

ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Под редакцией М. В. Гамезо, М. В. Матюхиной,
Т. С. Михальчик

Допущено Министерством просвещения СССР
в качестве учебного пособия
для студентов педагогических институтов
по специальности № 2121
«Педагогика и методика начального обучения»

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1984

**ББК 88.8 -
В64**

Рецензенты: кафедра педагогики и методики начального обучения Красноярского педагогического института (зав. кафедрой — кандидат психологических наук, доцент *В. Я. Кионова*); доктор психологических наук, профессор *А. И. Раев* (ЛГПИ им. А. И. Герцена)

Авторы пособия — преподаватели факультетов педагогики и методики начального обучения педагогических институтов: *М. В. Матюхина* (Волгоград), *Т. С. Михальчик*, *Н. Ф. Прокина* (Москва, МГЭПИ), *К. Т. Кузнецкова*, *Л. К. Максимов* (Волгоград), *Е. Я. Гурьянова* (Йошкар-Ола), *Г. С. Филиппук* (Орехово-Зуево), *А. Н. Конев* (Волгоград).

Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»/*М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина* и др.; Под ред. *М. В. Гамезо* и др. — М.: Просвещение, 1984. — 256 с.

Пособие написано в соответствии с программой курса возрастной и педагогической психологии для студентов факультетов подготовки учителей начальных классов в педагогических институтах. В нем отражены современные достижения советской возрастной и педагогической психологии.

В 4306022100-255 66-84
103(03)-84

**ББК 88.8
371.015**

О предмете данной книги и ее структуре. В соответствии с программой настоящее пособие названо «Возрастная и педагогическая психология». Возрастная и педагогическая потому, что в его содержание вошел материал, относящийся к обеим этим отраслям современной психологической науки. Естественно, что в содержание данного учебного предмета, и соответственно пособия, входит не все содержание названных отраслей науки, а лишь та их часть, которая имеет отношение к задачам подготовки специалистов, в данном случае — учителей начальных классов.

Вместе с тем это пособие можно было бы назвать и по-иному, по объекту, который в нем рассмотрен, а именно: «Психология младшего школьника». Так, кстати, и называлось учебно-методическое пособие для студентов-заочников, явившееся основой данной книги¹.

Познакомьтесь, пожалуйста, внимательно с оглавлением пособия (это рекомендуется делать всегда, когда вы приступаете к работе с любой новой для вас книгой), и вы убедитесь, что основная масса изложенного в нем материала посвящена младшему школьнику: психологической характеристике его учебной деятельности, личности и эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, индивидуально-психологических и возрастных особенностей. Предшествующий этому материал — предмет, задачи и историческое развитие возрастной и педагогической психологии, характеристика дошкольного детства, а затем и материал о подростке и старшем школьнике призваны, по существу, лишь теоретически усилить и подкрепить психологический анализ личности, деятельности и развития младшего школьника, раскрыть общую перспективу изменений личности ребенка на протяжении всего школьного детства. Итак, основное звено данной книги — *психология младшего школьника*. Несколько особое положение занимает глава об учителе, однако к ней мы вернемся ниже особо.

Несколько слов о причинах, породивших необходимость издания специального пособия по возрастной и педагогической психологии для факультетов подготовки учителей начальных классов.

¹ См.: Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Патрина К. Т. Психология младшего школьника: Учебно-методическое пособие для студентов-заочников факультетов подготовки учителей начальных классов. 2-е изд., доп. и испр. М., 1976.

