

Галина Ивановна МОРЕВА —
доцент кафедры общей
и педагогической психологии,
кандидат психологических наук,
школьный психолог

УДК:159.922.2

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются возможности построения такой модели образования, которая позволила бы реализовать идею всестороннего и гармоничного развития личности. На основе анализа развития учащихся школы, работающей на принципах гуманистической педагогики, предпринята попытка вычленить условия успешной реализации идеи гармоничного развития личности.

This article discovers the possibilities of the educational model realizing the idea of comprehensive and harmonized development of the personality. The author makes an attempt to describe the conditions of successful realization of the idea at the school using the principles of the humanistic pedagogics.

Современная система образования похожа на цветную мозаику, где каждый элемент имеет свою форму, размер, цвет. Составляющими этой мозаики являются обновленные школы, гимназии, лицеи со своими концепциями, идеями: идеей индивидуализации, свободы, саморазвития, развивающего обучения и др.

Создавая различные образовательные и воспитательные модели, авторы обычно указывают, развитие каких психологических качеств берется обеспечить та или иная система. Спектр этих способностей весьма широк — от очень конкретных навыков, развития теоретического мышления, способности к самонаблюдению, рефлексии и т. п. до заявок о развитии целостной и гармонично развитой личности.

Идея всестороннего и гармоничного развития личности всегда была достаточно популярной и привлекательной, но и... недоступной, а потому недостижимой. Для школы, занимающейся конкретным воспитанием и обучением, идея всестороннего развития может существовать лишь частично, как определенная начальная стадия, как момент становления индивидуальной гармонии личности [3].

Имеется несколько подходов в объяснении понятия «гармоничный человек».

Первый — рассматривает «гармоническое» в смысле равного развития всех духовных и физических сил. Такое понимание в обычном сознании воспринимается как «всестороннее и гармоническое». Однако подобное сочетание — случай исключительный. В большинстве своем люди тем и разнятся, что одни больше развиты физически, другие обладают художественными талантами; третьим природа дала интеллектуальные задатки и т. д. Ставить цель: воспитание всесторонней и гармоничной личности, — значит выравнивать людей в их развитии. И это, на наш взгляд, может нанести непоправимый вред индивидуальности.



Второе толкование (сродни музыкальной гармонии) исходит из представления, что гармонично развитый человек — это человек целостный; «своеобразное согласие разногласного» [4].

Нам более близко третье понимание гармонично развитого человека — как человека, «способного установить гармонию в себе самом и с самим собой через определение гармонии (снятия противоречия) с другими людьми, обществом, природой, человеческой деятельностью (культурой)» [3]. И одной из важнейших задач школы мы видим создание у ребенка такой гармонии.

Мы согласны с утверждением О. С. Газмана о том, что реальная цель сегодня — дать каждому школьнику базовое образование и культуру, затрагивающие ВСЕ стороны личности на уровне, элементарно достаточном для равного с другими старта саморазвития; и на этой основе создать условия для развития тех сторон личности (самых разных), для которых есть наиболее благоприятные субъективные предпосылки (наследственные задатки, индивидуальные способности и желания).

Многие педагоги и психологи не сомневаются, что для системы образования сегодня всестороннее развитие не может быть в полной мере достижимой целью, т. е. результатом. Другое дело — образовательный процесс, в котором основное средство — ВСЕСТОРОННОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, дающая возможность гармонической самореализации ребенка (поскольку ведущим средством формирования человека принято считать ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ).

Таким образом, речь должна идти о том, как создать такую среду, в которой каждый ребенок достиг бы наивысшего уровня в развитии своих способностей. Ведь любая, даже самая глубокая, позиция лишена смысла, если она не может ответить на вопрос «как», «каким образом», «какой ценой» может быть достигнута та или иная благая цель.

Одно из условий создания такой среды — организация различных видов деятельности: преобразовательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, художественной (Каган М. С.). Овладение всеми этими видами деятельности в доступном школьнику данного возраста объеме и соответствующей форме может стать УСЛОВИЕМ создания целостной личностной базы для дальнейшего РАЗНОСТОРОННЕГО развития человека.

Следующим важным условием создания такой среды является уменьшение или исключение барьеров или препятствий к научению (Роберт М. Вейсс). К внешним препятствиям Р. Вейсс относит плохое обращение с ребенком, ограничение в сфере учебы, наскучившую учебную среду, негативное влияние семьи и др. Внутренние препятствия включают генетически обусловленные сильные и слабые свойства мышления. Кроме того, в качестве внутренних препятствий могут выступать особенности нервной системы, функциональные расстройства и т. п.

