**Тема № 5: Психология педагогического воздействия и управления учащимися на уроке**

1 Психология педагогического воздействия

2 Учебно-педагогическое сотрудничество

3 Педагогические цели и оценивание

4 Управление учащимися на уроке

**1 Психология педагогического воздействия**

**Педагогическое воздействие**‒ особый вид деятельности педагога, цель которой ‒ достижение позитивных изменений психологических характеристик воспитанника (потребностей, установок, отношений, состояний, моделей поведения).

Цель любого психологического воздействия ‒ преодоление субъективных защит и барьеров индивида, переструктуриро­вание его психологических характеристик или моделей пове­дения в нужном направлении. Существуют три парадигмы психологического воздействия и соответствующие им три стра­тегии воздействия.

Первая стратегия ‒ *стратегия императивного воз­действия;* ее основные функции: функция контроля поведения и установок человека, их подкрепления и направления в нуж­ное русло, функция принуждения по отношению к объекту воз­действия. Стратегия менее всего пригодна в педагогической практике, так как воздействие, осуществляемое без учета ак­туальных состояний и отношений другого человека, условии межличностных коммуникаций, приводит чаще всего к обрат­ным и даже отрицательным последствиям.

Вторая стратегия ‒ *манипулятивная* ‒ основывает­ся на проникновении в механизмы психического отражения и использует знание в целях воздействия. Эту стратегию приме­няют для формирования общественного мнения, например в рекламе, а иногда и в педагогической практике.

Третья стратегия ‒ *развивающая.* Психологическое условие реализации такой стратегии ‒ диалог. Принципы, на которых она основывается, - эмоциональная и личностная от­крытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, доверительность и искрен­ность выражения чувств и состояний.

В педагогической практике предпочтение должно быть от­дано развивающей стратегии, поскольку только она способству­ет развитию субъектности ребенка. Именно субъектность как конечная цель педагогического воздействия является призна­ком, отличающим полноценное педагогическое воздействие от псевдовоздействия, каким является объектное воздействие.

Субъектность ‒ характеристика активности субъекта, выражающаяся в степени реализации действенного и ценност­ного аспектов его образа «Я».

Субъект-субъектное, развивающее педагогическое воздей­ствие отличается и по мотивам, побуждающим педагога к воз­действию. Это ориентация на благо ребенка (развитие его личности, психологическое благополучие и т.д.), а не на соб­ственные интересы педагога (удобство, легкость достижения ре­зультатов, отсутствие неприятностей с администрацией шко­лы, дешевый авторитет и т.п.).

В содержание целей педагогического воздействия входит не только изменение поведения ребенка, но и изменение его отно­шений. Если цель педагогического воздействия сводится толь­ко к изменению поведения, а истинное отношение остается без изменения, ребенок останавливается в своем развитии, следо­вательно, педагогические цели не достигаются. В.Н. Питюков отмечает, что назначение педагогического воздействия состоит в предоставлении ребенку «возмож­ности самостоятельно и осознанно производить выбор, стано­вясь субъектом собственной жизни».

Достижение определенных изменений в потребностно-мотивационной сфере ребенка приводит к тому, что инициирует­ся активность ребенка, он ищет приемлемый способ поведения в сложившейся ситуации. Если ребенок не знает, как посту­пить, педагог должен помочь ему, обеспечив информацией о способах поведения или выполнения деятельности.

Пробудив активность ребенка и снабдив его способами вы­полнения деятельности, педагог предоставляет ему возмож­ность самостоятельно принимать решения и нести за них от­ветственность.

Эффективность педагогического воздействия зависит во многом от позиции педагога по отношению к ребенку. Еще в 1960-е гг. были сформулированы принципы педагогического воздействия: педагогический оптимизм, уважение к воспитан­нику, понимание душевного состояния ученика, раскрытие мотивов и внешних обстоятельств совершаемых поступков, за­интересованность в судьбе ученика (Э.Ш. Натанзон). Современная школа, опираясь на положения гуманистической психологии и педа­гогики сотрудничества, стремится к реализации этих принципов на практике.

Другое важное условие педагогического воздействия ‒ вы­сокий уровень культуры педагога, его авторитет. В психологии воздействия известно положение о том, что результативность воздействия зависит от неформального статуса воздействующе­го субъекта, от меры его авторитета.

Эффективность воздействия зависит также от убежденности самого педагога в правоте своих требований. Недопустимо предъявлять какое-либо требование учащимся и одновремен­но демонстрировать поведение, противоречащее этому требо­ванию. Высокая убежденность в правоте своих требований в момент воздействия не означает косности, некритичности сво­их действий, низкой требовательности к себе. Нужно уметь анализировать свои действия, а если необходимо, признавать ошибки.

Рассмотрение вопросов педагогического воздействия неред­ко сводилось к изучению приемов воздействия, методов поощ­рения и наказания. Еще К.Д. Ушинский считал, что мастер­ство педагогического воздействия не должно сводиться только к постижению приемов и техник воздействия. Один и тот же прием воздействия, давший блестящий результат в одной ситуации, оказывается совершенно неэффек­тивным в сходной, внешне похожей ситуации.

Педагогическое воздействие как процесс создания и разреше­ния педагогических ситуаций не сводится к овладению техни­ками воздействия, а основан на глубоком понимании тех зако­номерностей, раскрытие которых влияет на успешность достижения поставленных педагогических целей.

Педагогу необходимо ясно понимать, что происходит с ре­бенком в данный момент, а также уметь прогнозировать, что произойдет с ним в дальнейшем, какова перспектива его раз­вития. Все это основано на понимании ребенка, знании среды, в которой он находится, его взаимоотношений с этой средой и создавшихся обстоятельств. Понимание педагогом ребенка предполагает в первую очередь раскрытие мотивов его поведе­ния, его состояния в данный момент, а также направленности личности, если прогнозировать поведение ребенка в целом. Понимание ребенка ‒ это знание его возрастных и индивиду­альных особенностей.

Без правильного понимания мотивов поведения учени­ка невоз­можно принять верное решение. Если мотивы неясны, лучше не давать никаких оценок поведения, разумеется, если ситуа­ция не требует принятия неотложных мер. Известно, что мотивы поведения подразделяются на *осозна­ваемые* и *неосознаваемые.* Осознаваемые могут быть вербали­зованы, т.е. ученик может объяснить, почему он так поступил. Однако возможно, что реально действующие мотивы умышленно скрываются. В этом случае обычный метод беседы непригоден, необходимо наблюдение за поведением ученика. При наблюде­нии полезно учитывать эмоциональные проявления ребенка, по которым можно делать выводы о мотивах поведения. Если потребности, которые лежат в основе мотива, удовлетворяют­ся, ребенок испытывает положительные эмоции, в противном случае ‒ отрицательные. Детская непосредственность и хоро­шее знание индивидуальных особенностей эмоциональной сфе­ры конкретного ребенка послужат хорошим ориентиром в пе­дагогической ситуации.

При выявлении мотивов поведения важно учитывать, что не всегда внешне положительный поступок побуждается положительным мотивом, а отрицательный ‒ отрицательным. Внешне благовидный поступок может побуждаться и отри­цательным мотивом и, если не раскрыты мотивы поведения ученика, принятое педагогом решение может оказаться невер­ным. Возможно и другое: внешне негативный поступок, требу­ющий наказания, побуждался благородным мотивом ‒ значит, наказание неуместно.

Необходимое условие успешного педагогического воздей­ствия ‒ психологический контакт с воспитанником, отсутствие психологических барьеров. Надо помнить, если психологичес­кий барьер не преодолен, полноценное воздействие невозмож­но. Н.П. Ерастов выделяет личностный, эмоциональный, познавательный и деятельностный психологические контакты. *Личностный контакт* предполагает учет личностных особенностей воспи­танника: направленности, мотивов поведения, отношений, ин­тересов, возрастных и индивидуально-личностных особеннос­тей. *Эмоциональный контакт* выражается в общности эмоциональных позиций и переживаний педагога и воспитан­ника по отношению к ситуации и друг к другу. Установление эмоциональных контактов достигается на основе сближения эмоциональных позиций и переживаний, что возможно на ос­нове знания воспитанника, а также понимания его ситуатив­ного эмоционального состояния. Опытный педагог, как прави­ло, не предпринимает серьезных действий, пока не выяснит эмоциональную позицию воспитанников и не обеспечит снятие эмоционального барьера.

Психологический контакт устанавливается с помощью вер­бальных и невербальных средств. Вербальные средства ‒ лек­сические варианты обращений к ребенку: просьбы, вопросы-напоминания вместо повелительных фраз. Обязательно обращение к ребенку по имени. Не лишними будут слова одоб­рения для каждого ученика, комплименты, особенно, если ре­бенок не уверен в себе. Подчеркнуть внимание к ребенку помо­жет такой прием, как частичное повторение сказанных им фраз: «Если я тебя правильно поняла ...(повторение)...» Важны также и интонации обращения к ребенку. Дети реактивны, гру­бое обращение к ним неизбежно спровоцирует грубость.