Еще 15—20 лет тому назад остро дискутировался вопрос о необходимости и целесообразности открытия специальных факультетов подготовки учителей начальных классов в пединститутах. Многие утверждали, что для этой работы вполне достаточно подготовили педучилища. И спор не был случайным. Довелась традиция, по которой считалось, что начальное обучение — это лишь обучение грамоте (чтению и письму), решению несложных арифметических задач, что это-де обучение, мало чем связанное с развитием современных наук. Научно-технический и социально-экономический прогресс коренным образом изменили положение дел. Среднее образование в нашей стране стало всеобщим и обязательным. Да и личность самого младшего школьника стала иной. Обнаружилась возможность и необходимость существенно изменить программу, продолжительность и возрастные границы начального обучения. XXVI съезд КПСС поставил задачу подготовки условий перехода к обучению с 6 лет. Все это придало особое значение начальному обучению в общей системе народного образования, обучения и воспитания подрастающих поколений.

Таковы условия и предпосылки рождения специального пособия по возрастной и педагогической психологии для специальности № 2121 «Педагогика и методика начального обучения». По содержанию пособие соответствует программе, но его структура несколько изменена с учетом опыта чтения этого курса на факультетах подготовки учителей начальных классов.

Слово и дело в учебно-воспитательном процессе. В одном из номеров газеты «Правда» за 1983 г. под рубрикой «На темы воспитания» была напечатана статья А. Колесник «Запись в дневнике». Воспроизведем из нее отдельные фрагменты, так как в них, на наш взгляд, отражены проблемы, непосредственно относящиеся к предмету данного пособия:

«Дождик постукивал по оконному стеклу. Мелодия дождя, созвучная голосу учительницы, убаюкивала. Первоклассник Саша старался не заснуть, а глаза сами собой предательски закрывались. «Назаренко, опять дремлешь!» Малыш вздрогнул от резкого голоса учительницы, поднялся и мужественно подал дневник, где учительница сделала третью на этой неделе запись: «Спал на уроке».

Мама посмотрела дома в дневник Саши, прижала сынишку к себе и заплакала, он тоже заплакал, потому что и мама, оказывается, боялась учительницы.

— Мамочка, ты не плачь. Я завтра пойду снова в детский сад. Там можно будет спать, а еще позволяют играть, бегать. А в классе совсем ничего нельзя, только сиди смиренно за партой и стой у стенки на перемене...»¹.

Этот пример взят из реальной жизни. Произошел он в одной из школ Сумской области. К сожалению, подобные примеры можно обнаружить и в других школах.

¹ Колесник А. Запись в дневнике. — Правда, 1983, 2 янв.

В противовес приведенному выше случаю автор названной статьи приводит и другой, диаметрально противоположный. Учительница Хотинской средней школы Ольга Денисовна Литвин не без оснований утверждает, что многое в поведении детей не является нарушением норм поведения, а требует лишь внимательного и чуткого отношения учителя. «Вообще, — говорит она, — просчеты в поведении лучше поначалу не замечать. А вот не заметить хорошего поступка никак нельзя. Считаю своей обязанностью заметить и отметить. У первоклассников вырабатывается понятие, что такое хорошо, возникает желание приумножать это хорошее. Акцентировать внимание на дурном неразумно. От худого отвлекать следует незаметно...»

Рассуждения Ольги Денисовны содержат в себе глубокий психологический смысл. И она не случайно часто записывает в дневниках: «Витя хорошо дежурит в классе», «Таня отлично поработала на школьном огороде», «Саша помогает своему другу учить родной язык», «Коля старательно ухаживает за цветком на подоконнике» и т. д. Все это направлено, по примеру выдающегося советского педагога В. А. Сухомлинского, на то, чтобы сделать школу для ребят *школой РАДОСТИ*. Сочетание *дела* и *слова* в их диалектической взаимосвязи — это и есть теоретическая сущность и практический смысл возрастной и педагогической психологии, к изучению которой вы приступаете.

Подчеркивая внутреннее единство развития ребенка и педагогического процесса, С. Л. Рубинштейн вместе с тем отмечал различие подходов к этим процессам со стороны педагогики и психологии как наук. Предметом психологии являются закономерности развития психики ребенка, и педагогический процесс с этой точки зрения выступает лишь как его условие. Предметом же педагогики выступают как раз закономерности самого педагогического процесса, а психические свойства ребенка на различных ступенях его развития полагаются лишь как условия, которые должны быть учтены. «То, что для одной из этих наук является предметом, то для другой выступает как условие»¹. Приступая к изучению возрастной и педагогической психологии, уяснить это различие чрезвычайно важно.

