**Психологический** профессиональный отбор реализуется при помощи целого арсенала методических средств: вербальных тестов и опросников, аппаратных методик, проективных тестов, собеседования. Психологический отбор направлен на выявление и оценку задатков и способностей человека, его ценностных ориентации, профессиональной направленности, мотивации, интересов и предпочтений.

**Психологический** профессиональный отбор целесообразен и эффективен при выполнении **следующих условий**:

1) наличие объективной социально-экономической необходимости (например, наличие большого количества свободных работников на определенные профессиональные вакансии);

2) наличие определенного круга профессий, в которых профессиональная пригодность работника имеет большое значение для достижения им высокой эффективности труда (например, труд оператора, как напряженная и стрессовая деятельность, требует специального психологического отбора работников по фактору стрессоустойчивости);

3) наличие разработанной и апробированной системы отбора (“батареи” диагностических методик, составленных в соответствии с принципами валидности, надежности, взаимодополняемости и взаимозаменяемости);

4) наличие специалистов, подготовленных для проведения профессионального отбора и имеющих практический опыт в организации и реализации процедур профессионального отбора.

#### **4. Профессиональный подбор**

На первый взгляд, профессиональный отбор в его грамотном “исполнении” есть разрешение всех проблем, возникающих при взаимодействии объективных требований профессии и субъективных возможностей и способностей человека. Однако это не совсем так.

Факт “соответствия – несоответствия” индивидуально-психологических особенностей человека профессиональным требованиям довольно **трудно оценить** и непротиворечиво доказать. Наиболее очевидными являются доказательства “соответствия – несоответствия” человека про-

фессии по параметрам физическим и физиологическим, временным и пространственным профессиональным ограничениям, требованиям к скорости и точности действий, умению переносить физические перегрузки, невесомость, недостаток движений.

Менее очевидной выступает оценка “соответствия – несоответствия” человека по отношению к профессиональным требованиям по фактору познавательной деятельности. Существуют определенные **трудности в прогнозировании того**, кто будет более успешен, если человеку, имеющему практический склад ума, приходится решать сугубо теоретические проблемы, а теоретика, имеющему слабый “социальный интеллект”, – общаться с людьми и реализовывать организационно-управленческую деятельность.

Трудно, а подчас и практически невозможно установить степень “соответствия – несоответствия” профессиональных требований и индивидуальных способностей человека по факторам его личностных особенностей, ценностных ориентаций и мировоззрения. В истории культуры описано огромное количество случаев, когда человек, руководствуясь сугубо материальными интересами и стремлением получить высокий заработок, достигал высоких результатов в творчестве (например, известный французский писатель Бальзак).

Другие примеры: имея мрачный характер или тяжелое физическое заболевание, человек может создавать светлые и увлекательные произведения. Это подтверждает творчество романтика А. Грина и прикованного к постели, практически лишённого движения писателя-фантаста А. Беляева, автора известного романа “Человек-амфибия”.

По-видимому, наиболее важным признаком соответствия человека его профессиональной деятельности выступает степень удовлетворенности работника своим трудом, получаемая им радость в процессе труда, преобладание позитивных внутренних состояний человека в ходе выполнения собственной профессиональной деятельности. Другими словами, если человек с радостью идет на работу, чувствуя бодрость и мобилизованность, если его профессия помогает ему найти круг интересных людей для общения, если его труд позволяет ему вести удовлетворяющий его образ жизни, если он доволен своим материальным положением, если, наконец, включенность в свою профессию помогает ему пережить невзгоды и трудности жизни, значит, проблема соответствия профессии относительно индивидуально-психологических особенностей человека разрешена конструктивно и положительно.

Рассуждая таким образом, логично будет поставить вопрос по другому: во многих случаях следует не человека подбирать к профессиональным требованиям (профессиональный отбор), а, наоборот, **профессии подбирать к человеку** (т.е. осуществлять **профессиональный подбор**).

## **5. Профессиональное самоопределение и актуализация человека в профессии**

Если в центр системы взаимодействия профессии и человека по линии оценки “соответствия – несоответствия” поставить профессию, необходимо говорить о **профессиональном отборе**. Если же в центр данного взаимодействия поставить человека, нужно говорить о **профессиональном подборе**.

Вопрос о профессиональном самоопределении и самоактуализации возникает тогда, когда в центре взаимодействия “человек – профессия” безоговорочно стоит **человек**.

Проблема профессионального самоопределения в психолого-педагогической литературе тесно связана с проблемой активности молодого человека (школьника, выпускника школы) в процессе выбора будущей профессии. **Выбор профессии** – это принятие молодым человеком решения относительно получения социально значимого результата: вступления во взрослую жизнь в качестве работника, участника общественного труда.

**Профессиональное самоопределение** может совпадать с выбором профессии, если молодой человек выбирает профессию в соответствии со своими интересами, склонностями, устремлениями и способностями. Выбор профессии не совпадает с процессом профессионального самоопределения в тех случаях, если молодой человек “выбирает” профессию случайно, например по фактору близости работы к месту жительства, общественной моде на данную профессию, по знакомству и проч.

Проблема самоактуализации в основном становится важной при выполнении взрослым работником (выпускником среднего специального и высшего учебного заведения) выбранной трудовой деятельности.

Следовательно, **профессиональное самоопределение и самоактуализация** школьника или взрослого человека в общем виде могут быть описаны в виде длительного процесса развития отношений человека (школьника или взрослого) к своей (будущей или реальной) профессии и к самому себе как (потенциальному или реальному) субъекту профессиональной деятельности или профессионалу.

Профессиональное самоопределение и самоактуализация осуществляются на протяжении всего профессионального, а часто и жизненного пути человека.

Динамика профессионального самоопределения молодого человека есть процесс поиска им “своей профессии”, соответствующей его склонностям и способностям. Профессиональная самоактуализация – это поиск “себя в профессии”, собственной профессиональной роли, образа “Я”, профессионального имиджа, индивидуального стиля профессиональной деятельности, определение для себя профессиональных перспектив, достижение их, установление новых профессиональных целей, стремление к гармоничному раскрытию и утверждению своего природного творческого потенциала.

Содержанием активного самоопределения выступают процессы *самопознания* (осознание собственных интересов, склонностей, предпочтений, особенностей своего характера и темперамента), *самооценивания* (сравнение результатов самопознания с имеющимся представлением о профессиональных требованиях, выдвигаемых со стороны выбираемой профессии) и *саморазвития* (целенаправленное самоформирование в себе тех качеств, которые необходимы для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности). [123]

## 6. Классификация видов профессиональной деятельности

В настоящее время наиболее популярной и распространенной в практической психологии и педагогике является классификация профессий, разработанная **Е.А. Климовым**. Опишем наиболее простой вариант данной классификации.

В основу классификации профессий положен **критерий “объекта труда”**, т.е. того, на что или на кого направлена активная, преобразующая деятельность человека-профессионала. Выделяются **пять основных объектов** профессиональной деятельности человека: природа (имеется в виду “живая” природа, или биологические объекты), техника (машины, механизмы, материалы, различные виды энергии), человек (ребенок, взрослый, старик), знаковая система (различные информационные системы, цифры, формулы, тексты) и художественный образ.

Соответственно обозначенным объектам труда выделяются **пять профессиональных сфер**: “человек – природа”, “человек – техника”, “человек – человек”, “человек – знак” и “человек – художественный образ”.

**Профессии типа “человек – природа”** – это профессии, труд в которых направлен на растительные организмы, животные организмы, а

также на микроорганизмы. При выборе профессий данного типа необходимо учесть, что обычно живая природа выступает для человека всегда с положительной стороны, поскольку она связана с отдыхом.

Но стремление к отдыху не есть еще стремление работать в данной профессиональной сфере.

**Профессиональная сфера “человек – природа”** включает в себя такие виды труда, как рабочий-лесовод, техник лесного хозяйства, агроном, садовод, плодоовощевод, виноградарь, цветовод-декоратор, шелковод, табаковод, чаевод, животновод с различными специализациями, пчеловод, рыбовод, биолог, биохимик, генетик и др.

**Профессии типа “человек – техника”**. Основу данной профессиональной сферы составляют такие школьные предметы, как физика, химия, математика, черчение. К техническим относятся профессии, связанные с добычей, обработкой грунтов и горных пород (например, проходчик, шахтер, бурильщик, бульдозерист), профессии по обработке и использованию неметаллических промышленных материалов, изделий и полуфабрикатов (плотник, столяр, меховщик, обувщик), профессии по обработке металла, механической сборке и монтажу машин и электроприборов, профессии по ремонту, наладке и обслуживанию машин, приборов, аппаратуры, профессии по ремонту, монтажу и сооружению зданий (сюда относятся все строительные профессии), профессии в транспорте, наконец, профессии по переработке сельскохозяйственной продукции.

От человека, выбравшего техническую профессию, требуется, чтобы он интересовался техникой и любил ее, имел стремление к ручному труду, предпочитал точность и был направлен на осуществление измерительных действий.

**Профессии типа “человек – человек”** – это профессии, связанные с обучением, развитием, воспитанием, обслуживанием, руководством и контролем за деятельностью людей. В данной профессиональной области позволяют ориентироваться такие школьные предметы, как история, литература, граждановедение и другие предметы общественного цикла.

Профессиональную сферу “человек – человек” составляют профессии педагога, воспитателя, психолога, медицинского работника, юриста, руководителя, менеджера по персоналу, любых работников сферы услуг.

Главное содержание труда в данной профессиональной сфере состоит в умении активно взаимодействовать с людьми, общаться. Кроме того, профессионал в данной сфере должен иметь как бы двойную под-

готовку: хорошо ориентироваться в той производственной области, в которой осуществляется работа, а также быть подготовленным к эффективному деловому общению с людьми.

**Профессии типа “человек – знак”** – это профессии, связанные с созданием и оформлением документов (секретарь, делопроизводитель), профессии, связанные с оперированием с числами (экономист, бухгалтер, кассир, программист, компьютерщик, чертежник).

Успешный специалист в данной профессиональной сфере должен любить знаки, символы, любые знаковые системы. Можно сказать, что он должен быть погружен в символический мир знаков, систем, схем, моделей, различных карт, таблиц, формул, подписей и надписей, разного рода условных сигналов и проч.

**Профессии типа “человек – художественный образ”** – это профессии, связанные с изобразительной деятельностью, музыкой, литературно-художественной и актерско-сценической деятельностью. Очевидно, что это не только профессии художника, музыканта, певца, танцора и композитора, филолога, литератора и писателя, актера и режиссера. Это также все профессии, непосредственно связанные с данными ведущими специальностями или обслуживающие их. Это могут быть профессии декоративного и прикладного искусства (декоратора, дизайнера), настройщиков музыкальных инструментов, организаторов выставок и вернисажей, редакторов и др.

Приведем описание некоторых популярных **смежных** (т.е. “на стыке” различных профессиональных областей) профессий.

**Управленческие профессии (менеджмент)** связаны с планированием, организацией, управлением и контролем за деятельностью персонала. Управленческий работник должен обладать профессиональными знаниями и опытом, а также иметь способности в области профессий типа “человек – человек”.

Например, научный сотрудник, имеющий техническое образование, назначен начальником отдела. Следовательно, кроме профессиональных требований, предъявляемых в сфере “человек – техника”, он должен иметь способности, необходимые для работы в сфере “человек – человек”.

**Профессии, связанные с продажами.** Представители этих профессий – менеджеры по продажам. Кроме требований к коммуникативной одаренности – умению презентовать себя, быть убедительным в общении с клиентами, – в работе этих специалистов присутствуют также требования

специального характера: необходимо хорошо знать характеристики того товара, продукта или услуги, которые данный менеджер продает.

**Профессии дизайнерской направленности** тоже предъявляют работникам требования, находящиеся на пересечении различных профессиональных сфер. Так, дизайнер должен иметь одаренность, знания, опыт и навыки, соответствующие профессиональной сфере “человек – художественный образ”. Кроме того, он должен хорошо знать компьютер и его возможности, а также иметь технические знания (сфера “человек – техника”). И, безусловно, он должен уметь общаться с клиентами, а следовательно, должен быть оснащен навыками и умениями, обеспечивающими успех в профессиональной области “человек – человек”. [123]

### **Вопросы и задания для закрепления материала**

1. Опишите структуру профессиональной деятельности.
2. В чем состоит взаимосвязь между объективными требованиями профессии и субъективными индивидуально-психологическими особенностями и способностями человека?
3. Дайте определение понятиям “профессиональная пригодность” и “профессиональный отбор”.
4. При каких условиях профессиональный отбор становится целесообразным?
5. В чем заключается содержание профессионального подбора?
6. Опишите психологические механизмы и условия активного профессионального самоопределения и самоактуализации человека.
7. Опишите классификацию профессий, в основу которой положен критерий направленности трудовых усилий человека на объект труда.
8. Какую из профессий вы могли бы выбрать в качестве второй своей специальности? Дайте обоснование своего выбора.



## **Глава II. Основные задачи педагога профессионального училища**

### **1. Оценка возможностей формирования признаков профессиональной зрелости учащихся**

По мнению Л.М. Зюбина, Ю.П. Белова, в профтехучилищах мы сталкиваемся со сложным явлением – “ускоренной специализацией личности подростка в условиях производственного обучения”. Профессионально-техническое училище является таким учебным заведением, где “за крайне короткий срок происходит социально-психологический скачок в статусе и сознании молодого человека: “от зависящего во всех отношениях от взрослых подростка до абсолютно самостоятельного рабочего – основного производителя материальных ценностей. ...В других специальных учебных заведениях, средних и высших, процесс социального взросления более растянут во времени и длится от четырех до шести лет”.

К факторам, благоприятно воздействующим на социальное и профессиональное развитие личности в условиях профессионального училища, можно отнести не только общественно полезный труд, но и лучшую по сравнению со школой материально-техническую базу, преобладающее число педагогов-мужчин, отрыв учащихся от прежнего, часто отрицательного влияния микросреды. Если, по данным социологов, в школе господствует “социальный матриархат”, когда женщины-педагоги, составляющие большинство педагогического коллектива, поручают наиболее важные, общественные поручения девочкам, то в профессиональном училище картина меняется – здесь социальная и профессиональная активность и поощряется, и реализуется в большей мере со стороны мужского пола.

Кто же должен заниматься воспитанием будущих профессиональных рабочих? В первую очередь профессионалы, обладающие определенными способностями. На основе исследований, проведенных отечественными учеными [67], можно утверждать, что практически выделяются педагоги следующих уровней способностей: 1 – без способностей, 2 – небольших способностей, 3 – средних способностей, 4 – способные, 5 – талантливые, 6 – очень талантливые. Классификацию типажей преподавателей различных уровней профессионального образования см. ниже.

Повышение уровня способностей мастера производственного обучения увеличивает его продуктивность (количество выпускников-профессионалов). Наибольший рост наблюдается при переходе от уровня 2 – небольших способностей к уровню 3 – средних способностей; наимень-

ший – при переходе от уровня 1 – без способностей к уровню 2 – небольшим способностям. Крайне редко встречается долго работающий педагог профессионального образования без способностей.

Возможности педагогов явным образом зависят от их уровней мастерства, среди которых ясно различимы следующие: 1 – немастер, 2 – скорее, немастер, 3 – средний мастер, 4 – хороший мастер, 5 – отличный мастер. Как доказывают результаты научных измерений, переход к следующему, более высокому уровню мастерства мастера производственного обучения вызывает почти равномерное повышение его продуктивности. Реализация тех более высоких уровней деятельности педагога, на которые указывает общая теория педагогических систем, как показывает практика, также ведет к повышению его продуктивности.

При анализе результатов деятельности педагогического коллектива целесообразно **выделять педагогов крайних** (высшего или низшего) **уровней** возможностей. Работая даже в одной и той же педагогической системе с объективно равными условиями профессиональной среды, педагоги разного (высшего или низшего) уровня возможностей с различной успешностью способны формировать у учащихся признаки профессиональной зрелости.

Так, педагог высшего уровня, наиболее успешно передает учащимся **такие признаки профессиональной зрелости** в поведении, как роли “ученика”, “работника”, “регулирующего”; педагог низшего уровня – роли “ребенка”. Наибольшие различия наблюдаются в передаче роли “работника”, что свидетельствует о более высокой профессионально-трудовой направленности поведения педагога высшего уровня. Педагог высшего уровня обладает большей успешностью передачи учащимся признаков профессиональных отношений. Самые **большие различия** существуют в передаче профессиональной направленности интересов, **самые малые** – в передаче профессиональных установок на предмет труда. Последний факт может быть объяснен необходимыми усилиями мастеров всех уровней постоянно работать над устранением противоречия между желанием и чувством долга, желаниями и возможностями учащихся. Необходимо к тому же отметить, что преподавателям спецдисциплины и мастерам производственного обучения высшего уровня (в отличие от коллег низшего уровня) с большим успехом удается формировать профессиональные умения учащихся. При этом наибольших результатов они достигают в формировании организаторских, исполнительских, контролируемых умений. **Самые высокие различия** продуктивности деятельности про-

фессиональных воспитателей разных уровней возможностей наблюдаются в передаче организаторских, **самые низкие** – гностических (познавательных) умений. Последний факт можно объяснить существенным влиянием на познавательную активность учащихся не только профессиональных наставников, но и других участников педагогического процесса – преподавателей общеобразовательных дисциплин.

Интересным является представление о том, насколько разными по своим возможностям могут быть педагоги (высшего и низшего уровней), если они работают в разных (сильном или слабом) педагогическом коллективе. Так, мастера производственного обучения высшего уровня, работающие в сильном профессиональном училище, могут не очень значительно по своим результатам (количеству выпускников-профессионалов) отличаться от своих коллег низшего уровня, работающих рядом, зато очень существенно (в 8-9 раз) – от коллег из другого, слабого профессионального училища. Как правило, в сильном педагогическом коллективе не работают педагоги неспособные, с небольшими способностями и даже средними, тогда как в слабом их может быть до 50 %, крайне редки талантливые и очень талантливые. Слабое профессиональное училище еще и потому становится слабым, а его выпускники не пользуются спросом на производственных предприятиях, что в нем не работают мастера высшего уровня мастерства, тогда как в сильном профессиональном училище их не менее одной трети.

Инженерно-педагогические работники слабого профессионального училища, как правило, тяготеют к авторитарному, жесткому стилю воспитательной работы, стремятся держать строгую дистанцию с учащимися, предпочитают императивную (приказную) педагогику, при этом подвержены так называемому “эффекту нисходящей слепоты”, когда перестают различать воспитанников как личности, индивидуальности. Такая педагогика во многом безнравственна и экономически убыточна, так как не позволяет готовить профессионалов.

Администрация и педагоги сильного профессионального училища всегда опираются на инициативу учащихся, поощряют их самоуправление и творчество, своих воспитанников воспринимают “с открытыми глазами”, хорошо различают их личные и индивидуальные качества.

Большинство педагогов сильного профессионального училища, лицея умеют системно моделировать учебно-воспитательную деятельность, представляют свое место и роль в осуществлении общей цели педагогической системы.

## **2. Учет затруднений и противоречий профессионального развития учащихся**

“Уже не школьник, еще не рабочий” – так характеризуется промежуточное социальное положение учащегося профессионального училища, которое обуславливает многие его трудности, противоречия поведения.

При таком социальном положении: внешние проявления взрослости подростка могут сочетаться с его инфантильными, безответственными поступками, стремление освободиться от опеки родителей не мешает ему пользоваться их добротой и материальной помощью, относительно большой объем личного времени не всегда используется для самосовершенствования или общественно полезной деятельности.

По данным психологов, многие учащиеся профессиональных училищ, испытывают сложности в общении (см. подробнее следующие параграфы данного раздела), что свидетельствует об их трудности развития, отсутствии авторитета среди товарищей. Стремление самоутвердиться среди сверстников, быть “не хуже других”, даже несмотря на общепринятые нормы, права, мораль, становится решающим для большинства воспитанников. Самоутверждение в труде, учебе, спорте, общении, техническом творчестве, во всех социально одобряемых сферах позволяет многим из них добиться желаемого признания.

На трудности в освоении профессии указывают более 30 % учащихся профессионального училища среди них преимущественно те, кто имеет определенное, осознанное отношение к избранному учебному заведению. Последний факт подтверждает зависимость проблем учащихся от тех мотивов, которыми они руководствовались при поступлении в училище. Для выявления подлинных мотивов и важных жизненных проблем учащихся может быть полезным анонимная анкета или доверительная беседа – “разговор по душам”, когда воспитатель не подавляет воспитанника своим статусом и авторитетом. Таким методом могут быть обнаружены учащиеся, для которых мотив получения профессии не является основным, проблемы и трудности в изучении выбранной профессии они не считают важными, свое пребывание в училище объясняют стремлением в дальнейшем поступить в институт или просто желанием какого-то самостоятельного дела, все равно какого. О проблемах и трудностях, связанных с процессом обучения, сообщают более откровенно воспитанники, ориентированные на получение профессии.

Большинство воспитанников I курса говорит о сложности спецпред-

метов, некоторые – об отсутствии интереса к общеобразовательным предметам, отсутствии должного интереса к профессии, незначительный процент указывает на несложившиеся отношения с группой, почти никто из первокурсников не называет в качестве трудности отсутствие необходимых для освоения профессии личных качеств.