Невербальные средства установления психологического контакта: расположения собеседников, позы, жесты, мимика (например, улыбка), контакт глаз, тактильные способы выра­жения доброжелательности (например, желая успокоить уче­ника, педагог кладет руку ему на плечо).

В.Ю. Питюков рекомендует предъявлять педагогические требования в форме, объединяющей три ключевые операции педагогической техники:

1) трансляция субъектом (педагогом) своего состояния и отношения к поступку, действию другого субъек­та (ученика) через «Я-сообщения» («Я всегда думаю...», «Мне нравится...»). Кроме вербальных вариантов «Я-сообщений» имеются невербальные: педагог демонстрирует свое отношение позой, выражениями лица, интонацией. Например, мальчик уронил с подоконника горшок с цвет­ком. Педагог: «Я всегда расстраиваюсь, если гибнет красота»;

2) демонстрация расположения к ребенку, публич­ное признание его достоинств, проявление интереса к нему. Здесь также возможны различные вербальные и невербальные варианты. Например, ученик опоздал на урок: «Я ‒ удивляюсь, у тебя такие быстрые ноги...»;

3) раскрытие перед учеником социально и личностно значимых доводов в пользу требования. Убеждение в необ­ходимости выполнения требования, раскрытие того, что дает выполнение требования людям, школе, классу или отдельно­му ученику.

Все три ключевые операции слиты воедино. Например, во вре­мя урока мальчик слушает плеер. Педагог: «Я всегда восхища­юсь увлеченными людьми, особенно, если их увлечение ‒ музы­ка. И у тебя отличный вкус. Но материал сегодняшнего занятия определяет основные позиции для рассмотрения всей темы, и тебе это также необходимо, как и всем остальным».

Предлагаемый способ предъявления требований имеет глу­бокий психологический смысл, так как в начале сообщения делаются две посылки, с которыми ученик не может не согла­ситься, а затем на фоне установки согласия предъявляется тре­бование.

Знание возрастных и индивидуальных особенностей ребен­ка позволяет конструировать наиболее эффективные ситуации педагогического воздействия.

**Виды педагогического воздействия**

Традиционно в психологической науке выделяют два основ­ных вида педагогического воздействия: убеждение и внушение.

*Убеждение* ‒ психологическое воздействие, адресованное сознанию, воле ребенка. Это логически аргументированное воз­действие одного человека или группы лиц, которое принима­ется критически и выполняется сознательно.

Цель убеждения ‒ стремление добиться того, чтобы воспи­танник сознательно принял взгляды, отношения й следовал им в своей деятельности. Искусство убеждения состоит в умении находить веские аргументы (факты, примеры, закономернос­ти) и связывать их с личным опытом воспитанника. Эффектив­ность убеждения зависит от авторитета педагога, от его соб­ственной убежденности в том, о чем он говорит, от степени эмоциональной насыщенности убеждения, поскольку в процес­се убеждения должна быть также задействована эмоциональ­ная сфера воспитанника. Несомненно, надо хорошо знать лич­ность и индивидуальные особенности ребенка.

*Внушение* ‒ психологическое воздействие, которое отлича­ется сниженной аргументацией, принимается при сниженной степени осознанности и критичности.

В.Н. Куликов суть внушения состоит в том, что в психику внушаемого (суггеренда) вводится установка, направленная на изменение психической деятельности, которая становится его внутренней установкой, регулирующей психическую и физическую актив­ность при той или иной степени автоматизма.

В.Н. Куликов рассматривает следующие виды внушения: преднамеренное и непреднамеренное, положительное и отри­цательное, прямое и косвенное.

Суггестор (в данном случае в его роли выступает педагог) преднамеренно, целенаправленно, сознательно внушает, точ­но зная, что он хочет внушить. При непреднамеренном внуше­нии педагог не преследует цель внушить ту или иную мысль, действие, поступок. Такое внушение нередко имеет место в де­ятельности педагогов, родителей и приводит далеко не к тем результатам, которые они перед собой ставят. Приведем при­меры. Опасение за здоровье ребенка звучит в репликах: «Отойди от форточки, простудишься!» (внушается физическая слабость, нездоровье, ребенок и в самом деле может заболеть). Нередко педагог, упрекая ребенка в лени, упрямстве или недогадливос­ти, внушает ему эти качества. Замечено, что результат непред­намеренного внушения тем сильнее, чем выше у ребенка пред­расположенность к тому, что внушается.

Различают положительное и отрицательное внушение в за­висимости от того, какие психологические свойства по содер­жанию с точки зрения морали внушаются. Чаще всего отрица­тельные свойства внушаются непреднамеренно, преднамеренно вводятся установки положительного содержания.**По способу воздействия выделяются прямое и косвенное внушение.** *Пря­мое внушение* ‒ внушение, при котором суггестор дает свои рас­поряжения прямо, открыто. Цель внушения, так же как при убеждении, не скрывается («Я думаю, ты теперь всегда будешь прилежно готовить уроки»). В школьной практике использу­ются две разновидности прямого внушения: команда, приказ и внушающее наставление (И.Е. Шварц). Приказы применяются в ситуа­циях, требующих безоговорочного принятия и исполнения: «Встаньте!», «Уберите учебники со стола!». Такие фразы про­износятся тоном, не допускающим возражения.

Внушающие наставления применяются в виде лаконичных фраз, так называемых формул внушения, которые произносит педагог, вводя установку в психику ученика: «Я могу и хочу хорошо учиться!». Как показывают результаты эксперимен­тов, внушающее наставление способно изменить отношение школьников, дать первый импульс к преодолению пассивнос­ти, лени, безразличию.

При косвенном внушении цель внушения закрыта от внушаемого (суггеренда). В педагогической практике чаще встречаются ситуации, в которых целесообразнее воздейство­вать на ученика не разъяснением или категорическим требова­нием, а применяя косвенное внушение. Оно считается более эф­фективным, чем прямое внушение. Разновидности косвенного внушения: внушение через запрет, внушение через противопо­ставление и внушение доверием.

Суть внушения через запрет состоит в том, что воспитанни­ку запрещается совершить какое-либо действие без указания причины запрета. В результате совершается действие, проти­воположное запрещаемому. Эффективность *внушения через запрет* зависит от степени негативизма внушаемого. Приведем пример внушения через запрет.

В педагогической практике используется внушение через противопоставление. Суггеренд противопоставляется другому человеку, с которым он соревнуется в том или ином деле. В фор­муле воздействия говорится нечто противоположное тому, чего в действительности добивается суггестор. Например, робкому и неуверенному подростку надо внушить смелость и уверен­ность для спуска на лыжах с горы. Здесь формула внушения может выглядеть примерно так: «Эта гора не очень высокая... Но у тебя вряд ли хватит смелости, чтобы спуститься... Вот X. (с ним наш испытуемый соревнуется) наверняка не побоялся и спустился бы...».

Эффективность внушения через противопоставление зави­сит от тех же условий, что и любое другое внушение. Кроме того, необходимо, чтобы суггеренд верил, что значимый человек, с которым он соревнуется, действительно может сделать то, о чем говорит суггестор.

Формула внушения доверием выглядит примерно так: «Я, твой руководитель, и весь наш коллектив доверяем тебе это важ­ное дело. Ты можешь его выполнить, и мы уверены, что выпол­нишь его успешно...» Реакция суггеренда: «Мне доверяют. Я должен напрячь все силы, чтобы оправдать доверие...» Внуше­ние доверием успешно использовалось в практике А.С. Мака­ренко. С.А. Калабалин вспоминал, как А.С. Макаренко дове­рил ему, воришке, получить продукты для колонии и даже снабдил револьвером: «Это доверие просто перевернуло все у меня внутри. Даже мысли не возникло, чтобы похитить деньги и продукты и сбежать. Я думал только о том, как лучше и быстрее выполнить поручение...»

Внушение доверием возможно при условии высокого авто­ритета педагога-суггестора, а также при наличии чувства чести и долга перед теми людьми, которые оказывают доверие.

Целесообразность использования внушения в педагогичес­кой практике объясняется тем, что оно результативно тогда, когда взывать к сознанию бесполезно. Например, при работе с негативными и критично настроенными подростками или при работе с правополушарными детьми.

В дидактических целях, в основном для изучения иностран­ного языка, применяют суггестопедию. Однако применение суггестопедии эффективно только при определенных индиви­дуальных особенностях учащихся, в частности, имеющих ин­туитивно-чувственный склад, лабильных, с преобладанием пер­вой сигнальной системы, слуховой модальности восприятия и непроизвольного запоминания. Для учащихся с рационально-логическим складом ума, инертных, с преобладанием произ­вольного запоминания и зрительной модальности восприятия метод суггестопедии неэффективен.