Цель учения в советской психологии и педагогике рассматривается не только как приобретение знаний, а, главным образом, как воспитание, обогащение, развитие самого ребенка, его личности, расширение его способностей к самостоятельному приобретению новых знаний в дальнейшем. *Задачи обучения решаются постольку, поскольку решаются задачи воспитания* (усвоение нравственных норм и привычек, разви-

¹ Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976, с. 184.

тие эстетических качеств, формирование трудовой активности и творческого подхода к решению задач). В качестве основы обучения и воспитания младшего школьника, являющихся единым и нераздельным процессом, выступает положение о *всестороннем и гармоническом развитии личности*.

Трудно переоценить в этом процессе воспитывающего обучения роль учителя. Глава об учителе завершает курс возрастной и педагогической психологии. В ней вы найдете много важного и интересного из области психологии личности и деятельности педагога. Но это будет потом, в конце изучения курса. А сейчас мы считаем важным напомнить вам о ваших учителях, о тех, кто оставил неизгладимый след в вашей душе. Может быть, это поможет вам глубже понять себя и ту профессию, которой вы решили посвятить свою жизнь — *профессию учителя*. Может быть, тогда и весь материал данного пособия предстанет перед вами в ином свете и значении.

Личность учителя и ее роль в нашей жизни. «Забота о гармоничном развитии морали, ума, чувств, о воспитании благородства сердца, чистоты всех духовных порывов и устремлений является сущностью воспитания нового человека», — писал В. А. Сухомлинский в книге «Рождение гражданина»¹. В условиях школьного обучения и воспитания учитель начальных классов первым осуществляет эту заботу и первым формирует отношение детей к школе, учебному труду, друг к другу. Специальные исследования показывают, что эту роль невозможно переоценить. Приведем несколько примеров из книги-интервью «Учитель в моей жизни»².

Народный артист СССР Б. П. Чирков говорит: «Навсегда благодарен я учительнице начальной школы в г. Колшине бывшей Вятской губернии Наталье Даниловне, у которой я начал свою учебу. Именно она заронила мне в душу интерес к чтению, и это стало страстью на всю жизнь». В связи с исполненной им ролью учителя Степана Лаутина в кинофильме «Учитель» он воспроизводит один эпизод: «Учитель рассказывает своим ученикам о Ваньке Жукове, герое чеховского рассказа, отославшем письмо «на деревню дедушке». «А где теперь Ванька Жуков, — спрашивают ученики, — пропало ли его письмо?» Учитель отвечает, что Ванька вырос, выучился, стал хорошим человеком, потому что его письмо попало не к дедушке, а к Ленину, который и завоевал счастливую жизнь для детей. Я думаю, что в этом эпизоде отражена важная черта, которая необходима учителю: умение связать программный учебный материал с жизнью, с ее большой правдой... Он должен всегда связать свой предмет с современностью.

¹ Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., 1971, с. 44.

² См.: Млынек А., Акин Б., Васильев М. Учитель в моей жизни. М., 1966.

Человек, открывший путь ученикам в большой окружающий их мир, вызвавший жажду знаний, — таким представляется мне учитель, таким я вижу его», — заключает Б. П. Чирков.