Воспитанники II курса, как правило, испытывают наибольшие сложности в освоении спецпредметов, во взаимоотношениях с товарищами, испытывают острый недостаток профессионально важных качеств.

На III курсе обычно более ровным становится отношение к спецпредметам, собственной профпригодности, сглаживаются, становятся более устойчивыми, менее конфликтными взаимоотношения с другими членами группы, несколько снижается интерес к общеобразовательным дисциплинам. Характерным для третьекурсников является их новое более реальное, трезвое отношение к профессии, которое определяется их выходом на производственную практику, рассмотрением своего будущего дела “без ореола” и прикрас. Что привлекает учащихся профессионального училища, лицея в их непосредственной профессиональной работе? Большинство из них предпочитает работать с хорошим коллективом, выполнять работу, которая заставляет думать, получать за труд так же, как и кадровые рабочие. Значительная часть учащихся желает выполнять работу более разнообразную, соответствующую их способностям, некоторые из воспитанников хотели бы лучших условий труда, удобной для них сменности. С выходом учащихся на практику, их знакомством с рабочими местами может обостриться их внутреннее противоречие между представлениями об идеальном и реальном профессионале, возникать сомнение в собственной профессиональной пригодности. Ощущение внутреннего дискомфорта может усугубляться несоответствием старого опыта учения и новых предъявляемых требований. Не всегда профессиональными в глазах рабочих могут выглядеть: поведение учащихся профессионального училища, их отношение к профессии, их практические, производственные действия.

Как показывает опыт, сокращение сроков профессиональной адаптации выпускников профессиональных училищ, лицеев возможно только в том случае, если с помощью опытных наставников заранее формировать их такие психологические качества, составляющие основы профессиональной зрелости, с помощью которых успешно преодолеваются возникающие противоречия и трудности. С помощью предварительно формируемой стратегичности (направленности на главную задачу), тактичности

(чувствительности к наиболее приемлемым, одобряемым окружающими формам поведения), *техничности* (наиболее полного использования наличных психологических средств) воспитанники профессионального училища могут избежать случайного, формального, непрофессионального поведения. На основе заранее приобретенных профессиональных ценностных ориентаций, профессиональной направленности интересов, профессиональных установок, молодые рабочие в состоянии оценить привлекательность и общественную значимость своей профессии, проявляют интерес к профессиональному самообразованию и творчеству, ощущают профессиональный долг и уверенность в собственных профессиональных возможностях. Опираясь на сформированные общие и специальные профессиональные умения, воспитанники способны не только на поверхностное, эмоциональное отношение к профессиональному миру, но и, что очень важно, на получение конкретно-практического, общественно полезного, отвечающего современным требованиям результата своей деятельности.

### **3. Как отличить профессионально зрелого от профессионально незрелого молодого рабочего**

С первых дней работы на производстве одних выпускников профессиональных училищ называют профессионалами, а других, несмотря на обширные знания и хорошие отметки в дипломе, – “зелеными”.

Профессиональная зрелость молодого рабочего зависит от той успешности, с которой он исполняет необходимые внутрипрофессиональные роли, соответствующие конкретной производственной ситуации. При этом следует отделять “роли ранней зрелости”, которые должны быть освоены им в процессе профессионального обучения и “роли поздней зрелости”, реализуемые во время самостоятельной профессиональной работы.

“Роли ранней зрелости”: “ребенка” – воспитанник не пытается существенно (активно) оживить производственную ситуацию, осмыслить ее, получить практический результат, не выражает признака своей профессиональной культуры; “ученика” – пытается отразить производственную ситуацию наиболее точно и полно, осмыслить ее, выражает потребность в информации; “работника” – проявляет намерение получить практический результат, испытывает потребность в действиях и операциях; “контролера” – стремится отразить ситуацию наиболее точно и полно, осмыслить ее, получить от нее практический результат, проявляет потребность в информации, производстве действий и операций.

“Роли поздней зрелости”: “родителя” – воспитанник стремится активно оживить ситуацию, проявляет потребность в стимулировании других; “учителя” – пытается активно оживить ситуацию, отразить ее наиболее точно и полно, осмыслить, проявляет потребность в стимулировании других, в передаче накопленной информации; “руководителя” – пытается активно оживить ситуацию, получить практический результат, испытывает потребность в стимулировании других, в производстве действий и операций; “регулирующего” – проявляет попытки активно оживить ситуацию, отразить наиболее точно и полно, осмыслить, получить практический результат, проявляет потребность в стимулировании себя и других, в информации, в производстве действий и операций.

На личностном уровне каждая из указанных ролей профессионала требует от него наличия комплекса определенных качеств, выделенных в результате наблюдений и последующего логического анализа. Так, роль “ребенка” предполагает игривость, доверчивость, гибкость, восприимчивость, “ученика” – любознательность, заинтересованность, внимательность, неуспокоенность; “работника” – дисциплинированность, исполнительность, терпеливость, выносливость; “контролера” – осмотрительность, взыскательность, требовательность, критичность; “родителя” – бескорыстие, заботливость, сочувствие, содействие; “учителя” – ловкость, уверенность, готовность помочь, готовность обучать; “руководителя” – строгость, организованность, настойчивость, ответственность; “регулирующего” – активность, отзывчивость, широту взглядов, оптимизм.

**Качества, перечисленные в профессиональных ролях, указывают на то место, которое занимает личность в соответствии со своим статусом и социальной позицией в основных социальных системах (семье, системе образования, системе труда и производства, обществе в целом). Одновременно с этим эти качества выступают как основные способности личности – способы овладения внешним миром при освоении его человеком. На основе этих профессиональных способностей в дальнейшем наращиваются и формируются профессиональные знания, умения, навыки молодой личности.**

Профессиональная зрелость молодого рабочего существенным образом зависит от его отношения к профессии, **выражаемого через его [67]:**

1) **профессиональные ценностные ориентации** – представления человека о главных профессиональных целях и основных средствах достижения этих целей, которые “играют ведущую роль при построении дли-

тельных поведенческих программ и формируются на основе потребности субъекта в овладении основными формами жизнедеятельности в данных конкретно-исторических условиях и обусловлены характером социальных отношений” (верхний уровень регуляции);

2) **профессиональные направленности интересов** – некий баланс направленности интересов личности в сферы профессионального общения, профессионального образования, получения практических профессиональных навыков и творчества (средний уровень регуляции);

3) **профессиональные установки на предмет труда**, которые несут ответственность за поведение личности в конкретной профессиональной ситуации, ограниченной и во времени, и в пространстве (нижний уровень регуляции).

Необходимо иметь в виду систему общих и специальных умений, от которых не может не зависеть профессиональная зрелость выпускника. Опираясь на опыт научных измерений, можно с высокой достоверностью говорить о том, что ведущим признаком, определяющим профессиональную зрелость выпускников профессиональных училищ, являются их профессиональные установки на предмет труда, что подтверждается высокой зависимостью успешности развития личности от активного взаимодействия с окружающим предметным миром. Отношение личности к наиболее значимым предметам профессиональной среды выступает в качестве основного регулятора профессионального развития, т.е. сознание является наиболее важным звеном в формировании профессионала.

Необходимо также отметить, что доминирующая способность профессионала – это его способность исполнять роль “работника” как основную в системе труда и производства. Наиболее значимыми для большинства профессионалов являются их гносеологические (познавательные), затем организаторские и, наконец, контролирующие умения; менее значимыми, хотя также существенными – коммуникативные и проектировочные.

Для того чтобы определить наиболее интересные различия профессионалов от непрофессионалов, достаточно сравнить их субъективные оценки своих профессиональных возможностей с объективными, т.е. теми, которые дают компетентные судьи. Как правило, профессионалы отличаются более адекватной оценкой. Непрофессионалы имеют тенденцию недооценивать у себя генетически более ранние качества профессиональной зрелости (роль “ребенка”, экономическую заинтересованность в профессии, интерес к профессиональной игре, коммуникативные, проектировочные умения), но зна-



чительно переоценивать генетически более поздние качества профессиональной зрелости (роль “работника”, понимание общественной значимости профессии, интерес к самостоятельной профессиональной деятельности и творчеству, исполнительские и организаторские умения).

Профессионально зрелая личность в большинстве случаев отличается большей интернальностью (способностью видеть источник управления своей жизнью в самом себе), чем профессионально незрелая. Личность профессионала более последовательная в своем поведении, ее поведение менее изменчиво, происходит в типичном направлении и в соответствии с ее склонностями. В своих временных перспективах она более ориентирована на будущее. У нее выше степень целеустремленности, сопротивляемости среде, социабельности, умственной подготовленности, ответственности, самоконтроля, принятия своего “Я”, благополучия в достижении чего-либо путем согласия. Характерными чертами личности профессионала являются эмоциональная стабильность, серьезность, моральная нормативность, доверчивость, развитое воображение, сердечность, утонченность, общительность, высокая сила воли. Такая личность пытается получить большую степень контроля над производственной ситуацией, больше интересуется характером, причиной возможных профессиональных ошибок; лучше использует поступающую информацию, оценивает успех в зависимости от степени трудности задачи, больше тратит времени на обдумывание решений.

Личность профессионала проявляет большую социальную активность, достигает более высоких показателей в учебе, более адекватно воспринимает связь между результатами своего труда и вознаграждением, в большей степени удовлетворена своей работой и руководством, имеет постоянную установку действовать, склонна брать ответственность на себя, в целом получает большее социальное одобрение. В противоположность этому личность непрофессионала (незрелая) отличается большей тревожностью, депрессивностью, больше рассчитывает на шанс, чем на навык, ее временная перспектива укорочена и мало содержательна. Она не проявляет явных предпочтений при выборе профессиональных занятий, определяет людей, похожих на себя, не склонна бороться с неудачами (воспринимает их как рок), не ощущает острой потребности отвергать или забывать нежелательную для себя информацию, избегает принимать ответственность на себя (перекладывает ее на других), более ориентирована на то, чтобы что-то иметь (получать).

Характерными **чертами** такой личности являются следующие: догматизм, максимализм, авторитаризм, подозрительность, агрессивность, конформность; часто – беспринципность, цинизм, склонность к позе, рисовке, обману. В экстремальной ситуации, принимая решение, личность непрофессионала отличается или полной скованностью, или беспорядочными действиями, забывает о поставленной перед ней задаче. В целом такая личность менее одобряется обществом, чем личность профессионала. **Профессионально зрелая личность** проявляет интерес не только к внешним материально-организационным, но и к внутренним – психологическим резервам своих профессиональных возможностей. Отсюда ее интерес к наукам о человеке, в первую очередь психологии.

Личность, которая не испытывает интереса к своему духовному миру, страдает психологическим невежеством, имеет ограниченный жизненный выбор: или жить только по своим желаниям (как она хочет), или поступать только так, как надо другим, уподобляться неживому автомату. **В обоих случаях такая личность не может считаться профессионально зрелой.**

Наиболее простым **методом оценки** профессиональной зрелости молодого рабочего может быть **анализ продуктов** его деятельности.

Продукция, изготовленная профессионалом, всегда отличается утилитарной ценностью (полезностью), гуманистической ценностью (делает человека лучше, сильнее), конструктивной, технологической ценностью (опирается на эффективный способ производства, современные орудия труда и материалы), поскольку в любой своей работе профессионал ясно осознает три основные вещи: 1) что (для чего) он это делает? 2) для кого он это делает? 3) как он это делает?

Необходимо иметь в виду основные различия в характерах рассматриваемых типов личностей. Как правило, профессионально незрелая личность обладает рыночным или “отчужденным” от своего труда, от себя, от людей, от природы характером, на который указывает Э. Фромм. Такой характер показал А.М. Горький в образе Клима Самгина. **Цель “рыночного” характера** – быть нужным, иметь спрос (его установка: “Я такой, какой вам нужен”). Личность такого характера не умеет любить, ненавидеть, ее постоянно занимает вопрос, как она выглядит, как продвигается вверх, ее отношение к близким непрочное, часто безразлично; она не дорожит ни собой, ни другими людьми; большинство из людей не чувствуют к ней большой привязанности; ей важны не вещи, а лишь тот престиж и комфорт, который они дают. **Профессиональная незрелость**

личности с “рыночным” характером проявляется в неумении проникать за поверхность реальных явлений, видеть их без прикрас; в отсутствии той эмоциональной чувствительности, с помощью которой можно отличить сильные глубокие чувства от фальшивой игры; через ее веру в инструкции на все случаи жизни и неверие в себя, в человечество, в пользу, способность быть людьми, через ее стремление “любить” коллег по работе так, чтобы лишить их личной свободы, держать их под контролем; такая любовь не дарует жизнь, а губит ее, душит, убивает; через ее тяготение к тайному, индивидуальному удовольствию и отсутствие радости за общие профессиональные успехи. Они “дерзки, привередливы, вспыльчивы, завистливы, любопытны, своекорыстны, ленивы, легкомысленны, трусливы, невоздержанны, лживы и скрытны; они раздражаются смехом или слезами, по пустякам предаются неумеренной радости или горькой печали, не выносят боли и любят ее причинять” – так писал о незрелых людях выдающийся знаток человеческих характеров Лабрюйер.

Личность с противоположным (**профессионально зрелым**) характером по данным психологических наблюдений отличается такими чертами, как чувство безопасности, чувство идентичности, уверенности в себе, основанное на вере в то, что она существует, она есть; внутренняя привязанность, заинтересованность, любовь, единение с миром, пришедшие на смену желанию иметь, обладать, властвовать над миром; осознание того факта, что никто и ничто вне ее самой не может придать смысл жизни; радость, получаемая от служения людям; любовь и уважение к жизни во всех ее проявлениях; убеждение, что священна жизнь и все, что способствует ее расцвету; жизнь без идолопоклонства и без иллюзий; стремление к всестороннему развитию себя и своих близких как цель жизни.

## **Глава III. Проблема формирования педагогического мастерства**

### **1. Педагогическое мастерство. Стили педагогического общения**

Важнейшим условием совершенствования учебного процесса среды профессионального обучения является повышение педагогического мастерства преподавателя, который был и остаётся стержневым звеном любой педагогической системы. В проблеме формирования мастерства преподавателя необходимо обратить на два момента.

С одной стороны, особенность педагогической деятельности, связанной со спецификой её объекта, которым является человек (он же субъект деятельности), постоянная изменчивость педагогических ситуаций – всё это не позволяет педагогу опираться на какую-то одну, раз и навсегда усвоенную систему действий. С другой стороны, при разработке методологических основ оптимизации учебного процесса возникает проблема соотношения творчества педагога и определённого алгоритма действий, которые преподавателю надо постоянно осуществлять. При всём многообразии педагогических систем и работающих в них педагогов есть общие закономерности, формулирование их в виде предписаний алгоритмического типа для определённого класса педагогических задач, выявление закономерностей в области обучения оперированию с этими предписаниями – задачи педагогики.

Как справедливо утверждает Ю.К. Бабанский, существует диалектическая связь между нормативом и творчеством в педагогическом труде, которые отнюдь не исключают друг друга, а взаимно предполагают, взаимно обогащают и, по существу, не могут обходиться друг без друга.

Проблема педагогического мастерства занимает видное место в исследовании советских и зарубежных учёных. В буржуазной педагогике можно встретить немало работ, посвящённых эффективности деятельности преподавателя. Однако их анализ не позволяет говорить о подлинной научной разработанности проблемы. Большой вклад в разработку проблемы педагогической деятельности и мастерства преподавателя внесли исследования, выполненные под руководством Н.В. Кузьминой, которые позволили выделить ряд закономерностей педагогической деятельности, определить критерий эффективности деятельности преподавателя, уточнить и апробировать теоретическую модель педагогической деятельности. В качестве такой модели выступает психологическая структура деятельности преподавателя, представляющая со-

бой взаимосвязанную систему последовательности его действий, направленную на достижение поставленных целей через решение педагогических задач. В данной структуре находят отражение все умения, необходимые для решения педагогических задач, возникающие в процессе реализации целей педагогической системы, которые соответствуют пяти функциональным компонентам данной структуры: гностическому, конструктивному, коммуникативному и организаторскому.

Гностическая деятельность преподавателя, прежде всего, связана с его умением использовать в своей работе знания методики обучения. Хорошее понимание основных методологических принципов и приёмов является той основой, без которой немыслимо обучение данному предмету. К таким принципам можно отнести следующее:

- принцип речевой направленности, согласно которому все знания, действия преподавателя и студентов направлены на развитие речи обучаемых;
- учёт специфики различных видов речевой деятельности;
- необходимость комплексного обучения, что требует работы над различными видами речевой деятельности;
- сознательность формирования умения и навыков;
- принцип наглядности обучения;
- принцип активности и ряд других.

К числу важных диагностических умений преподавателя относится его умение анализировать проведённое занятие. Как отмечает З.Ф. Ильченко, педагогический анализ является формой проявления и совершенствования педагогического мышления и включает в себя три основные функции:

- позитивно-теоретическая – соотнесение действий педагога с требованиями педагогической теории, выяснение условий, обеспечивающих наиболее успешное протекание педагогического процесса;
- критическое осознание трудностей и неудач, недостатков, которые помешали достичь положительного результата;
- практически действенная деятельность, данная функция заключается в построении совершенствования положительных образцов, а также в перестройке приёмов и действий в соответствии с конкретными условиями.

Повышение педагогического мастерства преподавателя неразрывно связано с совершенствованием его педагогической деятельности. В первую очередь это связано с поиском нового, с творчеством преподавателя. Связь между творческой активностью педагога и его мастерством подтверждается экспериментально.

Проектировочные умения педагога связаны с перспективным планированием.

К числу ведущих проектировочных умений преподавателя относится умение формулировать цели педагогической деятельности. При определении цели педагогической деятельности преподаватель не должен упускать из виду “сверхзадачу” своего труда – формирование всесторонне развитого, высококвалифицированного специалиста народного хозяйства.

Исходя из основной практической цели обучения, преподаватель должен уметь определить на весь срок обучения комплекс навыков и умений, которые необходимо выработать у студентов в каждом из видов деятельности.

Составление календарных планов требует умения делать психологически-педагогический анализ темы занятия. При разработке планов преподаватель должен соотносить план изучения материалов на ближайшем занятии со всем календарным планом, не упуская из вида конечных целей обучения. Важнейшим проектировочным умением при этом выступает умение предвосхищать трудности в усвоении студентами материала, что зависит главным образом от знания индивидуальных возрастных особенностей контингента обучаемых.

В отличие от проектировочного, конструктивное умение связано с планированием работы на предстоящем занятии. Эти умения находят отражение прежде всего в поурочных планах преподавателя. Важность постоянной и тщательной подготовки к каждому уроку для преподавателя диктуется практическим характером занятий, которые отличаются повышенным многообразием педагогических ситуаций, а также различным уровнем подготовки, индивидуальными способностями студентов различных групп. Последнее обстоятельство требует от педагога постоянного переосмысливания и корректировки планов предстоящего занятия; в отличие от преподавателей, читающих лекционные курсы, он не может ориентироваться на так называемого “среднего студента”, всё это не позволяет ему пользоваться неизменным шаблоном в течение сколько-нибудь длительного периода времени.

Исходя из особой роли целеполагания, ведущим конструктивным умением выступает умение преподавателя точно ставить и чётко формулировать цели предстоящего занятия. Определение цели занятия является элементом, организующим все остальные моменты ближайшего урока. От него зависит отбор и планирование материала, структура и композиционное построение занятия, деятельность студентов и самого преподавателя.

К коммуникативным качествам педагога обычно относят постановку голоса, мимику и пантомимику, управление эмоциями, настроением и т.д. К желательным качествам причисляют артистичность, чувство юмора, общительность. Сюда же, несомненно, следует отнести и доброжелательность по отношению к студентам. Хорошо известно, что конечный уровень овладения предметом во многом зависит от умения преподавателя создавать эмоционально-непринуждённую атмосферу занятия.

Известный психолог В.А. Кан-Калик выделяет следующие **стили педагогического общения**:

**1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога**, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: “За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!”. Причём в высшей школе интерес в общении стимулируется ещё и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

**2. Общение на основе дружеского расположения.** Оно предполагает увлечённость общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

**3. Общение-дистанция** относится к самым распространённым типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст.

**4. Общение-устрашение** – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

**5. Общение-заигрывание**, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешёвый авторитет.

Поддерживание благоприятной эмоциональной атмосферы тесно связано с чувствительностью педагога к объекту воздействия, с его умением реагировать на состояние группы в целом и каждого студента в отдельности.

Учитывая практический характер занятий, большое значение для преподавателя приобретают его организаторские умения. Организаторская деятельность состоит, прежде всего, в умении эффективно организовывать студентов на занятии, вовлекать их всех в работу по усвоению материала. К числу необходимых организаторских умений преподавателя

относится умение прививать студентам навыки самостоятельной работы, умение применять наглядность, а также умения, связанные с организацией самого учебного материала.

## **2. Особенности взаимоотношений преподавателя и студента. Типы преподавателей высшей школы**

В данном параграфе мы, в основном, будем рассматривать коммуникативные пары “студент – педагог вуза”. Тем не менее, как увидит уважаемый читатель, многие выводы и типаж педагогов, стили их работы и т.п. хорошо вписываются и в среду профессионального обучения среднего технического училища.

Неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса профессионального обучения являются возникающие в ходе педагогического общения отношения преподавателей и студентов (или учащихся). Исследование структуры отношений позволяет определить их особенности, характерные для каждого качественно нового этапа обучения студентов. Для рассмотрения этих особенностей представлены выявленные в психолого-педагогических исследованиях типы педагогов среды профессионального обучения как субъектов учебно-воспитательного процесса.

Первый тип (условно названный **“профессионалом”**) отличается педагогической направленностью, высоким интеллектом, глубоким знанием своей специальности в теории и на практике. В преподавании хорошо владеет методикой, отработал систему подачи знаний. Имеет достижения в научно-исследовательской работе, благодаря развитой творческой направленности. Проявляемый экстравертированный характер помогает ему устанавливать позитивные отношения со студентами и коллегами. У студентов вузов и учащихся средних профессиональных заведений, как правило, пользуется высоким нравственным и интеллектуальным авторитетом. Ему подражают, им восторгаются в открытую и хвалят в его отсутствие.

Второй тип (условное название – **“организатор”**) отличается активной направленностью на общественную работу. Часто отвлекается для выполнения разных поручений. В достаточной степени владеет специализацией и методикой, умеет наладить контакт со студентами (или учащимися средних профессиональных заведений). Вместе с тем у ряда носителей этого типа отсутствует выраженное стремление к научно-исследовательской работе, и это мешает укреплению их авторитета не только среди студентов или учащихся, но и среди коллег. В качестве куратора



опекает своих последователей по мелочам, и это также не способствует положительному отношению к нему.

Третий тип (условное название – **“методист”**) имеет выраженную склонность к постоянному стремлению совершенствовать мастерство преподавания, развитые методические и речевые способности. Зачастую его методическая направленность в работе преобладает над глубиной научного содержания материала, но сам преподаватель, как правило, не считает это отрицательной стороной своей целенаправленной деятельности. Пользуется авторитетом у среднеуспевающих студентов, но не всегда удовлетворяет запросы творческих **“интеллектуалов”** или **“идеальных”** студентов. Невысокий научный потенциал снижает его авторитет преподавателя. В отношениях со студентами ровен, требователен, но не всегда выходит за пределы учебной деятельности.

Четвёртый тип (условное название – **“учёный”**) отличается творческим, аналитическим характером ума, склонностью к теоретической деятельности, творческой переработке информации и т.д. В ряде случаев его научно-исследовательская деятельность превышает способности и склонности к преподаванию, устная речь беднее письменной. Его увлечённость наукой, занимающая много сил и энергии, не способствует деловому и межличностному общению со студентами. Отдельные преподаватели этого типа вступают в конфликты со студентами, высказывают и на деле проявляют презрение к их **“тупости”**, бесперспективности в науке. В силу сосредоточенности на научной деятельности **“учёный”** недооценивает порученную ему воспитательную работу. Ограниченность его воспитательного потенциала препятствует воздействию на студентов.

Пятый тип (условное название – **“пассивный”**) отличается индифферентным отношением ко всем участкам работы в вузе: преподаванию, воспитанию, научно-исследовательской и общественной деятельности. У авторитетных в коллективе преподавателей и студентов не пользуется уважением. Контакт с воспитанниками не несёт воспитательного потенциала.

В свою очередь, студенты выделяют **группы современных преподавателей**:

1) преподаватели **“вечные студенты”** – они понимают студентов, видят в студентах личность, охотно дискутируют на разные темы, обладают высоким интеллектом и профессионализмом;

2) преподаватели **“бывшие моряки”** – пытающиеся навести военную дисциплину в вузе. Под словом дисциплина эти люди понимают то-

тальное безоговорочное разделение их точек зрения, они ценят “рабство”, а не интеллект и умение логически мыслить, пытаются задавить личность, “я” студента путём административных мер;

3) группа преподавателей, которые отбывают часы, позволяют студентам всё делать, лишь бы им не мешали.

Старшекурсники среди преподавателей видят: “безразличных”, “завистливых”, “ограниченных”, “господ”, “роботов” и т.п., но замечают и тех, кто “выкладывается на работе”, наслаждается работой со студентами – “турманы”, “друзья”. По их мнению, наиболее распространённый тип преподавателя в высшей школе – это “преподаватель-стандарт”: знает предмет, живёт своей работой, труден в общении, упрям, амбициозен, не интересен ни себе, ни студентам.

В своей повседневной деятельности современному эффективному преподавателю необходимо опираться на свои сильные, наиболее развитые стилевые компоненты, качества, постоянно уменьшая при этом слабые.

Субъективные педагогические отношения не учитывают особенностей трёх этапов обучения студентов и по этой причине не способствуют формированию нравственной воспитанности будущих специалистов высшей квалификации.

Весь процесс обучения и воспитания студента можно разделить на три этапа: первый этап (1-2 курсы) – формирование нравственно-волевой личности в период адаптации; второй этап (3 курс) – расширение и углубление нравственного потенциала личности в период специализации; третий этап (4-5 курсы) – завершение формирования нравственности молодого специалиста в период самовыражения и личностной самореализации.

Особенности нравственного развития студентов во время адаптации в вузе таковы, что при дифференцированных детальными характеристиках наблюдается значительная “амплитуда колебаний” их нравственной устойчивости в различных поведенческих ситуациях – от осознанного самоконтроля до легкомыслия и отсутствия нравственных рамок, вседозволенности и бесконтрольности в поведении и общении. Таков диапазон нравственного отношения к жизни.

В связи с основной целью нравственного воспитания – помочь студенту сформировать нравственно-волевую основу своей личности – на первом этапе выдвигается ряд конкретных педагогических задач.

Одной из наиболее важных следует считать установление в процессе преподавания, воспитательного воздействия такого стиля отношений

преподавателей к студентам, который бы predetermined и служил примером для осуществления будущим специалистом социально значимых деловых и межличностных отношений. Важно, чтобы студенты 1-2 курсов не видели в отношении к себе у преподавателей расхождения с моральными истинами и принципами, провозглашёнными в процессе воспитания; сами преподаватели должны являть образец коллективизма, гуманизма, оптимизма, честности и справедливости, скрывали бы от студентов имеющиеся недостатки, проявляя себя с лучшей стороны.

В отношениях “преподаватель – студент” больше всего должны развиваться обратные связи “студент – преподаватель” как младшее партнёрство. Стимулирование активных, инициативных обратных связей – важное звено воспитательного процесса среднего курса.

На третьем этапе сущностным содержанием воспитательной деятельности становятся индивидуализированные педагогические отношения “на равных”. Этим будет достигаться опосредованное воспитательное воздействие на закрепление и развитие положительных нравственных устоев личности. Современное воспитание адекватными педагогическими отношениями на выпускных курсах должно стать педагогической “сверхзадачей”.

Дифференциация педагогических отношений в зависимости от каждого учебного этапа и одновременная их индивидуализация применительно к генотипу и фенотипу личности отдельного учащего позволяют в ходе специальной работы педагога добиться эффективного формирования социально значимой совокупности нравственных черт, качеств и свойств у будущего специалиста – выпускника вуза.

### **Вопросы и задания для закрепления материала**

1. Перечислите основные стили педагогического общения, основные умения педагога.

2. Перечислите и раскройте суть основных “типажей” педагогов (в научной классификации и в классификации, данной студентами).

## Глава IV. Психолого-педагогические проблемы подросткового и юношеского возраста

### 1. Психопатии и акцентуации характера у подростков

*Психопатии* – это такие аномалии характера, которые, по словам П.Б. Ганнушкина (1933), “определяют весь психический облик индивидуума, накладывая на весь его душевный склад свой властный отпечаток”, “в течение жизни... не подвергаются сколько-нибудь резким изменениям”, “мешают... приспособляться к окружающей среде”. Эти три критерия были обозначены О.В. Кербиковым (1962) как тотальность и относительная стабильность патологических черт характера и их выраженность до степени, нарушающей социальную адаптацию.

Указанные критерии служат также основными ориентирами в диагностике психопатий у подростков. Тотальность психологических черт характера выступает в этом возрасте особенно ярко. Подросток, наделенный психопатией, обнаруживает свой тип характера в семье и школе, со сверстниками и старшими, в учебе и на отдыхе, в труде и в развлечениях, в условиях обыденных и привычных, и в чрезвычайных ситуациях. Всюду и всегда гипертимный подросток кипит энергией, шизоидный отгораживается от окружения незримой завесой, а истероидный жаждет привлечь к себе внимание. Тиран дома и примерный ученик в школе, тихоня под суровой властью и разнузданный хулиган в обстановке попустительства, беглец из дома, где царит гнетущая атмосфера или семью раздирают противоречия, отлично уживающийся в хорошем интернате – все они не должны, тем не менее, сразу причисляться к психопатам, даже если весь подростковый период происходит у них под знаком нарушенной адаптации.

Относительная стабильность черт характера является менее доступным для оценки в этом возрасте ориентиром. Слишком короток бывает еще жизненный путь. Под сколько-нибудь резкими изменениями в подростковом возрасте следует понимать неожиданные трансформации характера, внезапные и коренные смены типа. Если очень веселый, общительный, шумливый, неугомонный ребенок превращается вдруг в угрюмого, замкнутого, ото всех отгороженного подростка или нежный, ласковый, очень чувствительный и эмоциональный в детстве становится изощренно-жестоким, холодно-расчетливым, бездушным к близким юношей, то все это, скорее всего не соответствует критерию относительной стабильности, и как бы не были выражены психопатические черты, случаи эти нередко оказываются за рамками психопатии.

*Типы акцентуаций* характера весьма сходны и частично совпадают с типами психопатий.

Еще на заре учения о психопатиях возникла проблема отграничения их от крайних вариантов нормы. В.М. Бехтерев (1886) упоминал о “переходных состояниях между психопатией и нормальным состоянием”.

П.Б. Ганнушкин (1933) подобные случаи обозначал как “латентную психопатию”, М. Framer (1949) и О.В. Кербиков (1961) – как “предпсихопатию”, Г.К. Ушаков (1973) – как “крайние варианты нормального характера”.

Наибольшую известность получил термин К. Leongard (1968) – “акцентуированная личность”. Однако правильнее говорить об “акцентуациях характера” (Личко; 1977). Личность – понятие гораздо более сложное, чем характер. Она включает интеллект, способности, наклонности, мировоззрение и т.д. В описаниях К. Leongard речь идет именно о типа характера.

Отличия между акцентуациями характера и психопатиями основываются на диагностических критериях П.Б. Ганнушкина (1933) – О.В. Кербикова (1962). При акцентуациях характера может не быть ни одного из этих признаков: ни относительной стабильности характера на протяжении жизни, ни тотальности его проявлений во всех ситуациях, ни социальной дезадаптации как следствия тяжести аномалии характера. Во всяком случае, никогда не бывает соответствия всем этим трем признакам психопатии сразу.

В добавление можно отметить еще один важный признак, отличающий акцентуации и психопатии (Личко, 1977). При психопатиях декомпенсации, острые аффективные и психопатические реакции, социальная дезадаптация возникает от любых психических травм, в самых разнообразных трудных ситуациях, от всевозможных поводов и даже без видимой причины. При акцентуациях нарушения возникают только при определенном роде психических травмах, в некоторых трудных ситуациях, а именно лишь тогда, когда они адресуются к месту “наименьшего сопротивления”, к “слабому звену” данного типа характера. Иные трудности и потрясения, не задевающие этой ахиллесовой пяты, не приводят к нарушениям и переносятся стойко. При каждом типе акцентуации имеются свойственные ему, отличные от других типов, “слабые места”.

На основании сказанного можно дать следующее определение акцентуации характера.

Акцентуации характера – это крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего об-

наруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим.

В зависимости от степени выраженности было выделено две степени акцентуации характера: явная и скрытая (Личко; Александров; 1973).

Явная акцентуация. Эта степень акцентуации относится к крайним вариантам нормы. Она отличается наличием довольно постоянных черт определенного типа характера.

В подростковом возрасте особенности характера часто заостряются, а при действии психогенных факторов, адресующихся к “месту наименьшего сопротивления”, могут наступать временные нарушения адаптации, отклонения в поведении. При повзрослении особенности характера остаются достаточно выраженными, но компенсируются и обычно не мешают адаптации.

Скрытая акцентуация. Эта степень, видимо, должна быть отнесена не к крайним, а к обычным вариантам нормы. В обыденных, привычных условиях, черты определенного типа характера выражены слабо или не проявляются совсем. Даже при продолжительном наблюдении, разносторонних контактах и детальном знакомстве с биографией трудно бывает составить четкое представление об определенном типе характера. Однако черты этого типа могут ярко, порой неожиданно, выявиться под влиянием тех ситуаций и психических травм, которые предъявляют повышенные требования к месту “наименьшего сопротивления”. Психогенные факторы иного рода, даже тяжелые, не только не вызывают психических расстройств, но могут даже не выявить типа характера. Если же такие черты и выявляются, это, как правило, не приводит к заметной социальной дезадаптации.

## **2. Краткие сведения о группировках типов психопатии и акцентуаций характера**

Систематика, которой мы придерживаемся при дальнейшем изложении, в основном исходит из классификации П.Б. Ганнушкина (1933), Г.Е. Сухаревой (1959) и типов акцентуированных личностей у взрослых, по К. Leongard (1964, 1968). Однако наша систематика отличается от предыдущих двумя особенностями. Во-первых, она предназначена специально для подросткового возраста. Все типы описываются такими, какими они в этом возрасте предстают. Во-вторых, она охватывает психопатии, т.е. патологические отклонения характера и акцентуации, т.е. крайние варианты нормы.

## ГИПЕРТИМНЫЙ ТИП

Этот тип психопатией детально описан Schneider (1923) и П.Б. Ганнушкиным (1933) у взрослых и Г.Е. Сухаревой (1959) у детей и подростков. П.Б. Ганнушкин дал этому типу название “конституционально-возбужденный” и включил в группу циклоидов.

Сведения от родных свидетельствуют, что с детства гипертимные подростки отличаются большой подвижностью, общительностью, болтливостью, чрезмерной самостоятельностью, склонностью к озорству, недостатком чувства дистанции в отношении ко взрослым. С первых лет жизни они везде вносят много шума, любят компании сверстников и стремятся командовать ими. Воспитатели детских учреждений жалуются на их неугомонность.

Первые трудности могут выявиться при поступлении в школу. При хороших способностях, живом уме, умении все схватывать на лету обнаруживается неусидчивость, отвлекаемость, недисциплинированность. Учатся поэтому они очень неровно – то блеснут пятерками, то “нахватывают” двоек.

Главная черта гипертимных подростков – почти всегда очень хорошее, даже приподнятое настроение. Лишь изредка и ненадолго эта солнечность омрачается вспышками раздражения, гнева, агрессии.

Хорошее настроение гипертимных подростков гармонично сочетается с хорошим самочувствием, высоким жизненным тонусом, нередко цветущим внешним видом. У них всегда хороший аппетит и здоровый сон.

Реакция эмансипации бывает особенно отчетливой. В силу этого с родителями, педагогами, воспитателями легко возникают конфликты. К ним ведут мелочный контроль, повседневная опека, наставления и нравоучения, “проработка” в семье и на публичных собраниях. Все это обычно вызывает только усиление “борьбы за самостоятельность”, непослушание, нарочитое нарушение правил и порядков. Стараясь вырваться из-под опеки семьи, гипертимные подростки охотно уезжают в лагеря, уходят в туристические походы и т.п., но и там вскоре приходят в столкновение с установленным режимом и дисциплиной. Как правило, обнаруживается склонность к самовольным отлучкам, иногда продолжительным. Истинные побеги из дому у гипертимов встречаются нечасто.

Реакция группирования проходит не только под знаком постоянного тяготения к компаниям сверстников, но и стремления к лидерству в эти компаниях.

Неудержимый интерес ко всему вокруг делает гипертимных подростков неразборчивыми в выборе знакомств. Контакт со случайными встречными не представляет для них проблемы. Устремляясь туда, где “кипит

жизнь”, они порой могут оказаться в неблагоприятной среде, попасть в асоциальную группу. Всюду они быстро осваиваются, перенимают манеры, обычаи, поведение, одежду, модные “хобби”.

Алкоголизация представляет для гипертимов серьезную опасность с подросткового возраста. Выпивают они в компаниях с приятелями. Предпочитают неглубокие эйфоризирующие стадии опьянения, но легко становятся на путь частых и регулярных выпивок.

Реакция увлечения отличается у гипертимных подростков богатством и разнообразием проявлений, но главное – крайним непостоянством хобби. Коллекции сменяются азартными играми, одно спортивное увлечение другим, один кружок на другой, мальчики нередко отдают мимолетную дань техническим увлечениям, девочки – художественной самодеятельности.

Аккуратность отнюдь не составляет их отличительной черты ни в занятиях, ни в выполнении обещаний, ни, что особенно бросается в глаза, в денежных делах. Рассчитывать они не умеют и не хотят, охотно берут в долг, отодвигая в сторону неприятную мысль о последующей расплате.

Всегда хорошее настроение и высокий жизненный тонус создают благоприятные условия для переоценки своих способностей и возможностей. Избыточная уверенность в своих силах побуждает “показать себя”, предстать перед окружающими в выгодном свете, прихвастнуть. Но им присуща искренность задора, действительная уверенность в собственных силах, а не натужное стремление “показать себя больше, чем есть на самом деле”, как у настоящих истероидов. Лживость не является их характерной чертой, она может быть обусловлена необходимостью извернуться в трудной ситуации.

Самооценка гипертимных подростков отличается достаточной искренностью.

Гипертимно-неустойчивый вариант психопатизации является наиболее частым. Здесь жажда развлечений, веселья, рискованных походов все более выступает на первый план и толкает на пренебрежение занятиями работой, на алкоголизацию и употребление наркотиков, на сексуальные эксцессы и делинквентность – все это в конечном итоге может привести к асоциальному образу жизни.

Решающую роль в том, что на гипертимной акцентуации произрастает гипертимно-неустойчивая психопатия, обычно играет семья. Как чрезмерная опека – гиперпротекция, мелочный контроль и жестокий диктат, да еще сочетающийся с неблагоприятием внутрисемейных отношений, так и гипоопека, безнадзорность могут служить стимулами к развитию гипертимно-неустойчивой психопатии.



Гипертимно-истероидный вариант встречается значительно реже. На фоне гипертимности постепенно вырисовываются истероидные черты. При столкновении с жизненными трудностями, при неудачах, в отчаянных ситуациях и при угрозе серьезных наказаний возникает и желание разжалобить других (вплоть до демонстративных суицидных действий), и произвести впечатление своей незаурядностью, и прихвастнуть, “пустить пыль в глаза”. Возможно, в развитии этого типа также важнейшую роль играет среда. Воспитание по типу “кумира семьи” (Гиндикин, 1961), потакание прихотям в детстве, избыток похвал по поводу мнимых и действительных способностей и талантов, привычка всегда быть на виду, созданная родителями, а иногда и неправильными действиями воспитателей, обуславливают в подростковом периоде трудности, которые могут оказаться непреодолимыми.

Гипертимно-аффективный вариант психопатизации отличается усилением черт аффективной взрывчатости, что создает сходство с эксплозивными психопатиями. Вспышки раздражения и гнева, нередко свойственные гипертимам, когда они встречают противодействие или терпят неудачи, здесь становятся особенно бурными и возникают по малейшему поводу. На высоте аффекта нередко утрачивается контроль над собой: брань и угрозы вырываются без всякого учета обстановки, в агрессии собственные силы не соизмеряются с силами объекта нападения, а сопротивление может достигать “буйного безумства”. Все это обычно позволяет говорить о формировании психопатии возбуждимого типа. Это понятие, нам представляется, подразумевает весьма сборную группу. Сходство гипертимной аффективности с эксплозивностью эпилептоидов остается чисто внешним: здесь присуща большая отходчивость, склонность легко прощать обиды и даже дружить с тем, с кем только что был в ссоре. Отсутствуют и другие эпилептоидные черты. Возможно, в формировании этого варианта психопатизации существенную роль могут играть не столь редкие у мальчиков гипертимного типа черепно-мозговые травмы.

### ЦИКЛОИДНЫЙ ТИП

Как известно, этот тип был описан в 1921 г. Kretschmer и сперва стал широко использоваться в психиатрических исследованиях. П.Б. Ганнушкин (1933) включил в “группу циклоидов” четыре типа психопатов: “конституционально-депрессивных”, “конституционально-возбужденных” (гипертимных), циклотимных и эмотивно-лабильных. Циклотимия им рассматривалась как тип психопатии.

В подростковом возрасте можно видеть два варианта циклоидной акцентуации: типичные и лабильные циклоиды.

Типичные циклоиды в детстве ничем не отличаются от сверстников или чаще производят впечатление гипертимов. С наступлением подросткового периода возникает первая субдепрессивная фаза. Ее отличает склонность к апатии и раздражительности. С утра ощущается вялость и упадок сил, все валится из рук. То, что раньше давалось легко и просто, теперь требует невероятных усилий. Труднее становится учиться. Людское общество начинает тяготить, компании сверстников избегаются, приключения и риск теряют всякую привлекательность. Прежде шумные и бойкие подростки в эти периоды становятся вялыми домоседами. Падает аппетит, но вместо свойственной выраженным депрессиям бессонницы нередко наблюдается сонливость (Озерцовский, 1972). Созвучно настроению все приобретает пессимистическую окраску. Мелкие неприятности и неудачи, которые обычно начинают сыпаться из-за падения работоспособности, переживаются крайне тяжело. На замечания и укоры нередко отвечают раздражением, порой грубостью и гневом, но в глубине души впадая еще в большее уныние. Серьезные неудачи и нарекания окружающих могут углубить субдепрессивное состояние или вызвать острую аффективную реакцию с суицидными попытками. Обычно лишь только в этом случае циклоидные подростки попадают под наблюдение психиатра.

