

МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

А. Фомина

Психологические законы, которые так полезны в работе учителя

5 - 15

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНЫ, КОТОРЫЕ ТАК ПОЛЕЗНЫ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

А. ФОМИНОВА

В вузах мы штудируем психологические законы, но, к сожалению, не всегда их используем: иногда просто забываем, иногда не можем применить в школе. А психологические законы, как закон притяжения, объективны, действуют независимо от нашего знания или незнания, желания или нежелания. Часто действуют эти законы не так явно, а скрыто, опосредованно, вот и создаётся впечатление, что можно работать, их не учитывая. Но это не так, убеждает автор статьи — учитель, психолог, а теперь научный работник, анализирующий школьную практику.

Несмотря на то, что процессы обучения, воспитания и развития ребёнка как личности тесно связаны между собой, выделим два раздела законов и механизмов — те, которые в большей мере влияют на *процесс познания*, и те, что в большей мере связаны с развитием *личностных качеств* — ценностей, смыслов, самооценки ученика. Представим только некоторые законы психологии, разработанные психологами, активно занимавшимися проблемами обучения.





Закон развития высших психических функций

Как учить ребёнка, чтобы оптимально использовать его природные данные, оптимально развивать его способности? Этот вопрос — важнейший и интереснейший для педагогики средней школы. Мы можем найти ответ в работах выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского. Он сформулировал очень важное для педагогической психологии положение о двух уровнях умственного развития ребёнка: это *уровень актуального развития* (наличный уровень подготовленности, определяемый с помощью заданий, которые ученик может выполнить самостоятельно) и уровень, определяющий *зону ближайшего развития*: этот уровень определяется с помощью заданий, решаемых только под руководством взрослых (сам ребёнок ещё эти задания выполнить не может). Как пишет Л.С. Выготский: «Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день».

Вот двое детей, умеющих считать до десяти. Получается, что уровень актуального развития у них одинаков. Но мы не знаем, сколько времени было затрачено на обучение счёту первого и второго ребёнка, мы видим уже результат — «итог развития на вчерашний день». Мы даём им задание, в котором требуется перейти через десяток. Первый ребёнок, после небольшой подсказки-ориентировки взрослого о составе числа, выполняет задание, а второму требуется не только ориентировка, но и совместное решение. Получается, что зона ближайшего развития в счёте у первого ребёнка ближе, он более обучаем в настоящее время в этой области — «умственное развитие на завтрашний день».

Новые формы психики возникают не только в познавательной, но и в эмоциональной сфере ребёнка, и в сфере его потребностей и мотивов. Учитель начинает читать детям произведение, которое они самостоятельно не выбрали бы для прочтения — слишком непонятное. Но пока идёт процесс чтения, обсуждение сложных аспектов, ребёнок открывает новые для себя истины и затем уже самостоятельно читает и разбирается в ставшем для него интересным тексте. Так же происходит и с новой сложной игрушкой, с решением непростой задачи, с пониманием музыкального и драматического произведения.

Все задачи взрослого в процессе обучения и воспитания ребёнка связаны с *выявлением именно этой зоны и с работой над переходом ребёнка на более высокий уровень понимания и познания мира*. Задавать трудные, но решаемые с небольшими подсказками взрослого вопросы, задания. Если будем опираться только на то, что ребёнок уже освоил и может понять, сделать и без нас, то ничего нового мы в его развитие не привносим, «топчемся на одном месте». Так первоклассники, пришедшие в школу, хорошо подготовленные и умеющие читать и писать, практически не используют свои познавательные возможности в начале обучения. Однако есть такие задания, которые ребёнок не в состоянии выполнить, даже если ему помогает взрослый: сколько бы мы ни старались, не может он пока усвоить данную информацию — это для него «область невозможного». Ученика вызвали к доске решать задачу, но, несмотря на подсказки учителя, он не может справиться с задачей. В данный момент для него решение такой задачи — область невозможного. Почему? Разные могут быть причины — от особенностей мышления ребёнка до запущенности учебного материала. Ничего, кроме чувства беспомощности, такой выход к доске не даёт.



Таким образом, если в процессе обучения мы обращаемся, прежде всего, к зоне актуального развития, то особого продвижения в развитии ребёнка не наблюдаем; если же часто ставим нерешаемые ребёнком задачи, даже с нашей помощью, то может сработать «механизм выученной беспомощности». Эти две ошибочные тактики рассмотрим на примере таких психологических явлений, как механизм «выученной беспомощности» и «спекуляции на понижение».