С позиций рефлекторной теории, родоначальниками ко­торой были И.М. Сеченов и И.П. Павлов, формирующиеся действия, привычки представляют собой ряды условных реф­лексов. Как известно, последние вырабатываются при опреде­ленных условиях. Важное значение для формирующихся дей­ствий имеет положительное подкрепление. Торможение каких-либо нежелательных действий основывается на отри­цательном подкреплении. В качестве положительного подкрепления используются различные положительные стиму­лы, способные вызвать у воспитанника положительные эмоции; отрицательные подкрепления призваны вызвать отрицательные эмоции, нежелание испытывать которые должно способство­вать торможению нежелательного поведения ребенка.

На основе этой модели построены классификации приемов педагогического воздействия: созидающие и тормозящие при­емы (Э.Ш. Натанзон), приемы поощрения и наказания.

*Поощрение*: одобрение, похвала, благодарность, присвоение звания, материальная форма поощрения (призы, подарки). Наказания: неодобрение, замечание, выговор, исключение из коллектива, лишение удовольствий.

*Одобрение* ‒ короткий положительный отзыв, констатиру­ющий согласие с мнением, действием ученика. Используются вербальные и невербальные средства одобрения.

*Похвала* ‒ развернутое, аргументированное одобрение, осу­ществляемое в вербальной форме.

*Неодобрение и замечание* конструируются так же, как одоб­рение и похвала, но противоположны по содержанию.

*Благодарность* ‒ индивидуальная или коллективная фор­ма положительной оценки.

*Материальная форма* ‒ опредмеченная материальным предметом похвала. Материальная форма подкрепляется рече­вым обращением, которое может усилить эмоциональные пе­реживания детей.

*Лишение удовольствий* ‒ форма наказания, при которой ребенок лишается предметов, способных доставить положи­тельные эмоции. Нельзя лишать возможности удовлетворять естественные потребности (в пище, сне и т.д.).

*Наказания* желательно применять реже, чем поощрения, и только в тех случаях, когда явно нарушаются социально-культурные нормы поведения или возникает угроза благопо­лучию человека, в том числе и самого нарушителя. Слабое на­казание не достигнет результата, а сильное травмирует психи­ку ребенка.

**2 Учебно-педагогическое сотрудничество**

Учебное взаимодействие обучающего (педагога) и обучающих­ся (учеников, студентов), общающихся между собой, входит в бо­лее сложную систему взаимодействия в образовательном процес­се, который реализуется внутри образовательной системы. В этой системе в тесном взаимодействии находятся такие ее подсистемы, как управление (министерство, комитет, отделы образования), администрация (ректорат, директорат), педсовет, кафедры, препо­давательские коллективы, классы, группы. Каждая из них харак­теризуется структурой взаимодействия, определяющей его ситу­ацию, стиль и эффективность. Учебное взаимодействие проявля­ется в сотрудничестве как форме совместной, направленной на до­стижение общего результата деятельности и общении.

Образовательный процесс представляет собой многоплано­вое и полиморфное взаимодействие. Это учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учите­ля; это и взаимодействие учеников между собой; это и межличностное взаимодействие, которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогиче­ское взаимодействие. Рассмотрим первый план этого взаимодей­ствия по схеме «ученик ‒ учитель». Оно реализовывалось в ис­тории учения в разных формах: индивидуальной работы с Мас­тером, Учителем; классно-урочной работы (со времен Я.А. Коменского); консультирования с учителем при индивидуальной рабо­те ученика; в форме бригадно-лабораторного метода организации обучения в 30-е годы в России и т.д. Однако в любом варианте каждая из взаимодействующих сторон реализовала свою субъ­ектную активность. В наибольшей мере она могла проявиться у обучающегося по методу сократических бесед, в индивидуальной работе, консультировании.

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества, такие как деловые, ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в триадах, группах, тренинг-классах. При этом сотрудни­чество предполагает, прежде всего, взаимодействие самих учени­ков (студентов). В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, ус­ложняется и его общая схема.

Учебное взаимодействие ранее часто описывалось схемой S→O, где S ‒ это активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Ученик рассматривался как объект обуче­ния и воспитания. Основываясь на такой характеристике взаимо­действия, как активность всех его участников, схему учебного взаимодействия в последние годы трактуют как двухстороннее субъектно-субъектное взаимодействие S1↔S2 где S1 ‒ учитель (пре­подаватель) и S2 — ученик (студент) образуют общий совокуп­ный субъект S∑ характеризующийся общностью цели этого вза­имодействия. С учетом того, что учитель работает в группе, в классе, члены которых также взаимодействуют между собой, в его педагогическую задачу входит и формирование этого клас­са (группы) как совокупного субъекта, чьи учебные усилия так­же должны быть направлены на достижение общей цели. Скла­дывающаяся схема учебного взаимодействия, таким образом, пред­ставляет собой многоярусное образование, прочность которого ос­новывается, в частности, на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия.

Идеи теоретиков общей и педа­гогической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эль­конин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили и др.) нашли отражение в ут­верждении сотрудничества как одной из определяющих основ со­временного обучения. Сотрудничество ‒ это гуманистичес­кая идея совместной развивающей деятельности детей и взрос­лых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духов­ный мир друг друга, коллективным анализом хода и результа­тов этой деятельности. В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимули­рования и направления педагогом познавательных интересов уча­щихся.

Проблема учебного сотрудничества (коллективных, коопе­ративных, групповых форм работы) активно и всесторонне раз­рабатывается в последние десятилетия (Х.Й. Лийметс, В. Дойз, С.Г. Якобсон, Г.Г. Кравцов, А.В. Петровский, Т.А. Матис, Л.И. Айдарова, В.П. Панюшкин, Г. Магин, В.Я. Ляудис, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, А.А. Тюков, А.И. Донцов, Д.И. Фельдштейн, Й. Ломпшер, А.К. Маркова и др.).

Для обозначения учебной работы, основанной на непосредст­венном взаимодействии обучаемых, исследователи употребляют такие наименования, как «групповая работа», «совместная учеб­ная деятельность», «совместно-распределенная учебная деятель­ность», «коллективно-распределенная учебная деятельность», «учебное сотрудничество» и др. В настоящее время в отечествен­ной педагогической психологии чаще используется термин «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и общий по отношению к другим терминам, обозна­чающий в то же время многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой. Сотрудни­чество как совместная деятельность, как организационная сис­тема активности взаимодействующих субъектов характеризует­ся: 1) пространственным и временным соприсутствием, 2) един­ством цели, 3) организацией и управлением деятельностью, 4) разделением функций, действий, операций, 5) наличием по­зитивных межличностных отношений.

Учебное сотрудничество в учебном процессе представляет со­бой разветвленную сеть взаимодействий по следующим четырем линиям: 1) учитель‒ученик (ученики), 2) ученик‒ученик в па­рах (диадах) и в тройках (триадах), 3) общегрупповое взаимодей­ствие учеников во всем учебном коллективе, например, в языко­вой группе, в целом классе и 4) учитель‒учительский коллек­тив. Г.А. Цукерман добавляет еще одну важную генетически производную от всех других линий ‒ сотрудничество ученика «с са­мим собой».

При анализе сотрудничества необходимо отметить, во-первых, что линия учитель‒ученик(и), как правило, дополняется вза­имодействием по линии ученик + ученик, что обусловливается самим групповым характером учебной деятельности. Во-вто­рых, основные исследования направлены на изучение влияния сотрудничества на личностное развитие обучающегося (обучаю­щихся), на эффективность его (их) учебной деятельности. В ре­зультате убедительно показано, что учебное сотрудничество уче­ник‒ученик как организационная форма обучения предостав­ляет значительные резервы не только для повышения эффектив­ности обучения конкретному учебному предмету, но и для раз­вития, формирования личности учащегося.

Анализируя в целом специфику учебного сотрудничества с разными людьми на примере его осуществления детьми млад­шего школьного возраста, Г.А. Цукерман подчеркивает его важные особенности. Построение учебного сотрудничества со взрослыми тре­бует создания таких ситуаций, которые блокируют возмож­ность действовать репродуктивно и обеспечивают поиск новых способов действия и взаимодействия. Построение учебного сотрудничества со сверстниками тре­бует такой организации действий детей, при которой сторо­ны понятийного противоречия представлены группе как пред­метные позиции участников совместной работы, нуждающи­еся в координации. Для того чтобы возникло учебное сотрудничество с самим собой, нужно учить детей обнаруживать изменения собствен­ной точки зрения. Другими словами, сотрудничество обучающегося с разными субъектами учебного процесса характеризуется особенностями его содержания, структуры, что необходимо учитывать при его ор­ганизации.

Подавляющее большинство исследований сравнительной эф­фективности разных форм организации учебного процесса (фронтальная, индивидуальная, соперничество, сотрудничество) сви­детельствует о положительном влиянии специально организован­ного учебного процесса в форме сотрудничества на деятельность его участников. В усло­виях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслитель­ные задачи (Г.С. Костюк и др., В. Янтос), лучше усваивается новый материал (В.А. Кольцова и др.). В работах Х.И. Лийметса было показано активизирующее и мотивирующее влияние групповой работы учеников на повышение уровня их ком­муникативных умений.