Известный советский писатель С. Я. Маршак с большой теплотой вспоминает о своем гимназическом учителе латинского языка, который привил ему, как и многим другим ученикам, вкус и чувство русского языка. «Но каким же образом, — пишет С. Маршак, — преподаватель латыни мог обучать нас, ребят, русскому языку? Это делалось незаметно, я бы сказал, произвольно. Отвечая урок, мы уже по одному выражению лица Владимира Ивановича, по едва заметной его усмешке или легкому движению бровей понимали, как оценивает он каждое наше слово. Банальность, вычурность, неверность, ложная интонация так же оскорбляли его слух, как фальшивая нота слух музыканта. Стоило ему поморщиться, как мы уже невольно задумывались над только что произнесенным словом, старались понять, что же именно покорило учителя. В сущности, таким путем он постепенно, изо дня в день воспитывал наш вкус».

«Вспоминая Владимира Ивановича, — продолжает С. Я. Маршак, — я не могу сказать, был ли он хорошим педагогом в общепринятом смысле этого слова. Он любил заниматься прежде всего со способными учениками и не скрывал своего презрения к лентяям, тупицам и неряхам. Точно так же не жаловал он подхалимов, выскочек и верхоглядов. Думаю, что при всех его недостатках это был незаурядный педагог, вдохновенный, талантливый, страстно влюбленный в свой предмет».

«Школа, — говорил академик К. И. Скрябин, — любая — начальная, средняя, высшая — тоже начинается с отношения к ней. На плечи учителя обыкновенно не ложится ответственность за всю отрасль знаний, которую он преподает. История не перестанет существовать от скучного урока, и алгебра не погибнет без точного объяснения. Но ученик, который сидит на этом скучном уроке или слышит это сбивчивое, путаное объяснение, может потерять для себя и историю, и алгебру: не заинтересоваться ими, не получить к ним вкуса. А кто знает, может быть, именно этот ваш ученик и способен был внести вклад в науку, охоту к которой вы у него отбили. Школьные науки существуют давно, но учителю дано каждый раз открывать науку перед каждым новым классом, перед каждым сидящим за партой учеником. Да не покинет его это чувство, озабочивающее чувство личной ответственности за географию и ботанику, астрономию и грамматику, за древнюю геометрию и древнюю историю». Так заключает К. И. Скрябин свой разговор об учителе.

Маршал бронетанковых войск, дважды Герой Советского Союза М. Е. Катуков, соотнося свою полководческую деятель-

ность с событиями раннего детства, вспоминает: «Издревле славен беззаветной любовью к Отечеству великий русский народ. И как ни трудно жили люди в моем родном селе, какие лишения им ни приходилось испытывать, ничто не могло погасить чудесного чувства любви к родной земле, гордость за дела ее сыновей, защищавших ее от захватчиков». Большая мечта о ратных подвигах во славу Родины, возникшая еще в ранние годы под влиянием рассказов отца и детских игр, не покидала М. Е. Катукова всю жизнь. И все же у истоков его солдатской службы рядом с именем отца стоит имя учительницы — Марии Ивановны Уваровой. «Мария Ивановна подарила мне несравненное богатство — знание прошлого страны. Она заставила ощутить себя наследником бессмертной славы русского оружия. И где бы ни приходилось мне сражаться, я всегда знал, что нет прекраснее удела, чем приумножать эту славу... Как сейчас, слышу ее ровный, спокойный голос. В классе тихо и темно. Учительница стоит рядом с «волшебным» фонарем. Она показывает туманные картины. И хоть очень не совершенен этот фонарь, хоть расплывчаты и неясны изображения, проецируемые им на стене, для нас он действительно становится волшебным... Александр Невский, Ледовое побоище, славная победа над псами-рыцарями... Дмитрий Донской, Куликово поле... Суворов, переход через Альпы, Чертов мост... Сколько раз потом приходилось читать обо всем этом, видеть это на экранах и полотнах. Но всегда, когда литература или искусство возвращали меня к великим страницам нашей истории, я неизменно вспоминал темный зал деревенской школы, нашу учительницу, образное ее слово... Как всякая женщина, как всякий хороший человек, она мечтала, чтобы на земле не лилась кровь, чтобы мирно трудились люди. Но она хотела, чтобы каждый из ее учеников вырос патриотом. И это было главное»¹.