Третьим важным условием создания среды для гармоничного развития личности является организация психолого-педагогической поддержки ребенка в индивидуальном развитии и саморазвитии. Причем мы исходим из представления о том, что психолого-педагогическая помощь должна оказываться ребенку в разных областях и постоянно. Психолого-педагогическая поддержка включает в себя медицинскую, психологическую, социальную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с:

- физическим здоровьем;
- успешным продвижением в обучении;
- эффективной деловой и межличностной коммуникацией;
- позитивным самовосприятием и самоощущением;
- личностными особенностями эмоционально-волевой сферы и др.



Попытка создания таких условий предпринята в школе свободного развития г. Тюмени, работающей на принципах гуманистической психологии и педагогики.

Одной из экспериментальных задач школы, работающей на принципах гуманистической психологии (психолого-педагогической службы и всего педагогического коллектива), было изучение того, как и в каком направлении осуществляется развитие разных сторон личности ребенка.

Диагностика развития учащихся осуществляется в виде ежегодного оценивания их учителями, а также изучения с помощью психологических методик. Дважды в год учителя оценивают детей по разработанным нами психологическим критериям развития, что дает возможность выявить динамику развития, прогнозировать индивидуальные траектории этого развития, регулировать направление деятельности педагогов.

Главным образом это личностные характеристики, такие как «самостоятельность позиций и убеждений», «открытость, готовность к принятию помощи другого», «положительное эмоциональное самочувствие». Из познавательных характеристик более продвинутыми оказываются такие характеристики, как «чувствительность при восприятии действительности», «развитие воображения», «стремление к постоянному поиску, любознательность». Достаточно высокий уровень обнаруживают дети в проявлении высших чувств, а также в способности к независимому, свободному поведению.

На наш взгляд, именно условия школы позволяют наилучшим образом развиваться отмеченным выше качествам: доверительность и доброжелательность в отношениях, безотметочное обучение, поощрение самостоятельности мысли и т. п. И это те характеристики, которые, по нашему мнению, создают благоприятную основу для дальнейшего развития ребенка, его открытости педагогическому воздействию.

Одной из важнейших характеристик, определяющих многие стороны деятельности человека, является его эмоционально-мотивационная сфера.

Как отмечает в своем диссертационном исследовании Т. А. Устименко, «структура и иерархия полимотивации деятельности школьников находится в значимой зависимости от складывающегося в школе (стихийно или под влиянием педагогического коллектива) типа целостной воспитательной системы» [9]. Многие психологи отмечают значительное снижение учебной мотивации от 1 к 3 классу (А. К. Маркова, М. В. Матюхина, Л. И. Божович, Л. С. Славина и др.) Если в 1 классе больше половины детей относятся к учебной работе положительно, то к 3 классу их количество сокращается до 40%, а наряду с неопределенным отношением появляется и чисто отрицательное. Особенно это характерно для неуспевающих учеников: мотивом, часто доминирующим у них, является мотив избегания наказания (И. Ю. Кулагина).

Каковы особенности мотивации детей нашей школы?

1. Во всех классах дети обнаруживают положительную мотивацию по отношению к школе.

2. Игровой мотив занимает достаточно высокое место в иерархии мотивации школьников во всех начальных классах.

3. Большую роль в мотивации учения учащихся с 1 по 5 класс играет личность учителя.

4. Положительную учебную мотивацию обнаруживают дети, имеющие разные успехи в учебной деятельности.

5. Не обнаружено существенных различий в мотивации между мальчиками и девочками.

6. Практически отсутствует в мотивации ориентация на отметку, мотивация избегания наказания.

Однако в качестве мотива у многих выступает оценка учителя, родителей, ориентация на успех. Дети в нашей школе тоже не всегда хотят учиться, иногда возникают проблемы с выполнением домашних заданий, но никто не испытывает страха перед школой и учителем, а школа не вызывает негативных эмоций.

Исследуя причины и проявления тревожности, А. М. Прихожан отмечает, что в процессе переживания тревоги актуализируется чувство зависимости, которое наиболее ярко обнаруживают дошкольники и младшие школьники. С тревогой связаны и такие переживания, как боязнь неудачи, чувство одиночества, неполноценности, незащищенности.

Вся же система учебно-воспитательной работы нашей школы, психокоррекционная работа связаны с формированием у ребенка чувства защищенности, уверенности в себе, преодолением проблем, связанных с общением: неуверенностью, отсутствием навыков общения и т. д.

Этому способствует и характер отношений между учителями и детьми, и возможность достичь успеха если не в математике или физике, то хотя бы в других видах деятельности: живописи или керамике, рукоделии или ремесле, музыке, игре на флейте или другом музыкальном инструменте.

Отсутствие тревожности, связанной со школой у большинства детей, вовсе не означает, что дети не могут адекватно оценить свои реальные успехи и наличие в связи с этим переживаний (положительных или отрицательных) по отношению к собственным достижениям.