У типичных циклоидов фазы обычно непродолжительны и длятся две-три недели.

У циклоидных подростков имеются свои “места наименьшего сопротивления”. Важнейшим из них, вероятно, является неустойчивость к коренной ломке жизненного стереотипа. Этим, видимо, объясняются присущие циклоидам затяжные субдепрессивные реакции на первом курсе высших учебных заведений (Строгонов, 1973). Резкое изменение характера учебного процесса, обманчивая легкость первых студенческих дней, отсутствие ежедневного контроля со стороны преподавателей, сменяющееся необходимостью усвоить в короткий период зачетно-экзаменационной сессии гораздо больший, чем в школе, материал, – все это ломает привитый предшествующими десятилетиями учебный стереотип. Способность в период подъема налету усваивать материал школьной программы здесь оказывается недостаточной. Упущенное приходится наверстывать усиленными занятиями, а в субдепрессивной фазе и это не приводит к желаемым результатам. Переутомление и астения затягивают субдепрессивную фазу, появляется отвращение к учебе и к умственной работе вообще.

Лабильные циклоиды, в отличие от типичных, во многом приближаются к лабильному (эмоционально-лабильному или реактивно-лабильному) типу. Фазы здесь гораздо короче – несколько “хороших” дней сменяют несколько “плохих”. “Плохие” дни более отмечены дурным настроением, чем вялостью, упадком сил, неудовлетворительным самочувствием. В пределах одного периода возможны короткие перемены настроения, вызванные соответствующими известиями или событиями. Но, в отличие от описываемого далее лабильного типа, нет чрезмерной эмоциональной реактивности, постоянной готовности настроения легко и круто меняться от незначительных причин.

Подростковые поведенческие реакции у циклоидов, как типичных, так и лабильных, обычно выражены умеренными эмансипационными устремлениями и реакции группирования со сверстниками усиливаются в период подъема. Увлечения отличаются нестойкостью – в субдепрессивные периоды их забрасывают, в период подъема находят новые или возвращаются к прежним заброшенным. Заметного снижения сексуального влечения в субдепрессивной фазе сами подростки обычно не отмечают, хотя, по наблюдению близких, сексуальные интересы в “плохие дни” гаснут. Выраженные нарушения поведения (делинквентность, побеги из дому, знакомство с наркотиками) мало свойственны циклоидам. К алкоголизации в компаниях они обнаруживают склонность в периоды подъема. Суицидальное поведение в виде аффективных (но не демонстративных) попыток или истинных покушений возможно в субдепрессивной фазе.

Самооценка характера у циклоидов формируется постепенно, по мере того как накапливается опыт “хороших” и “плохих” периодов. У подростков этого опыта еще нет, и поэтому самооценка может быть еще очень неточна.

### ЛАБИЛЬНЫЙ ТИП

Этот тип наиболее полно описан под разными наименованиями “эмоционально-лабильный”, (Schneider, 1923), “реактивно-лабильный” (П.Б. Ганнушкиным, 1933) или “эмотивно-лабильный” (Leongard, 1964, 1968) и др.

В детстве лабильные подростки, как правило, особенно не выделяются среди сверстников. Лишь у некоторых обнаруживается склонность к невротическим реакциям. Однако почти у всех детство наполнено инфекционными заболеваниями, вызываемыми условно-патогенной флорой. Частые ангины, непрерывные “простуды”, хронические пневмонии, ревматизм, пиелоститы, холециститы и др. заболевания, хотя протекают и не в тяжелых формах, но склонны принимать затяжное и рецидивирующее

щее течение. Возможно, фактор “соматической инфантилизации” играет важную роль во многих случаях формирования лабильного типа.

Главная черта лабильного типа – крайняя изменчивость настроения.

Можно говорить о намечающемся формировании лабильного типа в случаях, когда настроение меняется слишком часто и чрезмерно круто, а поводы для этих коренных изменений бывают ничтожными. Кем-то нелестно сказанное слово, неприветливый взгляд случайного собеседника, некстати пошедший дождь, оторвавшаяся от костюма пуговица способны погрузить в унылое и мрачное расположение духа при отсутствии каких-либо серьезных неприятностей и неудач. В то же время какая-нибудь приятная беседа, интересная новость, мимолетный комплимент, удачно к случаю одетый костюм, услышанные от кого-либо, хотя и малореальные, но заманчивые перспективы могут поднять настроение, даже отвлечь от действительных неприятностей, пока они снова не напомнят чем-либо о себе. При психиатрическом осмотре во время откровенных и волнующих бесед, когда приходится касаться самых разных сторон жизни, на протяжении получаса можно видеть не раз готовые навернуться слезы и вскоре радостную улыбку.

Настроению присущи не только частые и резкие перемены, но и значительная их глубина. От настроения данного момента зависят и самочувствие, и аппетит, и сон, и трудоспособность, и желание побыть одному или только вместе с близким человеком, или же устремиться в шумное общество, в компанию, на люди. Соответственно настроению и будущее то расцветивается радужными красками, то представляется серым и унылым, и прошлое предстает то как цепь приятных воспоминаний, то кажется сплошь состоящим из неудач, ошибок и несправедливостей. Одни и те же люди, одно и то же окружение кажутся то милым, интересным и привлекательным, то надоевшим, скучным и безобразным, наделенным всяческими недостатками.

Маломотивированная смена настроения иногда создает впечатление о поверхности и легкомыслии. Но это суждение не соответствует истине. Представители лабильного типа способны на глубокие чувства, на большую и искреннюю привязанность. Это, прежде всего, сказывается в их отношении к родным и близким, но лишь к тем, от кого они сами чувствуют любовь, заботу и участие. К ним привязанность сохраняется, несмотря на легкость и частоту мимолетных ссор.

Не менее свойственна лабильным подросткам и преданная дружба. В друге они стихийно ищут психотерапевта. Они предпочитают дружить с тем, кто в минуты грусти и недовольства способен отвлечь, утешить, рассказать что-нибудь интересное, приободрить, убедить, что “все не так страш-

но”, но и в то же время в минуты эмоционального подъема легко откликнуться на радость и веселье, удовлетворить потребность сопереживания.

Лабильные подростки весьма чутки ко всякого рода знакам внимания, благодарности, похвалам и поощрениям – все это доставляет им искреннюю радость, но вовсе не побуждает к заносчивости или самомнению. Порицания, осуждения, выговоры, нотации глубоко переживаются и способны вторгнуться в беспросветное уныние. Действительные неприятности, утраты, несчастья лабильные подростки переносят чрезвычайно тяжело, обнаруживая склонность к реактивным депрессиям, тяжелым невротическим срывам.

Реакция эмансипации у лабильных подростков выражена весьма уверенно. Им хорошо в семье, если они чувствуют там любовь, тепло и уют. Эмансипационная активность проявляется в виде коротких вспышек, обусловленных капризами настроения и обычно трактуемых взрослыми как простое упрямство.

Им чужд и опьяняющий азарт игр, и скрупулезная дотошность коллекционирования, и настойчивое совершенствование силы, ловкости умений и высоты утонченных интеллектуально-эстетических наслаждений.

Самооценка отличается искренностью (Ефременкова, Иванов, 1971). Лабильные подростки хорошо знают особенности своего характера, знают, что они “люди настроения” и что от настроения у них все зависит. Отдавая отчет в слабых сторонах своей натуры, они не пытаются что-либо скрыть или затушевать, а как бы предлагают окружающим принимать их такими, какие они есть. В том, как относятся к ним окружающие, они обнаруживают удивительно хорошую интуицию – сразу, при первом контакте чувствуя, кто к ним расположен, кто безразличен, а в ком таится хоть капля недоброжелательности или неприязни. Ответное отношение возникает незамедлительно и без попыток его утаить.

### АСТЕНО-НЕВРОТИЧЕСКИЙ ТИП

У подростков астено-невротического типа с детства нередко обнаруживаются признаки невропатии – беспокойный сон и плохой аппетит, капризность, пугливость, плаксивость, иногда ночные страхи, ночной энурез, заикание и т.п.

Главными чертами астено-невротической акцентуации являются повышенная утомляемость, раздражительность и склонность к ипохондричности. Утомляемость особенно проявляется в умственных занятиях. Умеренные физические нагрузки переносятся лучше, однако физические

напряжения, например необходимые при спортивных соревнованиях, оказываются невыносимыми. Раздражительность неврастеников существенно отличается от гневности эпилептоидов и вспыльчивости гипертимов и более всего сходна с аффективными вспышками у подростков лабильного типа. Раздражение возникает нередко по ничтожному поводу, легко изливается на окружающих, порой случайно попавших под горячую руку, и столь же легко сменяется раскаянием и даже слезами. В отличие от эпилептоидов аффект не отличается ни постепенным накоплением, ни силой, ни продолжительностью. В отличие от вспыльчивости гипертимов поводом для вспышек вовсе не обязательно служит встречаемое противодействие, бурного неистовства аффект также не достигает. Склонность к ипохондризации является особенно типичной чертой. Такие подростки внимательно прислушиваются к своим телесным ощущениям, охотно лечатся, укладываются в постель, подвергаются осмотрам. Наиболее частым источником ипохондрических переживаний, особенно у мальчиков, становится сердце (Кургановский, 1965).

Делинквентность, побеги из дому, алкоголизация и другие нарушения поведения подросткам астено-невротического типа не свойственны. Но это не означает, что специфически подростковые поведенческие реакции у них отсутствуют. Стремление к эмансипации или тяга к группированию со сверстниками, не получая прямого выражения в силу астеничности, утомляемости и т.п., могут исподволь подогревать маломотивированные вспышки раздражения в отношении родителей, воспитателей, старших вообще, побуждать к обвинению родителей в том, что их здоровью уделяется мало внимания, или же порождать глухую неприязнь к сверстникам, у которых специфически-подростковые поведенческие реакции выражаются прямо и открыто. Сексуальная активность обычно ограничивается короткими и быстро истощающимися вспышками. К сверстникам тянутся, скучают без их компании, но быстро от них устают и ищут отдыха, одиночества или общества с близким другом.

Самооценка астено-невротических подростков обычно отражает их ипохондрические установки. Они отмечают зависимость плохого настроения от дурного самочувствия, плохой сон ночью и сонливость днем, разбитость по утрам. В мыслях о будущем центральное место занимают заботы о собственном здоровье. Они сознают также, что утомляемость и раздражительность глушат их интерес к новому, делают непереносимыми критику и возражения, стесняющие их правила. Однако далеко не все особенности отношений подмечаются достаточно хорошо.

## СЕНСИТИВНЫЙ ТИП

С детства проявляется пугливость и боязливость. Такие дети часто боятся темноты, сторонятся животных, страшатся остаться одни. Они чуждаются слишком бойких и шумных сверстников не любят чрезмерно подвижных и озорных игр, рискованных шалостей, избегают больших детских компаний, чувствуют робость и застенчивость среди посторонних, в новой обстановке и вообще не склонны к легкому общению с незнакомыми людьми. Все это иногда производит впечатление замкнутости, отгороженности от окружающего и заставляет подозревать свойственные шизоидам аутистические наклонности. Однако с теми, к кому эти дети привыкли, они достаточно общительны. Сверстникам они нередко предпочитают игры с малышами, чувствуя себя среди них увереннее и спокойнее. Не проявляется также свойственный шизоидам ранний интерес к абстрактным знаниям, “детская энциклопедичность”. Многие чтению охотно предпочитают тихие игры, рисование, лепку. К родным они иногда обнаруживают чрезвычайную привязанность, даже при холодном отношении или суровом обращении с их стороны. Отличаются послушанием, часто слывят “домашним ребенком”.

Школа пугает их скопищем сверстников, шумом, возней, суетой и драками на переменах, но, привыкнув к одному классу и даже страдая от некоторых соучеников, они неохотно переходят в другой коллектив. Учатся обычно старательно. Пугаются всякого рода контрольных, проверок, экзаменов. Нередко стесняются отвечать перед классом, боясь сбиться, вызвать смех, или, наоборот, отвечают гораздо меньше того, что знают, чтобы не прослыть выскочкой или чрезмерно прилежным учеником среди одноклассников.

Начало пубертатного периода обычно происходит без особых осложнений. Трудности адаптации чаще возникают в 16-19 лет. Именно в этом возрасте выступают оба главных качества сенситивного типа, отмеченные П.Б. Ганнушкиным, – “чрезвычайная впечатлительность” и “резко выраженное чувство собственного достоинства” (Ганнушкин, 1964).

Реакция эмансипации у сенситивных подростков бывает выражена довольно слабо. К родным сохраняется детская привязанность. К опеке старших относятся не только терпимо, но даже охотно ей подчиняются. Упреки, нотации и наказания со стороны близких скорее вызывают слезы, угрызения совести и даже отчаяние, чем обычно свойственный подросткам протест.

Рано формируются чувство долга, ответственности, высокие моральные и этические требования и к окружающим, и к самому себе. Сверстники ужасают грубостью, жестокостью, циничностью. В себе же видится мно-

жество недостатков, особенно в области качеств морально-этических и волевых. Источником угрызений у подростков мужского пола зачастую служит столь частый в этом возрасте онанизм. Возникают самообвинения в “гнусности” и “распутстве”, жестокие укоры в неспособности удержаться от столь пагубной привычки. Онанизму приписывается также собственное слабование во всех областях, робость и застенчивость, неудачи в учебе вследствие якобы слабеющей памяти или свойственная иногда периоду роста худоба, диспропорциональность телосложения и т.п.

Чувство собственной неполноценности у сенситивных подростков делает особенно выраженной реакцию гиперкомпенсации. Они ищут самоутверждения не в стороне от слабых мест своей натуры, не в областях, где могут раскрыться их способности, а именно там, где особенно чувствуют свою неполноценность. Девочки стремятся показать свою веселость. Робкие и стеснительные мальчики натягивают на себя личину развязности и даже нарочитой заносчивости, пытаются показать свою энергию и волю. Но как только ситуация неожиданно для них требует смелой решительности, они тут же пасуют. Если удастся установить с ними доверительный контакт, и они чувствуют от собеседника симпатию и поддержку, то за спавшей маской “все нипочем” оказываются жизнь, полная укоров и самобичевания, тонкая чувствительность и непомерно высокие требования к самому себе. Нежданное участие и сочувствие могут сменить заносчивость, браваду на бурно хлынувшие слезы.

В силу той же реакции гиперкомпенсации сенситивные подростки оказываются на общественных постах (старосты и т.п.). Их выдвигают воспитатели, привлеченные послушанием и старательностью. Однако их хватает лишь на то, чтобы с большой личной ответственностью выполнять формальную сторону порученной им функции, но неформальное лидерство в таких коллективах достается другим. Намерение избавиться от робости и слабования толкает мальчиков на занятия силовыми видами спорта: борьбой, гантельной гимнастикой и т.п.

В отличие от шизоидов сенситивные подростки не отгораживаются от товарищей, не живут в воображаемых фантастических группах и не способны быть “белой вороной” в обычной подростковой среде. Они разборчивы в выборе приятелей, предпочитают близкого друга большой компании, очень привязчивы к дружбе. Некоторые из них любят иметь более старших по возрасту друзей. Обычная подростковая группа ужасает их господствующими там шумом, развязностью, грубостью.



Ни к алкоголизации, ни к употреблению наркотиков, ни к делинквентному поведению сенситивные подростки не склонны. Сенситивные юноши, как правило, даже не курят, алкогольные напитки же способны внушать им отвращение.

Самооценка сенситивных подростков отличается довольно высоким уровнем объективности. Подмечается свойственная с детства обидчивость и чувствительность, застенчивость, которая особенно мешает подружиться с кем хочется, неумение быть вожаком, заводилой, душой компании, неприязнь к авантюрам и приключениям, всякого рода риску и острым ощущениям, отвращение к алкоголю, нелюбовь к флирту и ухаживаниям. Они подчеркивают, что не склонны ни легко ссориться, ни быстро мириться. У многих из них имеются проблемы, к которым они не могут определить своего отношения или не хотят делать это. Чаще всего этими проблемами являются отношение к друзьям, своему окружению, критике в свой адрес, деньгам, спиртным напиткам. Видимо, все это бывает связано с окрашенными эмоциями, затаенными переживаниями. Питая отвращение ко лжи и маскировке, сенситивные подростки отказ предпочитают неправде.

Слабым звеном сенситивных личностей является отношение к ним окружающих. Непереносимой для них оказывается ситуация, где они становятся объектом насмешек или подозрения в неблагоприятных поступках, когда на их репутацию падает малейшая тень или когда они подвергаются несправедливым обвинениям.

### ПСИХАСТЕНИЧЕСКИЙ ТИП

Психастенические проявления в детстве незначительны и ограничиваются робостью, пугливостью, моторной неловкостью, склонностью к рассуждательству и ранними “интеллектуальными интересами”.

Иногда уже в детском возрасте обнаруживаются навязчивые явления, особенно фобии – боязнь незнакомых людей и новых предметов, темноты, боязнь оказаться за запертой дверью и т.п. Реже можно наблюдать появление навязчивых действий, невротических тиков и т.п.

Критическим периодом, когда психастенический характер разворачивается почти во всей своей полноте, являются первые классы школы. В эти годы безмятежное детство сменяется первыми требованиями к проявлению ответственности. Подобные требования представляют один из самых чувствительных ударов для психастенического характера. Воспитание в условиях “повышенной ответственности”, когда родители возлагают не-

детские заботы по надзору и уходу за младшими или беспомощными стариками, положение старшего среди детей в трудных материальных и бытовых условиях способствует становлению психастении (Сухарева, 1959).

Главными чертами психастенического типа в подростковом возрасте является нерешительность и склонность к рассуждательству, тревожная мнительность и любовь к самоанализу и, наконец, легкость образования obsessions – навязчивых страхов, опасений, действий, ритуалов, мыслей, представлений.

Тревожная мнительность психастенического подростка отличается от сходных черт астено-невротического и сенситивного типа. Если астено-невротическому типу присущ страх за свое здоровье (ипохондрическая направленность мнительности и тревоги), а для сенситивного типа свойственно беспокойство по поводу отношения, возможных насмешек, пересудов, неблагоприятного мнения о себе окружающих (релятивная направленность мнительности и тревоги), то опасения психастеника целиком адресуются к возможному, даже маловероятному в будущем (футуристическая направленность). Как бы чего ни случилось ужасного и непоправимого, как бы ни произошло какого-либо непредвиденного несчастья с ними самими, а еще страшнее с теми близкими, к которым они обнаруживают патологическую привязанность. Опасности реальные и невзгоды, уже случившиеся, пугают куда меньше. У подростков особенно характерной бывает тревога за мать – как бы она ни заболела и ни умерла, хотя ее здоровье никому не внушает никаких опасений, как бы ни попала в катастрофу, ни погибла бы под транспортом. Если мать опаздывает с работы, где-то без предупреждения задерживается, психастенический подросток не находит себе места.

Защитой от постоянной тревоги за будущее становятся специально выдуманные приметы и ритуалы. Если, например, шагая в школу, обходить все люки, не наступая на их крышки, то не провалишься на экзаменах, если не дотрагиваться до ручек двери, то не заразишься и не заболеешь, если при всякой вспышке страха за мать произносить про себя самим придуманное заклинание, то с ней ничего не случится и т.п. Другой защитой становится специально выработанный педантизм и формализм.

Нерешительность и рассуждательство у психастенического подростка идут рука об руку. Такие подростки бывают сильны на словах, но не в действиях. Всякий самостоятельный выбор, как бы малозначим он ни был, – например, какой фильм пойти посмотреть в воскресенье, – может

стать предметом долгих и мучительных колебаний. Однако уже принятое решение должно быть немедленно исполнено. Ждать психастеники не умеют, проявляя удивительное нетерпение. У психастенических подростков нередко приходится видеть реакцию гиперкомпенсации в отношении своей нерешительности и склонности к сомнениям. Эта реакция проявляется у них самоуверенными безапелляционными суждениями, утрированной решительностью и скоропалительностью действий в моменты, когда требуется неторопливая осмотрительность и осторожность. Постигающие вследствие этого неудачи еще более усиливают нерешительность и сомнения.

Склонность к самоанализу более всего распространяется на размышления по поводу мотивов своих поступков и действий, проявляется в компании в своих ощущениях и переживаниях.

Физическое развитие психастеников обычно оставляет желать лучшего. Спорт дается им плохо. Обычно у психастенических подростков особенно слабы и неловки руки при более сильных ногах. Поэтому привлечение к спорту лучше начинать с бега, прыжков, лыж и т.п., что такому подростку облегчает возможность утвердиться.

Все описанные формы проявления подростковых нарушений поведения несвойственны психастеникам. Ни делинквентность, ни побег из дому, ни алкоголь, ни наркотики, ни даже суицидальное поведение в трудных ситуациях не встречаются. Их место, видимо, полностью вытеснили навязчивости, мудрствование и самоанализ.