Мы привели изложенные выше примеры не только для того, чтобы подчеркнуть исключительную роль учителя в становлении школьника как личности, деятеля и гражданина. Важно обратить внимание и на то, что каждый педагог делает это по-своему, в своем *индивидуальном стиле*. Спрашивается, а всем ли доступно выполнение этой поистине великой педагогической миссии? За редким исключением — всем, *сознательно выбравшим эту профессию*, смеем утверждать мы.

Потребность найти себя в профессии часто понимают узко, как открытие имеющегося прирожденного таланта, исключая или недооценивая роль практической деятельности, знаний и опыта. Важно осознать ошибочность этой позиции. Еще важнее усвоить, что профессиональная пригодность к педагогической деятельности — это прежде всего желание к постиже-

¹ Цит. по кн.: Анин Б. Учитель в моей жизни. М., 1977.

нию ее мудростей, это готовность к постоянному совершенствованию этой деятельности¹.

Естественно, что достижение вершин учительского мастерства потребует устремленности и упорного труда каждого из вас.

О работе над курсом вообще и с данной книгой в частности. Курс возрастной и педагогической психологии является логическим продолжением курса общей психологии. Поэтому, приступая к изучению данного курса, необходимо обновить в памяти — путем просмотра учебников или конспектов — все то, что касается системы понятий и практических действий, связанных с курсом общей психологии.

Ознакомление с содержанием отдельных глав пособия в высшей степени целесообразно до прослушивания соответствующей лекции. Это обеспечит активность восприятия лекционного курса, разрешение возникающих при этом вопросов. Более подробное изучение каждой отдельной главы надо осуществлять сразу же после прослушивания лекции и завершать вынесением в ее подзаголовки основных смысловых единиц текста в виде перечня вопросов (они в большинстве своем в тексте выделены полужирным шрифтом), формулированием ответов на поставленные вопросы.

Лучшим вариантом конспекта по курсу следует считать единый конспект, составленный в ходе слушаний лекций и работы с пособием. При этом чрезвычайно важно группировать материал по смысловым единицам с выделением этих единиц шрифтом, цветом, расположением записей, обводами и т. д. Для внесения в конспект дополнительной информации заранее следует оставлять поля — до $\frac{1}{3}$ страницы. Весьма важными дополнениями к конспекту могут быть карточки с необходимыми выдержками или цитатами.

В области возрастной и педагогической психологии, как и во всех других науках, идет непрерывный процесс накопления новых данных. Если вы хотите быть на уровне современных знаний не только сегодня, но и через год, через пять и десять лет, если вы хотите расти вместе с развитием науки и практики, необходимо систематически следить за специальной литературой, за психолого-педагогическими журналами, в том числе такими, как «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Советская педагогика», «Народное образование», «Начальная школа», «Воспитание школьников», «Семья и школа» и др.

¹ См.: Сластенин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя. — В кн.: Психология труда и личности учителя/Под ред. А. И. Щербакова. Л., 1976.

ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

§ 1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ВОЗРАСТНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Из курса общей психологии вам известно, что по мере усложнения человеческой деятельности и накопления научных данных в структуре психологической науки, как и других наук, идет непрерывный процесс изменений, обусловленный различными, и прежде всего социальными факторами. Эти изменения выражаются, с одной стороны в *дифференциации* («отпочковании») ее отдельных отраслей и направлений, с другой — в *интеграции* (объединении) различных отраслей и направлений исследований как внутри данной науки, так и на стыке ее с другими, смежными науками.