«Спекуляция на понижение»

Желание постоянно поощрять даже минимальную познавательную деятельность детей, обучать на облегчённом учебном материале, не способствующем умственному и волевому напряжению ребёнка, также негативно отражается на его развитии, как и преподавание в так называемой зоне невозможного развития.

«В педагогике «спекуляция на понижение» проявляется в стремлении учителя к внешним эффектам в ущерб глубине постижения подлинных ценностей и смыслов образования, в желании любой ценой завоевать расположение ученика, абсолютизируя его актуальные потребности. Подлаживание под ученика, потакание ему во всём, включая неразвитость вкуса и примитивизм предпочтений, — оборотная сторона детоцентризма в педагогике, который в последнее время пришёл на смену культуросциентизму...», — отмечает Е.А. Ямбург.

Это явление объясняется длительным топтанием в зоне «актуального развития» ребёнка, так как ребёнку это проще, не надо прикладывать напрягать усилия. Например, учитель даёт задание прочитать и пересказать текст параграфа. Но ученики это учебное действие — чтение и пересказ — умеют делать со второго класса. Вот и «топтание» на месте. Или учитель очень увлекается игровыми методами обучения детей начальной школы, что сказывается на развитии произвольности — подключении волевого усилия в процессе восприятия, запоминания учебного материала, процесса мышления.

Механизм «выученной беспомощности»

Выученная беспомощность — это особенность поведения, связанная с отказом от деятельности в результате постоянных неудач. Например, ученик не может усвоить материал в классе, дома ему помочь некому, сам пробует, но справиться не может, в результате — плохая отметка. Если изменить ребёнок ничего не может, на помощь вовремя никто не приходит, то при многократном повторении такой ситуации у некоторых детей наступает состояние «выученной беспомощности».

Характеризуется она тем, что происходит торможение учебной активности ребёнка, ослабляется его мотивация, теряется способность к научению, возникают негативные эмоциональные состояния, вплоть до депрессии, появляются расстройства здоровья.

Очень печально, что выученная беспомощность, возникнув в одной сфере жизнедеятельности, переносится на другие. Так, неуспешность ребёнка по одному предмету может спровоцировать его отказ от учебной деятельности вообще. Тотальная неуспешность в школе может при первых неудачах спровоцировать неуспешность в спортивных занятиях, в трудовой деятельности. Этот механизм объективен, психика животных реагирует на невозможность уйти от негативного воздействия тем же образом — *отказом от деятельности*.





Если кто-то из ваших учеников получил за короткое время много двоек, потерял интерес к предмету, стал пропускать уроки, а главное — не пытается переломить ситуацию, то велика вероятность, что «механизм выученной беспомощности» сработал. Этот механизм может потом всю жизнь срабатывать в трудных ситуациях. А для подготовки к взрослой жизни важно, чтобы во время учёбы в школе развивался другой психологический механизм.

«Механизм самоэффективности»

Известный американский психолог А.Бандура, изучая поведение человека в различных жизненных ситуациях, пришёл к выводу, что наши действия во многом зависят от того, можем ли мы осуществить некоторые действия (*ожидание эффективности*); изменят ли эти действия ситуацию в лучшую для нас сторону (*ожидание результата*). А. Бандура назвал совокупность этих ожиданий *самоэффективностью*.

Самоэффективность — это *вера в эффективность собственных действий* в сложной ситуации и *ожидание успеха* от выполнения этих действий. От самоэффективности зависит, как много усилий будет прилагать человек при встрече с препятствиями и неудачами, как долго он сможет им противостоять. Смоделируем возможные варианты сочетания этих убеждений.

Если ученик *верит*, что он *может разобраться* в сложном для него материале и, разобравшись, обязательно выполнит задание и *получит хорошую отметку*, результатом будет *повышение активности* и уверенности человека, он сможет долго размышлять, искать правильное решение. Часто ученики верят, что они могут выполнять задания, но не верят, что от этого будет результат или *не верят в себя*: «Я не смогу, у меня не получится». При этом возникает *чувство вины* за свою беспомощность, неумение. Самый негативный вариант — ученик *не верит ни в собственные силы*, ни в возможность достичь результата. В этом случае возникает спад активности, депрессивное состояние.

