*На правах рукописи*

**ШАХНАЗ МАХМУДИ КАРЕКЭШЛАКИ**

**ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ УЧЕНИКОВ**

**В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Д И С С Е Р Т А Ц ИЯ**

на соискание учѐной степени

кандидата педагогических наук

*Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Юлдошев Умарджон*

*Рахимджонович*

**Душанбе – 2014**

**С О Д Е Р Ж А Н И Е**

1

**В В Е Д Е Н И Е………………………………………………....3-12**

**ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ ИРАНА**

1.Теоретические предпосылки определения способностей учащихся в психолого - педагогических исследованиях…… ...13-46

2. Педагогические условия развития способностей учащихся основных школ Ирана………………………………………………46-73

3. Формирование способностей учащихся в основных школах Ирана (*констатирующий*

*эксперимент*)………………………………………………………..74-92

*Выводы по первой главе*

**ГЛАВА 11. СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНЫХ ШКОЛ ИРАНА**

1. Степень готовности учителей к формированию способностей учащихся успешно учится…………………….93-118
2. Эффективность педагогического исследования

по формированию способностей учащихся

(*формирующий эксперимент*)……………………………….118-148 *Выводы по второй главе*

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ……………………………………………… 149-155**

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..………………………………………………..156-168**

**ПРИЛОЖЕНИЯ……………………………………………… 169-173**

**В В Е Д Е Н И Е Актуальность исследования**

2

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Педагогические | особенности определения | | | | и | формирования |
| способностей учеников | основных | школ | Ирана |  | в | педагогической |
| литературе изучена недостаточно, | | поэтому | в | работе | | мы попытаемся |

наиболее полно раскрыть эту особенность. В школьном возрасте ведущей

является учебная деятельность, в этом возрасте в основном складываются отношения с учителями, проявляются индивидуальные качества и особенности у школьника, чаще всего возникают трудности и проблемы в обучении, и, как правило, они переходят и в старшие классы, если не подвергаются коррекции. Поэтому этот возраст является возрастом формирования таких важных индивидуальных качеств, как характер,

темперамент, мышление, способности, дает начало успешному либо неуспешному обучению ребѐнка в школе, средством достижения им будущих успехов.

Устойчивая неуспеваемость и второгодничество могут привести к серьѐзным психологическим последствиям. Возможны существенные отклонения в развитии личности школьников, формирование агрессивности,

неуверенности в себе, замкнутости, лживости. Неуспеваемость школьника может стать причиной школьной дезадаптации, стремительного снижения учебной мотивации, а как следствие – ухудшение поведения, а иногда даже и криминального поведения.

Специалисты отмечают, что проблема успеваемости и неуспеваемости является и педагогической, и медицинской, и психологической, и

социальной. Именно поэтому в последнее десятилетие все чаще и чаще звучат призывы к объединению усилий специалистов разного профиля в деле повышения успеваемости школьников.

Сегодня многими исследователями отмечается снижение уровня успеваемости, особенно в средних и старших классах. Ряд авторов связывают данное обстоятельство со сложными современными социально-

экономическими условиями жизни, с изменением системы ценностей и др.

3

Проблеме школьной неуспеваемости всегда уделялось особое внимание со стороны, как психологов, так и педагогов. Причины школьной неуспеваемости были отмечены: неподготовленность к школьному обучению, в крайней своей форме выступающая как социальная и педагогическая запущенность; соматическая ослабленность ребенка в результате длительных заболеваний в дошкольный период; негативные взаимоотношения с одноклассниками и учителями. Причинами обратного же

– успеваемости и успешности ученика в классе- стали положительные взаимоотношения с учителями, одноклассниками; дополнительные занятия с родителями дома или с репетиторами; участие ребенка в дополнительном образовании (детская школа искусств, спортивная школа, детские центры развития, кружки и секции, студии); подготовленность ребенка к школьному обучению; благополучие в семье. Всѐ, что может повлиять на формирование индивидуальных качеств школьника, - важные факторы для его успеваемости или неуспеваемости в учении.

Изучение представлений о педагогических особенностях определения успешных и неуспешных учеников в общеобразовательных школах Ирана необходимо для выработки путей и способов реализации личности,

раскрытия потенциала личности, формирования конструктивного отношения к действительности, позитивного подхода к решению стоящих перед нею задач.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического и практического осмысления представлений о педагогические особенности определения и формирования способностей учеников основных школ Ирана.

**Степень разработанности проблемы.**

Проблеме определения и формирования способностей учеников основных школ Ирана в общеобразовательных школах всегда уделялось особое внимание со стороны как психологов, так и педагогов ( Ш.А.

4

Амонашвили, А.С. Выготский, А.И.Липкина, В.А.Ляудис, А.А.Старикова,

Д.И.Фельдштейн, В.С.Цетмен, Л. Ясюкова и т д.).

В частности, в работе Липкина А.И. анализируется педагогическая оценка и еѐ влияние на формирование личности неуспевающего школьника.

В исследовании В.А.Ляудиса представлены продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности.

Старикова А.А. в диссертации рассматривает социально-психологические детерминанты успешности обучения учащихся средних классов современной общеобразовательной школы.

Иранские исследователи и учѐные внесли большой вклад в разработку данной проблемы. В частности, в диссертациях, защищенных в Таджикистане (Мирзоджони Садра, Дадар Ахмад Реза Али, Митро Рухи Дехкорди Ахмад, Расули Юсеф) вопросы определения успешных и неуспешных учеников в общеобразовательных школах Ирана рассматриваются в контексте различных проблем данной тематики.

* том числе Сиддика Музафари в своей диссертационной работе

«Влияние стилей и формы воспитания на творчество и успеваемость учащихся общеобразовательных школ Ирана» широко представляет проблемы успеваемости учащихся. Так, ею изучены особенности отношения учащихся средних классов к учебной деятельности и учебным предметам и проанализирована их влияние на эффективность процесса обучения;

определены особенности оценивания учителями способностей своих учеников и выявлено значение субъективной оценки учителя на личностное развитие учащихся. Мирзаджани Садра в своей диссертации

«Педагогические особенности социализации несовершеннолетних беспризорных девочек в Иране» отмечает, что одной из причин побега девочек из школ является их неуспеваемость. Дети и подростки с нарушением социальных норм поведения имеют ряд личностно-

психологических особенностей и социально - психологических факторов,

которые деструктивно влияют на их личностное развитие и социализацию в

5

целом и неуспеваемость в школе. Дадар Ахмад Реза Али в своей

диссертации «Психолого - педагогические условия формирования

позитивного отношения учащихся к учебной деятельности (на материалах

школ Исламской Республики Иран) совершенствование успеваемости

школьников видит в позитивном отношении учащихся к учебной деятельности. Митро Рухи Дехкорди Ахмад в своей диссертации

«Этнопедагогические условия иранских игр и их значение в физическом развитии детей начальных школ» проблему успеваемости и успешности

ученика рассматривает в контексте физического развития детей. Расули

Юсеф в диссертации «Педагогическая эффективность творческого подхода к инновационной технологии в активизации познавательной деятельности учащихся общеобразовательной школы» успешность школьников рассматривает в диапазоне активизации познавательной деятельности учащихся. Таким образом, широко представлен колоссальный и обобщенный материал по данной проблеме.

Специалисты отмечают, что проблема успеваемости и неуспеваемости является и педагогической, и медицинской, и психологической, и

социальной. Именно поэтому в последнее десятилетие все чаще и чаще звучат призывы к объединению усилий специалистов разного профиля в деле

повышения успеваемости школьников

Трудами педагогов-исследователей и специалистов системы

образования созданы основные методологические и общетеоретические предпосылки для успешного изучения и практического решения проблем.

**Цель работы**:изучить особенности определения и формированияспособностей учеников в условиях модернизации образования.

Для достижения этой цели были поставлены следующие **задачи**: - проанализировать подходы ученых к исследованию данной проблемы;

- изучить и описать типологические особенности успевающих школьников;

- изучить и описать типологические особенности неуспевающих школьников младшего школьного возраста;

6

- дать рекомендации по учету индивидуальных особенностей учеников для дальнейшего, более успешного обучения;

-разработать научно-методическое обеспечение (содержательной и технологической компоненты) процесса успешных и неуспешных учеников в общеобразовательных школах Ирана.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Объектом** | **исследования** являются | | ученики общеобразовательных |
| школ Ирана. |  |  |  |
| **Предметом** | **исследования** | являются | особенности определения и |
| формирования | способностей | учеников в условиях модернизации | |
| образования. |  |  |  |

**Гипотеза исследования**.

- формирования способностей учеников основных школ Ирана будут эффективными, **если:**

- выявить особенности успешных и неуспешных учеников в общеобразовательных школах;

-определить типологическую особенность успешных и неуспешных учеников в общеобразовательных школах;

изучить особенности личности успешных и неуспевающих учащихся средних классов, а также сопоставить особенности развития их адаптационных способностей;

-определить особенности оценивания учителями способностей своих учеников и выявить значение субъективной оценки учителя для личностного развития учащихся.

**Задачи исследования:**

* 1. Определить особенности развития психических познавательных процессов в группах успешных и неуспевающих учащихся средних классов,
* оценить их значение для эффективности обучения.
  1. Изучить характерологические особенности личности успешных и неуспевающих учащихся средних классов, а также сопоставить особенности развития их адаптационных способностей.