Самооценка, несмотря на склонность к самоанализу, далеко не всегда бывает правильной. Часто наступает тенденция находить у себя самые разнообразные черты характера, включая совершенно несвойственные (например, истероидные).

### ШИЗОИДНЫЙ ТИП

Название “шизоид” обычно приписывается Kretschmer (1921), хотя впервые было употреблено в 1917 г. Эльмигером (цит. по Т.И. Юдину, 1926), но именно благодаря первому оно стало наиболее распространенным для обозначения этого типа характера.

Наиболее существенной чертой данного типа считается замкнутость (Kahn; 1926), отгороженность от окружающего, неспособность или нежелание устанавливать контакты, снижение потребности в общении.

Шизоидные черты выявляются раньше, чем особенности характера всех других типов. С первых детских лет поражает ребенок, который любит иг-

рать один, не тянется к сверстникам, избегает шумных забав, предпочитает держаться среди взрослых, иногда подолгу молча слушает их беседы. К этому иногда добавляется какая-то холодность и недетская сдержанность.

Подростковый период является самым тяжелым для шизоидной психопатии.

С наступлением полового созревания все черты характера выступают с особой яркостью. Замкнутость, отгороженность от сверстников бросаются в глаза. Иногда духовное одиночество даже не тяготит шизоидного подростка, который живет в своем мире, своими необычными для других интересами и увлечениями, относясь со снисходительным пренебрежением или явной неприязнью ко всему, что наполняет жизнь других подростков. Но чаще же шизоиды страдают сами от своих замкнутости, одиночества, неспособности к общению, невозможности найти себе друга по душе. Неудачные попытки завязать приятельские отношения, мимозоподобная чувствительность в моменты их поиска, быстрая истощаемость в контакте (“не знаю о чем еще говорить”) нередко побуждают к еще большему уходу в себя.

Недостаток интуиции проявляется отсутствием “непосредственного чутья действительности” (Ганнушкин, 1933), неумением проникнуть в чужие переживания, угадать желания других, догадаться о неприязненном отношении к себе или, наоборот, о симпатии и расположении, уловить момент, когда не следует навязывать свое присутствие и когда, наоборот, надо выслушать, почувствовать, не оставлять собеседника с самим собой.

К дефициту интуиции следует добавить тесно с ним связанный недостаток сопереживания – неумение разделять радость и печаль другого, понять обиду, почувствовать чужое волнение и беспокойство. Иногда это обозначают как слабость эмоционального резонанса. Недостаток интуиции и сопереживания обуславливает, вероятно, то, что называют холодностью шизоидов. Их поступки могут быть жестокими, что скорее связано с неспособностью вчувствоваться в страдания других, чем желанием получить садистическое наслаждение. К гамме шизоидных особенностей можно добавить неумение убеждать своими словами других (Каменева, 1974).

Внутренний мир почти всегда закрыт от посторонних взоров. Лишь перед немногими избранными занавес может внезапно приподняться, но никогда не до конца, и столь же неожиданно вновь упасть. Шизоид нередко раскрывается перед людьми малознакомыми, даже случайными, но в чем-то импонирующими его прихотливому выбору. Но он может навсегда остаться скрытой, непонятной вещью в себе для близких или тех, кто знает

его много лет. Богатство внутреннего мира свойственно далеко не всем шизоидным подросткам и, конечно, связано с определенным интеллектом или талантом. Поэтому далеко не каждый из них может послужить иллюстрацией слов (Kretschmer, 1921) о подобии шизоидов “лишенным украшений римским виллам, ставни которых закрыты от яркого солнца, но в сумерках которых справляются роскошные пиры”. Но во всех случаях внутренний мир шизоидов бывает заполнен увлечениями и фантазиями.

Недоступность внутреннего мира и сдержанность в проявлении чувств делают непонятными и неожиданными для окружения многие поступки шизоидов, ибо все, что им предшествовало, – весь ход переживаний и мотивов – осталось скрытым. Некоторые выходки носят характер чудачества, но, в отличие от истероидов, они не служат цели привлечь в себе всеобщее внимание.

Реакция эмансипации нередко проявляется весьма своеобразно. Шизоидный подросток может долго терпеть мелочную опеку в быту, подчиняться установленному для него распорядку жизни и режиму, но реагировать бурным протестом на малейшую попытку вторгнуться без позволения в мир его интересов, увлечений и фантазий. Вместе с тем эмансипационные устремления легко могут оборачиваться социальной неконформностью – негодованием по поводу существующих правил и порядков, насмешками над распространенными вокруг идеалами, духовными ценностями, интересами, злопыхательством по поводу “отсутствия свободы”. Подобного рода суждения могут долго и скрытно вынашиваться и неожиданно для окружающих реализоваться в публичных выступлениях или решительных действиях. Зачастую поражает прямолинейная критика других лиц без учета ее последствий для себя.

Как правило, шизоидные подростки стоят особняком от компаний сверстников. Их замкнутость затрудняет вступление в группу, а их неподатливость общему влиянию, общей атмосфере, их неконформность не позволяет ни слиться с группой, ни подчиниться ей. Попав же в подростковую группу нередко случайно, они остаются в ней белыми воронами. Иногда они подвергаются насмешкам и даже жестоким преследованиям со стороны сверстников, иногда же, благодаря своим независимости, холодной сдержанности, неожиданному умению постоять за себя, они внушают уважение и заставляют соблюдать дистанцию. Успех в группе сверстников может оказаться в сфере сокровенных мечтаний шизоидного подростка. В своих фантазиях он творит подобные группы, где занимает положение вождя и

любимца, где чувствует себя свободно и легко и получает те эмоциональные контакты, которых не достает ему в реальной жизни.

Реакция увлечения у шизоидных подростков выступает обычно ярче, чем все другие специфические поведенческие реакции этого возраста. Увлечения нередко отличаются необычностью, силой и устойчивостью. Чаще всего приходится встречать интеллектуально-эстетические хобби. Большинство шизоидных подростков любит книги, поглощает их запоем, чтению предпочитает все другие увлечения. Выбор для чтения может быть строго избирательным – только определенная эпоха из истории, только определенный жанр литературы, определенное течение в философии и т.п. Вообще в интеллектуально-эстетических хобби поражает прихотливость выбора предмета. Нам приходилось встречать у современных подростков увлечение санскритом, китайскими иероглифами, древнееврейским языком, рисованием порталов соборов и церквей, генеалогией дома Романовых, органной музыкой, сопоставлением конституций разных государств и разных времен и т.д. и т.п. Все это никогда не делается напоказ, а только для себя, увлечениями делятся, если встречают искренний интерес. Часто таят их, боясь непонимания и насмешек. При менее высоком уровне интеллекта и эстетических притязаний дело может ограничиться мене изысканными, но не менее странными предметами увлечений.

На втором месте стоят хобби мануально-телесного типа. Неуклюжесть, неловкость, негармоничность моторики, нередко приписываемая шизоидам, встречается далеко не всегда, а упорное стремление к телесному совершенствованию может сгладить эти недостатки. Систематические занятия гимнастикой, плавание, велосипед, упражнения йогов сочетаются обычно с отсутствием интереса к коллективным спортивным играм. Место увлечений могут занимать одинокие многочасовые пешие или велосипедные прогулки. Некоторым шизоидам хорошо даются тонкие ручные навыки – игра на музыкальных инструментах, прикладное искусство – все это также может составить предмет увлечений.

Самооценка шизоидов отличается констатацией того, что связано с замкнутостью, одиночеством, трудностью контактов, непониманием со стороны окружающих. Отношение к другим проблемам оценивается гораздо хуже. Противоречивости своего поведения они обычно не замечают или не придают ей значения. Любят подчеркивать свою независимость и самостоятельность.

## ЭПИЛЕПТОИДНЫЙ ТИП

Главными чертами эпилептоидного типа являются склонность к дисфориям и тесно связанная с ним аффективная взрывчатость, напряженное состояние инстинктивной сферы, иногда достигающее аномалии влечений, а также вязкость, тугоподвижность, тяжеловесность, инертность, откладывающие отпечаток на всей психике, – от моторики и эмоциональности до мышления и личностных ценностей. Дисфории, длящиеся часами и днями, отличают злобно-тоскливая окраска настроения, накапливающее раздражение, поиск объекта, на котором можно сорвать зло. Аффективные разряды эпилептоида лишь при первом впечатлении кажутся внезапными. Их можно сравнить с разрывом парового котла, который прежде долго и постепенно закипает. Повод для взрыва может быть случайным, сыграть роль последней капли. Аффекты не только очень сильны, но и продолжительны – эпилептоид долго не может остыть.

Картина эпилептоидной психопатии в части случаев выявляется еще в детстве.

С первых лет такие дети могут подолгу, многими часами плакать и их невозможно бывает утешить, ни отвлечь, ни приструнить. В детстве дисфории проявляются капризами, стремлением нарочито изводить окружающих, хмурой озлобленностью. Рано могут обнаружиться садистические склонности – такие дети любят мучить животных, исподтишка избивать и дразнить младших и слабых, издеваться над беспомощными и неспособными дать отпор. В детской компании они претендуют не просто на лидерство, а на роль властелина, устанавливающего свои правила игр и взаимоотношений, диктующего всем и все, но не всегда в свою пользу. Можно видеть также недетскую бережливость одежды, игрушек, всего своего. Любые попытки покуситься на их ребячью собственность вызывают крайне злобную реакцию.

В первые школьные годы выступает мелочная скрупулезность в ведении тетрадей, всего ученического хозяйства, но эта повышенная аккуратность превращается в самоцель и может полностью заслонить суть дела, саму учебу.

В подавляющем большинстве случаев картина эпилептоидной психопатии развертывается лишь в период полового созревания от 12 до 19 лет.

Аффективные разряды могут быть следствием дисфории – подростки в этих состояниях нередко сами ищут повода для скандала. Но аффекты могут быть плодом и тех конфликтов, которые легко возникают у

эпилептоидных подростков вследствие их властности, неуступчивости, жестокости и себялюбия. Повод для гнева может быть мал и ничтожен, но он всегда сопряжен хотя бы с незначительным ущемлением интересов. В аффекте выступает безудержная ярость – циничная брань, жестокие побои, безразличие к слабости и беспомощности противника и неспособность учесть его превосходящую силу. Эпилептоидный подросток в ярости способен наотмашь по лицу ударить престарелую бабушку, столкнуть с лестницы показавшего ему язык малыша, броситься с кулаками на заведомо сильного обидчика. В драке обнаруживается стремление бить противника по гениталиям. Вегетативный аккомпанемент аффекта также ярко выражен – в гневе лицо наливается кровью, выступает пот и т.д.

Инстинктивная жизнь в подростковом возрасте оказывается особенно напряженной. Сексуальное влечение пробуждается с силой. Однако свойственная эпилептоидам повышенная забота о своем здоровье, “страх заразы” до поры до времени сдерживают случайные связи, заставляют отдать предпочтение более или менее постоянным партнерам. Любовь у представителей этого типа почти всегда бывает окрашена мрачными тонами ревности. Измен как действительных, так и мнимых, они никогда не прощают. Невинный флирт трактуется как тяжкое предательство.

Реакция эмансипации у эпилептоидных подростков нередко протекает очень тяжело. Дело может доходить до полного разрыва с родными, в отношении которых выступает крайняя озлобленность и мстительность. Эпилептоидные подростки не только требуют свободы, самостоятельности, избавления от власти, но и “прав”, своей доли имущества, жилища, материальных благ. При конфликтах с матерью и отцом они не могут держаться за бабушек и дедушек, которые их балуют, о них заботятся, им потакают. В отличие от представителей других типов, эпилептоидные подростки не склонны генерализовывать реакцию эмансипации с родителей на все старшее поколение, на существующие порядки и обычаи. Наоборот, перед начальством они бывают готовы на угодничество, если ждут поддержки или каких-либо выгод для себя.

Реакция группирования со сверстниками тесно сопряжена со стремлением к властвованию, поэтому охотно выискивается компания из младших, слабых, безвольных, не способных дать отпор. В группе такие подростки хотят установить свои порядки, выгодные для них самих. Симпатиями они не пользуются, и их власть держится на страхе перед ними. Они чувствуют себя нередко на высоте в условиях жесткого дисципли-



нарного режима, где умеют угодить начальству, добиться определенных преимуществ, завладеть формальными постами, дающими в их руки определенную власть, установить диктат над другими и использовать особое положение к собственной выгоде. Их боятся, но постепенно против них зреет бунт, в какой-то момент их “подводят” и они оказываются низринутыми со своего начальственного пьедестала.

Реакция увлечения обычно бывает выражена достаточно ярко. Почти все эпилептоиды отдают дань азартным играм. В них пробуждается почти инстинктивная тяга к обогащению. Коллекционирование их привлекает также прежде всего материальной ценностью собранного. В спорте заманчивым кажется то, что позволяет развить физическую силу. Подвижные коллективные игры даются им плохо. Совершенствование ручных навыков, особенно если это сулит определенные материальные блага (прикладное искусство, ювелирная работа и т.п.), также может оказаться в сфере материальных увлечений. Многие из них любят музыку и пение. В отличие от истероидов охотно занимаются ими наедине, получая от своих упражнений какое-то особое чувственное удовольствие.

Самооценка эпилептоидных подростков носит однобокий характер. Как правило, они отмечают склонность к мрачному расположению духа, свои соматические особенности – крепкий сон и трудность пробуждений, любовь сытно и вкусно поесть, силу и напряженность сексуального влечения, отсутствие застенчивости и даже свою склонность к ревности. Они подмечают свою осторожность к незнакомому, приверженность к правилам, аккуратности и порядку, нелюбовь к пустым мечтаниям и предпочтение жить реальной жизнью. В остальном, в особенности во взаимоотношениях с окружающими, они представляют себя значительно более конформными, чем это есть на самом деле.

### ИСТЕРОИДНЫЙ ТИП

Его главная черта – беспредельный эгоцентризм, ненасытная жажда постоянного внимания к своей особе, восхищения, удивления, почитания, сочувствия. На худой конец предпочитается даже негодование или ненависть, направленные в свой адрес, но только не безразличие и равнодушие – только не перспектива остаться незамеченным (“жаждущие повышенной оценки”, по Schneider, 1923). Все остальные качества истероида питаются этой чертой. Внушаемость, которую нередко выдвигают на первый план, отличается избирательностью: от нее ничего не остается, если обстановка

внушения или самовнушение не льют воду на мельницу эгоцентризма. Лживость и фантазирование целиком направлены на приукрашение своей персоны. Кажущаяся эмоциональность в действительности оборачивается отсутствием глубоких искренних чувств при большой экспрессии эмоций, театральности, склонности к рисовке и позерству.

Истероидные черты нередко намечаются с ранних лет (Юсевич, 1934; Певзнер, 1941; Michaux, 1952; Сухарева, 1959). Такие дети не выносят, когда при них хвалят других ребят, когда другим уделяют внимание. Игрушки им быстро надоедают. Желание привлекать к себе взоры, слушать восторги и похвалы становится насущной потребностью. Они охотно перед зрителями читают стихи, танцуют, поют и многие из них действительно обнаруживают неплохие артистические способности. Успехи в учебе в первых классах во многом определяются тем, ставят ли их в пример другим.

Среди поведенческих проявлений истероидности у подростков на первое место следует поставить суицидальность. Речь идет о несерьезных попытках, демонстрациях, “псевдосуицидах”, “суицидальном шантаже”.

Способы при этом выбираются либо безопасные (порезы вен на предплечья, лекарства из домашней аптечки), либо рассчитанные на то, что серьезная попытка будет предупреждена окружающими (приготовление к повешению, изображение попытки выпрыгнуть из окна или броситься под транспорт на глазах у присутствующих и т.п.).

Обильная суицидальная “сигнализация” нередко предшествует демонстрации или сопровождает ее: пишутся различные прощальные записки, делаются “тайные” признания приятелям, записываются “последние слова” на магнитофоне и т.п.

Нередко причиной, толкнувшей истероидного подростка на “суицид”, называется неудачная любовь. Однако часто удается выяснить, что это лишь романтическая завеса или просто выдумка. Действительной причиной обычно служит уязвленное самолюбие, утрата ценного для данного подростка внимания, страх упасть в глазах окружающих, особенно сверстников, лишится ореола “избранника”. Конечно, отвергнутая любовь, разрыв, предпочтение соперника или соперницы наносят чувствительный удар по эгоцентризму истероидного подростка, особенно если все события разворачиваются на глазах приятелей и подруг. Сама же суицидальная демонстрация с переживаниями окружающих, суетой, скорой помощью, любопытством случайных свидетелей дает немалое удовлетворение истероидному эгоцентризму.

Свойственное истероидам “бегство в болезнь”, изображение необычных таинственных заболеваний принимают иногда в среде некоторых подростковых компаний, в частности подражающих западным “хиппи”, новую форму, выражаясь стремлением попасть в психиатрическую больницу и тем заполучить в подобной среде репутацию необычности. Для достижения этой цели используются разыгрывание роли наркомана, суицидальные угрозы и, наконец, жалобы, почерпнутые из учебников психиатрии, причем разного рода деперсонализационно-дереализационные симптомы и циклические колебания настроения пользуются особой популярностью.

Алкоголизация или употребление наркотиков у истероидных подростков также иногда носит демонстративный характер.

У истероидных подростков сохраняются черты детских реакций оппозиции, имитации и др. Чаще всего приходится видеть реакцию оппозиции на утрату или уменьшение привычного внимания со стороны родных, на потерю роли семейного кумира. Проявления реакции оппозиции могут быть теми же, что в детстве, – уход в болезнь, попытки избавиться от того, на кого внимание переключилось (например, заставить мать разойтись с появившемся отчимом), но чаще эта детская реакция оппозиции выявляется подростковыми нарушениями поведения. Выпивки, знакомство с наркотиками, прогулы, воровство, асоциальные компании предназначаются для того, чтобы просигнализировать: “Верните мне прежнее внимание, иначе я сойду с пути!” Реакция имитации может многое определять в поведении истероидного подростка. Однако модель, избранная для подражания, не должна заслонять саму подражающую персону. Поэтому для имитации избирается образ абстрактный или лицо, пользующееся популярностью среди подростков, но не имеющее непосредственного контакта с данной группой (“кумир моды”). Иногда же подражание зиждется на собирательном образе: в погоне за оригинальностью воспроизводятся сногшибательные высказывания одних, необычная одежда других, вызывающая манера вести себя третьих и т.п.

Выдумки подростков-истероидов отчетливо разнятся от фантазий шизоидов. Истероидные фантазии изменчивы, всегда предназначены для определенных слушателей и зрителей, подростки легко вживаются в роль, ведут себя соответственно своим выдумкам.

Реакция эмансипации может иметь бурные внешние проявления: побеги из дому, конфликты с родными и старшими, громогласные требования свободы и самостоятельности и т.п. Однако по сути дела настоящая потребность свободы и самостоятельности вовсе не свойственна

подросткам этого типа – от внимания и забот близких они совсем не жаждут избавиться. Эмансипационные устремления часто сползают на рельсы детской реакции оппозиции.

Реакция группирования со сверстниками всегда сопряжена с претензиями на лидерство или на исключительное положение в группе. Не обладая ни достаточной стеничностью, ни бестрепетной готовностью в любой момент силой утвердить свою командную роль, подчинить себе других, истероид рвется к лидерству доступными для него путями. Обладая хорошим интуитивным чутьем настроения группы, еще назревающих в ней порой неосознанных желаний и стремлений, истероиды могут быть их первыми выразителями, выступать в роли зачинщиков и зажигателей. В порыве, в экстазе, воодушевленные обращенными на них взглядами, они могут повести за собой других, даже проявить безрассудную смелость. Но они всегда оказываются вожаками на час – перед неожиданными трудностями пасуют, друзей легко предают, лишены восхищенных взоров, сразу теряют весь задор. Главное, группа вскоре распознает за внешними эффектами их внутреннюю пустоту. Это осуществляется особенно быстро, когда истероидные подростки добиваются лидерской позиции, “пуская пыль в глаза” историями о своих былых удачах и приключениях. Все это ведет к тому, что истероидные подростки не склонны слишком долго задерживаться в одной и той же подростковой группе и охотно устремляются в новую, чтобы начать все сначала. Если от истероидного подростка слышишь, что он разочаровался в своих приятелях, можно смело полагать, что те “раскусили” его.

Увлечения почти целиком сосредоточиваются в области эгоцентрического типа хобби. Предпочитаются те виды искусства, которые наиболее модны среди подростков своего круга (в настоящее время чаще всего джазовые ансамбли, эстрада) или поражают своей необычностью (например, театр мимов). Подражание йогам и хиппи представляет в этом отношении особенно благодатную почву.

Самооценка истероидных подростков далека от объективности. Подчеркиваются те черты характера, которые в данный момент могут произвести впечатление.

### НЕУСТОЙЧИВЫЙ ТИП

Краепелін (1951) назвал представителей этого типа безудержными, неустойчивыми (при сходстве названий “лабильный” и “неустойчивый” следует указать на то, что первое относится к эмоциональной сфере, а второе – к

поведению). Schneider (1923) и Stutte (1960) более подчеркнули в своих названиях недостаток воли (“безвольные”, “слабовольные”). Их безволие отчетливо выступает, когда дело касается учебы, труда, исполнения обязанностей и долга, достижения целей, которые ставят перед ними родные, старшие, общество. Однако в поиске развлечений представители этого типа также не обнаруживают напористости, а скорее плывут по течению.