Доказано, что по сравнению с индивидуальной работой по схе­ме «учитель‒ученик» внутригрупповое сотрудничество в реше­нии тех же задач повышает его эффективность не менее, чем на 10%. Исследования показали также неоднозначность решения вопроса однородности (гомогенности) или разнородности (гетеро­генности) состава сотрудничающей группы и преимущества ор­ганизации внутригруппового сотрудничества по диадному, триадному или общегрупповому принципу. Однако, по данным мно­гих исследований, триада продуктивнее диады (Л.В. Путляева, Р.Т. Сверчкова, Я.А. Гольдштейн, Т.К. Цветкова) и общегруппового (7-12 человек) взаимодействия (Я.А. Гольдштейн), хотя коллективообразующие преимущества группы трудно переоце­нить (Л.А. Карпенко). Но в любом варианте организации сотруд­ничества оно эффективнее индивидуальной работы.

Характеризуя преимущества триады, Л.В. Путляева и Р.Т. Сверчкова отмечают большую коллегиальность, большую аргументированность (за счет большего, чем в диаде, количест­ва возникающих мыслей), большую контактность и лабильность группы. Существенно, что появление в системе общения треть­его лица придает ей новое качество ‒ рефлексивность. Отмечен­ные преимущества триады важно учитывать при организации об­разовательного процесса, ибо в практике обучения все еще наи­более распространены индивидуальные и диадные (работа в па­рах) формы работы при фоновой, часто не точно управляемой, фронтальной работе класса.

Организация общегруппового сотрудничества представляет, конечно, еще большие (по сравнении с триадной организацией) трудности, но именно она может подготовить формирование группы как совокупного коллективного субъекта для равно-партнерского сотрудничества с учителем, где формируется коллективная деятельность. При этом принцип коллективной дея­тельности реализуется в трех планах: установкой обучающихся на коллективное творчество, активным участием каждого уча­щегося в решении поставленной задачи и выбором каждым уча­щимся личностно-значимого предмета деятельности в смысле зна­ния средств обозначения этого предмета, способов его выраже­ния и его предпочтения, что обеспечивает индивидуализацию учеб­ного процесса.

Г.А. Цукерман на основе обобщения проведенных в мире исследований отмечает, что при совместной учебной деятельности:

* возрастает объем усваиваемого (материала) и глубина по­нимания;
* растет познавательная активность и творческая самосто­ятельность детей;
* меньше времени тратится на формирование знаний и уме­ний;
* снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные де­фектами учебной мотивации;
* ученики получают большее удовольствие от занятий, ком­фортней чувствуют себя в школе;
* меняется характер взаимоотношений между учениками;
* резко возрастает сплоченность класса, при этом само- и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способ­ностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;
* ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;
* учитель получает возможность индивидуализировать обу­чение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки, темп работы;
* воспитательная работа учителя становится необходимым ус­ловием группового обучения, так как все группы в своем станов­лении проходят стадию конфликтных отношений.

Анализ этих преимуществ сотрудничества показывает, что оно косвенно положительно влияет и на деятельность самого учите­ля, который получает значимое для него положительное подкреп­ление.

Оценивая совместное учебное действие как специфическую учеб­ную ситуацию, В.В. Рубцов и В.В. Агеев подчеркивают, что она должна отвечать требованиям: общности цели, выполнения соб­ственного индивидуального действия каждым участником, координированности всеми всех и всего, неаддитивности, т.е. не простого сложения деятельности, а получения общего ре­зультата.

Исследование Т.А. Матис влияния учебного сотрудничества на построение под­ростками не только отдельных высказываний, но уже целого текста, выявило его качественное улучшение, усиление само­контроля и снижение индивидуальных ошибочных действий.

Все исследователи, говоря о положительном влиянии группо­вого сотрудничества на результат деятельности, на личность уча­щегося и формирование учебной группы как коллектива в резуль­тате действия сложных психологических механизмов, регулиру­ющих и межличностное взаимодействие, отмечают важность раз­вития рефлексии. Развитие ре­флексивности, рефлексивного мышления учащихся имеет и боль­шое воспитательное, общеразвивающее значение, т.к. в совмест­ной работе с соучениками необходимо возникают и развиваются собственно рефлексивные моменты деятельности, а также дейст­вия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) (Л.И. Айда­рова, Г.А. Цукерман, Н.П. Крамскова, В.П. Панюшкин и др.). Тем самым учебное сотрудничество способствует не только полно­ценному формированию индивидуальных учебных действий в единстве всех их компонентов, но и развитию личности обуча­ющегося. Воспитательный эффект сотрудничества обусловлен формированием «условно-динамической позиции» в ситуации совместной работы со сверстниками. Она выявляется в умении че­ловека оценивать себя не просто с точки зрения другого, а с раз­ных точек зрения в зависимости от его места и функции в сов­местной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.А. Недоспасова, А.К. Маркова).

Сами учащиеся по-разному относятся к сов­местной деятельности (А.К. Маркова, Т.А. Матис и др.). Иссле­дователями выделено шесть уровней такого отношения. Так, самый низкий ‒ первый ‒ уровень характеризуется отрицатель­ным отношением учащихся к совместному выполнению учебных заданий. Подростки не видят и не понимают преимуществ сов­местной работы, часто отмечают, что такая форма занятий значительно осложнит решение поставленных задач, а со­трудничество будет только мешать. Только на ше­стом ‒ высшем ‒ уровне сформированного отношения к учебе школьники активно включаются в сотрудничество и оценивают его преимущества.

Индивидуально-психологические факторы по-разному влия­ют на совместное решение учебных задач. Так, индивидуально-психологические поведенческие особенности учащихся не могут существенно позитивно повлиять на содержание, характер пред­метного обсуждения и эффективность совместной работы. На ус­пешность совместного решения задач влияют такие (характери­зующие стиль деятельности партнеров) факторы, как навыки са­моорганизации (А.А. Вербицкий, СВ. Кондратьева), делового общения (Г.С. Костюк и др., В. Янтос и др.), а также степень под­готовленности участников к деятельности (В.А. Кольцова).

Учебное сотрудничество организуется с помощью различных способов, приемов, которые одновременно регламентируют деятель­ность участников. Наиболее распространенным способом учебно­го сотрудничества при решении учебных задач является дискус­сия, обсуждение, проблемный вопрос. Фиксируется также зави­симость приемов от формы сотрудничества: итоговой и текущей. При итоговой форме решение задачи, предназначенной для совместной работы, может быть индивидуальным, а его контроль и оценка ‒ производиться совместно, в процессе обсуждения итогового ре­зультата. В текущем сотрудничестве решение задачи на всех эта­пах ведется совместно всеми участниками.

Активный диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуется логическое рассуждение, взаимный ана­лиз и взаимная оценка разных точек зрения. Соответственно задача, адекватная учебному сотрудничеству, должна объективно предполагать существование более чем одной точки зрения на со­держание и способ ее решения. Проблемные учебные задачи на­иболее адекватны сотрудничеству. Такие задачи по критерию до­минирования познавательного процесса при их решении явля­ются мыслительно-мнемическими. Они требуют определенного уровня владения теоретическими знаниями и умения приме­нять их в конкретных ситуациях.

Совместное решение задач в условиях учебного сотрудниче­ства предполагает обсуждение участниками подзадач предметно-познавательного, предметно-коммуникативного и предметно-ре­флексивного планов (Е.Н. Емельянов, Е.Д. Маргулис). Первые не­посредственно связаны с поиском решения предложенной груп­пе задачи, вторые ‒ с организацией общения и совместной де­ятельности, третьи ‒ с формированием в сознании каждого участника совместной деятельности адекватного представления о том, как его партнеры понимают предмет и условия задачи. Ре­шение задачи, как известно, проходит три последовательных эта­па: знакомство с условиями, решение и контроль. При совмест­ном решении задачи в условиях учебного сотрудничества все эта­пы обладают определенной спецификой по сравнению с индиви­дуальным решением, однако особую важность приобретает свое­временный и эффективный контроль индивидуальных версий. От­сутствие или низкая эффективность его могут сделать работу группы непродуктивной или даже бесполезной (Е.Д. Маргулис).

Достаточно большое значение для эффективности учебного со­трудничества имеет характер его организации, в частности внеш­няя регламентация деятельности участников (через распределе­ние ролей или задание способов совместной работы). При этом| назначение ведущего, призванного регулировать ход обсуждения в триаде, может стать фактором самоорганизации совместной работы участников учебного сотрудничества (В. Янтос).

Существенное зна­чение имеет не только сама форма сотрудничества, но и способ организации совме­стного решения задачи (Т.К. Цветкова). На материале анализа решения вер­бальных задач триадами студентов ею было показано, что предва­рительно отработанная программа совместного решения вер бальной задачи как способ организации сотрудничества повышает продуктивность совместной работы. При этом программ задает и способы предметных преобразований.