7

1. Выявить значение специфики внутрисемейных отношений учащихся средних классов для их успешного обучения в современной общеобразовательной школе.
2. Изучить особенности отношения учащихся средних классов к учебной деятельности и учебным предметам и проанализировать их роль в эффективности процесса обучения.
3. Определить особенности оценивания учителями способностей своих учеников и выявить значение субъективной оценки учителя для личностного развития учащихся.
4. Проанализировать пути и особенности успешных и неуспешных учеников в общеобразовательных школах.
5. Наметить пути дальнейшего улучшения его организации;

8. Разработать основы построения малокомплектных школ в

соответствии с условиями сельской местности страны;

9. Определить направления организации управления, связанные с

кадровой политикой в образовании, методическим обеспечением,

привлечением к школьной деятельности более активных в этом отношении слоѐв жителей.

**Методологические** **основы исследования** составили научно-

философские учения, научные исследования и точки зрения ученых ХХ1

века в области педагогики, также современные теории в области педагогики,

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| образования, воспитания, школоведения | и ряд | нормативно-правовых |
| документов и учебных программ. |  |  |
| **Методы исследования:** анализ | основной | и дополнительной |

литературы по проблеме исследования, учебной документации;

теоретический анализ (сравнительно-сопоставительный, ретроспективный,

моделирование); педагогическое наблюдение (прямое и косвенное);

педагогическая экспертиза; экспертное оценивание, включенное в наблюдение успешных и неуспешных учеников в общеобразовательных школах.

8

**Первый этап (2007-2008)** был посвящѐн выявлению успешных и

неуспешных учеников в общеобразовательных школах и анализу

философской, социологической, психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, что позволило сформулировать исходные моменты настоящей работы. Были определены проблема, цель и задачи исследования,

разработан план работы, а также проводилось обобщение опыта работы передовых учебных научно-педагогических центров.

**Второй этап (2009-2010)** был посвящѐн опытно-экспериментальнойработе в школах, в ходе которой уточнялась и обогащалась гипотеза,

выявление успешных и неуспешных учеников в общеобразовательных

школах.

**Третий этап (2011 – 2013)** был посвящен систематизации результатов

опытно -экспериментальной работы; обобщению полученных результатов, их апробации и внедрению в практику; корректировке практических результатов, оформлению диссертации и автореферата.

**База** **исследования**.Опытно-экспериментальное исследование

проводилось на базе общеобразовательных школ г.Тегерана.

В исследовании отражены результаты более чем двадцатилетней

работы по наблюдению успешных и неуспешных учеников в

общеобразовательных школах

. Основные теоретические и практические аспекты по исследуемой проблеме апробированы при непосредственном участии автора диссертации в качестве

преподавателя университета в ходе опытно-экспериментальной работы.

**Научная новизна исследования:**

-проведено комплексное исследование феномена успешности /

неуспешности обучения учащихся общеобразовательных школ;

-выявлена личностная и успешность школьного обучения в средних

классах;

-определены особенности отношения успешных и неуспевающих учащихся средней школы к учебным предметам и учебной деятельности, а

9

также изучены особенности оценивания учителями способностей своих учеников как класса в целом, так и в отдельных группах (успешных и неуспевающих учащихся);

-показано значение неадекватной оценки учителя способностей учащихся для выявления затруднений в адаптации школьников к условиям обучения.

**Практическая ценность.** В результате исследования разработанырекомендации, способствующие выявлению особенностей успешных и неуспешных учеников в общеобразовательных школах.

Особый интерес они представляют для исследования феномена успешности / неуспешности обучения учащихся общеобразовательных школ;

выявления личностной и успешностью школьного обучения в средних классах; определениы особенности отношения успешных и неуспевающих учащихся средней школы к учебным предметам и учебной деятельности, а

также изучены особенности оценивания учителями способностей своих учеников как класса в целом, так и в отдельных группах (успешных и неуспевающих учащихся).

В связи с этим ряд положений нашел применение в работе общеобразовательных школ Ирана. На основе диссертации автором подготовлены методическое пособие, рекомендации.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Повышение успеваемости и качества знаний, преодоление

отставания школьников в учѐбе требуют решения двух проблем: с одной стороны, нужно совершенствовать методику проведения учебных занятий,

учитывая индивидуальные особенности класса и отдельных учащихся. С

другой, умело применять систему воспитательных средств воздействия на учащихся с той целью, чтобы не допускать формирования у них отрицательного отношения к учебе, вырабатывать потребность в знаниях и стремление к преодолению встречающихся трудностей.

10

1. Проведѐнное исследование позволяет говорить о недостаточной психолого-педагогической подготовке современных учителей. Это проявляется в неадекватной по отношению к результатам педагогической оценке учителями способностей учащихся. Так, отмечается отрицательная взаимосвязь оценок педагогов способностей учащихся с реальными показателями интеллектуального и личностного развития.
2. Необходимость создания системы работы в школе со

слабоуспевающими и неуспевающими учащимися, определение комплекса мер по совершенствованию учебно- воспитательного процесса с целью

предупреждения неуспеваемости школьников:

* + - профилактика типичных причин неуспеваемости, присущих определѐнным возрастным группам:
    - выявление и учѐт специфических для школы причин отставания во всех классах, по всем предметам, их профилактика и устранение.
  + постоянное ознакомление учителей с типичными причинами неуспеваемости, со способами изучения учащихся, мерами предупреждения
* преодоления их отставания в учебе.

**Достоверность** **основных положений и обоснованность**

**результатов исследования** определяются избранной методологическойбазой исследования, объединяющей теоретическое познание и практику;

сочетанием различных подходов и методов исследования, его логической структурой; длительностью (20 лет) и неоднократной повторяемостью опытно-экспериментальной работы, позволяющей на практике проверить теоретические положения и провести анализ успешности / неуспешности обучения учащихся общеобразовательных школ. Также достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена использованием надѐжных и валидных методов, адекватных целям и задачам исследования,

значительной по объему выборкой обследованных школьников, а также применением современных математико-статистических методов анализа экспериментальных данных.

11

**Апробация результатов исследования** осуществлялась в процессеобучения школьников в общеобразовательных школах №23 г. Тегерана,

проведения лекций по педагогике в Тегеранском университете и Тегеранском исламском университете Азад, в его филиалах в Академии образования Таджикистана, Таджикском национальном университете.

Некоторые положения диссертационного исследования были изложены автором на международных республиканских научно-практических конференциях, проводившихся в городах Тегеране, Исфагане, Душанбе и нашли отражение в публикациях автора.

**Структура** диссертации подчинена логике изучения сути ипроблемы исследования, еѐ целям и задачам с целью вскрыть генезис изучаемого явления, охарактеризовать имеющиеся на современном этапе нерешѐнные задачи и проблемы.

В **заключении** приводятся основные теоретические выводы и практические рекомендации по исследования определения успешных и неуспешных учеников в общеобразовательных школах.

**Объѐм и структура работы** определяются еѐ задачами и логикойразвития исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав,

заключения, библиографического списка.

**ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛАХ ИРАНА**

12

**1.Теоретические предпосылки определения способностей учащихся в психолого - педагогических исследованиях**

*1. Разработанность темы исследования*

Понятие "неуспеваемость" по-разному трактуется в педагогической и психологической литературе. По мнению Л.А. Регуш, "в психологии,

говоря о неуспеваемости, имеют в виду еѐ психологические причины,

которыми являются, как правило, свойства самого ученика, его способности,

мотивы, интересы и т.д. педагогика рассматривает как источник неуспеваемости формы, методы организации обучения и даже систему образования в целом".

Неуспеваемость связана с индивидуальными особенностями детей, с условиями протекания их развития, с условиями протекания их развития, с наследственными факторами. Именно поэтому необходима систематизация различных подходов к проблеме возникновения неуспеваемости, к выявлению вызывающих ее причин.

Существуют различные концепции и теории неуспеваемости. Так,

представители биологической теории считают, что главная причина возникновения неуспеваемости – врожденные факторы, которые не изменить обучением. Согласно социогенетическому подходу, неуспеваемость является следствием влияния неблагоприятной среды.

Проблеме школьной неуспеваемости в истории педагогики и психологии уделялось и уделяется много внимания.

В 1920-1930-е годы в работах советского ученого прослеживалась связь неуспеваемости с такими социальными факторами, как социальное происхождение родителей. Л.С. Выготский делал попытки рассматривать неуспевающего ученика в контексте его целостного, биосоциального развития

13

В 1940 – 1950-е годы бало удено внимание данной проблеме,

считали главной причиной неуспеваемости недостатки процесса обучения,

подчеркивали значение уровня педагогического мастерства учителя.

1960 – 1970-е годы можно охарактеризовать как время усиления внимания к личности учащегося, к сформированности его как субъекта обучения и воспитания. В целях предупреждения и преодоления неуспеваемости предлагается оптимизация УВП в школе.

В работах 1980-х годов главными причинами неуспеваемости считается нарушение основных компонентов психологической структуры учебной деятельности. Кроме того, отмечается влияние индивидуально-

типических и возрастных особенностей личности детей на успешность их обучения.

В настоящее время для научной мысли характерна теория двух факторов, т.е. принятие как биологических, так и социологических теорий.