В детстве они отличаются непослушанием, непоседливостью, всюду и во все лезут, но при этом трусливы, боятся наказаний, легко подчиняются другим детям. Элементарные правила поведения усваиваются с трудом. За ними все время приходится следить. У части из них встречаются симптомы невропатии (заикание, ночной энурез и т.д.).

С первых классов школы нет желания учиться. Только при непрерывном и строгом контроле, нехотя подчиняясь, они выполняют задания, всегда ищут случая отлынивать от занятий. Вместе с тем рано обнаруживается повышенная тяга к развлечениям, удовольствиям, праздности, безделью. Они убегают с уроков в кино или просто погулять по улице. Подстрекаемые более стеничными сверстниками, могут ради компании сбежать из дома. Все дурное словно липнет к ним. Склонность к имитации у неустойчивых подростков отличается избирательностью: образами для подражания служат лишь те модели поведения, которые сулят немедленные наслаждения, смену легких впечатлений, развлечения. Еще детьми они начинают курить. Легко идут на мелкие кражи, готовы все дни проводить в уличных компаниях. Когда же они становятся подростками, то прежние увлечения, вроде кино, их уже не удовлетворяют, и они дополняют их более сильными и острыми ощущениями – в ход идут хулиганские поступки, алкоголизация, наркотики.

С наступлением пубертатного периода такие подростки стремятся высвободиться из-под родительской опеки. Реакция эмансипации у неустойчивых подростков тесно сопряжена все с теми же желаниями развлечения и удовольствия. Истинной любви к родителям они никогда не питают. К бедам и заботам семьи они относятся с равнодушием и безразличием. Родные для них – лишь источник средств для наслаждений.

Неспособные сами занять себя, они очень плохо переносят одиночество и рано тянутся к уличным подростковым группам. Трусость и недостаточная инициативность не позволяют им занять в них место лидера. Обычно они становятся орудиями таких групп. В групповых правонарушениях им приходится таскать каштаны из огня, а плоды пожинают лидер и более стеничные члены группы.

Их увлечения целиком ограничиваются информативно-коммуникативным типом хобби да азартными типами игр. К спорту они испытывают отвращение. Только автомашина и мотоцикл сохраняют заманчивость как источник гедонического наслаждения бешеной скоростью с рулем в руках. Но упорные занятия и здесь отталкивают их.

Учеба легко забрасывается. Никакой труд не становится привлекательным. Работают они только в силу крайней необходимости. Поражает их равнодушие к своему будущему, они не строят планов, не мечтают о какой-либо профессии или о каком-либо положении для себя. Они целиком живут настоящим, желая извлечь из него максимум развлечений и удовольствий. Трудности, испытания, неприятности, угроза наказаний – все это вызывает одинаковую реакцию – убежать подальше.

Побеги из дому и интернатов – нередкий поступок неустойчивых подростков.

Слабоволие является, видимо, одной из основных черт неустойчивых. Именно слабоволие позволяет удержать их в обстановке сурового и жестко регламентированного режима. Когда же за ними непрерывно следят, не позволяют отлынивать от работы, когда безделье грозит суровым наказанием, а ускользнуть некуда, да и вокруг все работают – они на время смиряются. Но как только опека начинает ослабевать, они немедленно устремляются в ближайшую “подходящую компанию”. Слабое место неустойчивых – безнадзорность, обстановка попустительства, открывающая просторы для праздности и безделья.

Самооценка неустойчивых подростков нередко отличается тем, что они приписывают себе либо гипертимные, либо конформные черты.

### КОНФОРМНЫЙ ТИП

П.Б. Ганнушкин (1933) метко обрисовал черты этого типа – постоянную готовность подчиниться голосу большинства, шаблонность, банальность, склонность к ходячей морали, благонравию, консерватизму, однако он неудачно связал данный тип с низким интеллектом. В действительности дело вовсе не в интеллектуальном уровне. Подобные субъекты нередко хорошо учатся, получают высшее образование, при определенных условиях с успехом работают.

Главная черта характера этого типа – постоянная и чрезмерная конформность к своему непосредственному привычному окружению.

Этим личностям свойственны недоверие и настороженное отношение к незнакомцам. Как известно, в современной социальной психологии

под конформностью принято понимать подчинение индивидуума мнению группы в противоположность независимости и самостоятельности. В разных условиях каждый субъект обнаруживает ту или иную степень конформности. Однако при конформной акцентуации характера это свойство постоянно выявляется, будучи самой устойчивой чертой.

Представители конформного типа – это люди своей среды. Их главное качество, главное жизненное правило – думать “как все”, поступать “как все”, стараться, чтоб все у них было “как у всех” – от одежды и домашней обстановки до мировоззрения и суждений по животрепещущим вопросам. Под “всеми” подразумевается обычное непосредственное окружение. От него они не хотят ни в чем отставать, но и не любят выделяться, забегать вперед. Это особенно проступает на примере отношения к модной одежде. Когда появляется какая-нибудь новая необычная мода, нет более ярких ее хулителей, чем представители конформного типа. Но как только их среда осваивает эту моду, скажем брюки или юбки соответствующей длины и ширины, как они сами облачаются в такую же одежду, забывая о том, что говорили два-три года назад. В жизни они любят руководствоваться сентенциями и в трудных ситуациях склонны в них искать утешения (“утраченного – не воротишь” и т.п.). Стремясь всегда быть в соответствии со своим окружением, они совершенно не могут ему противостоять. Поэтому конформная личность – полностью продукт своей микросреды. В хорошем окружении – это неплохие люди и неплохие работники. Но, попав в дурную среду, они со временем усваивают все ее обычаи и привычки, манеры и правила поведения, как бы все это ни противоречило предыдущим и каким бы пагубным ни было. Хотя адаптация у них первое время происходит тяжело, но когда осуществляется, новая среда становится таким же диктатором поведения, как раньше была прежняя. Поэтому конформные подростки “за компанию” легко спиваются, могут быть втянуты в групповые нарушения.

Конформность сочетается с поразительной некритичностью. Все, что говорит привычное для них окружение, все, что они узнают через привычный для них канал информации, – это для них и есть истина. И если через этот же канал начинают поступать сведения, явно не соответствующие действительности, они по-прежнему принимают их за чистую монету.

Ко всему этому конформные субъекты – консерваторы по натуре. Они не любят новое, потому что не могут к нему быстро приспособиться, трудно осваиваются в новой ситуации.

От еще одного качества зависит их профессиональный успех. Они – неинициативны. Очень хорошие результаты могут достигаться на любой ступени социальной лестницы, лишь бы работа, занимаемая должность не требовали постоянной личной инициативы. Если именно этого от них требует ситуация, они дают срыв на любой, самой незначительной должности, выдерживая гораздо более высококвалифицированную и даже напряженную работу, если она четко регламентирована.

Опекаемое взрослыми детство не дает чрезмерных нагрузок для конформного типа.

Они совсем не склонны менять свою подростковую группу, в которой свыклись и освоились. Нередко решающим в выборе учебного заведения является то, куда идет большинство товарищей. Одна из самых тяжелых психических травм, которая, по-видимому, для них существует, – это когда привычная подростковая группа почему-либо их изгоняет.

Лишенные собственной инициативы конформные подростки могут быть втянуты в групповые правонарушения, в алкогольные компании, подбиты на побег из дому или науськаны на расправу с чужаками.

Реакция эмансипации ярко проявляется только в случае, если родители, педагоги, старшие отрывают конформного подростка от привычной ему среды сверстников, если они противодействуют его желанию “быть как все”, перенять распространенные подростковые моды, увлечения, манеры, намерения. Увлечения конформного подростка целиком определяются его средой и модой времени.

Самооценка характера конформных подростков может быть неплохой.

### СМЕШАННЫЕ ТИПЫ

Эти типы составляют почти половину случаев явных акцентуаций. Их особенности нетрудно представить на основании предыдущих описаний. Встречающиеся сочетания неслучайны. Они подчиняются определенным закономерностям. Черты одних типов сочетаются друг с другом довольно часто, а других – практически никогда. Существуют два рода сочетаний.

Промежуточные типы обусловлены эндогенными закономерностями, прежде всего генетическими факторами, а также, возможно, особенностями развития в детстве. К ним относятся уже описанные лабильно-циклоидный и конформно-гипертимный типы, а также сочетания лабильного типа с астено-невротическим и сенситивным, астено-невротическое с сенситивным и психастеническим. Сюда же могут быть отнесены



такие промежуточные типы, как шизоидно-сенситивный, шизоидно-психастенический, шизоидно-эпилептоидный, шизоидно-истероидный, истероидно-эпилептоидный. В силу же эндогенных закономерностей возможна трансформация гипертимного типа в циклоидный.

Амальгамные типы – это тоже смешанные типы, но иного рода. Они формируются как следствие напластования черт одного типа на эндогенное ядро другого в силу неправильного воспитания или иных хронических действующих психогенных факторов. Здесь также возможны далеко не все, а лишь некоторые наслоения одного типа на другой. Подробнее эти явления рассматриваются в главе о психопатических развитиях. Здесь же следует отметить, что гипертимно-неустойчивый и гипертимно-истероидный типы представляют собой присоединение неустойчивых или истероидных черт к гипертимной основе. Лабильно-истероидный тип обычно бывает следствием наслоения истероидности на эмоциональную лабильность, а шизоидно-неустойчивый и эпилептоидно-неустойчивый – неустойчивости на шизоидную или эпилептоидную основу. Последнее сочетание отличается повышенной криминогенной опасностью. При истероидно-неустойчивом типе неустойчивость является лишь формой выражения истероидных черт. Конформно-неустойчивый тип возникает как следствие воспитания конформного подростка в асоциальном окружении. Развитие эпилептоидных черт на основе конформности возможно, когда подросток вырастает в условиях жестких взаимоотношений. Другие сочетания практически не встречаются.

### **3. О динамике акцентуаций характера**

Можно выделить две основные группы динамических изменений при акцентуациях характера.

*Первая группа* – это преходящие, транзиторные изменения. По сути дела они по форме те же, что и при психопатиях.

На первом месте среди них стоят острые аффективные реакции.

Встречается несколько видов острых аффективных реакций.

1. Интрапунитивные реакции представляют собой разряд аффекта путем аутоагрессии – нанесение себе повреждений, покушение на самоубийство, учинение себе вреда разными способами (отчаянные безрассудные поступки с неизбежными неприятными последствиями для себя, порча ценных личных вещей и т.п.). Наиболее часто этот вид реакций встречается при двух, казалось бы, диаметрально-противоположных по складу типах акцентуаций – сенситивной и эпилептоидной.

2. Экстрапунитивные реакции подразумевают разряд аффекта путем агрессии на окружающее – нападение на обидчиков или “вымещение злобы” на случайных лицах или попавших под руку предметах. Наиболее часто этот вид реакции можно видеть при гипертимной, лабильной и эпилептоидной акцентуациях.

3. Иммунитивная реакция проявляется в том, что аффект разряжается путем безрассудного бегства из аффектной ситуации, хотя это бегство никак эту ситуацию не исправляет, а часто даже очень дурно оборачивается. Этот вид реакции чаще встречается при неустойчивой, а также при шизоидной акцентуациях.

4. Демонстративные реакции, когда аффект разряжается в “спектакль”, в разыгрывание бурных сцен, в изображение попыток самоубийства и т.п. Этот вид реакций весьма характерен для истероидной акцентуации, но может встречаться и при эпилептоидной и при лабильной.

Другой вид транзиторных изменений при акцентуациях характера, наиболее выраженный в подростковом возрасте, – это преходящие психопатоподобные нарушения поведения (“пубертатные поведенческие кризы”). Катамнестические исследования показывают, что если эти нарушения поведения возникают на фоне акцентуации характера, то у 80 % при повзрослении наступает удовлетворительная социальная адаптация. Однако прогноз зависит от типа акцентуации. Наиболее благоприятно предсказание при гипертимной акцентуации (86 % хорошей адаптации), наименее – при неустойчивой (всего 17 %).

Преходящие нарушения поведения могут проявляться в виде: 1) делинквентности, т.е. в проступках и мелких правонарушениях, не достигающих наказуемого в судебном порядке криминала; 2) токсикоманического поведения, т.е. в стремлении получить состояние опьянения, эйфории или пережить иные необычные ощущения путем употребления алкоголя или других дурманящих средств; 3) побегов из дома и бродяжничества; 4) транзиторных сексуальных девиаций (ранней половой жизни, промискуитета, преходящего подросткового гомосексуализма и др.). Все эти проявления преходящих нарушений поведения описаны нами ранее.

Наконец, еще один вид транзиторных изменений при акцентуациях характера – это развитие на их фоне разнообразных психогенных психических расстройств – неврозов, реактивных депрессий и т.п. Но в данном случае дело уже не ограничивается “динамикой акцентуаций”: происходит переход на качественно иной уровень – развитие болезни.

*Ко второй группе* динамических изменений при акцентуациях характера принадлежат его относительно стойкие изменения. Они могут быть нескольких типов.

1. Переход “явной” акцентуации в скрытую, латентную. Под влиянием повзрсления и накопления жизненного опыта, акцентуированные черты характера сглаживаются, компенсируются.

Тем не менее, при латентных акцентуациях под влиянием некоторых психогенных факторов, а именно тех, которые адресуются к “слабому звену”, к “месту наименьшего сопротивления”, присущему данному типу акцентуации, может произойти нечто аналогичное декомпенсации при психопатиях. Черты определенного типа акцентуации, до этого замаскированные, раскрываются во всей полноте и порою внезапно.

2. Формирование на почве акцентуаций характера под действием неблагоприятных условий среды психопатических развитий, достигающих уровня среды патологии (“краевые психопатии”, по О.В. Кербикову). Для этого обычно бывает необходимо сочетанное действие нескольких факторов: 1) наличие изначальной акцентуации характера, 2) неблагоприятные условия среды должны быть такими, чтобы адресоваться именно к “месту наименьшего сопротивления” данного типа акцентуации, 3) их действие должно быть достаточно продолжительным и, главное, 4) оно должно упасть на критический для формирования данного типа акцентуации возраст. Этим возрастом для шизоида является детство, для психоастеника – первые классы школы, для большинства других типов – разные периоды подросткового возраста (от 11-13 лет у неустойчивого до 16-17 лет у сенситивного типов). Только при паранойальном типе критическим является более старший возраст – 20-40 лет – период высокой социальной активности.

3. Трансформация типов акцентуаций характера является одним из кардинальных явлений в их возрастной динамике. Суть этих трансформаций состоит обычно в присоединении черт близкого, совместимого с прежним, типа и даже в том, что черты последнего становятся доминирующими. Наоборот, в случаях изначально смешанных типов черты одного из них могут настолько выходить на первый план, что полностью заслоняют черты другого. Это касается обоих видов смешанных типов, описанных нами: и промежуточных, и “амальгамных”. Промежуточные типы обусловлены эндогенными факторами и, возможно, особенностями развития в раннем детстве. Примерами их могут быть типы: лабильно-цик-

лоидный, конформно-гипертимный, шизоидно-эпилептоидный, истеро-эпилептоидный. Амальгамные типы формируются как напластование черт нового типа на эндогенное ядро прежнего. Эти наслоения бывают обусловлены длительно действующими психогенными факторами, например, неправильным воспитанием. Так, вследствие безнадзорности или гипопротекции в воспитании черты неустойчивого типа могут наслоиться на гипертимное, конформное, эпилептоидное и реже на лабильное или шизоидное ядро. При воспитании в обстановке “кумира семьи” (потворствующая гиперпротекция) истерические черты легко наслаиваются на основу лабильного или гипертимного типа.

Трансформация типов возможна только по определенным закономерностям – только в сторону совместных типов. Никогда не приходилось видеть превращения гипертимного типа в шизоидный, лабильного – в эпилептоидный или наслоения черт неустойчивого типа на психастеническую или сенситивную основу.

Трансформации типов акцентуаций с возрастом могут быть обусловлены как эндогенными закономерностями, так и факторами экзогенными – как биологическими, так и особенно социально-психологическими.

Примером эндогенной трансформации может послужить превращение части гипертимов в послеподростковом возрасте (18-19 лет) в циклоидный тип. Сперва на фоне постоянной до этого гипертимности появляются короткие субдепрессивные фазы. Затем циклоидность обрисовывается еще более отчетливо. Вследствие этого у студентов-первокурсников в сравнении со школьниками старших классов частота гипертимной акцентуации заметно снижается, а частота циклоидной заметно возрастает.

Примером трансформации типов акцентуации под действием экзогенных биологических факторов является присоединение аффективной лабильности (“легко взрываются, но быстро отходят”) как одной из ведущих черт характера к гипертимному, лабильному, астено-невротическому, истероидному типам акцентуации вследствие перенесенных в подростковом и молодом возрасте легких, но повторных черепно-мозговых травм.

Мощным трансформирующим фактором являются продолжительные неблагоприятные социально-психологические влияния в подростковом возрасте, т.е. в период становления большинства типов характера. К ним, прежде всего, относятся *разные виды неправильного воспитания*. Можно указать на следующие из них.

#### 4. Виды неправильного воспитания

Кратко перечислим эти виды (их вред был разобран в пп.1-3):

- 1) гипопротекция, достигающая в крайней степени безнадзорности;
- 2) особый вид гипопротекции, описанный А.А. Вдовиченко под названием “потворствующая гипопротекция”, когда родители предоставляют подростка самому себе, фактически не заботясь о его поведении, но при начинающихся проступках и даже правонарушениях всячески его выгораживают, отводя все обвинения, стремятся любыми способами освободиться от наказаний и т.п.;
- 3) доминирующая гиперпротекция (“гиперопека”);
- 4) потворствующая гиперпротекция, в крайней степени достигающая воспитания “кумира семьи”;
- 5) эмоциональное отвержение, в крайних случаях достигающее степени третирования и унижения (воспитание по типу “Золушки”);
- 6) воспитание в условиях жестоких взаимоотношений;
- 7) воспитание в условиях повышенной моральной ответственности;
- 8) воспитание в условиях “культы болезней”.

#### Выводы

У подростков сбалансированный характер встречается крайне редко. У большинства тинэйджеров отдельные черты характера чрезмерно усилены, появляется избирательная уязвимость в одних ситуациях и невероятная устойчивость в других. Иными словами, для человека, имеющего определенную акцентуацию характера, бывает психологически трудно переносить некоторые ситуации. Он чувствует растерянность, неуверенность, терзается сомнениями, теряет работоспособность, в то время как в других ситуациях он напротив, чувствует себя адекватно или даже испытывает прилив сил и бодрости.

Попытки построения типологии характеров неоднократно принимались на протяжении всей истории психологии. Наиболее известной явилась та, которая еще в начале нашего века была предложена немецким психиатром и психологом Э. Кречмером, а также нашим соотечественником В.М. Бехтеревым. Несколько позже аналогичную попытку предприняли психологи П.Б. Ганнушкин, М. Фрамер, О.В. Кербиков, У. Шелдон, а в наши дни – Э. Фромм, К. Леонгард, Г.К. Ушков, А.Е. Личко и ряд других ученых.

Все типологии человеческих характеров исходили из ряда идей. Основные из них следующие:

1. Характер человека формируется довольно рано в онтогенезе и на протяжении остальной его жизни проявляет себя как более или менее устойчивый.

2. Те сочетания личностных черт, которые входят в характер человека, не являются случайными. Они образуют четко различимые элементы, позволяющие выявлять и строить типологию характеров.

3. Большая часть людей в соответствии с этой типологией может быть разделена на группы.

Обычно акцентуации развиваются в период становления характера и сглаживаются с повзрослением. Особенности характера при акцентуациях могут проявляться непостоянно, а лишь в некоторых ситуациях, в определенной обстановке, и почти не обнаруживаются в обычных условиях. Социальная дезадаптация при акцентуациях либо вовсе отсутствует, либо бывает непродолжительной.

### **Вопросы и задания для закрепления материала**

1. Дайте определение акцентуации, психопатии характера.
2. В чем отличие акцентуации от психопатии?
3. Проведите разбор основных типов акцентуаций (и возможных психопатий на их основе) в подростковый период.
4. Перечислите основные виды неправильного воспитания.

## Глава V. Агрессивное поведение молодежи

Социальные кризисные процессы, происходящие в современном обществе, отрицательно влияют на психологию людей, порождая тревожность и напряжённость, озлобленность, жестокость и насилие. Тяжёлое экономическое положение страны привело наше общество к серьёзным трудностям и внутренним конфликтам, к значительному увеличению уровня распространённости и многообразия форм аморальных поступков, преступности и других видов отклоняющегося поведения. Особенно трудно в этот период оказалось подросткам. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющимся в асоциальных действиях (алкоголизм, наркомания, нарушение общественного порядка, хулиганство, вандализм и др.). Усилилось демонстративное и вызывающее по отношению к взрослым поведение. В крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность. Резко возросла преступность среди молодёжи. Появляются всё новые виды отклоняющегося поведения: подростки участвуют в военизированных формированиях политических организаций экстремистов, в рэкрете, сотрудничают с мафией, занимаются проституцией и сутенёрством. По сравнению с недавним прошлым возросло число тяжких преступлений, обыденное сознание фиксирует увеличение конфликтов и фактов агрессивного поведения людей. Мы являемся свидетелями изменения всей социальной структуры общества, интенсивных процессов расслоения населения по имущественному признаку, по отношению к различным формам собственности. На почве социальных противоречий возникают межгрупповые и межличностные конфликты.