Результаты проведенных теоретико-экспериментальных ра­бот по исследованию внутригруппового учебного взаимодействия учащихся подготовили постановку вопроса о возможности реа­лизации учебного сотрудничества учителя и учебной группы, ко­торая выступает как совокупный, коллективный субъект. Реше­ние этого вопроса глубоко и системно представлено В.П. Па­нюшкиным в трактовке фазности этого процесса.

В общем контексте предложенной В.Я. Ляудис схемы продуктивной ситуации сотрудничества учителя ‒ учеников В.П. Панюшкин разработал динамику становления их совмест­ной деятельности. Две фазы этого процесса включа­ют шесть форм учебного сотрудничества, меняющихся в процес­се становления новой деятельности учащихся. Первая фаза ‒ при­общение к деятельности. Она включает следующие формы: 1) раз­деленные между учителем и учащимися действия, 2) имитиру­емые действия учащихся, 3) подражательные действия учащих­ся. Вторая фаза динамики совместной деятельности ‒ согласование деятельности учащихся с учителем. В эту фазу входят следующие формы: 4) саморегулируемые действия уча­щихся, 5) самоорганизуемые действия учащихся, 6) самопобуж­даемые действия учащихся. В.П. Панюшкиным прогнозируется третья фаза ‒ партнерствов совершенствовании освоения деятельности*.* Равнопартнерство в этой модели совместной деятельности учеников и учителя яв­ляется результатом ее развития и становления. Чем старше обучаемые, тем быстрее будет пройден путь ста­новления подлинно совместной деятельности и достигнуто равнопартнерское, субъектно-субъектное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе.

Учебно-педагогическая деятельность, осуществляемая в со­трудничестве учеников друг с другом и с учителем по схеме субъ­ектно-субъектного взаимодействия, имеет результативные пре­имущества перед индивидуальной деятельностью, которые за­висят от формы организации сотрудничества, количества сотруд­ничающих людей, их отношения к совместной деятельности.

**3 Педагогические цели и оценивание**

Урок ‒ основная форма организации учебно-воспитательно­го процесса. Каждый урок ‒ приближение к его глобальной цели ‒ сформировать нравственно совершенную личность, спо­собную включаться в общественную жизнь (анализировать об­щественные явления, входить в новые социальные общности и осваивать новые виды деятельности), и реализовать свои твор­ческие задатки.

Такой перспективной целью должен руководствоваться учи­тель на каждом уроке, реализуя конкретные задачи и добиваясь их достижения, причем достижение поставленных задач долж­но происходить не в ущерб здоровью ребенка. Результативность урока зависит от того, насколько четко сформулировал педагог его цель для себя, как поставил ее перед учениками и как они эту цель приняли. Последнее зависит от возрастных особеннос­тей ребенка, сформированности мотивов учебной деятельности, от мастерства учителя, от его умения сделать привлекательной цель урока или отдельное учебное задание, ведь истинная цель урока ‒ позитивные изменения, которые происходят в интеллек­туальной и личностной сферах ученика (прирост мотивации, формирование ценностных ориентаций, интересов, склонностей, обретение уверенности в своих силах, развитие внимания, па­мяти, мышления и речи, волевых качеств и т.д.).

Организация урока с таких позиций предъявляет особые требования к стилю общения педагога с ребенком, к методике преподавания. Урок ‒ немалое напряжение сил ребенка. Оно должно быть направлено на позитивную цель ‒ развитие уче­ника, а не на преодоление стресса, страха перед учителем или отдельными видами учебной работы. Мотивация страхом педагогически неприемлема, поскольку ограничивает формиро­вание позитивных побуждений деятельности, снижает точность восприятия, способность концентрировать внимание, вызыва­ет апатию.

Благоприятная эмоциональная атмосфера урока ‒ условие его высокой эффективности без ущерба для состояния нервно-психического здоровья учителя и ученика. Умение создать та­кую атмосферу ‒ важная составляющая профессионального мастерства учителя. Известно, что отношение ученика к учи­телю переносится на преподаваемый им предмет. Отсюда необ­ходимость завоевать уважение детей, быть в их глазах автори­тетным, интересным человеком. Речь идет не о заигрывании или попустительстве, а о настоящем полноценном авторитете.

У каждого учителя свои приемы создания атмосферы урока: стиль общения с учениками, приемы выражения требователь­ности и доброжелательности, приемы включения детей в учеб­ную работу, активизации; приемы, обеспечивающие снятие напряжения во время урока (эмоциональные паузы, физкульт­минутки, использование музыки). Во многом зависят эти при­емы от возрастных особенностей детей, от специфики класса. Например, в младших классах можно использовать элементы игры, соревнования, опираться на богатство образного мышле­ния, воображения, ожидание чего-то необычного, загадочного.

Организуя на уроке познавательную деятельность детей, учитель опирается на их личностные особенности: мотивационную сферу, познавательные потребности, ценностные ориен­тации, отношения, самооценку.

В процессе урока, пытаясь стимулировать деятельность уче­ников, учитель сравнивает детей друг с другом. Оказывается, что одни ученики привыкли к постоянной похвале, их всегда ставят в пример, а другие - к постоянному неуспеху. В резуль­тате формируется неадекватная самооценка: у первых ‒ завы­шенная, у вторых ‒ заниженная. Эксперименты показали, что сравнивать можно детей с равными возможностями, сильных с сильными, слабых со слабыми (интерличностное сравнение) или ребенка с самим собой, обращая внимание на изменения, которые с ним происходят (интраличностное сравнение).

Дети застенчивые, неуверенные в себе, с заниженной само­оценкой особенно нуждаются в психологической поддержке учителя, необходимо обращать внимание даже на малые их успехи. Ребенок, испытавший положительные эмоции по по­воду своего успеха, будет и впредь стремиться к этому.

Существует особый прием ‒ **организация успеха в учении**. Учитель снижает уровень трудности учебного задания настоль­ко, чтобы ученик смог с ним справиться. Переживание успеха закрепляется, а затем уровень трудности повышается до нор­мативного. Повышение мотивации учебной деятельности уче­ника обеспечивается оценкой учителя.

Ананьев Б.Г. выделил несколько важных *функций* педагогической оценки: ориентация школьника в состоянии его знаний и степени соответствия их требованиям учета; непосредственная или опосредованная информация об успехе или неуспехе в данной ситуации; выражение общего мнения и суждения учителя о данном ученике.

Следует различать оцен­ку и отметку. Оценка выражается различными формами (одобрительный кивок головой, улыбка, осуждающий жест, тон голоса, похвала, награда, отметка и т. д.). Таким образом, от­метка ‒ одна из форм оценки.

Главная функция отметки ‒ стимулирующая, способству­ющая формированию положительной учебной мотивации. Сле­дует помнить, однако, что отрицательная отметка стиму­лирует учебную деятельность ученика только в том случае, если у него сформирована значимость успеха в учении и если он об­ладает сильной нервной системой. Учащихся со слабой нерв­ной системой отрицательная отметка не стимулирует, а наобо­рот дезорганизует. Выставляя «2», если это необходимо, следует смягчить действие нежелательной отметки, выразить уверенность, что ученик способен ее исправить.

Существует несколько классификаций педагогических оценок. Содержательный принцип положен в основу следующей классификации (Зимняя И.А.).

|  |  |
| --- | --- |
| Педагогическая оценка, которая относится к субъекту деятельности, отмечает индивидуальные качества человека, проявляющиеся в деятельности (его старания, умения и прилежание) | Персональная педагогическая оценка |
| Педагогическая оценка, касающаяся того, что делает или что уже сделал ребенок, но не его личности | Предметная педагогическая оценка |
| Педагогическая оценка, содержащая в себе похвалу или порицание, характеризующая действия ребенка с точки зрения их соответствия принятым нормам морали | Моральная педагогическая оценка |
| Педагогическая оценка, которая относится к процессу, а не к конечному результату | Процессуальная педагогическая оценка |
| Педагогическая оценка, которая относится к конечному результату , а не к процессу  | Результативная педагогическая оценка |
| Включает разные способы материального стимулирования детей за успехи в учебной и воспитательной работе | Материальная педагогическая оценка |
| Соотносится с объемом выполненной работы | Количественная педагогическая оценка |
| Касается качества выполненной работы | Качественная педагогическая оценка |

Основные тенденции возрастного изменения значимости педагогической оценки заключаются в постепенном переходе к ориентации на материальные стимулы (по Р.С. Немову).

Настоящий мастер педагогического труда должен владеть всем спектром педагогических оценок.

**Условия эффективности педагогической оценки.** Психологически правильно организованная оценка знаний способствует формированию у школьников чувства собственного достоинства, долга, исполнительности, привычки регулярно работать, справедливости. Если оценивание нерегулярно, субъективно, ученики перестают систематически учиться. Они занимаются, подстраиваясь «под учителя», чтобы не вызвать его гнев, угодить ему, обхитрить его и пр.