Отмечались, что проблема неуспеваемости является и педагогической, и

медицинской, и психологической, и социальной. Именно поэтому в последнее десятилетие все чаще и чаще звучат призывы к объединению усилий специалистов разного профиля в деле повышения успеваемости школьников.

Существует мнение, что для выявления причин неуспеваемости необходимо комплексное обследование. К психологическому обследованию необходимо добавить антропометрическое (тип сложения) и

психофизиологическое (свойства нервной системы) обследования.

Отмечено, что последнее время объем исследований, посвященных проблеме неуспеваемости, так возрос, что ни один ученый на может уследить за ними. "Психологи почти не читают медицинских журналов, врачи не интересуются психологической литературой, а школьные учителя не читают ни того, ни другого".

Критерием для определения неуспеваемости является фиксирование педагогом неудовлетворительных оценок в конце четверти.

14

Огромное разнообразие причин неуспеваемости, отраженных в литературе, приводит, по мнению исследователей, к тому, что педагог,

выясняя причину трудностей в обучении, испытывает сложность в выборе диагностических методик и коррекционных программ.

В зависимости от причин, которые вызывают неуспеваемость,

существует несколько подходов к классификации типов неуспеваемости.

Выделяется два типа неуспеваемости – абсолютная и относительная.

Абсолютная неуспеваемость выражена оценками "2" и "1" и соотносится с минимальными требованиями школьной программы; относительная неуспеваемость характеризуется недостаточной познавательной нагрузкой тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования школьной программы, и возможностями отдельных учащихся.

Были представлены другие классификации, построенные в зависимости от устойчивости отставания. Они выделяют три степени школьной неуспеваемости и причины еѐ возникновения в каждом случае.

Классификация английского автора Ф. Шонелла составлена на основании выделения вызывающих ее причин, а именно:

А – общая неуспеваемость, к которой ведет тупость;

В – общая неуспеваемость (исправленная и неисправленная) или специальная (исправленная и неисправленная).

С – неуспеваемость, вызванная нереализованными возможностями ребенка. Высшая степень этой неуспеваемости ведѐт к "В", т.е. к общей неуспеваемости.

Выделяются ещѐ два типа школьной неуспеваемости: общее отставание в учебе и отставание по отдельным предметам.

Для того чтобы добиться эффективной работы по преодолению школьной неуспеваемости, необходимо прежде всего определить вызывающие еѐ причины. Среди специалистов, уделяющих внимание этой проблеме, не существует единой точки зрения на причины неуспеваемости.

Но анализ соответствующей литературы позволил выделить несколько групп

15

факторов, ведущих к неуспеваемости в школе: физиологический фактор,

социальный фактор; психологический фактор.

Анализ литературы, посвященной проблеме школьной неуспеваемости,

позволил выделить из называемых многими авторами причин несколько

факторов, которые могут привести к неуспеваемости.

Неуспеваемость детей младшего школьного возраста зачастую возникает не только из-за длительных или хронических болезней, проблем в семье, проблем с одноклассниками, причина может быть и в индивидуальных особенностях ребенка – темпераменте, характере, способностях. Проблемы с обучением могут возникнуть у одаренных и талантливых детей, например, у

детей музыкально одаренных, которые посещают специализированные школы или студии, уделяют больше времени именно занятиям музыкой, не успевая по другим дисциплинам. На неуспеваемость в обучении также влияет и темперамент ребѐнка. Дети-флегматики или меланхолики склонны к медлительности, пассивны, малоподвижны. В основном неуспешны в

активных дисциплинах, требующих энергичности и инициативности

(физическая культура, труд, музыка, изобразительное искусство). Дети-

холерики склонны к невнимательности из-за своей порывистости и эмоциональности, упрямства. В основном они не успевают в дисциплинах,

требующих усидчивости (математика, русский язык, чтение), постоянно находятся в движении, невнимательны к учителю, который объясняет тему.

Неуспеваемость ребѐнка появляется под влиянием одного или нескольких факторов неуспеваемости (описаны выше), а также в сочетании с его

индивидуальными особенностями.

Иранские учѐные широко рассматривали эту проблему.

Бехпажух в своей работе под названием «Движение за нормализацию необычных детей» исследовал влияние социального контакта на

отношение учителей колледжа к интеллектуально отсталым

учащимся и интеграции их обучения в Великобритании (8.-с.93).

Полученные результаты показали, что учителя, которые обучались

16

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| преподаванию учащимся с проблемами усвоения учебного | | | | | | материала | |
| и были знакомы с интеграционными программами | | | | для | учащихся | | с |
| проблемами усвоения, а также обладали опытом | | | | по социальным | | | |
| контактам с такими учащимися, показали | | |  | по | отношению | | к |
| интеллектуально | отсталым | учащимся | эмоционально | | | более | |

благожелательное отношение и положительную реакцию.

Аврамидис и Калойа в научном труде под названием «Влияние

опыта преподавания и развития дела на отношение греческих

учителей» исследовали влияние опыта преподавания 155 обычных учителей начальной школы одного из греческих городов на их

отношение к учебным программам. Они отметили, что отношение

рядовых учителей к всеобъѐмлющим учебным программам в целом

положительно, но что касается различных групп одарѐнных

учащихся, то оно изменчиво: учителя интеллектуально отсталых учащихся по сравнению с остальными группами показали более положительное отношение (89.-с.367).

Ханджани и Бахари в научном труде под названием «Изучение взглядов рядовых, одарѐнных и интеграционных учителей об интеграционном обучении одарѐнных детей в провинции Восточный Азербайджан изучили отношение 448 учителей обычных школ, 81

учителя школ для одарѐнных детей и 116 интеграционных учителей.

(71, с.33). Результаты показали, что одарѐнные учителя с педагогическим образованием, учителя, которые прошли курсы интегрированного обучения и учителя начальных и средних школ по

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| сравнению | со | всеми | другими | участниками | | имеют | | более |
| положительное отношение. | | |  |  |  |  |  |  |
| Бехпажух и Ганджи (1383/2003) в своей работе «Факторы, | | | | | | | | |
| влияющие | на | отношение | особых | и | обычных |  | учителей к | |
| интеллектуально | | отсталым | учащимся | и | их учебная | | интеграция» | |

исследовали факторы, связанные с отношением специализиро-

17

ванных и обычных учителей к интеллектуальноотсталым учащимся и

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| интеграции их обучения (8, | | с.20) Результаты | | показали, что |
| отношение | специализированных | учителей | к | интеллектуально |

отсталым учащимся и их интегрированному обучению более

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| положительно, | чем | отношение обычных учителей. | | В результатах | |
| нашло отражение и | | то, что специализированные | и | обычные | учителя, |
| совершающие | с | интеллектуальноотсталыми | учащимися | | больше |

социальных контактов, имеющие о них более достоверные сведения,

более образованные, прошедшие курсы повышения квалификации по специальности без отрыва от производства и более молодые, в целом имеют положительное отношение.

Мостафави (1382/2004) в работе под названием «Изучение отношения директоров школ для одарѐнных детей и обычных школ о

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| проекте | интеграции | незрячих» исследовал отношение директоров | | |
| школ для | одарѐнных | детей и обычных школ к | интеграции обучения | |
| незрячих | учащихся. | Директора обычных школ | по сравнению | с |

директорами школ для одарѐнных детей имеют более отрицательное отношение к интеграции незрячих учащихся (44, с.301).

Нэйдиа и Боушен (1985) изучили связь между отношением учителей и атмосферой в классе. В этом исследовании использован

тест на определение отношения Миннесото, анкета учебной среды и анкета для выяснения точки зрения учащихся об учебной среде.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Результаты исследования говорят о том, что | | | | | | между | отношением | |
| учителей | | и средой | обучения есть положительная | | | связь. | Построенные | |
| на | притеснении, | | ненависти | и | давлении | методы | вызывают | |
| недовольство учащихся, а неблагоприятная атмосфера | | | | | | | в | классе |
| снижает потенциал усвоения [учебного материала]. | | | | | |  |  |  |
|  | Джеффри Гордон (1381/2003), подверг анализу | | | | | | отношение | |
| учителей начальных классов, учителей, преподающих | | | | | | | в | шестых |
| классах и | | десятом | классе | средней | школы к | учащимся. | | Учителя, |

18

которые изучались исследователем, имели минимум один год

педагогического стажа и преподавания в школе. (113, с.183)

Результаты исследования показали, что отношение учителей средних

классов (6-7 классы) УК учащимся по сравнению с учителями

начальных классов и старших классов более отрицательное. Учителя

средних классов считали, что их учащиеся безответственны.

Выказывают более пассивный интерес к урокам, а их желания и стремления не совпадают с требованиями школы.

Джеймс Уикфильд и соавторы (1975), используя тест на

определение отношения Миннесото и вопросник Эдвардса,

исследовал связь между отношениями и личностью учителей.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Исследователи | пришли к | выводу, | что | отношение | учителей | к |
| учащимся | в большой | степени | находится под | | влиянием | их |

личностных показателей.

И в Иране проведены исследования с использованием теста

Миннесото на определение отношения учителей и тестов,

подготовленных самими исследователями, некоторые из которых мы ниже приводим.