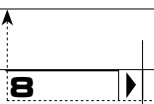
В исследованиях были выявлены обстоятельства, влияющие на развитие самоэффективности.

Наличие более или менее широкого репертуара навыков поведения

Надо постараться, чтобы ученик хорошо освоил основные навыки учебной деятельности, например, навыки мыслительной деятельности: анализ ситуации, обобщение, умение делать выводы, навыки работы с информацией и т.д. Мы должны позаботиться о навыках учебной деятельности и социальных навыках, навыках общения: слушания и оптимальной передачи информации, дискуссии, навыке принимать конструктивную и деструктивную критику.

Опыт, приобретённый с помощью наблюдения за другими людьми

Чем больше ученик видит примеров эффективного поведения, тем вероятнее научить его такому поведению, поэтому по возможности надо включать в иллюстративный материал урока фильмы или отрывки из фильмов, книг, демонстрирующих самоэффективность героев сюжетов. Каждый учитель без труда найдёт примеры в истории развития своей науки, будь то физика или математика. А про исторические аналогии и литературных героев и говорить нечего — их в нашей истории и литературе множество.





Теория поэтапного формирования умственных действий

Эта концепция, разработанная известным отечественным психологом П.Я. Гальпериным, показывает возможность создать психологические условия, обеспечивающие развитие самоэффективности.

Изучая условия высокой эффективности процесса обучения, П.Я. Гальперин и его сотрудники выявили, что этими условиями являются, прежде всего, полные и чёткие объяснения учителя, как выполнять задание — *ориентиры*. Только на основе чётких *ориентиров* (алгоритмов действия, принципов самостоятельного составления алгоритмов) ученик быстро и безошибочно овладевает учебной *деятельностью* (решает задачи, пишет отчёты, сочинения и т.д.).

П.Я. Гальперин выделил три типа ориентировочной основы действия (фактически три типа объяснения учителем задания), положив в основу этой классификации критерии: полное — неполное объяснение учителя (ориентировка учащегося); частная — обобщённая ориентировка ученика.

1-й тип — *неполная, частная* ориентировка в выполнении задания. Ученик, услышавший информацию по теме, *но не получивший чётких ориентиров*, *КАК конкретно выполнять* учебные задания, часто использует непродуктивный метод «проб и ошибок». Так, многие ученики не умеют писать сочинения, не умеют конспектировать учебники, да многое не умеют, потому что не получили в своё время чётких указаний, *КАК* это делать. Например, без чётких ориентиров, как правильно писать букву, первоклассники методом проб и ошибок приходят к правильному написанию с 135 раза (результаты эксперимента). Давая неструктурированные, расплывчатые объяснения, как выполнять задание, способствуем неудаче, неэффективности ученика в этой деятельности.

2-й тип — *полная, частная* ориентировка. В этом случае ученик получает *схему, план, алгоритм* выполнения учебного задания (написания конспекта, решения задачи, составления плана текста и т.д.). Эти алгоритмы ориентируют только в конкретной области знания, поэтому они и частные. Для другой темы учителю надо составлять новый алгоритм. Это, конечно, сужает возможности такого типа объяснения. Но несомненные плюсы ориентировочной основы действий второго типа — *доступность* в работе любому учителю, *понятность* для каждого ученика. Схемы, алгоритмы обеспечивают учащемуся *самостоятельность* в выполнении задания, усиливают *чувство самоэффективности*, исключают зубрёжку, *ускоряют* процесс обучения и *повышают* качество усвоения материала.

Так, букву, написанную ребёнком сначала по точкам, он правильно воспроизведёт уже с 18 раза. Ученик, которому дан план рассказа о каком-либо природном явлении, логически грамотно выстроит свой рассказ, не перескакивая с одного на другое. Можно предложить такой, например (А.В. Усова).

План изучения явления:

1. Внешние признаки явления (признаки, по которым обнаруживается явление).
2. Условия, при которых происходит явление.
3. Сущность явления, механизм его протекания (объяснение явления на основе современных научных теорий).
4. Определение явления.





5. Связь данного явления с другими (или фактора, от которых зависит протекание явления).
6. Количественные характеристики явления (величины, характеризующие явление, связь между величинами, формулы, выражающие эту связь).
7. Использование явления на практике.
8. Способы предупреждения вредного действия явления на человека и окружающую среду.