Трудности многих неуспевающих учеников не являются следствием их умственной и физической неполноценности, а скорее результатом их представления о себе как о неспособных к серьезному учению. Ничто так не способствует успеху, как уверенность в нем, и ничто так не предвещает неудачу, как заведомое ее ожидание.

Как показывают исследования самооценки учебных возможностей, наши дети обнаруживают в большинстве своем адекватную самооценку и достаточно высокий уровень притязаний. Так, исследование самооценки учебных способностей (методика «Анкета» Т. И. Юферевой) учащихся 4-х классов (1994, 1995, 1996 гг.) показывает, что 79% учащихся способны адекватно оценить свои реальные возможности (причем это относится к детям с разным уровнем успешности). На вопрос: «Как ты учишься?» — Даша Г., имея достаточно скромные успехи по всем предметам, отвечает: «Нормально, ни бе-ни ме», но она хотела бы учиться на «отлично», обнаруживая при этом старание и добросовестность.

Система оценочных воздействий может оказывать различное влияние на формирование самосознания ребенка. Мы убеждены, что отсутствие формальной отметки в начальных классах при соответствующей организации учебного процесса может формировать самооценочную деятельность, не внося при этом негативных изменений в личностную сферу детей. Может быть, поэтому для поведения наших детей не характерны конформность, чувство зависимости, сковывающее развитие инициативы и самостоятельности в поступках и суждениях. Ведь для того, чтобы ребенок чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться и преодолевать трудности, ему необходимо иметь положительное представление о себе. У детей с отрицательной самооценкой — высокий уровень тревожно-



сти, они хуже приспосабливаются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с явным напряжением.

В психолого-педагогической науке уже давно стало аксиомой положение о том, что эффект учебного процесса в значительной мере определяется степенью сформированности различных сторон познавательной деятельности школьников, и прежде всего мышления.

Чтобы успешно решать задачи развития мышления, педагог должен хорошо разбираться в вопросах возрастной и индивидуальной специфики детского мышления, причем не вообще, как такового, а присущего конкретному классу, конкретному ученику. Следовательно, нужны своевременная и систематическая диагностика учащихся и обеспечение учителей соответствующей психологической информацией.

Безусловно, важным при этом может быть выяснение того, как развивается мышление детей с разными возможностями и имеющих разный уровень обученности. И положительная динамика учащихся разных групп успешности может быть показателем эффективности педагогической системы в целом.

Какие же изменения происходят в познавательной деятельности наших детей?

Как показывают результаты диагностики разных сторон мышления, во всех классах обнаруживается положительная динамика развития способности к обобщению. Средние показатели могут говорить об особенностях развития класса в целом. Однако для нас, для каждого учителя, важно увидеть развитие каждого ученика. Динамика индивидуального развития мыслительных процессов изучалась нами по тесту вербального интеллекта (ТВИ), а также невербальному тесту Р. Кеттелла, уровень познавательной активности изучался с помощью методики Ч. Д. Спилбергера. При проведении качественного анализа ошибок главное внимание было обращено на то, какие логические операции освоены лучше, какие хуже; какие понятия наименее известны школьникам; существуют ли наиболее типичные ошибки, каковы причины этих ошибок.

Изучение динамики мыслительных характеристик каждого ученика позволяет нам составить индивидуальные программы коррекции развития интеллекта, строить индивидуальную учебную работу с учетом выявленных особенностей.

Важным этапом в изучении познавательных характеристик оказывается определение того, какие структурные элементы интеллекта «западают» и у отдельного ребенка, и у класса в целом. В таблице 1 представлены результаты по выполнению отдельных субтестов ТВИ (теста вербального интеллекта) учащимися 6 класса в течение 1995–1998 гг.

Таблица 1

Динамика развития мыслительных процессов (в %)

| Характер субтестов года | Матем. логика | Обобщение | Выполнение инструкций | Практический анализ | Исключения | Определение антон. | Поиск аналогий |
|-------------------------|---------------|-----------|-----------------------|---------------------|------------|--------------------|----------------|
| 1995–1996 уч. г. | 48 | 47 | 43 | 44 | 32 | 16 | 5 |
| 1996–1997 уч. г. | 64 | 55 | 54 | 57 | 55 | 33 | 15 |
| 1997–1998 уч. г. | 72 | 65 | 62 | 71 | 67 | 53 | 29 |

Прежде всего следует отметить примерно одинаковый характер ошибок у большинства учащихся, что часто является не следствием недостаточного развития интеллекта, а просто указывает на незнание того или иного понятия, малую его освоенность.