Дети не бывают равнодушными к оценкам – ни к плохим, ни к хорошим. Положительная вызывает у них стремление измениться, заставляет посмотреть на себя со стороны. Это очень мощный фактор воздействия на мотивационную сферу личности. Ученики чувствительны к критериям оценки и стремятся получить наилучшие, хотя некоторые скрывают свое желание за пренебрежением или равнодушным отношением к двойкам.

Случается и так, что ученик претендует на высокие оценки незаслуженно, поэтому важно аргументировать критерии их определения. Не следует игнорировать и перфекционизм, особенность которого состоит в следующем: дети стремятся с помощью родителей иметь более высокие стандарты образования. Учитель должен учитывать желание учащихся получать не только знания, определенные программой.

Оценивание подчиняется некоторым психологическим правилам:

* не вызывать того, кто не готов в данный момент отвечать вслух;
* не вылавливать тех, кто не знает, т.к. это приводит к попыткам скрыть незнание, непонимание, обмануть.
* аргументировать приглашение к ответу;
* не сопровождать оценку отрицательным мнением о самой личности учащегося;
* применять общую для группы аргументацию отметки.

Совершенным учебно-воспитательный процесс будет тогда, когда оценка не завершает его, а сопровождает на всех ступенях.

**К условиям эффективности педагогической оценки** можно отнести следующее:

* 1. Наличие педагогически целесообразной установки на ученика. Это взаимодействие на уровне «Личность-личность». Учитель должен быть первым среди своих, сохраняя позицию отдающего знания.
	2. Надо различать педагогическую оценку и отметку. Педагогический стимул, сочетающий в себе свойства поощрения и наказания, называется *отметкой.* Нельзя забывать о феномене *угасания реакции.* Слишком частое использование одних и тех же положительных или отрицательных стимулов ведет к постепенной утрате их мотивирующей роли.
	3. Реализация принципа комбинирования парциальных оценок. Гибкость учителя на уровне поведения.
	4. Учет социально-психологического статуса ученика в классе.
	5. Наличие авторитета учителя, иначе последует неадекватная реакция на учительскую оценку.
	6. Учет возрастных и индивидуальных особенностей ученика.
	7. Общая направленность оценивания, степень доброжелательности (эмоциональная агрессия – подавленное состояние – негативизм к предмету).
	8. Нельзя переносить оценку отдельных результатов деятельности на личность учащихся в целом.
	9. В пример надо ставить не других детей, а их собственную работу прежде и теперь. Сухомлинский В.А. писал: «Воспитание нравственного достоинства, построенного на сравнении: будь таким как хороший Ваня, а не будь как плохой Петька, ‒ развращает уже маленьких детей, для подростка же оно – духовный яд!» плохую оценку дети воспринимают как признание: «Ты плохой человек!», как несправедливость. Это ведет к дидактогениям.

**4 Управление учащимися на уроке**

***Управление учащимися на уроке*** ‒ ***это управление позна­вательной деятельностью.*** В условиях развивающего обуче­ния важен не только результат этой деятельности (знания, уме­ния, навыки), но и сформированность ее структурных компо­нентов, способов достижения результатов. Для этого познава­тельная деятельность должна быть специально организована с учетом закономерностей тех психических процессов, которые лежат в ее основе.

Важно отметить ряд принципов организации познаватель­ной деятельности на уроке: активизация познавательных процессов; развитие умения ребенка управлять собственными позна­вательными процессами; развитие познавательных способностей.

Качество урока во многом зависит от того, насколько выра­жены на уроке эти тенденции.

Остановимся далее на ***особенностях управления внимани­ем, восприятием, памятью, мышлением учащихся на уроке.***

Состояние ***внимания учащихся на уроке*** ‒ важнейшее ус­ловие продуктивности познавательной деятельности. Для уп­равления вниманием детей учитель сам должен быть поглощен содержанием урока. Необходимо также уметь распределять внимание между излагаемым материалом и наблюдением за учениками. Начинающий учитель испытывает в связи с этим значительные трудности. У опытного учителя изложение ма­териала требует уже меньшего контроля сознания, снижается степень эмоциональной нагрузки во время урока, внимание легче концентрируется на деятельности учащихся.

Основные функции внимания: отбор значимых для деятель­ности объектов, игнорирование конкурирующих воздействий; удержание объектов в поле внимания; регуляция, контроль протекающей деятельности.

Введение в поле внимания значимых объектов осуществля­ется с помощью словесных указаний, жестов, интонаций.

Для управления вниманием учащихся необходимо:

* 1. уметь определять в каждый момент урока степень сосредоточенности отдельных учащихся и класса в целом;
	2. поддерживать внимание, опираясь на его закономерно­сти;
	3. устранять ситуативные причины снижения концентрации внимания, отвлечения внимания;
	4. формировать внимание учащихся.

Рассмотрим подробнее предложенную схему.

1. Для определения состояния внимания учащихся в каж­дый момент урока используются продуктивный и поведенче­ский критерии. Продуктивный критерий основывается на за­висимости результата деятельности от состояния внимания. Например, ученик делает ошибки в диктанте, если он не­внимателен. (Известно, что ошибки внимания отличаются от ошибок, связанных со знанием правил.) Ученик не может пов­торить сказанное другим, если фраза не входит в его поле вни­мания.

Поведенческий критерий используется чаще: появление шума в классе, посторонних движений (в состоянии внимания доминантный очаг подавляет постороннюю деятельность); осо­бая мимика внимания, направление взгляда (как правило, объект внимания фиксируется взглядом).

2. Для поддержания внимания используются закономернос­ти всех видов внимания. Непроизвольное внимание возникает в силу свойств объекта или связано с особенностями воспринима­ющего субъекта. Формально-динамические приемы поддержа­ния внимания основываются в основном на причинах первой группы. Известно, что интенсивность раздражителя, его дина­мический характер способствуют привлечению внимания. Сле­довательно, учителю можно порекомендовать изменение силы голоса, темпа речи, паузы во время объяснения материала. Речь при этом должна быть эмоционально насыщенной, выразитель­ной. Важное значение имеет мимико-пластический образ, ис­пользование жестов. Считается, например, если учитель делает несколько шагов навстречу классу, внимание усиливается, если отходит к доске ‒ ослабевает. Привлекает внимание новизна объектов или новизна (необычность) манеры изложения.

Поддержанию внимания не мешает тихая, спокойная му­зыка, ритмические негромкие звуки.

Содержательные приемы поддержания внимания основы­ваются на интересах личности (содержание излагаемого, увле­кательная форма изложения, разнообразие методов работы с материалом, использование наглядности, технических средств обучения). Внимание поддерживается за счет пробуждаемых у учащихся эмоций и чувств: эмоциональная окраска восприни­маемого (насыщенный цвет, мелодичный звук), высшие чув­ства (восхищение, восторг, эстетическое наслаждение). Привле­кают внимание состояние ожидания объекта, его значимость, соответствие актуальным потребностям субъекта.

Управление произвольным вниманием учащихся основано на осознании цели (быть внимательным к такому-то объекту), поддерживается за счет волевых усилий. Развитие произволь­ности психических функций имеет важное значение, однако длительные волевые усилия приводят к появлению отрицатель­ных эмоций, снижению мотивации учебной деятельности. Сни­жение степени волевых усилий возможно за счет появления интереса к деятельности, осознания ее значимости, ценности для личности. Такое внимание носит название послепроизвольного. Использование его в практике учебной деятельности дос­таточно эффективно.

* + 1. Ситуативные причины отвлечения внимания могут быть как внешними, так и внутренними. Внешние причины: изло­жение материала, не соответствующее закономерностям вни­мания. Например, в начальных классах длительность поддер­жания продуктивного внимания ‒ 20-25 минут, поэтому в середине урока необходима какая-то форма отдыха, эмоцио­нальная пауза или смена деятельности. Если не учитывать эту закономерность детского внимания, неизбежны трудности про­должения урока.

К внешним причинам относится неблагоприятная среда (душное помещение, наличие посторонних раздражителей). Словесные раздражители (крики, пение, шепот) резко снижа­ют сосредоточенность внимания, поэтому лучше во время объяснения материала не отвлекать внимания учащихся, осо­бенно младшего школьного возраста, замечаниями. Можно най­ти другие приемы управления вниманием: пауза, несколько шагов навстречу «нарушителям» и т.д.

Внутренние причины отвлечения внимания: функциональ­ное состояние нервной системы (утомление, подавленное настроение), несоответствие педагогических требований инди­видуальным особенностям сосредоточенности учащихся.

* + 1. Методика формирования внимания учащихся была раз­работана и апробирована в школьной практике еще в 1970-е гг. под руководством профессора П.Я. Гальперина. В ее основу была положена теория поэтапного формирования умственных действий. В рамках этой теории внимание понимается как осо­бое умственное действие контроля. Формирование его, как и всякого другого умственного действия, осуществлялось на ос­нове предписаний-рекомендаций, которые первоначально предъявлялись учащимся в материализованной форме, а затем по мере интериоризации, формирования действия внимания необходимость в таких предписаниях исчезала.