Сепехри (1383/2005) исследовал влияние отношения учителей к

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| профессии | учителя | и | к | их | профессиональной | успешности. |
| Результаты | исследования | | говорят о | | том, что между | отношением |

учителей к профессии учителя и к их профессиональной успешности

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| имеется значимая связь. | |  |  |
| Саки | (1372/1994) в своѐм | труде выяснял | связь отношения |
| учителей к | причинам успеваемости | и отставания их | учащихся в учѐбе |

* уровнем успешности их преподавания. Он пришѐл к выводу, что

«учителя, которые считали уровень своего усердия более чем все

другие факторы, причиной неудачливости или успешности своих учащихся оказались наиболее успешными в преподавании, чем

19

учителя опиравшиеся на такие факторы, как интеллект, количество

учащихся класса и грамотность родителей» (55, с.202).

Другой исследователь – Наджафи (1370/1992)- посвятил своѐ исследование отношению учителей к успехам в учѐбе и уровню их

успешности с точки зрения учащихся и директоров с использованием

|  |  |
| --- | --- |
| вопросника (анкеты) Миннесото. Вывод по исследованию | таков: |
| между отношением учителей и учащихся и оценкой | их |

профессионализма учащимися и директорами есть значимая связь.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Учителя начальных и средних классов по сравнению | | | | | | | | с | учителями- | |
| мужчинами | и | учителями | | средних | | классов |  | имеют | | более |
| положительное отношение к своим учащимся. | | | | | |  |  |  |  |  |
| Краткий обзор исследований, проведѐнных | | | | | | | за | | рубежом и | |
| внутри страны, констатирует тот факт, что | | | | | | |  | положительное | | |
| отношение | учителей | | в | различных | | секторах | |  | образования | |
| программировании, | | дисциплины, | | | поведении | | и |  | успеваемости | |
| учащихся играет важную роль, и в случае, | | | | | | |  | если | | появится |
| возможность | выявления и | | отбора | | таких | учителей, | можно | | | надеяться |
| на светлое будущее образования молодого поколения. | | | | | | |  |  |  |  |
| Следует отметить, | | | что | образование | | интеллектуально | | | | отсталых |

учащихся находится в некой переходной стадии и начиная с 1970 года по

настоящее время претерпело значительные изменения. К примеру, в кругах

психологов, социальных работников, специалистов-педагогов (спецшкол) и

специалистов по реабилитации речь идѐт о движении нормализации,

выполнении программ интеграции, деструктуризации и, наконец, об общем

(инклюзивном) образовании и общеобразовательных школах. Это считается одной из актуальных тем в соответствующих научных кругах, где есть как сторонники, так и противники, что говорит об их отношении к таким людям

(9, с.21). С другой стороны, при беглом рассмотрении социопсихологической истории атипичных людей можно заключить, что важнейшим и самым основным вопросом психологии инвалидов является

20

проблема формирования отношения и изменения отрицательного отношения общества к такой категории людей, поскольку успех образовательных, реабилитационных программ, особенно выполнение таких программ, как деструктуризация, социальная интеграция, зависит от всеобъемлющего позитивного отношения общества (114, с.80).

Последние изыскания свидетельствуют о том, что связь и социальное взаимодействие между успешными учащимися и обычными учащимися может оказать на позицию учителей положительное влияние (102, с.504).

Однако достоверно неизвестно, как, на основе каких факторов и при каких условиях происходит это изменение отношения.

*Педагогика, определения, история; учитель, как основной исполнитель оределение «педагогики»*

«Педагогика» в прошлом подразумевала искусство и науку воспитания детей. В большинстве случаев использовалась как синоним слов «учить,

воспитывать, обучать». В наше время «педагогика» приобрела более широкий смысл. Еѐ используют в различных значениях: «наука о нравственности», «научная философия", «различные науки и творения эстетических произведений». Но самым важным, ожидаемым от педагогики достижением является то, что учащиеся, вместо прямого получения своих знаний и умений от учителей, посредством этой науки и под их руководством могут достичь открытий и новаторства, научиться определять,

в каких знаниях, подходах и видениях проблем, умениях нуждаются, каким образом, какими путями могут получить их. Педагогика является насущным искусством или знаниями учителя. Этот термин относится к стратегии обучения. Некоторые считают еѐ частью стратегии - методикой обучения. В

некоторых словарях педагогика переводится такими словосочетаниями, как

«методика преподавания», «дисциплина преподавания», «наука обучения»,

которые иногда описываются в качестве правильных образовательных методик процессов преподавания и обучения. Например, Паоло Фриер

21

критически отзывается о методе обучения периода своей взрослой жизни, как

* педагогике (Вэйн, 1375/1997).
  + связи с образовательной стратегией философские убеждения самого педагога относительно обучения управляются посредством перспектив знаний и опыта учащихся, личных позиций и особенностей среды, целей учѐбы, которые формируются через взаимодействие учащихся и учителей.

Конечной целью применения педагогической модели преподавания является приобретение знаний через взаимопомощь и достижение высшей интеллектуальной деятельности. Получение знаний через взаимопомощь,

предложенная в начале нынешнего века Джоном Дьюи, в последние годы стала предметом острых дискуссий на темы образования.

Таким образом, вставшие на путь знаний вступают в стезю открытий,

новаторства, и если быть лаконичным, на творческий путь. Лучшие из них

выходят на арену для достижения цели, и «театр педагогики» наполняется новым смыслом и содержанием (38, с.19).

*Педагогические знания и умения учителя*

Ещѐ одним из профессиональных качеств учителя являются его

педагогические знания и умения. Эти качества, которые в большей степени имеют значение с практической и профессиональной точек зрения, помогают учителю в определении и применении методов и

техники преподавания, способов использования наглядных пособий

и вспомогательных средств обучения в процессе урока, в создании соответствующей атмосферы в классе, составлении и практическом

осуществлении плана уроков, оценке успеваемости учащихся.

Знание учителем различных методов преподавания и применение им

педагогических приѐмов и умений в учебном процессе позволит

более легко и в более короткие сроки достичь поставленных

образовательных целей, поскольку испокон бытовало мнение, что

если кто-то что-либо знает, он должен эти знания передать другим, то есть условием преподавания была образованность учителя. В то

22

время как одни только знания недостаточны для преподавания,

должны быть и другие условия. И этими условиями являются

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| педагогические знания и умения учителя. Поэтому | | | | | главным |
| критерием работы учителя является умение | | | | учить и | владение |
| знаниями о ведении урока (Вэйн, 1375/1997). | | |  |  |  |
| Знание учителем | различных | методов | преподавания | | является |
| одним из постоянных, | устойчивых | условий | этой | профессии, | к чему |

он должен стремиться и прилагать постоянные усилия. Люди должны

знать, где начало и где конец потребности в учѐбе. Ответ таков: эта

потребность приходит с рождением человека и уходит вместе с его смертью, т.е. «ищи знаний с колыбели до могилы!». Самый обычный

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| способ учиться - | это использовать | знания | таких | наставников, как |
| мать, отец, родня, | учителя и все те, | у кого | чему-то | можно научиться. |

Но следует иметь в виду, что среди всех, отмеченных выше, роль учителя несоизмеримо выше, поскольку, с одной стороны, среди тех,

кто учит,- учителя более многочисленны, и, с другой, учить– их

профессия, их ремесло, они в этой стезе достигли мастерства.

Следует напомнить, что учѐба, знания и совершенство достигаются простыми смертными двумя путями: первый - через мышление,

изучение и уроки и второй – праведностью. Поэтому в этом плане

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| педагогические | знания учителя | играют | верховенствующую, | | важную |
| роль для того, чтобы разъяснить другим | | | | эти два | главных |
| вышеуказанных принципа (33, с.102). | | |  |  |  |
| *История педагогики* | |  |  |  |  |
| При том, что термин «педагогика» | | | | кажется новым и | |
| незнакомым, | если разъяснить | примеры | его | применения, | можно |

заметить, что многие его методы и правила(поведения) нашли

распространение в учреждениях образования и в высших учебных

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| заведениях, | поскольку | педагогика | состоит | из | различных, |
| разнообразных | наук, | включающих | автономно | или | интегративно |

23

физическое, интеллектуальное, нравственное воспитание. В Древней

Греции нянек или рабов, в чьи обязанности входило отводить детей в

школу и приводить их из школы домой, называли педагогами. Всех

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| учѐных и лиц, имевших отношение к | воспитанию | и образованию |
| детей, также упоминали этим термином. |  |  |
| Несмотря на всѐ это, первые ростки педагогики следует искать | | |
| намного позже. После Второй мировой | войны во | многих странах |

мира началось движение за среднее образование, были учреждены средние школы. Реже Галл, Франсуа Вейлер (известный физик), Поль Ланжон были представителями новых веяний в педагогике Франции.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Они обеспечили почву для возрождения педагогической | | | мысли, | |
| развитие которой беспощадно | и резко оборвала мировая война. Тем | | | |
| не менее, удивительно, что | впервые | правительством Алжира | | был |
| разработан проект реформы | системы | образования Франции | и | сразу |

же по освобождении этой страны из-под фашистского ига была образована Комиссия Ланжона-Валона, чей известный проект стал

моделью для большинства стран, за исключением самой Франции,

вознамерившихся реформировать свою систему образования. Во

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Франции приступили к осуществлению указанного | | проекта | спустя |
| более чем 25 лет, в то время как условия | | коренным образом | |
| изменились, а перед французским обществом | возникли совершенно | | |
| новые проблемы. Начиная с 1952 года, | по | инициативе | трѐх |

советников по вопросам образования (которые были в постоянном

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| контакте с Гюставом Моно - великолепным | | воспитателем и |
| чудесным управленцем) и | особенно стараниями | господина Пети |

была создана новая система подготовки учителей в виде *зональных* *центров подготовки* (6,с.37).