Возрастная психология, как более или менее обособленная отрасль психологической науки, возникшая в конце XIX века, направлена на выявление возрастных особенностей и динамики процесса психического развития личности в течение жизни. Мера дробления возрастных периодов и их сравнительных характеристик последовательно возрастала. К настоящему времени, с учетом сложившейся в нашей стране системы обучения и воспитания, внутри самой возрастной психологии четко обозначились подразделы: *психология дошкольника* (часто называемая *детской психологией*), *психология младшего школьника*, *психология подростка*, *психология старшего школьника* (или: *ранней юности*), *психология взрослого человека* и, наконец, *психология преклонного возраста* (*геронтопсихология*). Естественно, что если в рамках отдельного возрастного периода представляется возможным более детально выявить и проанализировать характеристики именно данного возраста, то общая возрастная динамика требует охвата ряда этапов, выявления сравнительных характеристик нескольких возрастных «срезов».

С момента возникновения возрастной психологии (конец XIX — начало XX веков) рамки возрастных границ объекта исследований существенно раздвинулись.

Исследования психологии взрослых людей постепенно распространялись, с одной стороны, на юношей, подростков, младших школьников и затем дошкольников. Эти исследования позволили обнаружить ранее неизвестные потенциальные

возможности детей, а главное — вскрыть те периоды жизни ребенка, которые наиболее благоприятны (*сензитивны*) для развития различных функций, интеллектуальных возможностей, формирования нравственных качеств личности.

Особо интересным в этом отношении является ранний возраст, первые годы и даже месяцы жизни ребенка, когда начинается процесс *социализации*, превращения биологического существа в человеческую личность.

Расширение исследований возрастной психологии вверх, в сторону преклонного возраста, тоже позволило получить много важного и интересного. Границы сохранения активности и творческих способностей человека оказались значительно дальше, чем это считалось ранее, а главное, обнаружилось, что эти границы могут быть существенно смещены за счет организации жизни и деятельности человека.

Предметом *педагогической психологии* является изучение психологических закономерностей обучения и воспитания, причем как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто организует это обучение и воспитание, т. е. со стороны педагога, воспитателя. В том и другом случае обучение и воспитание выступают как специфические виды деятельности конкретного субъекта (ученика, учителя). Но они рассматриваются (и должны рассматриваться) и как совместная деятельность учителя и ученика, т. е. деятельность в ситуации организованного общения. В первом случае речь идет об *учебной деятельности*, или учении (ученика, воспитуемого). Во втором — о *педагогической деятельности* учителя (воспитателя), о выполнении им функций организации, стимуляции и управления (регулирования) учебной деятельности ученика. В третьем — о процессе обучения и воспитания в целом (подробнее эти вопросы будут рассмотрены в соответствующих разделах книги).

Задача обучения, как отмечалось уже во введении, — не только обогащение учащегося знаниями, умениями и навыками, но и развитие его как личности. Поэтому предметом педагогической психологии является также определение критериев умственного и других сторон развития личности.

По мере изменения задач, развития практики обучения и воспитания, организационных форм и средств обучения и воспитания существенно менялся и предмет педагогической психологии как науки. В условиях всеобщего обязательного среднего образования особую важность приобрела проблема индивидуальных различий, включающая вопросы выявления природы этих различий, учета их, коррекции (при необходимости) и т. д. Существенно меняется предмет педагогической психологии в зависимости от того, где, в каких условиях и на решение каких задач направлено обучение. Условия обучения и воспитания различны в массовой средней школе, профессио-

нально-техническом училище, техникуме или высшем учебном заведении.

Наряду с дифференциацией предмета и задач возрастной и педагогической психологии, о которой говорилось выше, нельзя не отметить, что в их развитии наблюдается и обратная тенденция — сближения, интеграции. Это обусловлено тем, что в нашей стране практически все дети если не с ясельного, то с дошкольного и уж в крайнем случае с младшего школьного возраста включаются в систему организованного общественно-го обучения и воспитания. А это значит, что их психическое развитие непосредственно связано с системой обучения и воспитания, которые, в свою очередь, строятся с учетом не только реального, но и потенциально возможного развития ребенка. Именно эта неразрывная взаимосвязь самой реальности, выступающей как объект психологического исследования (дети, условия их жизни, система обучения и воспитания), обусловила переход к комплексным исследованиям возрастной и педагогической психологии, и их интеграции.