Недостаточно хорошо освоена такая мыслительная операция, как проведение аналогий. Анализ ошибок, допускаемых школьниками, обнаруживает их зависимость от «фона», т. е. тех слов, среди которых помещен правильный ответ. Это соответствует результатам обследования учащихся по методике ШТУР, выполненной психологами НИИ психологии РАО. Кроме того, выполнение этой мыслительной операции требует способности «мыслить в соотношениях» на разных уровнях абстракции.

Низкий уровень владения операцией определения антонимов в 6-м классе может свидетельствовать о том, что мышление по ассоциации занимает еще значительное место в процессе решения интеллектуальных задач. Тем более что выполнение этого задания предполагает способность сравнивать, принимать во внимание схожесть и разницу между понятиями на разных уровнях абстракции.

Условием, обеспечивающим эффективность работы учащихся по развитию мыслительных навыков, на наш взгляд, может служить достаточно высокий уровень познавательной активности учащихся. Сравнивая общий и школьный уровень познавательной активности в течение трех лет (в 5-х, 6-х, 7-х классах; методика Ч. Д. Спилбергера), мы можем констатировать, что он остается достаточно высоким во всех классах: 27 баллов в 5-х классах, и 30 баллов в 6-х классах (из 40 возможных). Причем этот уровень примерно одинаков («обычно» и «в школе»). Как свидетельствуют психологические исследования, одинаковый уровень общей и учебной познавательной активности обнаруживает более чем половина учащихся, что является хорошей базой для развития учебной мотивации, освоения учебного материала и т. п.

Положительная динамика мыслительных качеств, а также высокий уровень познавательной активности как «отличников и хорошистов», так и слабоуспевающих учеников может свидетельствовать об эффективности организации процесса обучения в школе.

В заключение нам бы хотелось сделать следующие выводы:

1) Гармоничное развитие личности обеспечивается не отдельными педагогическими приемами, а формированием целостной образовательной системы, в которой создаются условия для такого развития. В школе этими условиями оказываются отсутствие отметки в начальных классах, образное преподавание, обеспечивающее понимание материала большинством учащихся, доверительные отношения между учителями и учащимися, своевременная психолого-педагогическая поддержка, организация различных видов деятельности, в которых дети могут проявить свои индивидуальные способности.

2) Школа в своих нововведениях всегда должна четко отвечать на вопрос, что она главным образом развивает, что не может развить, а развитию чего и препятствует. Приходящим к нам родителям первоклассников мы говорим, в чем их ребенок определенное время может уступать учащимся других школ (например, в скорости формирования отдельных навыков в развитии формального мышления в начальных классах), но в чем может иметь преимущества (в художественных навыках, развитии воображения, эмоциональной раскрепощенности и комфортности и др).

3) Школьная диагностика должна охватывать изучение всех сторон личности ребенка, а не только тех, которые служат подтверждением исходных концептуальных идей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.



2. Вейсс Роберт М. Индивидуум и «Э» — теория образования: предварительные наброски новой науки // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М.: ИПИ, 1995. С. 46 — 67.

3. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. М.: ИПИ, 1995. С. 16 — 46.

4. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: ИПИ, 1995. С. 58 — 64.

5. Гильманов С. А., Морева Г. И. Система диагностического развития в инновационных образовательных учреждениях. Тюмень: Изд.-во ТГУ, 1995. 19 с.

6. Каган М. С. Человеческая деятельность. М., Наука, 1974. 395 с.

7. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.

8. Прихожан А. М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности. Дисс ... докт. психол. н. М., 1996. 387 с.

9. Устименко Т. А. Влияние школы как воспитательной системы на мотивацию школьников: Автореф. докт. дис. ... М., 1992. 187 с.

10. Цукерман Г. А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность // Вопр. психол. 1998. № 5. С. 68 — 81.

*Ольга Антеевна СЕЛИВАНОВА —
старший преподаватель кафедры общей
и социальной педагогики,
кандидат педагогических наук*

УДК 376.6

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИАГНОСТИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫХ ПРИЗНАКОВ ПОДРОСТКОВЫХ АКЦЕНТУАЦИЙ

АННОТАЦИЯ. В статье дана психолого-педагогическая характеристика диагностически значимых признаков подростковых акцентуаций. Исходя из понимания амбивалентности явления акцентуации, приведены показатели акцентуации характера как типа и как черты индивидуальности.

The article deals with psychological and pedagogical characteristics of teenagers' accentuations sufficient for diagnoses. Accentuation is treated both as a type and as an individual trait.

Акцентуация характера — понятие, широко распространившееся в последнее время и в психиатрической литературе, посвященной проблемам пограничных состояний, и в социально-педагогической, отражающей вопросы профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних.

Что же понимается под термином «акцентуация»?

В большинстве случаев в настоящее время понятие акцентуации чаще используется для определения пограничных психологических и личностных особенностей подростков и молодежи. В литературе практически параллельно используются два термина: «акцентуация личности» и «акцентуация характера».