3-й тип ориентировки — *полная, обобщённая* ориентировка в выполнении учебных действий. Так, при написании буквы, обращается внимание на элементы букв, в частности, на линии изгиба. В результате дети сами отмечают ориентиры букв и правильно пишут букву с 14 раза, но, что важнее, используют этот принцип и при написании всех последующих букв и букв латинского алфавита.

Ещё пример: учитель не даёт полного алгоритма написания доклада по теме «Научные проблемы классификации животного мира», он ориентирует в общих принципах написания научных работ. Опираясь на эти принципы, ученик сам составляет алгоритм написания доклада по любому предмету, а затем курсовой и дипломной работ.

Участвуя в работе научных секций учащихся, наблюдаю, как, понимая принципы исследовательской работы, даже младшие школьники грамотно и очень осознанно выстраивают свои небольшие исследования. В дальнейшем они переходят к выполнению более сложных работ, построенных по тем же принципам: проблема, анализ имеющихся работ, гипотеза, проверка гипотезы с помощью исследовательских методик, анализ полученных данных, выводы. При этом уже сами конкретизируют алгоритм исследования в зависимости от выбранной проблемы.

Таким образом, хорошая, грамотная ориентировка учителя, *как* выполнять задание, отличающаяся *полнотой и конкретностью* (алгоритм) или *полнотой и обобщённостью* (общие принципы составления алгоритмов действий по теме), приводит к эффективности выполнения учебного действия (решения задачи, написания доклада и т.д.).

Законы подкрепления и наказания

По мнению известного американского исследователя процессов научения Б.Ф. Скиннера, поведение ребёнка нередко формируется в результате действия подкрепляющего фактора.

Наиболее действенно в процессе обучения безусловно *позитивное подкрепление* за хорошие достижения, за внимание на уроке. Позитивное подкрепление должно быть значимым для ученика и может быть выражено вниманием, улыбкой, похвалой, отметкой. Наказание — воздействие, под влиянием которого нежелательное поведение прекращается. Оно может быть связано с лишением чего-то (экскурсии, похода в театр и т.п.) или с воздействием (запись в дневнике, строгий выговор и т.д.). Однако наказание лишь привлекает внимание к нежелательному поведению, которое в результате наказания может прекратиться *только на время*. Негативные эмоции ребёнка при наказании связываются с *тем человеком, который наказывает*, а не с действием, за которое наказывают. Дети с заниженной самооценкой очень болезненно воспринимают наказания, некото-



рые из них понимают, что поступили неправильно, но не знают, а как надо было правильно поступить в этой ситуации. Учащиеся с демонстративным поведением, которые всегда хотят быть в центре внимания, только и ждут замечаний в свой адрес. Получается, что замечание становится для них не наказанием, а подкреплением неправильного поведения.

Поэтому, по мнению Б. Скиннера, *продуктивнее при первых отклонениях в поведении ребёнка игнорировать такое поведение и немедленно подкреплять поведение правильное.*

У ребёнка есть *потребность в положительной оценке* его деятельности. Ребёнок любит грамоты, значки, вымпелы, то есть атрибуты, подтверждающие его возможности, а также вдохновляющие на новые достижения. Для ребёнка с трудным поведением бывает более значимым такое внимание к его пусть небольшому успешным действиям.

Однако в постоянном подкреплении взрослым правильного поведения ребёнка тоже есть свои «но». Одно из них состоит в том, что ребёнок привыкает за правильные действия что-то получать: внимание, похвалу, пятёрку, конфетку и т.д. Это всё факторы *внешней мотивации* (метод «кнута и пряника»). По данным исследований, усиление *внешней мотивации* способно тормозить развитие *внутренней мотивации*, которая развивается на основе собственных интересов, целей, понимания ценностей какой-либо деятельности. Поэтому обратимся к следующей психологической закономерности.

Излишнее внешнее поощрение чаще приводит к уменьшению внутренней мотивации

Наблюдения и эксперименты показали, что усиление внешнего поощрения человека за какую-то деятельность чаще всего приводит к уменьшению внутренней мотивации (интереса, желания).