Наряду с общими закономерностями внимания учителю важно знать возрастные особенности внимания школьников. Внимание младших школьников неустойчивое, легко отвлека­емое: объем его невелик, распределяемость и переключаемость ниже, чем у старших школьников. Детям трудно управлять своим вниманием, преобладает непроизвольное внимание, за­висящее от внешних особенностей объекта (яркость, интенсив­ность, необычность, новизна, динамический характер), а также от степени интереса к объекту, мотивации деятельности, на­правленной на объект.

Младшим школьникам легче сосредоточиться на деятель­ности, имеющей наглядное мышление, чем понятийное. Эту особенность рекомендуется использовать на уроках, чередуя умственную деятельность с практической (выполнение рисун­ков, схем, изготовление макетов и т.д.). Опираясь на характер­ные для возраста особенности внимания, учитель начальных классов должен обучать учащихся управлять своим внимани­ем, формировать у них произвольное внимание.

Внимание подростков преимущественно произвольное, они способны сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради ее будущего результата. Однако лучше вести урок, опира­ясь не только на произвольное, но и на послепроизвольное вни­мание, использовать приемы, снижающие степень волевых уси­лий, например за счет появления интереса к материалу. Внимание подростка может быть устойчивым до 40 минут, если они сами делают некоторые волевые усилия. Подростки не ме­нее чем младшие школьники нуждаются в психологической разгрузке во время урока, поскольку возрастные физиологи­ческие особенности их являются причиной быстрой утомляе­мости, а работоспособность может быть даже ниже, чем рабо­тоспособность младших школьников. В подростковых классах желательно вести урок в быстром темпе, вовлекая школьников в продуктивную деятельность («пища для рук и ума в каждую минуту урока»), применяя организованные и уместные паузы для отдыха. При использовании эмоциональных пауз следует помнить, что эмоциональная возбудимость подростков высо­кая, поэтому чрезмерно эмоциональные приемы могут только осложнить работу учителя.

У старших школьников внимание интеллектуализируется, становится более управляемым, формируются его индивидуаль­ные свойства. Все это следует учитывать в рекомендациях по организации умственной деятельности учащихся в целом и внимания, в частности.

***Для управления восприятием*** необходимо четко определить цель восприятия и его объект, выделить объект из общего фона (предметов, текста).

Восприятие ‒ сложный психический процесс, который сво­дится не только к чувственному познанию, но и связан с памя­тью, мышлением, речью. Воспринимаемый объект (предмет, понятие, закономерность) обозначается научным термином и включается в систему уже известных знаний, сопоставляется с другими объектами в каком-либо отношении. Объект восприя­тия подвергается анализу: выделяются отдельные части, эле­менты, признаки, свойства. Для управления процессами ана­лиза и синтеза можно использовать различные схемы, рисунки, графики.

В процессе восприятия ярко проявляются индивидуальные особенности учащихся: аудиальный, визуальный и кинесте­тический типы восприятия. В классе могут присутствовать представители всех трех типов, поэтому методики обучения конкретным предметам должны учитывать требование «трех-канальности» подачи материала.

Для обеспечения полноты и яркости восприятия, развития наблюдательности на уроках применяются наглядные средства усвоения материала: реальные объекты, муляжи, препараты, картины, рисунки, схемы, графики, слайды, кинофильмы, фо­тографии. Целесообразно применение словесной наглядности: яркое образное словесное описание явлений, событий. Словесное описание актуализирует представления детей, пробуждает творческое воображение. В ряде случаев использование лите­ратурных источников будет иметь незаменимый воспитатель­ный эффект.

Управление восприятием учащихся на уроке должно опираться на знание возрастных особенностей этого процес­са. Восприятие младших школьников слитное, нерасчлененное. Ребенок воспринимает общий вид объекта, но не видит его струк­туры, отдельных элементов, пространственных отношений. Для развития восприятия важную роль играет сравнение воспринима­емых предметов в каком-либо отношении, определение сходства и различия. Восприятие младших школьников ситуативно, кон­кретно. Если изменяются условия восприятия, школьники уже не могут правильно идентифицировать предмет. Важно варьи­ровать условия восприятия, несущественные признаки, обра­щать внимание на существенные признаки.

Развитие восприятия младших школьников заключается в переходе от слитного, синкретического, фрагментарного вос­приятия ребенком предметов к расчлененному, осмысленному, категориальному отражению вещей, событий, явлений в их пространственных, временных, причинных связях. С развити­ем восприятия изменяются его структура и механизмы. Все большая роль принадлежит слову как средству анализа и обоб­щения воспринимаемого содержания.

Остановимся на ***приемах организации понимания мате­риала.*** Показателями понимания являются чувство ясности и умение правильно использовать его в новых условиях. В про­цессе учебной работы чаще всего приходится иметь дело с по­ниманием высказываний. При затруднениях в понимании ис­пользуются поясняющие действия и операции. Н.П. Ерастов рассматривает следующие виды поясняющих действий: 1) вы­явление непонятного, 2) соотнесение непонятного с понятным, 3) перенос данных на новые случаи.

1. Первый шаг на пути организации понимания ‒ это выяс­нение, какие компоненты материала непонятны, поиск ответа на вопросы, что, где и почему непонятно.

Во всяком учебном материале есть предметно-понятийное содержание (предметы мысли и связи между ними) и языко­вая (знаковая) форма его выражения.

Если ученики понимают учебный текст, они должны ясно представлять те предметы и явления, о которых говорится, и осознавать связи и отношения этих предметов. Если слова тек­ста как бы теряют свое значение и перестают сообщать что-то определенное о предметах мысли и их связях, то можно гово­рить о непонимании последних. Анализ ясных и недостаточно ясных сторон формы и содержания материала позволяет выя­вить непонятное и наметить пути преодоления непонимания.

1. Чтобы малопонятный материал стал более понятным, ясным, используют большое количество приемов соотнесения непонятного с понятным.
	1. Соотнесение с личным опытом. Усвоение новых знаний осуществляется путем включения их в уже усвоенную учащим­ся систему знаний, в его личный опыт. Опытный учитель все­гда использует на уроке такие примеры, в которых новый ма­териал сопоставляется с известным.

Б) Соотнесение с контекстом. Учебный материал излагается в определенной системе. Понять какую-то отдельную его часть мож­но только на фоне окружающего текста (контекста). Указание контекста помогает учителю объяснить содержание материала.

* 1. Соотнесение с лексическими вариантами. Одно и то же предметно-понятийное содержание можно передать разными словами. Перефразировки, изменения словесной формы изло­жения являются важнейшим приемом достижения понимания материала. Если учитель повторяет непонятный ученикам фрагмент, используя один и тот же лексический вариант, по­нимание может быть не достигнуто.

Г) Соотнесение с образами. Любые термины и формулировки отражают реальный мир только в обобщенном и отвлеченном виде. Основа всякого познания ‒ чувственное познание. Поэто­му понимание учебного материала облегчится, если соотнести слово с образом и наглядно представить описываемый факт или явление. Этой цели служат наглядные средства изложения ма­териала.

Обучаясь приемам понимания на уроке, ученики переносят их в ситуацию самостоятельной работы. Для организации са­мостоятельной работы необходимо уже в школе обучить детей пользоваться литературными источниками, словарями, спра­вочниками, где можно найти объяснение непонятных терми­нов, получить более понятное объяснение того, что было непо­нятным. Главное ‒ в материале не должно остаться ни одного неясного места.

3. Субъективное чувство ясности, возникающее в результа­те соотнесения непонятного с понятным, является необходи­мым, но не достаточным показателем понимания. Действитель­ное понимание учебного материала характеризуется еще и умением ученика применять теорию на практике, перенести усвоенные данные на новые случаи. Н.П. Ерастов указывает два вида таких переносов: пробные и конт­рольные.

*Пробные переносы* ‒ переносы с общего на частное.

При работе с учебным материалом на уроке учитель может использовать пробные переносы, предлагая ученикам приво­дить собственные примеры, факты, о которых не сообщается в учебнике, но которые относятся к изучаемой теме. Это хоро­ший прием контроля понимания материала, форма обратной связи.

*Контрольные переносы* предполагают более глубокую про­верку понимания материала, которая осуществляется при ре­шении задач, выполнении упражнений.

В учебной работе могут использоваться также поясняющие операции. Это известные мыслительные операции, которые входят в состав умственных действий, нацеленных на дости­жение понимания: поясняющий анализ и синтез, поясняющее сравнение, поясняющая конкретизация, обобщение, абстраги­рование. Например, на уроке вводится новое понятие. Для выяснения полноты понимания можно предложить ученикам вопрос, заданный в форме: «В чем сходство, а в чем различие (введенного понятия с известным ученикам)?»

***В процессе обучения особая нагрузка ложится на память.*** От уровня развития памяти зависит успешность учения школь­ников. Работа учителя на уроке должна способствовать разви­тию памяти детей. В современной психологической литературе накоплен ценный материал, который может быть использован школьными психологами для помощи учителю.