Можно было бы, не откладывая, проверить создавшийся в педагогическом образовании вакуум, хотя людей, которые могли бы предоставить основную информацию в относительно компактном и

24

научном виде, в то время было очень мало. Но зѐрна уже были

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| посеяны | и, несмотря | | на обидный | провал | новых школ (*которые* | |
| *также* | *зависели* | *и* | *от дефицита обученных, компетентных в* | | | |
| *области* | *педагогики* | | *людей*), | двери | среднего | образования |

распахнулись перед педагогическими проблемами. То, что особо занимало умы воспитателей и наставников, так это были

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| психологические | | проблемы. | Подростковая | психология | | стала |
| актуальной | темой | дня. В результате деятельности | | таких | центров, как | |
| «Севэр», | члены | которого | регулярно собирались с | | намерением | |

произвести реформу образования Франции, повысилось внимание к методам и видам образовательной деятельности.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| В | 1947 | году | педагогический институт «Сен | | | Кло» | учредил |
| первую | французскую | | | лабораторию | психолого-педагогических | | |
| исследований. | | Образование | | во Франции | открылось | для | влияния |

извне. Учреждение таких организаций как ЮНЕСКО во Франции

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| повлияло на | педагогическую мысль этой страны. Сразу же после | | | | |
| окончания | Второй | мировой | войны | четверо | выпускников |

педуниверситета Сен Кло и Фонтэнэ выехали в Канаду для

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ознакомления | | с | аудиовизуальными | | | методами | и | по | прибытии | |
| приступили | | к | созданию | | при | педуниверситете | |  | Сен | Кло |
| аудиовизуальных центров (6, с.48). | | | | |  |  |  |  |  |  |
| С | прибытием | | | первых | | сотрудников |  | международной | | |
| организации- НЕСКО и проведением ею серии | | | | | | | конференций, в | | | |
| которых |  | участвовали | | специалисты-педагоги | | | международного | | | |
| значения, во всех сферах, имевших отношение | | | | | | | к | педагогическим | | |
| наукам, | произошло | | оживление. | | Как бы то ни было, | | | как | говорится, | |
| «борьба | не | увенчалась | | успехом», | | поскольку | нигде | | изучение | |

педагогики не было поставлено на рельсы и, кроме психолого-

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| педагогической | | лаборатории при | педуниверситете | Сен-Кло, ни в |
| каком | другом | педагогическом | учреждении | соответствующие |

25

исследования не проводились. Только при университете г.Леон функционировала школа психологии и педагогических знаний,

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| учреждѐнная | | Жаном | Боржад. | Также | еженедельно проводились |
| часовые | занятия по | | педагогике | в Сорбонне. При педуниверситете | |
| Сен-Кло | и | Фонтэнэ-Оверзо был | | создан | отдел по подготовке кадров |

для инспектирования начальных школ и дирекций педучилищ. В этом

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| отделе, | помимо других вопросов воспитания, часто обсуждались и | | | | | |
| философско-исторические аспекты педагогики. | | | | |  |  |
| В то | | время предложение о выдаче | | | свидетельства | о |
| прохождении | | курса | педагогической | психологии | было отвергнуто | |
| Высшим | советом, | | тогда как изучение предмета | | становилось | всѐ |
| более | актуальным. | | Педагогические | учреждения | начали | сами |

создавать курсы по педагогике и психологии, курсы переподготовки учителей с последующей экзаменацией слушателей. Тогда, как это ни

странно, Франция, несмотря на призывы и старания, была одной из

тех редких стран, в которых отсутствовали университетское

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| педагогическое образование и знания связанные с этим. | | | | | Учреждение |
| периода | обучения в ВУЗе для получения степени | | | | лиценциата и |
| периода | сверхлиценциата | – | учѐной степени | по | педагогике, |

получаемой после прохождения особого курса при завершѐнном

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| университетском | образовании | было | отсрочено | до | издания |
| постановления от 11 февраля 1967 года (31, с.142). | | | |  |  |
| Учреждение | вышеуказанных | учѐных | степеней, | имевших | место |
| в начале лишь в трѐх высших учебных заведениях | | | | университетах г.г. | |

Парижа, Бордо и Канн было для многих неожиданным, и они задавались вопросом: есть ли достаточно учебного материала для обеспечения потребностей лиценциата и магистрата? Но вскоре сама жизнь ответила на этот вопрос: стартовало развитие университетских центров. Заинтересованность всех участников событий 1968 года привела к тому, что многие руководители обратили внимание на

26

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| значение педагогики и еѐ | роль в современном | | обществе. Развитие | |
| было безусловным и эта свобода в какой-то | | мере | была | результатом |
| невежества министерских | чиновников, к | счастью, | | ничего не |

смыслящих в этом деле и никаких планов не имевших. Поэтому в различных учреждениях определѐнное количество людей получило

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| необходимые | знания | | и | соответствующее | | образование. | | Эти | |
| специалисты, | каждый | | на своѐм |  | месте, смогли | развить | конкретную | | |
| область педагогики. Появилась возможность | | | | | | анализа | ситуации | | с |
| педагогикой | с | различных, | | | разнообразных | точек | | зрения, | |
| дополняющих | и | совершенствующих друг друга. | | | | Приобретѐнный | | | на |

этой разнообразной почве капитал свидетельствовал о молодости и перспективности педагогических наук.

Однако в нашей стране использование этого термина весьма

ограничено. К примеру, последнее его использование было в случае

с обучением техническому умению в Технологическо-экспертной организации страны. Количество книг или статей о педагогике можно

пересчитать пальцами двух рук. Хотя, если обратиться в интернет, то

в соответствующих его разделах, в тысячах сайтов есть подробные

материалы и комментарии по педагогике (77, с.68).

*Развитие; определения; различные аспекты*

С точки зрения истории, корни теории развития уходят в

философию, историю человеческого мышления, поскольку человек

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| нацелен | на | жизнь, | развитие в | направлении совершенства | | и | Бога, или, |
| проще | говоря, на | | улучшение. | Обратное | направление по | отношению к | |
| развитию есть движение вспять, в | | | | | сторону порчи и разврата. | | |
| Разумеется, | | человек исторический и | | | доисторический, | | благодаря |

своей натуре стремился и стремится к развитию, склоняясь к добру и добродетели, хотя его интеллектуальные и физиологические условия обеспечивают нишу и для движения вспять. Однако натура человека более способна развиваться и стремиться к желанному совершенству,

27

поскольку он борется за жизнь, а не за самоуничтожение и смерть. С

другой стороны, развитие во многих ипостасях привлекает внимание писателей. В целом, в психологии рассматривается физическое,

социальное, нравственное, психическое развитие. Но в данном случае

исследуется тема социального развития и рассматриваются

нравственные суждения. С возрастной точки зрения тоже нет каких-

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| либо ограничений – с рождения до конца жизни человека (11, с.72). | | | | | | |  |
| Изучив | взгляды | психологов, | | можно | заключить, | что | проблема |
| изменений является | | осевой | для | всех | представленных определений | | |
| относительно | развития. | | Так, | Филипп Райс считает | | | развитие |
| изменениями, | происходящими в | | | нашей | жизни (51, | с.22). | Согласно |

этому определению всякое анатомическое, физиологическое, а также

психическое и интеллектуальное изменение считается развитием.

Как бы то ни было, философские воззрения, присущие каждой

интеллектуальной школе, привели к тому, что подходы к теории

развития и первоначальное его определение различно. К примеру,

специальный анализ Джона Локка и его особое мнение о человеке,

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| согласно которому учиться чему-то и подражать, | | | являясь | основой |
| развития, позволили ему считать, | что | развитие | - это изменения и | |
| преобразования, произошедшие | в | результате | соприкосновения | |

человека со средой, что приводит к получению знаний и опыта.