Например, если ученика в школе вознаграждают за каждый правильный ответ хорошей отметкой, то у него будет всё меньше и меньше желания действовать *просто ради познавательного интереса*. Диалог преподавателя и студента:

- ◆ Подготовьте большое научное сообщение на студенческой конференции.
- ◆ А вы меня освободите тогда от экзамена? Нас всегда раньше освобождали, если мы по предмету на конференции выступали.

Внешне мотивировать человека гораздо проще, чем развивать внутреннюю мотивацию, надо только пообещать наградить за выполненное или наказывать за невыполненное действие. Однако на определённом этапе обучения ребёнка отметка уже не мотивирует (ну и что, что получена десятая пятёрка подряд), он перестаёт бояться замечаний и выговоров. Что дальше делать взрослому? Развитие внутренней мотивации к учёбе — может быть, дело нелёгкое, требующее терпения, творчества.

Результаты исследований Э.Диси и его соратников были объединены в единую теорию, согласно которой человек при выполнении деятельности постоянно оценивает, что является причиной его действий (он сам или что-то извне), насколько эффективна его деятельность, и может ли он, выполняя эту деятельность, поддерживать значимые межличностные отношения.

Соответственно учителю, руководителю важно учитывать, что внутренняя мотивация ученика или сотрудника будет развиваться в том случае, если:





- ◆ возникает чувство *компетентности* («я знаю, я могу»): помогает всем ученикам освоить самые значимые основы предмета;
- ◆ человек осознаёт себя причиной, *источником* своих действий, а не «пешкой» — объектом влияния внешних сил. Важно оставлять за учеником *выбор* (некоторых тем, способов их выполнения), дать ему возможность самому организовать выполнение заданий;
- ◆ ученик включён в систему *значимых для него отношений* (с учителем, родителями, одноклассниками). Он понимает, что к нему проявляется личный интерес другого, обращается внимание на его особенности, к нему относятся с вниманием. В книге Кэндзио Хайтани «Взгляд кролика» речь идёт о том, как японские учителя ищут подход к детям. Разные страны, разный менталитет, а проблемы одинаковые, и способы выхода из этих проблем также сходны. Вот лишь одна из ситуаций. В классе молодой учительницы учится мальчик, сирота, который ничего на занятиях не делает, а на переменах ни с кем не играет. С учительницей разговаривать не хотел, даже кусался. Увлекался лишь изучением мух у себя дома. *Её подарок* — *справочник по мухам* — *сделал чудо*: ребёнок стал рисовать, писать, смеяться.

Закон оптимума мотивации

По мере усиления мотивации, желания что-то хорошо выполнить степень эффективности деятельности человека будет возрастать, однако до определённого предела. В исследованиях М. Йерса и Дж. Додсона показано, что очень сильное желание хорошо выполнить задание может только помешать: эмоции начинают «захлёстывать» человека, он теряет возможность сосредоточиться, чётко понимать происходящее, поэтому велика вероятность ухудшения деятельности. Вот почему некоторые ученики на очень ответственной контрольной работе показывают более худший результат, чем обычно, особенно когда взрослые не устают напоминать о значении этой работы. Поэтому в некоторых случаях учителю надо не подчёркивать значение события (контрольной работы, экзамена, ЕГЭ), а наоборот, *снизить его* для особенно переживающих детей.

Важно обеспечить ребёнку в школе *ситуацию успеха* (эффекта), давая ему оптимально трудные задания, чутко понимая необходимую степень посторонней помощи для каждого ребёнка, разрабатывая чёткие ориентиры в выполнении заданий и, конечно, не забывая про значение для ребёнка любого возраста особенности доверительных отношений и *благоприятного эмоционального состояния* в процессе его важнейшей деятельности на этом отрезке жизненного пути — деятельности учебной.

В психике человека происходит постоянное взаимное влияние познавательных, эмоциональных, личностных состояний и свойств. Обучая ребёнка, мы, прежде всего, воспитываем *личность*. А человек, усвоивший оптимальные жизненные установки, представления о себе и мире, заинтересованно познаёт действительность, то есть и учится хорошо.

«Стихийные» механизмы развития личности

Эти механизмы были выявлены и научно обоснованы в отечественной психологической науке. Мы, взрослые, не задумываемся о действии этих механизмов, дети не замечают их неуклонного влияния на развитие характера, мотивов по-



ведения, интересов и ценностей, а они действуют изо дня в день, иногда очень сильно изменяя вектор развития личности ребёнка.