Память ‒ наиболее тренируемый познавательный процесс. Главное условие развития памяти ‒ упражнение, тренировка. Успешность запоминания зависит от мотивации. Создание на уроке мотивации запоминания - один из приемов развития памяти. Например, подчеркнуть значимость материала для дальнейшего изучения курса. Помощь учителя может состоять также в том, что он четко формулирует мнемическую задачу: что запомнить, на какой срок, как точно.

Л.В. Черемошкина считает, что отправной точкой раз­вития памяти являются создаваемые учителем на уроке ситуации, в которых ученик осознает проблему запоминания, т.е. осознает противоречия между необходимостью что-либо за­помнить и трудностями запоминания. Личность, осознавшая необходимость и возможность применения приемов запомина­ния, ‒ это уже иная личность, развивающаяся.

Второе условие, которое на уроке должно иметь место го­раздо чаще первого, заключается в том, чтобы придумывать вместе с детьми различные способы запоминания. По мнению Л.В. Черемощкиной, сущность развития памяти ‒ формирова­ние мнемических приемов:

* + 1. Ассоциации ‒ установление связей запоминаемого с чем-либо по сходству, смежности или противоположности. На уро­ке для стимулирования ассоциативных процессов достаточно задать классу вопросы типа:

Что напоминает вам это слово?

На что похоже это уравнение?

Что напоминает эта картина?

* + 1. Выделение опорных пунктов. Сущность способа заклю­чается в поиске каких-либо опор, точек отсчета, т.е. «зацепок», «крючков», в качестве которых могут выступать фамилии, на­звания, даты, исторические персонажи, смешные моменты, особенности шрифта, необычные, незнакомые слова, формулы и т.д.
		2. Приемы группировки. Группировка ‒ разбиение материала на части по смыслу, объему, ассоциациям и т.д.
		3. Классификация ‒ группировка материала по определен­ным известным основаниям. Например, при изучении иност­ранного языка разделение вербального материала на классы: слова, обозначающие животных и растения, предметы мебели и домашнего обихода, и т.д. Учитель легко может придумать задания на классификацию любого учебного материала.
		4. Схематизация ‒ изображение или описание чего-либо в упрощенном и обобщенном виде, в графической форме.
		5. Структурирование ‒ прием установления связей между частями предмета или явления, позволяющий представить дан­ный предмет или явление в целом.

Можно использовать также приемы аналогии, перекодиро­вания, построения мнемического плана, мнемотехник, система­тизации, установления последовательностей (сериаций), приемы различного рода привнесений в запоминаемый материал.

В некоторых случаях, как правило, в младших классах, целе­сообразнее опираться на непроизвольное запоминание, используя его закономерности. Известно, что при непроизвольном запоми­нании чем выше активность мыслительной деятельности, тем лучше результаты запоминания. Работа с материалом органи­зуется учителем таким образом, чтобы активизировать мысли­тельную деятельность, предмет которой подлежит запоминанию. Непроизвольное запоминание улучшается также, если подлежа­щий запоминанию материал эмоционально окрашен, подается в образной, эмоциональной форме, поскольку эти виды памяти являются генетически первичными.

Учитывая закономерности памяти, не следует давать в се­редине урока наиболее важный материал, он запомнится хуже всего (эффект выпадения середины). При изложении материа­ла следует начать с наиболее важного материала и повторить его в конце урока. Эффективность запоминания зависит также от характера материала. Материал должен быть разнообразным (однородный материал запоминается хуже).

Знание возрастных особенностей памяти учащихся суще­ственно облегчает задачу управления мнемическими процессами на уроке. Память младших школьников непроизвольная, ме­ханическое заучивание преобладает над осмысленным запоми­нанием. Дети сравнительно редко используют при запомина­нии смысловые связи, опираются больше на внешние. У младших школьников преобладает образный интеллект, лучше развита память на предметы и конкретные слова со зрительными обра­зами, память на звуки, тоны, а также память на эмоционально окрашенные явления, представления, факты. Память на сло­ва, обозначающие абстрактные понятия, значительно хуже. Значит, работая с младшими школьниками, учитель должен опираться на закономерности непроизвольного запоминания, использовать чаще опору на образную и эмоциональную па­мять, не исключая приемы развития произвольной памяти, смыслового, опосредованного запоминания.

В процессе учебной деятельности в значительной мере раз­вивается способность запоминания и воспроизведения материа­ла. В подростковом возрасте смысловое запоминание начинает доминировать над механическим. Сама смысловая память пе­рестраивается, становится опосредованной. Все большую роль играет опосредование словом, а не образом. Повышается роль второй сигнальной системы в управлении мнемическими про­цессами.

Объем информации, которую приходится запоминать, в стар­ших классах возрастает, изменяется и характер информации, увеличивается доля абстрактного материала. Наряду с этим не следует забывать о физиологических особенностях подростков, повышенной утомляемости: подростки чаще, чем младшие школьники, испытывают затруднения при запоминании, заучи­вании Материала, чаще жалуются на память. Возможно, в свя­зи с этим повышается интерес к различным приемам запомина­ния, мнемотехнике, обучение которым составляет одну из задач учителя. От этого зависят не только глубина и прочность зна­ний, успеваемость, но и дальнейшее развитие интеллекта.

Одна из важнейших задач школы ‒ ***развитие мышления учащихся.*** Как известно, мышление начинается с постановки проблемы, задачи, вопроса. Для активизации мышления мо­гут быть использованы: проблемное изложение материала, раз­решение проблемных ситуаций, обучение решению различных задач, анализ ситуаций, поиск ответов на различные вопросы, риторический вопрос при объяснении материала.

Необходимо обеспечить также принятие учениками задачи (цели, данной в определенных условиях), сформировать внут­реннее побуждение к достижению этой цели, задачи ‒ мотив. Здесь может быть использовано множество различных приемов: 1) способ подачи цели как эмоционально привлекательной, интересной; 2) привлечение учащихся к самостоятельной формулировке цели (вопроса, задачи). Например, в конце из­ложения темы предлагается сформулировать вопросы по теме; 3) выбор учебных задач из числа предложенных; 4) использо­вание стимулов как внешних подкреплений мышления (похва­ла, отметка), сюда же можно отнести использование различных ферм межгруппового взаимодействия учащихся на уроке (на­пример, соревнование); 5) варьировать степень трудности учебных задач (слишком трудные мыслительные задачи должны исполь­зоваться при условии сформированности мотивации).

Другое условие развития мышления школьников ‒ форми­рование способов решения задач: приемов умственных дей­ствий, алгоритмов, алгоритмических предписаний для решения определенного класса задач, логических умений. Каждый класс задач имеет свою специфику. Обучение решению задач опира­ется на понимание учителем этой специфики, осознавание ум­ственных действий, которые лежат в основе мыслительного процесса (экстериоризации) и формирование соответствующих умственных действий у учащихся (интериоризации). В отече­ственной психологической литературе накоплен немалый опыт экспериментального изучения процессов решения учебных задач, разработаны рекомендации по обучению, показаны ре­зультаты их внедрения в практику учебной работы. Используя их, школьные психологи существенно облегчили бы работу по развитию и формированию мышления учащихся, возрастные особенности которых составляют основу формирования позна­вательного процесса.

У младших школьников преобладает образное мышление. Младший школьник может также мыслить логически, но отсутствие наглядных представлений объекта затрудняет опери­рование понятиями, поэтому важно обеспечить взаимодействие конкретного и абстрактного мышления в процессе обучения.

У подростков способность к абстрактному мышлению воз­растает, изменяется соотношение между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. При этом кон­кретно-образные (наглядные) компоненты мышления не рег­рессируют, а сохраняются и развиваются, продолжая играть существенную роль в общей структуре мышления. Формиро­вание абстрактных понятий происходит более успешно тогда, когда оно опирается на методически правильно подобранные наглядные образы. Развивается способность к конкретизации, иллюстрированию, раскрытию содержания понятий в конкрет­ных образах и представлениях.

Под влиянием школьного обучения развивается аналитико- синтетическая деятельность, учащиеся стремятся выделить главное в материале, овладевают умением обосновывать, дока­зывать определенные положения, делать обобщения.

У подростков уже проявляется способность к самостоятель­ности суждений, критичности, к творческому мышлению. Наи­более полно эти особенности развиваются в старших классах, в юношеском возрасте.

Мышление в старшем возрасте обладает большей организо­ванностью и последовательностью, логичностью; для него ха­рактерны глубина и основательность. Возникает интерес к при­чинному объяснению явлений. Старшеклассники способны осуществлять опережающее мышление, планирование. Про­цесс мышления включает выдвижение и самостоятельную про­верку гипотез. Все это позволяет говорить о способности к научному мышлению. В юношеском возрасте отчетливо обозна­чаются индивидуальные различия мышления, которые прояв­ляются в предпочтениях определенных учебных предметов, результатах решения различных типов задач, в особенностях когнитивных стилей.