Выдвигая эту теорию, Локк преследовал цель признать мысли

натуралистов, которые убеждены, что люди созданы совершенными

и всѐ самое совершенное изначально заложено в нѐм, а мысли и столкновение человека с природой и обществом приводит к

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| совершенству. | Однако | Локк | принимает человеческий | разум | за |
| чистый лист, | которому | придаѐт | форму учение, приобретение знаний, | | |
| т.е. человек, | не обнаружив в себе совершенства, изучает и | | | создаѐт | их |

в себе. Как показывают наблюдения, «изменение» является единой основой всех указанных определений, а причиной разночтений

28

разных авторов и философов в этом плане выступает исходная точка изменения. Эмпирики –последователи Аристотеля исходной точкой,

изменения считают опыт, тогда как субъективисты-наследники

Платона- считают началом изменений постепенное раскрытие врождѐнных способностей и талантов.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Согласно | | теории | Ф.Райса, |  | рост, | основывающийся | на |
| проявлении | преобразований | | на | физическом | | и интеллектуальном | |
| уровнях в | каждом человеке, будь | | | то | результатом приобретѐнных | | |

знаний или бытовых и генетических изменений, считается развитием.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Разногласия учѐных по поводу причин | и | двигателей развития не |
| повлияют на суть и формулировку его | определения. Поэтому можно | |

утверждать, что психологи едины во мнении по поводу того, что

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| развитием | являются изменения, | постоянно происходящие в человеке | | |
| на физическом и интеллектуальном уровнях, они | | | расходятся | во |
| мнениях | относительно причин | их возникновения. | Расхождения | по |

этому поводу породили две школы – *эмпиризма* с опорой на

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| приобретение знаний и практику | | | и | *субъективизма* | с | теорией о | |
| влиянии наследственности. | | |  |  |  |  |  |
| Как мы отметили, учителя | | | | должны знать | | особенности | |
| обучаемых | или | учащихся, но это | не удастся выяснить, кроме как в | | | | |
| дискуссиях | и | психологических | исследованиях | | развития. | | Как |

известно, психология исследует познавательные, эмоциональные и

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| социальные особенности людей | различного | возраста, | результаты |
| которых говорят о том, что | человек | в каждом | возрасте |

приспосабливается к среде, в которой находится, входит с ней в

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| гармонию, какие возможности | и какой потенциал в каком возрасте | |
| имеет. Психология развития | также изучает | основные принципы, |
| влияющие на развитие и изменения. | |  |

*Истоки развития*

29

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Как было отмечено, исследование | истоков | изменений |
| поведения, *считающихся причиной и* | *движителем* | *эволюции*, |

породило две школы – эмпиризма и субъективизма. Масла в огонь исследований этих двух школ подливает следующий вопрос: «Что

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| является истоком изменений для | | | развития – | *наследственность* или | | | |
| же *опыт и взаимодейтсвие с природой,* *со средой*?» | | | |  |  |  |  |
| Отмечая | первенство | субъективизма | | Платона | | и | Руссо, |
| платформой | которых | является | натурализм, | | следует | | также |

представить Чарльза Дарвина как основоположника школы влияния наследственности на эволюцию. К числу великих психологов после

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Руссо | и Дарвина | следует отнести последователя и продолжателя |
| теории | природного совершенства Арнольда Гассэла, несмотря на то, | |
| что | официциальная | теория Гассэла была составлена как основа |

эволюции и он вдобавок к проблеме генетики в своей теории акцентировал внимание на влиянии среды и обучения на развитие.

Натуралисты хроникально как школа сформировались более

рано, их корни уходят в интеллектуальную школу Платона, а после

возникновения христианства, в период Ренессанса в Европе

появились и развивались школы и научные течения, по-разному подходившие к анализу жизни и деятельности человека. К числу

натуралистов следует отнести и Рене Декарта, опиравшегося на

теории натурализма под влиянием идей Платона (72, с.201). Декарт в

|  |  |
| --- | --- |
| своих исследованиях пришѐл к | выводу, что теории натурализма, или |
| эволюционные преобразования, | не зависят от опыта и учения, а |
| являются неотъѐмлемой частью разума. | |
| В качестве представителей | противоположного течения- грандов |

* теоретиков эмпирицизма (или т.н. *ассоциизма*)- можно назвать

Томаса Хоббса и Джона Локка, а философии диапазона – Галилео. Томас Хоббс утверждал, что

среды является источником всех наших знаний.

более широкого влияние чувств и Он убеждѐн, что

30

главным двигателем учения (/усваивания) является принцип

удовлетворѐнности, в том смысле, что если человек получает удовлетворение, желает повторения действия и, наоборот, при отвращении- желание учиться пропадает. Поэтому Хоббса можно

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| считать | основоположником | | | теории | влияния | | возбуждения | | |
| удовольствия от | | учения | и | социального | взаимодействия, | | | которую | |
| затем развил его друг Джероми Бэнтхэм. | | | | |  |  |  |  |  |
| Конечно, теории первых эмпириков и натуралистов | | | | | | | | | был |
| упорядочен Джоном Ст. Миллом (1806-1873), а также | | | | | | | | Э.Кантом | |
| (1724-1804). | К | примеру, | | радикализм | в | школе | | влияния | |
| наследственности | | (абсолютного | | субъективизма) дошѐл | | | до | того, | что |
| еѐ представитель | | Дэйвид | Хьюм стал отрицать | | | эмпирический | | | мир, |

мир вне сознания. Он был убеждѐн, что нельзя быть уверенным ни в

чѐм. В знак подтверждения радикализма Хьюма Э.Кант приступил к

исследованию разума и заявил, что человеческий разум состоит из двенадцати основных эмпирических принципов, которые имеют

естественную, реальную основу (72, с.98). Из бихевиористов нового

века следует отметить Скинера и его ассоцианистическую доктрину.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Учѐные-психологи считают, что он впал | | в | радикализм так | | глубоко, |
| что счѐл разум чѐрным ящиком, который | | психологи не | | могут и не | |
| вправе исследовать. Несмотря на это, | | первая половина | | двадцатого | |
| века прошла под эгидой бихевиоризма. | |  |  |  |  |
| Правда в том, что | сегодня вместо | | радикализма | в | школах |

натурализма царит порядок и как результат в вопросе исследования

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| причин | эволюции | занимаются | как проблемами | | наследственности, | | |
| так и | влиянием среды обитания, поскольку | | |  | когда | мы | более |
| внимательно вникаем | | в проблему | эволюции, | в | ответ | на | вопрос |

«Почему человек, а также природа в постоянном развитии и эволюционировании, да так что непрестанно терпят неповторимые изменения?» на ум приходит один двусмысленный ответ, то есть

31

причины эволюции кроются как во внутренних и генетических

составляющих, так и во влиянии опыта и взаимодействия с другими

людьми и видами. Но вдобавок к вопросу об определении и анализе

эволюции и еѐ составляющих, следует знать, что означает понятие

«социальное развитие» и каковы его признаки, какова разница между

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| социальным развитием и другими ветвями эволюции? | | | |  |  |  |
| *Социальное развитие* | |  |  |  |  |  |
| Поскольку | общей | темой | психологии является | | научное | |
| исследование явления поведения, то и в определении | | | | социальной | | |
| эволюции эта тема в нашей работе будет базовой. | | | | Поэтому | | в |
| определении социальной | | эволюции | тема поведения | также | будет | |

осевой, и в этом плане следует обратить внимание на то, какие

|  |  |
| --- | --- |
| поведенческие и физические изменения и преобразования | будут |
| сочтены социальным развитием. С другой стороны, из | каких |

|  |  |
| --- | --- |
| основных элементов состоит общество, что делает возможным его | |
| создание? Кальмос и Сэлтерз (1989) считают социальную эволюцию | |
| процессом, благодаря которому люди | изучают правила общежития в |
| социуме для жизнедеятельности в | их рамках. Научиться как |

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| взаимодействовать | | | | с | обществом | | отражается | | | в | указанном |
| определении. | | | Мак Кабе (1992, Make | | | | | Kabe) | считает | | социальное |
| развитие | | подготовкой | | | человека к | | жизни в обществе | | | | (Кальмос и |
| Селтэрз | – | Мак |  | Кабе, | в | интерпретации | | Филиппа Райса, 1922). С | | | |
| другой | стороны, | |  | известный | | теоретик психологии | | |  | Эрикссон считает, | |

что социальное развитие означает развитие личности человека во

взаимосвязи с другими людьми. Уотсмэн (1995) определил

социальное развитие так: «Социальное развитие состоит из такого

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| развития и | расширения социальных | | отношений, чтобы человек мог | | | |
| быть в гармонии с членами общества и сотрудничать с ними». | | | | |  |  |
| Эволюционированное | | поведение | всегда | должно | быть | в |
| позитивном | взаимодействии | в рамках | сотрудничества с обществом | | | и |

32

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| сохранять его. | Элементарное рассмотрение показывает, что | | | | способы |
| правильного | взаимодействия, | основанного | на | взаимоуважении | |
| способствует | сохранению социальных связей. | | В | таком | обществе |

обычно поведение людей более качественно и дольше сохраняется.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Поэтому в | плане | социального | развития | нашей целью | | является |
| укрепление | поведения, | | способствующего | | максимально | |
| продолжительному | | сохранению | общества, | правильных, | | высокого |
| уровня общественных отношений. | | |  |  |  |  |
| Согласно | теории Аристотеля, человек | | | является | общественным | |

существом и это заявление о социальности человека, кажется, было оглашено впервые им. Однако современные психологи в определении социального развития пошли разными путями. Некоторые из авторов

отказались от установления рамок и определения социальной

психологии и развития на этой почве. Оливетт Ааронссон в своѐм

подробном анализе об определении социальной психологии

заявляет, что социальных психологов и определений социальной

психологии множество (87, с.97).