«Сдвиг мотива на цель»

Этот механизм связан с важнейшей потребностью человека — в общении, и чем младше человек, тем чаще его интересует не сама деятельность, к которой его призывают (убрать игрушки, выучить уроки, хорошо подежурить), а *общение со значимым для него человеком как вознаграждение*. Первоначально ребёнок выполняет требования, чтобы испытывать радость — общение с любимым взрослым. Но со временем его правильные действия сами по себе доставляют ему радость. Таким образом, ребёнок сначала выполнял правильное действие (цель) ради общения с мамой, или учителем, его похвалой (мотив), затем это действие приобретает самостоятельную побудительную силу (становится и целью, и мотивом): он уже делает уроки не ради мамы или похвалы учителя, ему нравится чувствовать себя самостоятельным, узнавать что-то новое. Этот механизм работает только в том случае, если цель длительно и стойко *насыщалась положительными эмоциями*. Если же общение со взрослым безрадостно, то механизм не работает, новые мотивы у ребёнка не возникают, правильного воспитания личности не происходит.

Не надо бояться, что ребёнок начинает что-то делать *ради похвалы, внимания, отметки*. Начал писать ребёнок доклад ради отметки, а вот уже и четвертные отметки выставили, и без доклада пятёрка вышла, а он всё пишет, заинтересовался, хочет довершить. Да, понимаем, сработал механизм. Вспомните такие ситуации из своей практики, радостно станет!

Психологический механизм идентификации

Этот механизм связан с потребностью ребёнка ориентироваться на какую-то идеальную для него модель в своём поведении. Прежде всего дети начинают подражать своим родителям во всём: в манерах, речи, интонациях, одежде, занятиях. Одновременно они усваивают и внутренние черты родителей — их вкусы, отношения, способы поведения и чувствования. Характерная особенность этого процесса — то, что он происходит независимо от сознания ребёнка и также не контролируется в полной мере родителями. А.С. Макаренко в «Лекциях о воспитании детей» пишет: *«Не думайте, что вы воспитываете ребёнка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы общаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеётесь, читаете газету — всё это имеет для ребёнка большое значение. ...А если вы дома грубы или хвастливы... вам уже не нужно думать о воспитании: вы уже воспитываете ваших детей, и воспитываете плохо...»*

На более поздних возрастных этапах расширяется круг лиц, из которых выбирается объект идентификации. Учитель особенно часто становится моделью для подражания, сам того не замечая. Особенно опасно проявление взрослым человеком агрессии в отношении ребёнка или на глазах у ребёнка, так как может проявиться феномен «идентификации с агрессором», когда ребёнок потом повторит такое поведение в отношении кого-либо из сверстников. Обсуждая эту





непростую проблему эмоциональной саморегуляции воспитывающего взрослого, П.Ф. Лесгафт отмечал: *«Необходимо, чтобы воспитатель всегда рассуждал и не допускал у себя рефлекторных движений; в противном случае получается явный абсурд: воспитатель преследует воспитанника за нарушение дисциплины и в то же время сам своими действиями доказывает, что он не умеет владеть собой, т.е. он сам недостаточно дисциплинирован».*

«Освоение социальных ролей»

В жизни человек выступает в разных ролях: сын, брат, ученик, защитник в хоккейной команде, культорг класса, дежурный и т.д. Освоение всё новых социальных ролей влияет на формирование личности: появляются новые мотивы, видоизменяются системы взглядов, ценностей, отношений. *Каждая роль, получаемая ребёнком в школе, ведёт к его личностному изменению.* Приведу пример чуткого понимания действия данного механизма: директор, узнав на педсовете, что один из семиклассников, постоянно нарушающий дисциплину, — лидер класса, сказал: *«Надо придумать ему какую-нибудь должность. Например, главный дежурный по школе».*

Прежде ролей у школьников было достаточно много: комсорги, звеньевые, горнисты, знаменосцы и т.д. Сейчас этих значимых ролей катастрофически не хватает: те из ребят, кто претендует на значимое место в иерархии класса, но не может участвовать в олимпиадах по предметам и в соревнованиях, часто начинают искать для себя не очень-то позитивные роли, лишь бы быть на виду. От учителя зависит оптимальная социализация ребёнка в школе, в классе. И один из факторов — важная для ребёнка роль. Так давайте придумывать!