### 1. Вопросы терминологии

Подростковому возрасту присущи различные типы нарушенного поведения. **Нарушенное поведение** – это понятие неоднозначное ни в терминологии, ни в содержании самого термина, ни в его отношении к т.н. нормальному поведению. В терминологическом отношении “нарушенное поведение” часто рассматривается как синоним словосочетаний “трудный ребёнок”, “ненормальное поведение”, “ребёнок с нарушениями в аффективной сфере”, “девиантное поведение”, “отклоняющееся поведение”, “делинквентное поведение”, “противоправное, преступное, криминальное поведение” и др. Но названные термины несут одностороннюю информацию: бытовую (трудный ребёнок), юридическую (преступное поведение) и т.д.

**Отклоняющимся поведением** называют поведение, в котором устойчиво проявляются отклонения от социальных норм, как отклонения агрессивной или корыстной ориентации, так и социально-пассивного типа.

Для характеристики отклоняющегося поведения используют специальные термины **делинквентность** и **девиантность**.

Если нарушения не достигают уровня уголовно наказуемых действий, то такое поведение у несовершеннолетних принято называть **делинквентным** (от латинского *delinquo* – провиниться, совершить проступок). Обычно делинквентное поведение начинается с прогулов, уклонения от учёбы и труда и присоединения к асоциальной группе подростков (сверстников или более старших по возрасту). Мелкое хулиганство, отбирание у более младших детей денег, издевательства над ними, а в составе группы и над более старшими подростками – обычный набор делинквентных поступков. Участились и случаи проституции среди подростков.

Под **девиантностью** понимают отклонение от принятых в обществе норм. Под определение девиантного поведения попадает как делинквентное, так и другие нарушения поведения (от ранней алкоголизации до суицидных попыток). В литературе указывается на необходимость различать понятие “отклоняющееся поведение” от терминов “отклонение в развитии”, “задержка в развитии”, “отставание в развитии”. Эти термины обозначают детей с дефектами развития.

В быту термин **“агрессия”** имеет широкое распространение для обозначения насильственных захватнических действий. Агрессия и агрессоры всегда оцениваются резко отрицательно как выражение наличия **культы грубой силы**. В основном же под агрессией понимается **вредоносное поведение**. В понятии “агрессия” объединяются **различные по форме и результатам акты поведения – от злых шуток, сплетен, враждебных фантазий до бандитизма и убийств**. В подростковой жизни нередко встречаются формы насильственного поведения, определяемого в терминах “задиристость”, “драчливость”, “озлобленность”, “жестокость”. К агрессивности близко подходит состояние враждебности. **Враждебность** – более узкое по направленности состояние, всегда имеющее определённый объект. Часто враждебность и агрессивность сочетаются, но нередко люди могут находиться во враждебных отношениях, однако никакой агрессивности не проявляют. Бывает и агрессивность без враждебности, когда обижают людей, к которым никаких враждебных чувств не питают.



## 2. Нарушения поведения

Подростковый возраст – один из наиболее сложных периодов развития человека. Несмотря на относительную кратковременность (с 14 до 18 лет), он практически во многом определяет всю дальнейшую жизнь индивидуума. Именно в подростковом возрасте преимущественно происходит формирование характера и других основ личности. Эти обстоятельства: **переход от опекаемого взрослыми детства к самостоятельности, смена привычного школьного обучения на другие виды социальной деятельности, а также бурная гормональная перестройка организма** – делают подростка особенно уязвимым и **податливым к отрицательным влияниям среды**. При этом необходимо учитывать свойственное подросткам стремление **высвободиться из-под опеки и контроля** родных, учителей и других воспитателей.

Девиантное поведение несовершеннолетних имеет свою специфическую природу и рассматривается как результат социопатогенеза, идущего под влиянием различных целенаправленных, организованных и стихийных, неорганизованных воздействий на личность ребёнка, подростка, юноши. При этом большую роль среди причин, обуславливающих различные отклонения, играют социально-психологические, психолого-педагогические и психобиологические факторы, знание которых необходимо для эффективной воспитательной профилактической деятельности. **Девиантное поведение является сейчас наиболее актуальной проблемой**. И если раньше считалось, что отклоняющееся поведение присуще исключительно подросткам мужского пола, то в последние годы и подростки женского пола привлекают всё больше внимания. И дело не только в росте мелких правонарушений, алкоголизации и токсикомании у девушек. Крайне важным является то, что эти отклонения приобретают у них большую социальную значимость и, соответственно, бывают более тяжёлыми. При этом подростки женского пола всё чаще становятся “вдохновителями” и инициаторами нарушений поведения у мальчиков.

Можно заметить, что в возрасте 12-13 лет поведение напрямую связано с ситуационными факторами, безнадзорностью и некритичностью в отношении поведения микросоциума.

Приобретает особую актуальность исследование девиантного поведения несовершеннолетних и пути его коррекции в связи со снижением возрастных границ. Чаще всего корни агрессивности и повышенной тревожности уходят в раннее детство, закрепляясь или сглаживаясь в более позднем возрасте.

У 35 % обследованных подростков, отличающихся девиантным поведением отмечена повышенная агрессивность. Проявлялось это и в том, что у них нет жалости к другим, наоборот, они старались нанести увечья окружающим. У 85 % из них зарегистрированы случаи садистских действий.

Среди форм агрессивных реакций, встречающихся в различных источниках, необходимо выделить следующие:

- > физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица;

- > косвенная агрессия – действия, как окольными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и ни на кого не направленные взрывы ярости (крик, топанье ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми и др.);

- > вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань);

- > склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости;

- > негативизм – оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. Может нарастать от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся законов и обычаев.

Из форм враждебных реакций отмечают:

- > обиду – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания;

- > подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред.

### **3. Типология агрессивного поведения современных подростков**

Агрессивные подростки, при всём различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами. **К таким чертам относятся:** бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, узость и неустойчивость интересов. У этих детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, недоразвитость нравственных представлений. Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается **крайняя самооценка** (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность,

страх перед широкими социальными контактами, эгоцентризм, **неумение находить выход из трудных ситуаций**, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение. Вместе с тем среди агрессивных подростков встречаются и дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрации своей самостоятельности, взрослости.

Часто такие подростки находятся по отношению к официальному руководству учебного заведения в некоторой оппозиции, выражающейся в их подчёркнутой независимости от преподавателей. Они претендуют на неформальную, но более авторитетную власть, опираясь на свою реальную физическую силу. Эти неформальные лидеры обладают большой организующей силой, возможно потому, что успехом они обязаны привлекательному для всех подростков принципу справедливости. Не случайно возле них собираются не очень разборчивые в целях и средствах компании подростков. Способствует успеху таких лидеров и умение безошибочно определять слабых, тех, кто оказывается беззащитным перед наглостью и цинизмом, особенно, если этот цинизм представлен под видом морального принципа “выживают сильные, слабые вымирают”.

### **Причины и специфика проявления агрессивности детей на разных стадиях подросткового возраста**

Современный подросток живёт в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям социализации. Это связано, во-первых, с темпом и ритмом технико-технологических преобразований, предъявляющих к растущим людям новые требования. Во-вторых, с насыщенным характером информации, которая создаёт массу “шумов”, глубинно воздействующих на подростка, у которого ещё не выработана чёткая жизненная позиция. В-третьих, с экологическими и экономическими кризисами, поразившими наше общество, что вызывает у детей **чувство безнадёжности и раздражения**. При этом у молодых людей развивается **чувство протеста**, часто неосознанного, и вместе с тем растёт их индивидуализация, которая при потере общесоциальной заинтересованности ведёт к эгоизму. Подростки больше других возрастных групп страдают от нестабильности социальной, экономической и моральной обстановки в стране, потеряв сегодня необходимую ориентацию в ценностях и идеалах, – старые разрушены, новые не созданы.

Личность ребёнка и подростка формируется не сама по себе, а в окружающей его среде. Особенно важна роль малых групп, в которых подросток взаимодействует с другими людьми. Прежде всего, это касается семьи.

Раличают следующие виды неблагополучных семей: 1) конфликтная; 2) аморальная; 3) педагогически некомпетентная; 4) асоциальная. Еще выделяются семьи: 1) с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям; 2) с отсутствием эмоциональных контактов между её членами, безразличием к потребностям ребёнка при внешней благополучности отношений. Ребёнок в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи; 3) с нездоровой нравственной атмосферой, где ребёнку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни.

Сочетание неблагоприятных биологических, психологических, семейных и других социально-психологических факторов искажает весь образ жизни подростков. Характерным для них становится **нарушение эмоциональных отношений с окружающими людьми**. Подростки попадают под сильное влияние подростковой группы, нередко формирующей **асоциальную шкалу** жизненных ценностей. Сам образ жизни, среда, стиль и круг общения способствуют развитию и закреплению девиантного поведения. Таким образом, имеющий место отрицательный микроклимат во многих семьях обуславливает возникновение отчуждённости, грубости, неприязни определённой части подростков, стремление делать всё назло, вопреки воле окружающих, что создаёт объективные предпосылки для появления демонстративного неповиновения, агрессивности и разрушительных действий.

Интенсивное развитие самосознания и самокритичности приводит к тому, что ребёнок в подростковом возрасте обнаруживает противоречия не только в окружающем мире, но и в собственном представлении о себе.

На первой стадии подросткового периода (в 10-11 лет) ребёнка характеризует весьма критичное отношение к себе. Около 34 % мальчиков и 26 % девочек дают себе полностью отрицательные характеристики, отмечая преобладание отрицательных черт и форм поведения, в том числе грубости, жестокости, агрессивности. При этом у детей этого возраста преобладает физическая агрессивность и менее всего выражена агрессивность косвенная. Вербальная агрессия и негативизм находятся на одной ступени развития.

Ситуативно-отрицательное отношение к себе сохраняется **и на второй стадии** подросткового возраста (в 12-13 лет), обуславливаясь, в значительной мере, оценками окружающих, как взрослых, так и сверстников. В этом возрасте наиболее выраженным становится негативизм, от-

мечается рост физической и вербальной агрессии, тогда как агрессивность косвенная хоть и даёт сдвиг по сравнению с младшим подростковым возрастом, всё же менее выражена.

**На третьей стадии** подросткового возраста (в **14-15 лет**) наблюдается сопоставление подростком своих личностных особенностей, форм поведения с определёнными нормами, принятыми в референтных группах. При этом на первый план у них выходит вербальная агрессивность, что на 20 % превышает показатели 12-13 лет и почти на 30 % в 10-11 лет. Агрессивность физическая и косвенная повышаются несущественно, так же как и уровень негативизма.

Алкоголизация и наркотизация теснейшим образом вплетаются в структуру девиантного образа жизни подростков. Часто подростки распитием спиртного как бы отмечают свои “заслуги”: удачные похождения, хулиганские поступки, драки, мелкие кражи. Объясняя свои плохие поступки, подростки имеют неправильное представление о нравственности, справедливости, смелости, храбрости. Установлено, что среди подростков, осуждённых за агрессивные преступления, 90 % совершили преступления в нетрезвом состоянии.

На всём протяжении подросткового периода наблюдается чётко выраженная динамика агрессивности (А.А. Реан, Я.Л. Коломенский Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000).

Таблица 1. Проявления различных форм агрессивности у подростков 10-15 лет

Возрастные группы подростков	Формы агрессивности, %			
	физическая	косвенная	вербальная	негативизм
10-11-летние	49	32	44	45
12-13-летние	56	48	51	64
14-15-летние	61	51	72	65

Таблица 2. Проявления различных форм агрессивности у подростков из разных социальных слоев населения

Социальные слои	Формы агрессивности, %			
	физическая	косвенная	вербальная	негативизм
Из рабочей среды	70	45	50	30
Из среды строителей	65	55	60	40
Из среды сельских тружеников	67	60	65	20
Из среды малоквалифицированных подсобных работников (прачки, уборщицы)	30	65	75	50
Из среды служащих среднего звена	40	45	75	60
Из среды руководящих работников	60	67	35	90
Из среды торговых работников, коммерсантов	20	30	25	10
Из среды интеллигенции (учителя, врачи, инженеры)	25	40	55	80

#### **4. Половозрастные особенности проявления агрессивности в поведении детей подросткового возраста**

Девочки созревают гораздо раньше мальчиков. В подростковом возрасте процесс психосексуального развития девочек начинается приблизительно на 2 года раньше, чем у мальчиков, и длится в течение 3-4 лет, а не 4-5 лет. Мальчики, несмотря на то, что они физически сильнее девочек, обладают большей чувствительностью к воздействию как физических, так и психических факторов. Неслучайно у мальчиков чаще, чем у девочек, встречаются психические нарушения. Наряду с биологическими предпосылками в развитии половых различий серьёзную роль играют социальные и культурные стереотипы, связанные с представлениями взрос-

лых о поведении девочек и мальчиков, принятыми в обществе. Данные психологов разных стран мира свидетельствуют о том, что агрессивное поведение гораздо чаще встречается у мальчиков, чем у девочек.

Между тем, агрессивное поведение подростков нередко связано с алкоголизацией. Поскольку подростки алкоголизируются, как правило, в группе, то подогретое алкоголем стремление “не отставать от других” и “жажда подвига” часто приводят к демонстративным асоциальным поступкам. Особенно усиливает подобные действия наличие в компании подростков женского пола. Нередко они же являются и организаторами противоправных действий. Причём, по сравнению с подростками мужского пола, у них отмечается более выраженное “огрубление” личности. При этом можно отметить агрессивные проявления.

Имеются значительные различия в проявлении агрессивности мальчиками и девочками подросткового возраста.

Таблица 3. Проявления различных форм агрессивного поведения у мальчиков и девочек подросткового возраста

Возрастные группы		Формы агрессивности, %			
		физическая	косвенная	вербальная	негативизм
10-11 лет	мальчики	70	40	62	68
	девочки	30	25	38	36
12-13 лет	мальчики	59	49	52	69
	девочки	38	41	49	62
14-15 лет	мальчики	61	39	81	82
	девочки	59	59	60	52

В подростковом возрасте одним из видов отклоняющегося поведения является агрессивное поведение, нередко принимающее враждебную форму (драки, оскорбления). Для некоторых подростков участие в драках, утверждение себя с помощью кулаков является устоявшейся линией поведения. Ситуация усугубляется нестабильностью общества, межличностными и межгрупповыми конфликтами. Снижается возраст проявления агрессивных действий. Всё чаще встречаются случаи агрессивного поведения у девочек.

Проведённое изучение подростков-правонарушителей (объектом которого были психически и физически здоровые дети) показало, что ядром

конфликтной ситуации, приведшей к нравственной деформации личности, являются недостатки семейного воспитания, а жестокость, агрессивность, замкнутость, повышенная тревожность в процессе стихийно-группового общения могут принимать устойчивый характер (А. Реан, 2000).

Непременным условием делинквентного поведения является избыток свободного времени, отсутствие положительно формирующих личность увлечений. У многих подростков отмечается неполная семья с нарушенными функциональными связями. С другой стороны, гиперопека, так же как и безнадзорность, нередко способствуют делинквентному поведению. Реакции, вызванные чрезмерным контролем и нудными поучениями и наставлениями, находят своё выражение в виде уходов из дома, бродяжничества, агрессивности.

Сравнительный анализ проявлений агрессивности показал, что наибольшая физическая агрессия отмечается у подростков в сельских семьях и семьях рабочих, а наименьшая – у детей из семей торговых работников. Наибольший уровень негативизма проявляется у детей руководящих работников.

### **Вопросы и задания для закрепления материала**

1. Объясните термины “делинквентное поведение”, “девиантное поведение”, “агрессия”.
2. Что вы можете рассказать о типологии агрессивного поведения молодежи?
3. В чем основные причины агрессивности современной молодежи?
4. В каких семьях дети проявляют большую агрессивность?



## **Глава VI. Ошибки в поведении, наиболее часто встречающиеся у педагогов, и их коррекция**

Смоделируем основные педагогические ситуации, где наиболее часто возникают ошибки у педагогов.

### **Ошибка 1**

Довольно типично стремление педагога **скрыть перед учениками факт своего незнания какого-то момента в излагаемом материале**. Считается, что ошибиться в ответе на поставленный учеником вопрос для учителя – стыдно. Учитель в такой ситуации может быть сконфужен, внутренне напряжен, агрессивно настроен к спрашивающему, может пытаться игнорировать вопрос и т.п. При этом забывается старое мудрое изречение: “Не стыдно все не знать, стыдно делать вид, что все знаешь”. Рекомендуем педагогу в такой ситуации использовать следующие приемы для поддержания своего авторитета.

Используйте такие фразы:

- “Молодец, спасибо что ты так внимателен, я хотел проверить – все ли “спят” на уроке” (с шуточной интонацией).

- “Извините ребята, мы с вами действительно ошиблись. Давайте вместе исправлять эту погрешность. Начнем решать сначала”.

- “Интересное замечание, к следующему уроку я постараюсь найти исчерпывающий ответ. Мы подробно побеседуем по этому вопросу”.

- “Я был бы благодарен, если вы поможете мне найти ответ на этот вопрос в литературе или в Интернете”.

### **Ошибка 2**

Различные **отступления в поведении учеников от нормы**: шумное поведение, непослушание, грубость в ответах учителю и т.п., воспитатель порой **пытается остановить резким, властным голосом**, “взять силой” своего положения.

Необходимо помнить, что подлинная сила проявляется в выдержке, толерантности.

Приемы по продуктивному поведению для педагога в подобной ситуации.

1. Тренируйте свой педагогический такт. Отрицательные эмоции порождают только отрицательные.

2. Помните, что вы будете выглядеть значительно лучше (в своих глазах и в глазах окружающих), если “уйдете” от “лобовой” скандальной, словесной перепалки с зачинщиком конфликта.

3. Предвидя отрицательную реакцию со стороны конкретного ученика на плохую оценку, усильте (предварительно) доброжелательные нотки в голосе, глубину и логику аргументации о необходимости отрицательной аттестации.

### **Ошибка 3**

**Бурная отрицательная реакция педагога на очередное опоздание ученика (студента) (его не пускают в аудиторию или ставят двойку в журнал, или делают подчеркнуто пренебрежительный вид).**

Подобное поведение ничего не исправляет, а только усиливает эмоциональный разрыв между педагогом и учеником.

Рекомендации педагогу:

1. Помните, что многочисленные опоздания – показатель нетребовательности учителя.

2. Чтобы ликвидировать опоздания, надо искоренить причины, их побуждающие.

3. Доступ в класс должен быть свободный: “садись и работай”. После занятий – побеседуйте с учеником – в чем причина, может быть, ему нужна в чем-то помощь (не с кем оставить младшего братишку и т.п.).

4. Для “опаздывающих умышленно” используйте “лекарство” – требовательность и строгость, желательно с привлечением мнения коллектива.

### **Ошибка 4**

Порой педагоги считают, что самое действенное стимулирование работы ученика и его дисциплины – **наказание “двойкой”**.

В.А. Сухомлинский писал: “Если нормальный человек ни в одном предмете не достиг успехов, если у него нет любимого предмета, значит школа не настоящая”.

Помните:

1) Действенность оценки прежде всего зависит от того, насколько она относится к отдельным проявлениям его личности, а не к личности в целом. Это “золотое” правило оценивания. “Ты неправильно решил задачу”, но не: “Ты не умеешь считать”, “Ты безграмотен”.

2) В каждом конкретном случае глубоко вникайте в причины незнания. Возможно за этим стоят ваши методические промахи, неумение заинтересовать ребят.

3) Нельзя “тройкой” прикрывать свое нежелание работать со сложными ребятами.

4) Помните, что у “слабого” ученика могут быть свои “сильные” стороны. В чем-то он может превосходить и вас. Нельзя наперед лишать ученика веры в себя, в свой успех, “закатывая” его в “двойки”. Ученики должны быть методическими усилиями педагога “приподняты” над сложным учебным материалом, а не “задавлены” им. Ученики должны верить: “С нашим педагогом мы можем все”.

### **Ошибка 5**

#### **“Общение-унижение” или “общение-оскорбление”.**

Довольно расхожее мнение: “Педагог – человек, а стало быть, он имеет право на проявление своих чувств”, “С этими ребятами у любого сдадут нервы”. Нередко можно встретить факты оскорбления, унижения ученика со стороны педагога как реакцию на неблагоприятные действия или неправильные (с точки зрения педагога) суждения или выводы из ситуации.

Однако еще Аристотель говорил: “Если человеком овладевает гнев, решения его становятся непригодными”.

Агрессия седовласых глупцов порой обескураживает детей, заставляет терять их веру в себя, а в некоторых случаях – даже ломать им судьбы.

Помним:

1) Есть разница между “осуждением” как приемом педагогического воздействия и раздражительностью, озлобленностью. Только осуждение включает элемент убеждения, подлинного воспитания.