Это заявление Ааронссона радикально, поскольку во всех

определениях есть основы, содержание которых сближает их и есть

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| факторы, | которые | считаются | едиными | в | определениях. |
| Сопоставительное изучение показывает, что | | | | во всех | упомянутых |

школах и представленных теориях осевым критерием является социальное поведение, т.е. поведение, которое ведѐт к разумному,

приемлемому социальному взаимодействию. В направлении данной темы некоторые другие авторы обратили внимание на групповое

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| поведение | и | считают | | его показателем, являющимся причиной | | |
| отличия этого ответвления от других групп. | | | | | |  |
| Несмотря | | на | это, | как | было | отмечено, проанализировав |
| социальное | развитие | | и | изучив социальное поведение, можно | | |
| заключить, | что | это | является | | причиной | общественных отношений. |

33

Поэтому социальное поведение является действием, приводящим к взаимодействию и отношениям между людьми. Взаимодействие и отношения можно считать очевидным показателем социального развития. Тема социального поведения - это конгломерат психологии

* социологии, поскольку поведение является основой

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| психологических | исследований, | а | «социум»- | | основой |
| социологических изысканий. | |  |  |  |  |
| Относительно | коллективного | поведения | | Герберт | Блюм |

убеждѐн, что когда социолог изучает обычаи, традиции и социальную

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| организацию, | рассматривает | также | и определения, и | | социальные |
| законы, из которых складывается | | | групповое | поведение. | Отношения |
| межу людьми, | вследствие | которых | возникает | социальное | поведение, |

является показателем социального развития человека. Эти отношения

в любом обществе имеют свои особые законы и особенности.

Думается, в вопросе социального и нравственного развития

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| проблема | взаимодействия, способов | [налаживания] | отношений с |
| группами, | в том числе с ровесниками | в школе, семье и другие | |
| групповые | явления должны быть | важнейшими | показателями, |

поскольку проблема социального развития, нравственные суждения

|  |  |
| --- | --- |
| общества и их создатели находятся в стороне, напротив | поведения |
| людей и их действий, хотя относительно нравственных | суждений |

следует несколько поразмыслить, и это потому, что вынесенное

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| нравственное | заключение | о манере | взаимодействия выясняет было |
| ли действие | хорошим или | плохим. | При таком подходе выяснится |

могут ли быть нравственные заключения хорошими или плохими

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| относительно социального | взаимодействия | и | развития | человека | | на |
| этой почве. |  |  |  |  |  |  |
| Рассматриваемый вопрос заключается | | в | том, каков | | метод | |
| подхода и социального действия человека в отношении общества, | | | | | | т.е. |
| группы ровесников, семьи | и т.д.. Что касается | | вопроса | нравственных | | |

34

суждений, то здесь следует выяснить - хорошо и плохо выполненное

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| действие, | поскольку в нравственных | заключениях | вопросы | уродства |
| и красоты, хорошо или плохо являются ключевыми. | | |  |  |
| *Особенности социального развития* | |  |  |  |
| Дети | в подростковом возрасте | стремятся в | какой-то | степени |

дистанцироваться от дома и семьи, примкнув ко всем своим друзьям,

ровесникам. Они весьма внимательно относятся к критериям и ценностям сверстников. Если чрезмерно и неразумно препятствовать подростку в его стремлении приблизиться к обществу, он не научится

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| способам | уживаться | | и | гармонировать со средой. Подростки | | | | должны |
| узнать, | что | общество | | отдаѐт | предпочтение и | | поощряет | тех, кто |
| уважает его законы. | | |  |  |  |  |  |  |
| Причин | | отдаления | | подростков | | от семьи | и обращение | взора в |
| сторону | общества | | и | друзей | три: | 1.*Освобождение от* | | *семейных* |

*привычек и традиций*,которые в обществе более обобщѐннее и менее

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| подвержены | дискриминации 2. Всевышний наделил их | | | | своего рода |
| *социальным* | *стремлением* | *к* | *обществу* | 3. | *Чувство* |

*самостоятельности*,в том смысле,что подросток хочет иметьнекоторую свободу действий в своих делах, поведении и поступках.

*Познавательное развитие*

Познавательное развитие состоит из развития человека в

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| определѐнный отрезок времени, т.е. более высокий, | | | | | | | чем в период |
| между | детством | и | совершеннолетием | | рост | интеллектуальных | |
| процессов | (является | | единственной | | теорией, | | касающейся |
| познавательного | | развития, | | подверженного | |  | многочисленным |

влияниям). Это теория, выдвинутая Жаном Пиаже многие годы

разрабатывавшего еѐ во Франции. Согласно теории Пиаже

познавательное развитие состоит из четырѐх этапов: 1. Сенсорно-

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| моторного 2. Предоперационного | | 3. Визуальных операций /действий |
| 4.Ассоциативных действий | детей | на сенсорно-моторном этапе, где |

35

они проявляют огромную любознательность в отношении мира: их поведение находится исключительно под влиянием реакций на

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| возбудители. | | Двигательные | | привычки | являются | | основой |
| формирования интеллекта; интеллект детей | | | | | на | предоперационном | |
| этапе | основывается | | на антропоморфизме и | | эгоцентризме. Дети на | | |
| данном этапе верят в вероятность того, что | | | | | всѐ, что случается, так | | |
| тому | и должно | | быть, | и очень любят | | сказки | про фей. |

Эгоцентрическое мышление в том смысле, что дети чувствуют себя в

центре событий и всѐ в мире вращается вокруг их оси. Это чувство

затрудняет им видеть и чувствовать кого или что-либо, кроме себя.

Зрительные операции: мышление детей свободно от аллегорий и совершенно очевидно. Ассоциативные действия: мысли детей

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| направлены на взросление. Дети становятся | | | | способными мыслить | |
| весьма упорядоченно, | могут | попытаться | понять | и даже | размышлять |
| об интеллекте (13, с.98). | |  |  |  |  |
| *Эмоциональное и нравственное развитие* | | | |  |  |
| Нравственное | развитие | учащегося | в этот | период | достигается |

адаптацией к социальным правилам и социальной восприимчивости,

особенно ценностям и религиозным верованиям. Ребѐнок постепенно усваивает законы и правила семьи, школы, социальной системы,

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| религиозные ценности и посредством | отношений | |  | и | игр со |
| сверстниками развивает их. Аргументы и логика, | | | наказание и | | |
| поощрение, приведение примеров и | критериев |  | в | следовании | |
| правилам является эффективным. Дети | выясняют | для | | себя | разницу |

между нравственными правилами и социальными обязанностями и,

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| оттачивая умения взаимоотношений, | | особенно | словесных | | отношений |
| и исполнение роли ребѐнка, учащегося, друга | | | и т.д., | могут развить | |
| свою социальную адаптацию (49, с.261). | |  |  |  |  |
| Эмоциональное | развитие | означает | контролирование | | |
| положительных и | отрицательных | эмоций. Одним | | из | признаков |

36

эмоционального развития является наличие равновесия; так же, как

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| чрезмерная | ерепенистость и |  | чрезмерная | покорность | неверна. | Ещѐ |
| одно, на что в познавательном развитии | | | | следует обратить внимание,- | | |
| это чувство | сознательности. | О | человеке | сознательном | говорят, что он | |
| «хорошо знает свои задачи | | и | свою роль и справляется с ними». | | | В |

целом сознательность выражается в ролях. Люди сознательные чувствуют, что жизнь прекрасна и удовлетворены ею. Люди,

наделѐнные эмоциональным развитием, в жизни спокойны и

навевают покой на окружающих. Здесь будет уместным сказать про

роль родителей в воспитании детей, поскольку девочка или мальчик

должны быть довольны своим полом. В противном случае

эмоциональное развитие будет проблематичным. Родители должны

знать, что между мальчиком и девочкой нет разницы. Разница в роли,

которую они будут исполнять в будущем. Следует воспитать их преданными, решительными, отзывчивыми и добрыми (49, с.264).

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Особенности нравственного развития* | | | | | |  |  |  |
| Подростки, | | обладающие | | в этом | возрасте б**о**льшим развитием в | | | |
| нравственных |  | суждениях, | | наделены | | большей | способностью | |
| подавления | в | себе | внутренних | | искушений, | | выказать | более |

беспристрастное поведение, нежели их сверстники, имеющие в этом плане более низкий уровень развития. Развитие нравственного поведения зависит от нескольких важных факторов: 1. *Обращение*

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *внимания на долгосрочные последствия действий* | | | | (т.е., чтобы | |
| подростки могли предвидеть последствия своих поступков, а | | | | | не |
| замечать | только | поощрения) | 2.Обладать | способностью | |
| контролировать своѐ | | поведение 3. | Третий фактор, | связанный | с |

нравственным развитием, - *способность единомыслия с другими*

*людьми* (т.е. чтобы человек смог поставить себя на место других.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Осознание | положения | других подстѐгивает протянуть им | руку |
| помощи). | Подросток | на этапах нравственного развития, | чтобы |

37

остаться защищѐнным от порицаний, становится подобен своим

друзьям. Многие из подростков, которые на данном этапе развития

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| достигли | более | высоких | уровней, | следуют | религиозным | и |
| социальным | законам | и принципам, чтобы | | избежать | укора и чувства | |

вины за «несознательность». Основу нравственного развития нельзя ограничивать исключительно суждениями о социальных законах и понятием, которое представляется как справедливость, а иметь ввиду

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| также и другие основы как вечность добра, | | | | врождѐнную |
| нравственность | человека, | его | естественное | великодушие, |

человеческая любовь и благожелательность, человеческая склонность

* нравственным основам и совести в качестве постулатов

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| нравственного | развития. | К | сожалению, | воззрения | западных |
| психологов вообще далеки от этих нравственных основ. | | | | |  |
| *Общие особенности эмоционального развития* | | | |  |  |
| Большие | физические | изменения и резкое | | развитие органов тела | |

в период совершеннолетия влияют на психическо-эмоциональное состояние подростков. Подростки в этот период впадают в состояние

удивлѐния, тревоги и беспокойства. Особенно, если они ничего не знают и не вооружены необходимой информацией об изменениях в

них в этот период. Этот период с психологической точки зрения

обозначен как период тревог, а с эмоциональной - как период боязни

и страхов. Если внутренние нагрузки и неприятности соединятся с неудачами и расстройствами, нанесѐнными средой, возможно, что подросток «сломается», заболеет или встанет на преступный путь.