Социолог Р.К. Мертон назвал *«самосбывающимися пророчествами» феномен*, в результате действия которого наши фантазии превращаются в нечто вполне реальное: мы начинаем действовать в соответствии со своими ожиданиями, и тем самым реализуем «пророчество». Вот почему детей важно настраивать на успех, не подкреплять проявляющуюся у некоторых учеников тенденцию самоуничижения: *«Я неудачник», «Я этого никогда не пойму».*

С этим феноменом тесно связан *«эффект ожидания», или «эффект Пигмалиона».* Было выявлено, что человек, ожидающий результатов от своих подопечных, может влиять на эти результаты через неуловимые знаки, реакции на действия подопечного.

Р. Розенталь продемонстрировал эффект ожидания экспериментатора в школьных классах. Учителям был дан список детей, которые якобы получили очень высокие баллы по тесту интеллекта. Исследователи сказали учителям, что способности у этих детей ещё не проявляются, но это, вероятнее всего, надежда нации. В конце учебного года обнаружилось, что именно эти дети, от которых учителя ожидали высокого интеллектуального роста, в среднем показали значительно более высокий коэффициент интеллекта при повторном тестировании, чем остальные.

Этот эффект очень интересно продемонстрирован в отечественном фильме «Шапка Мономаха». После посещения пятиклассниками лаборатории, где, якобы определяли потенциальные возможности мозга, выдающиеся показатели (подчёркнутые яркой чертой) одного неблагополучного ученика «случайно» становятся известны одноклассникам и учителям. И действие начинает развора-



чиваться прямо как в экспериментах Р.Розенталя. А задумано всё это было завучем, которая заметила усугубляющееся неблагополучие нового ученика. Зная действие этого механизма, мы можем его сознательно использовать, *сознательно выстраивая позитивные ожидания в отношении учащихся.*

Роль сценарных предписаний в жизни человека

В определённых обстоятельствах слова, сказанные значимым для ребёнка взрослым, могут бессознательно превратиться в жизненный сценарий. Этот механизм похож на так называемые самореализующиеся пророчества, когда установка, данная значимым человеком, начинает претворяться его подопечным в жизнь. Слова значимых людей могут стать сценарным предписанием, если даны в эмоционально насыщенной для ребёнка ситуации, согласуются с его сегодняшними представлениями о себе, окружающих.

При анализе этого механизма важно начать с себя, вспомнив слова значимых близких людей, которые оказали на нас воздействие, а потом уже анализировать, какие послылы идут от нас к ученикам и близким людям. Одна из студенток отмечала: «В меня не верили ни мои родители, ни учителя. «Ничего из тебя не получится» — это типичное высказывание в мой адрес. А вот учительница английского верила и говорила: «Ты сможешь, я верю в твою сообразительность и силу характера. Достигнешь всего, чего захочешь». И вот я заканчиваю университет, уже успешно работаю, и в личной жизни у меня всё в порядке». Действительно, сильные личности, уверенные в себе, могут идти наперекор сценарным предписаниям. Но ведь в жизни этой девушки была учительница английского языка...

Взаимосвязи эмоций и интеллектуальной деятельности

Не может быть успешного обучения без эмоциональных переживаний как учителя, так и ученика. Это, прежде всего, эмоции интереса к познанию, радости достижений ребёнка и ответная радость учителя за своего ученика.

Потребность в радости существует у каждого человека, но наиболее ярко эта потребность присуща детям и подросткам. Известны случаи, когда А.С. Макаренко увольнял воспитателей с такой формулировкой: «*Постоянно разводит в колонии грусть*». Эмоции и страсти в образовании не имеют утилитарной пользы, но без них *ничего нет*, нет знания, нет нас (В.П. Зинченко).

Мы остановились лишь на некоторых психологических явлениях, которые так или иначе определяют нашу *успешность и результативность при обучении и воспитании детей*. Безусловно, между нашими знаниями и нашими действиями может быть несогласованность, однако знания позволяют быть более гибкими в своём поведении с детьми, дают возможность быть более свободными в выборе оптимального поведения с ребёнком в каждой ситуации. Есть ещё очень важное свойство, которое спонтанно будет помогать выбирать верный путь — наша эмоциональная настроенность на ребёнка. И это тоже психологический закон!