2) Недовольство необходимо выражать деликатными, эффективными, не вызывающими озлобления воздействиями. Почти сбили с ног педагога в двери озорные ребята. Тот шутит: “Я вам не помешал?” Ученик залез под парту перед приходом учителя. Ожидает “бурного эффекта”: Учитель же разрешает сидеть ему там все 45 минут.

3) Раздражение педагога – это часто результат отсутствия внутренней гармонии у самого учителя или неправильное восприятие ученика, или вымещение на нем своих проблем. Основной девиз для педагога здесь: “Сильнее всех – владеющий собой!”

### **Ошибка 6**

#### **“Все видеть и все замечать”**

Преобладание элементов принуждения, а не элементов убеждения, строгая борьба на уроке за тишину во имя “тишины”, а не во имя работы, популярные окрики педагогов: “Не вертись!”, “Тихо!”, “Сиди спокойно,

иначе поставлю двойку” – все это представляет собой еще одну распространенную педагогическую ошибку.

Непонимание разумности требования, его неприятие часто вырывают сопротивление учеников. А справедливые, но резкие, неуважительные замечания и вовсе становятся оскорблением, как мы разобрали с вами в предыдущей ошибке.

Итак, ориентируйтесь здесь на следующие полезные педагогические приемы.

1. Помните, что на определенных этапах урока рабочий шум неизбежен и даже полезен. Старайтесь к нему относиться спокойно, выдержанно, напоминая особо шумным ребятам, что они помешают своим товарищам.

2. Дифференцированно подходите к выполнению ребятами самостоятельных заданий: сильным ученикам – усложненные задания, доступные – слабым. “Выскачкам” – всезнайкам, которые будоражат класс репликами: «Я это знаю. Мы проходили. Это – “вчерашний день”», ставьте встречные вопросы, спокойно формулируйте дополнительные интересные задания, которые их надолго “нейтрализуют”.

3. Старайтесь заставить замолчать отвлекающегося ученика не окриком, а молча, невербально, используя, например, “выдержанную” паузу, продолжительный (не агрессивный) взгляд. Можно использовать удачную реплику, нестандартный вопрос и т.п.

4. Формулой вашего отношения к ученику должно быть: “Как можно больше требовательности и как можно больше уважения”.

## **Ошибка 7**

**Заучивание устоявшихся точек зрения, общепринятых оценок, использование “мелких”, “требовательных”, бессистемных вопросов на уроке.**

Многие педагоги уверены, что хорошо знают: как? о чем? и когда? надо спрашивать ученика. Однако порой на занятиях на ребят выливается целый град довольно резких вопросов, показывающих им: как далеки еще их знания от совершенства, как многого они не знают, а если знают, то плохо. Порой обучаемому внушают, что эта информация необходима им, ее нужно изучить, хотя они этого или нет. Сам же педагог далеко не всегда отличается глубиной и ясностью объяснения. А именно глубокий профессионализм и уважение к слушателям, а не методическую лихость в постановке вопросов и выставлении оценок ценят наши ученики.

Помните здесь:

1. Умело чередуйте простые и сложные вопросы, вовремя усиливая мотивацию учащихся.

2. Самостоятельные суждения и выводы предполагают их серьезное обдумывание. Нельзя ставить ученику “двойку” за доказательство теоремы, если он доказал ее по-своему, а не так, как написано в учебнике.

3. Лапидарный и поверхностный ответ на вопрос ученика снижает его познавательный интерес к предмету.

4. Мелкие, “бессистемные” вопросы подавляют мыслительную деятельность учащихся. Во время опросов ребята находятся в состоянии повышенной тревожности. Атмосфера опроса из-за императивности урока не всегда доброжелательна и спокойна. Старайтесь снизить эту напряженность, тогда улучшится качество ответов.

5. Учиться только из чувства долга могут немногие. Поэтому ваша задача – сделать учение интересным. (Подробнее читайте книгу Реана А.А., Коломенского Я.Л. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2003.)

## Список литературы

1. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. – М., 1979.
2. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. – М., 1989.
3. Аллан Фром. Азбука для родителей. – Л., 1991.
4. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети. – М., 1986.
5. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания. Избранные психологические труды в 2-х томах. – М., 1980.
6. Аникеева Н.П. Педагогика и психология игры. – М., 1986.
7. Антология педагогической мысли Древней Руси и русского государства XIV–XVII вв. – М., 1983.
8. Апраушев А.В. Воспитание оптимизмом. – М., 1983.
9. Ахмеджанов Э.Р. Психологические тесты. – М., 1989.
10. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982.
11. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М., 1993.
12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
13. Богданова О.С., Чечеренкова С.В. Нравственное воспитание старшеклассников. Книга для учителя. – М., 1988.
14. Большая советская энциклопедия. – М., 1971.
15. Бондаренко С.М. Учите детей сравнивать. – М., 1981.
16. Бородкин М.М., Буряк Н.М. Внимание: конфликт. – Новосибирск, 1989.
17. Братусь Б.С. Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. – М., 1984.
18. Буянов Р.И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра. – М., 1988.
19. Васильцова З.П. Мудрые заповеди народной педагогики. – М., 1983.
20. Введение в научное исследование по педагогике / Ред. В.И. Журавлев. – М., 1988.
21. Величина В.М. Классный руководитель сельской школы. – М., 1992.
22. Веселова В.В. Билет в будущее. – М., 1990.
23. Волков Г.Н. Программа по народной педагогике. – М., 1992.
24. Волков Г.Н. Современное функционирование народной педагогики как феномена демократии и гуманизма в сфере воспитания. – Чебоксары, 1993.
25. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – Чебоксары, 1974.
26. Волков И.П. Учим творчеству. – М., 1982.

27. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики: Собр. соч. в 6-ти томах. – Т. 5 / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996,
28. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: Собр. соч. – Т. 3. Педагогика – М., 1993.
29. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка: Собр. соч. – Т. 5. – М., 1984.
30. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. – М., 1993.
31. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М., 1988.
32. Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию: Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-пресс, 1995.
33. Гласс Д., Стенли Д. Статистические методы в педагогике и психологии. – М., 1976.
34. Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Секреты хорошей речи. – М., 1993.
35. Государственный стандарт высшего профессионального образования. Педагогическое образование России: Сб. нормативных документов. – М., 1994.
36. Гребенщиков И.В. Школа и семья. – М., 1985.
37. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
38. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд. – М., 1982.
39. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и его развитие. – М., 1989.
40. Есипов Б.П. Основы дидактики (глава 7). – М., 1967.
41. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М., 1961.
42. Жирков Е.П. Как возродить национальную школу. – М., 1992.
43. Закон Российской Федерации об образовании. – М., 1992.
44. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2001.
45. Зотов Ю.Б. Организация современного урока / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1984.
46. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М., 1989.
47. Иванова Л.Ю. Агрессивность, жестокость и отношения старшеклассников к их проявлениям // Проблемы личности, профилактика отклонений в её развитии. – Москва; Архангельск, 1993.
48. Измаилов А.Э. Народная педагогика: педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. – М., 1991.
49. Ильина Т.А. Педагогика (глава 17). – М., 1984.

50. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. – М., 1991.
51. Калгрэн Ф. Воспитание к свободе: пер. с нем. – М., 1992.
52. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. – М., 1995.
53. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
54. Караковский В.А. Любимые мои ученики. – М., 1987.
55. Карпенко Л.А. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.Я. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990.
56. Касмынина Т.В. Влияние алкоголя на организм подростка. – М.: Просвещение, 1989.
57. Квинн В. Прикладная психология. – Спб.: Питер, 2001.
58. Кириллова Г.Д. Теория и практика в условиях развивающего обучения. – М., 1980.
59. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М., 1989.
60. Коллективная учебно-воспитательная деятельность школьников / Под ред. Б.И. Первина. – М., 1985.
61. Кон И.С. Этнография детства. Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии. – М., 1983.
62. Коротяев Б.И. Обучение – процесс творческий: из опыта работы. – М., 1980.
63. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий. – М., 1980.
64. Корчак Я. Избранные педагогические произведения. – М., 1989.
65. Кузнецов Ю.Г., Толмачев А.А. Психология формирования основ профессиональной зрелости у учащихся профтехучилищ: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1990.
66. Кун Д. Основы психологии. Все тайны поведения человека. – Спб.: Прайм-Еврознак, 2002.
67. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. – М., 1986.
68. Куценко Г.И., Новиков Ю.В. Книга о здоровом образе жизни. – М.: Профиздат, 1987.
69. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
70. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.
71. Лихачев Б.Т. Воспитательные аспекты обучения. – М., 1982.
72. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М., 1993.
73. Лихачев Д.С. Раздумья. – М., 1991.



74. Лишин О.В. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения. – М., 1986.
75. Логика и риторика. Хрестоматия. – Минск, 1997.
76. Лутошкин А.Н. Как вести за собой. – М., 1986.
77. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие. – М., 2003.
78. Макаренко А.С. Книга для родителей: Собр. соч. – Т. 4. – М.: АПН, 1960.
79. Маклаков А.Г. Общая психология. – Спб.: Питер, 2001.
80. Малая советская энциклопедия. – Т. 1. – М., 1978.
81. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
82. Марусева И.В. Современные педагогические технологии в практике вуза XXI века // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 4, – С. 64–67.
83. Матвеев В.В., Попов А.В. В мире вежливости. – М., 1991.
84. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М., 1977.
85. Махмутов М.И. Современный урок. – 2-е изд. – М., 1985.
86. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М., 1989.
87. Методика воспитательной работы / Под ред. Л.И. Рувинского. – М., 1989.
88. Методологические проблемы научных исследований профессионально-технического образования / Под ред. А.П. Беляевой. – М.: Высшая школа, 1987.
89. Методология в сфере теории и практики / Под ред. А.Л. Симанова, В.Н. Карповича. – Новосибирск, 1989.
90. Мудрость воспитания. Книга для родителей. – М., 1989.
91. Муратова И.Д., Сидоров П.И. Антиалкогольное воспитание в школе. – Архангельск, 1977.
92. Немов Р.С. Психология: издание в 3 кн. (кн. 2) – М., 2001.
93. Николаева З.А. Алкоголизм. Наркомания. Токсикомания (Понятие. Вопросы квалификации. Рекомендации). – М.: Просвещение, 1994.
94. Нильсон И.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. – Таллин, 1976.
95. Новое в воспитательной работе школы / Сост. Н.Е. Щуркова, В.Н. Шнырева. – М., 1991.
96. Онищук В.А. Урок в современной школе. – М., 1985.

97. Педагогика / Под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983.
98. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2004.
99. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1988.
100. Педагогический поиск. – М., 1987.
101. Педагогический поиск. – М., 1990.
102. Петров Ю.А. Методологические проблемы теоретического познания. – М., 1986.
103. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. – М., 1980.
104. Платонова Н. Педагогические технологии. – СПб., 2002.
105. Подлясый И.П. Педагогика. – М.: Просвещение, 1996.
106. Популярная медицинская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1979.
107. Преслова Е.Л. В союзе с красотой. Книга для учителя. – М., 1987.
108. Проблема целеобразования в педагогике. – Пятигорск, 1982.
109. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1980.
110. Проташник М.М. В поисках оптимального варианта. – М., 1988.
111. Пятницкая И.Н. Клиническая наркомания. – М., 1978.
112. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие в 2 кн.: Система работы психолога с детьми разного возраста; Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – М.: Владос – Пресс, 2002.
113. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. – М., 1994.
114. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993.
115. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М., 1988.
116. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют... Психологический практикум. – Дубна: Издательский центр “Феникс”, 1997.
117. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003.
118. Самсонов П.А. Организм мужчины: пер с англ. – М., 1996.
119. Свеницкий А.Л. Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. А.Л. Свеницкого. – СПб.: Питер, 2000.
120. Семаго М.М. Консультирование семьи проблемного ребенка // Семейная психология и семейная психотерапия. – 1998. – № 1.

121. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аркти, 2001.
122. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. – М., 1996.
123. Скалкова Я. и др. Методология и методика педагогического исследования. – М., 1989.
124. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М., 1984.
125. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М., 1986.
126. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М., 1970.
127. Стандарты педагогического образования и оценка его качества в России и за рубежом: Сб. научн. сообщ. – М., 1994.
128. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1994.
129. Тайчинов М.Г. Народные традиции и религиозная культура в воспитании учащихся. – М., 1992.
130. Талызина Н.Ф. Управление процессами усвоения знаний. – М., 1975.
131. Теоретические основы обучения в советской школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернева. – М., 1989.
132. Ткачевский Ю.М. Уголовно-правовые меры борьбы с пьянством. – М.: Политиздат, 1981.
133. Формы воспитательной работы классного руководителя / Научн. ред. З.К. Шнекендоф, А.А. Елизаров. – М., 1987.
134. Френе С. Избранные педагогические сочинения: пер. с франц. – М., 1990.
135. Харламов И.Ф. Педагогика. – 2-е изд. – М., 1982.
136. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Высш.шк., 1990.
137. Цетлин В.С. Предупреждение неуспеваемости учащихся. – М., 1989.
138. Чередов И.М. Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. – М., 1987.
139. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе. – М., 1988.
140. Чеховских М.И. Основы психологии: Учеб. пособие. – Минск: Новое знание, 2002.
141. Шварцман К.А. Философия и воспитание. – М., 1989.
142. Щукин Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979.
143. Щуркова Н.Е. Вы стали классным руководителем. – М., 1986.
144. Яковлев М.Н., Сохор А.М. Методика и техника урока в школе. – М., 1985.

## Содержание

<b>Предисловие</b> .....	3
<b>Раздел 1. Дидактика как основа профессионального обучения</b> .....	4
<b>Глава I. Введение в дидактику</b> .....	4
1. Определение и история развития дидактики .....	4
2. Связь дидактики с другими науками .....	7
3. Дидактические закономерности .....	9
4. Типы и методы дидактических исследований .....	9
5. Понятийная система .....	10
6. Основное содержание дидактики .....	11
7. Проблемы современной зарубежной дидактики .....	14
Вопросы и задания для закрепления материала .....	16
<b>Глава II. Принципы, законы и закономерности профессионального обучения</b> .....	17
1. Понятие “принципы обучения”. Их взаимосвязь с законами и закономерностями обучения .....	17
2. Законы обучения .....	18
3. Закономерности обучения .....	19
4. Современная педагогическая концепция обучения .....	21
5. Принципы современной дидактики .....	22
Вопросы и задания для закрепления материала .....	25
<b>Глава III. Методы профессионального обучения</b> .....	26
1. Сущность понятий “метод обучения” и “прием обучения” .....	26
2. Классификации методов обучения .....	26
2.1. Классификация методов обучения по источнику получения знаний .....	27
2.2. Классификация методов обучения по характеру познавательной деятельности учащихся .....	34
2.3. Дидактические игры .....	36
3. Критерии выбора методов обучения .....	39
<b>Глава IV. Сущность понятия “содержание образования”</b> .....	40
1. Основные концепции содержания образования .....	40
2. Источники и факторы формирования содержания образования .....	42
3. Сущность планирования и стандартизации содержания общего образования .....	43

4. Характеристика учебных программ, учебников и учебных пособий .....	47
5. Стандартизация образования .....	48
Вопросы и задания для закрепления материала .....	54
<b>Глава V. Формы организации учебного процесса .....</b>	<b>55</b>
1. Сущность понятия “формы обучения”. Индивидуальная и индивидуально-групповая формы обучения .....	55
2. Классно-урочная система обучения .....	56
3. Белл-ланкастерская система взаимного обучения .....	58
4. Батовская система обучения .....	58
5. Мангеймская система обучения .....	59
6. Система индивидуализированного обучения (система мастерских, или дальтон-план) .....	60
7. План Трампа как система организационных форм обучения .....	61
<b>Глава VI. Средства обучения .....</b>	<b>63</b>
1. Средства обучения и их классификация .....	63
2. Материальные средства обучения .....	64
3. Средства материализации умственных действий .....	67
4. Вербализация средств умственных действий .....	68
5. Материализация средств умственных действий .....	70
Вопросы и задания для закрепления материала .....	71
<b>Глава VII. Контроль обучения .....</b>	<b>72</b>
1. Методы и формы контроля .....	73
2. Оценка знаний учащихся.....	75
2.1. Показатели сформированности знаний.....	76
2.2. Показатели сформированности умений .....	77
2.3. Показатели сформированности навыков .....	77
3. Неудачность учащихся.....	79
<b>Раздел 2. Основы теории профессионального воспитания .....</b>	<b>81</b>
1. Базовые понятия .....	81
2. Критерии оценки воспитательного процесса .....	83
3. Общие закономерности и принципы профессионального воспитания .....	84
3.1. Характеристика закономерностей воспитания .....	84
3.2. Общий обзор принципов воспитания .....	86

4. Содержание воспитательного процесса. Субъекты профессионального воспитания .....	88
5. Учебный коллектив. Социальное пространство воспитательного процесса .....	91
6. Методы, формы и средства профессионального воспитания .....	96
Вопросы и задания для закрепления материала .....	100
<b>Раздел 3. Современные педагогические технологии в профессиональном обучении .....</b>	<b>101</b>
<b>Глава I. Современные педагогические технологии .....</b>	<b>101</b>
1. Общие понятия .....	101
2. Содержание современных педагогических технологий .....	102
3. Конструирование современных педагогических технологий .....	104
4. Технология целевой интенсивной подготовки специалистов .....	105
5. Технология проектирования систем интенсивного обучения .....	106
6. Технология контекстного обучения .....	108
7. Технология сотрудничества в учебном процессе .....	109
Вопросы и задания для закрепления материала .....	111
<b>Глава II. Частные технологии формирования компонентов профессиональной зрелости (на примере учащихся профессионального училища) .....</b>	<b>112</b>
1. Технология формирования профессиональных способностей .....	112
2. Технология формирования профессиональной компетентности ....	116
3. Технология формирования профессиональной умелости .....	120
3.1. Продуктивность профессиональной деятельности .....	120
3.2. Методы профессиональной коммуникации .....	121
3.3. Методы профессионального проектирования .....	126
3.4. Методы познания профессии .....	128
3.5. Методы профессионального конструирования .....	133
3.6. Методы профессионального самоисполнения .....	136
3.7. Методы профессиональной самоорганизации .....	140
3.8. Методы профессионального самоконтроля .....	144
Вопросы и задания для закрепления материала .....	147
<b>Раздел 4. Психолого-педагогический аспект проблем учащейся молодежи, а также типичные задачи и ошибки их педагогов .....</b>	<b>148</b>

<b>Глава I. Психология профессиональной деятельности .....</b>	<b>148</b>
1. Структура профессиональной деятельности .....	148
2. Взаимосвязь профессиональных требований и индивидуально-психологических особенностей работника .....	152
3. Профессиональная пригодность и профессиональный отбор.....	153
4. Профессиональный подбор .....	154
5. Профессиональное самоопределение и актуализация человека в профессии .....	156
6. Классификация видов профессиональной деятельности.....	157
Вопросы и задания для закрепления материала .....	160
<b>Глава II. Основные задачи педагога профессионального училища .....</b>	<b>161</b>
1. Оценка возможностей формирования признаков профессиональной зрелости учащихся .....	161
2. Учет затруднений и противоречий профессионального развития учащихся.....	164
3. Как отличить профессионально зрелого от профессионально незрелого молодого рабочего .....	166
<b>Глава III. Проблема формирования педагогического мастерства .....</b>	<b>172</b>
1. Педагогическое мастерство. Стили педагогического общения .....	172
2. Особенности взаимоотношений преподавателя и студента. Типы преподавателей высшей школы .....	176
Вопросы и задания для закрепления материала .....	179
<b>Глава IV. Психолого-педагогические проблемы подросткового и юношеского возраста .....</b>	<b>180</b>
1. Психопатии и акцентуации характера у подростков .....	180
2. Краткие сведения о группировках типов психопатии и акцентуаций характера .....	182
3. О динамике акцентуаций характера .....	209
4. Виды неправильного воспитания .....	213
Вопросы и задания для закрепления материала .....	214
<b>Глава V. Агрессивное поведение молодежи .....</b>	<b>215</b>
1. Вопросы терминологии .....	215
2. Нарушения поведения .....	217

3. Типология агрессивного поведения современных подростков .....	218
4. Половозрастные особенности проявления агрессивности в поведении детей подросткового возраста .....	222
Вопросы и задания для закрепления материала .....	224
<b>Глава VI. Ошибки в поведении, наиболее часто встречающиеся у педагогов, и их коррекция .....</b>	<b>225</b>
<b>Список литературы .....</b>	<b>230</b>

---

*Виктор Васильевич Усманов  
Юрий Васильевич Слесарев  
Инна Владимировна Марусева*

## **Профессиональная педагогика**

Учебное пособие

Редактор Л.Ю. Горюнова  
Корректор А.Ю. Тощева  
Компьютерная верстка Д.Б. Фатеева, Е.В. Рязановой

Сдано в производство . .09. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Бумага типогр. №1. Печать трафаретная. Шрифт Times New Roman Cyr.  
Усл. печ. л. , . Уч.-изд. л. , . Заказ № . Тираж .

---

Пензенская государственная технологическая академия.  
440605, Россия, г. Пенза, пр. Байдукова/ ул. Гагарина, 1<sup>а</sup>/11.