Подросток в этот период из-за возраста и неопытности уделяет много

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| внимания своей внешности и | | телу, он ищет | в себе и | в других |
| надуманные, | нафантазированные | недостатки, | которые | считает |
| реальными и под их влиянием чувствует | | | себя униженным и | |
| ничтожным. |  |  |  |  |
| *Что такое отношение?* | |  |  |  |

38

Отношение является важным аспектом нашей эмоциональной,

чувственной жизни. В отношении людей и их взглядов у нас имеются

свои особые соображения, проистекающие от нашей

информированности о них, наших чувств по отношению к ним и нашего желания что-либо совершить по отношению к ним. Такие

воззрения часто определяют манеру нашего обращения с тем

предметом, человеком или мыслью (Карими, 1379/2001). В разделе

обучения (усвоения) и факторов, влияющих на него, тема готовности

обучаемого к новому обучению относится к вопросам, которые рассматриваются и с точки зрения познавательной готовности (это

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| фактически прежние | | | знания | и | информированность | | | обучаемого), | | |
| каким-то образом связанной | | | | с изучением новой темы, | | | | | и с | точки |
| зрения | мотивационной | | готовности, | | | обращается | | внимание | | на |
| интересы и желания к новому обучению. | | | | | |  |  |  |  |  |
| Отношение | | учащихся | | к | училищу | | (школе), | | различным | |
| дисциплинам и другим факторам, | | | | | имеющим | | отношение | | к | учѐбе, |
| имеет | серьѐзное | влияние | | на |  | определение | | их | уровня | |

заинтересованности и желания обратить внимание на предметы

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| преподаваемые в | | школе, |  | на различные темы уроков, старания и | | | |
| прилежность | в | решении | | проблем с | | изучением. | Фактически |
| отношение | учащегося | | к | какому-либо уроку составляет изменение | | | |
| его успеваемости | | на этом | | уроке. | К примеру, результатом одного из | | |
| открытий, | «Международного | | | | общества | оценки | успеваемости |

учащихся», связанного с оценкой знаний 13- летних учащихся и

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| подготовительной | предуниверситетской | группы | во | время |
| международного | исследования по математике в 1964 | | году | было |

следующее: «…во всех исследуемых учебных уровнях, что уже завершившихся на международном уровне, что на внутренних исследованиях систем образования стран между положительным отношением к математике, заинтересованностью в еѐ усвоении и

39

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| хорошей успеваемостью | | на уроке | | математики | есть положительная | |
| взаимосвязь (77, с.70). | |  |  |  |  |  |
| Поскольку важную | | часть | изменения в | | успеваемости учащихся | |
| составляет эмоциональная и оценочная готовность, | | | | | | размеры |
| переменных | величин, | входящих | | эмоциональных | | особенностей |

объясняют 25% изменений успеваемости (61, с.24). Актуальность

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| осведомлѐнности родителей | | и учителей о роли | и | значении |
| отношения учащихся к | их | [учебной] успеваемости, борьба за | | |
| создание положительного | и | желанного отношения к | учѐбе, | особенно |

* различным учебным темам или изменение отрицательного их

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| отношения | и | замена | его | положительным,- | | бесспорна, | | и | этой |
| проблеме должно быть уделено особое внимание. | | | | | |  |  |  |  |
| *Отношения и их составляющие* | | | | |  |  |  |  |  |
| Тема | отношения | | и | его формирования, его составляющих, | | | | | |
| изменение | отношения | |  | относятся | к | числу | | интересных, | |
| привлекательных | | вопросов | | социопсихологии. | | | Отношения | | и |

воззрения играют важную роль в нашей жизни, мыслях и в нашем

поведении. Люди имеют особую позицию относительно различных

вопросов, тем и окружающих, которые восходят к информации,

получаемой ими, их чувствам к ним и желанию совершить по

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| отношению к ним какое-либо действие. Именно эта позиция | | | | | | | | | в |
| большинстве случаев и является определителем способа подхода | | | | | | | | | к |
| тому предмету, | | вопросу | или человеку. Отношение учащегося | | | | | | к |
| какому-либо | особому | | предмету | зависит | | от | уровня | | его |
| информированности и осведомлѐнности | | | | | о содержании | | | этого урока и | |
| его значении | в | реальной | жизни, а | также | его | чувствах | | по отношению | |

* данному предмету. В самом деле, отношение объясняет часть тех

мотивов, побуждающих людей выполнить те или иные особые

действия.

40

Одно из определений отношения гласит: «…отношение есть

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| состояние | нервно-психической | | готовности, | | которая | | посредством |
| организованного | | опыта оказывает | | направляющее | | или | поисковое |
| влияние (для ответа на вопросы человека) на все | | | | | | предметы или | |
| позиции, связанные с ними» (34, с. 224). | | | |  |  |  |  |
| Отношение | | учащихся | к | уроку | является |  | результатом |

комплекса их прошлого опыта и представлений о связи между проблемами нового обучения с более содержательным комплексом

|  |  |
| --- | --- |
| перспективных целей и их | намерениями и ожиданиями в будущем. |
| Если учащийся убеждѐн, | что в прошлом он успешно решил |

аналогичные новым проблемы, вероятно, к новым проблемам он

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| отнесется | с положительными | чувствами | и позитивным | отношением, |
| ну а если | он считает, что | в прошлом | при решении | аналогичных |

проблем он был неудачлив, возможно отнесется к последующим проблемам с отрицательными чувствами (12, с.34).

Большинство социопсихологов едины во мнении относительно

трѐхкомпонентного отношения. *Компонент первый*, это

познавательная составляющая и включает веру и верования человека

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| относительно какого-либо предмета | | | или мысли. | | Люди, обладая | |
| разными | сведениями и | информацией | о каком-либо явлении или о | | | |
| чѐм-либо, | касающемся | него, | разными | путями | | начинают |
| «обрабатывать» его, | | в них по | отношению | к | нему | появляется |

различного рода чувства и знания. Вот эти различные чувства и познания и являются тем самым *познавательным компонент*ом их

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| отношения. Поэтому | люди в сравнении друг | | | с другом имеют | | разные |
| отношения к окружающему | | их | миру, | разные | мироощущения. | |
| Несомненно, отношение врача-специалиста | | | | по | раковым | и |
| трудноизлечимым | заболеваниям | и | обычного, | несведущего и | | ничего |

интересного о формировании, развитии и распространении клеток не знающего человека, к раку и даже слову «рак», разное и даже

41

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| противоречивое. | Также | большая | разница | между отношением |
| малосведущего учащегося | | о математике, сферах еѐ применения, еѐ | | |
| привлекательности | и | отношением | студента-математика. Поэтому | |

наши личные верования и убеждения, важная часть которых

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| формируется | через наши | знания | и | сведения, | составляют компонент |
| из троицы компонентов отношения, т.е. | | | | познавательный компонент. | |
| *Второй* | *компонент-* | это | *чувственный,* | | или *эмоциональный* |

компонент. Люди на основе своих верований и убеждений имеют различные чувства и эмоции относительно разных явлений в окружающем их мире. Дружба и отвращение являются двумя

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| примерами положительных и | | отрицательных | чувств | и эмоций (66, |
| с.242). |  |  |  |  |
| *Третьим* | *компонентом* | отношения | является | *поведенческий* |
| *компонент*.Стремление к действию,готовность к | | | | оригинальному |
| ответу считается | поведенческим компонентом отношения. Человек, | | | |

у которого положительное отношение к какому-либо предмету или

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| вопросу, больше | стремится |  | что-то | предпринять | | | или | сделать | |
| относительно того, что его | | интересует. | | Например, | | учащийся, | | твѐрдо | |
| и положительно | относящийся | | к уроку | математики | | | или | другим | |
| математическим | наукам, | проявляет | | большую | |  | готовность | | к |
| вхождению и действию в эти сферы (66, с.77). | | | | |  |  |  |  |  |
| Учитывая | определение, | | сделанное | | в | отношении | |  | трѐх |

компонентов отношения – познавательного, эмоционального, и

поведенческого- можно заключить, что в формировании отношения

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| людей следует указать на каждый из | | | | | | | трѐх | | вышеупомянутых | | |
| компонентов. К примеру, предоставив правильные, | | | | | | | | | | логичные | |
| сведения по различным темам предмета и | | | | | | | выяснив | | применение и | | их |
| реальную | ценность | | в | жизни, | а | также | приобщив | | | учащихся | к |
| теоретическим | | и | практическим | | | занятиям | | учебного | | заведения, | |
| изменив | их | чувства | и | эмоции | по | отношению | | к | школе | и школьной | |

42