В решениях XXV и XXVI съездов, а также последующих пленумов ЦК КПСС подчеркивается, что задача *формирования нового человека* является важнейшей на современном этапе коммунистического строительства. В психологии и педагогике давно известно, что обучение и воспитание — процесс единый и неделимый. Вместе с тем вопрос о том, как оптимизировать процесс гармонического развития личности, как и на каком этапе можно и нужно достигать максимального расцвета умственных способностей и нравственных качеств, развития эмоциональной и волевой сфер человека, остается пока далеко не решенным. Поиски решения этого вопроса — одна из важнейших задач современной возрастной и педагогической психологии.

Условия научно-технической революции породили необходимость овладения учащимися не только системой глубоких и прочных знаний, но и *приемами самостоятельного приобретения знаний*. Да, современный человек может быть воистину образованным и отвечать требованиям бурного развития науки и производства, если он непрерывно пополняет свои знания.

А это возможно при овладении приемами самоорганизации познавательной деятельности, переработки знаковой (текстовой) информации. Вопросы, вытекающие из необходимости решения этих задач, входят в содержание современных психолого-педагогических исследований¹.

¹ В журнале «Народное образование» № 10 за 1982 г. опубликована экспериментальная программа с нормативами выработки важнейших общепедагогических навыков и умений учащихся средних школ от I до X класса. Детальная разработка путей достижения этой чрезвычайно важной цели еще предстоит.

Отмечая несомненные успехи и достижения советской возрастной и педагогической психологии, о которых будет подробно рассказано в соответствующих главах пособия, хотелось бы сразу обратить внимание и на некоторые негативные явления в практике обучения и воспитания. Так, например, бихевиористский (чисто поведенческий) подход к процессу обучения, как отмечает известный советский психолог А. К. Маркова¹, приводит к попытке напрямую связать методы учебной работы учителя и знания учащихся без учета промежуточного звена — деятельности самих учащихся. Именно это не однажды приводило к дискредитации весьма ценного практического опыта учителей при бездумном, механическом перенесении их опыта в другие условия без учета личностных факторов самих учащихся, а в какой-то мере и стиля учебной работы других учителей.

Недооценка активной роли учащегося приводит порой к фе-тишизации информационного подхода, к пониманию процесса обучения как простой передачи знаний от учителя к ученику. На самом деле нет и быть не может такой передачи. Учащийся должен добывать знания сам; учитель лишь организует и стимулирует, как отмечалось уже выше, эту работу учащихся на уроке.

Наблюдается порой стремление к излишней формализации живого процесса обучения и воспитания, что порождает недоучет специфически человеческих качеств, которые существенно влияют на освоение каждым человеком общественно-исторического опыта. Нечто подобное наблюдается в том случае, когда процесс обучения подлаживают к возможностям технических средств обучения, а не наоборот.

Все приведенные факты (а их перечень можно было бы продолжить) свидетельствуют о забвении (или просто незнании) порой еще не до конца раскрытых, но в большинстве своем хорошо известных истин возрастной и педагогической психологии.

Выявление этих истин и закономерностей достигается с помощью системы методов психологического исследования, к рассмотрению которых мы и переходим. А завершить этот параграф о предмете и задачах возрастной и педагогической психологии мы бы хотели словами выдающегося русского педагога К. Д. Ушинского: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»².

¹ См.: Маркова А. К. Актуальные проблемы педагогической психологии. — *Вопр. психологии*, 1980, № 10, с. 5—15.

² Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. — *Собр. соч.* М., 1948, т. 8, с. 23.

Общее знакомство с методами психологии вы получили в курсе общей психологии. Напомним важнейшие моменты и остановимся более подробно на методах исследования, используемых в возрастной и педагогической психологии, обратив особое внимание на специфику их применения в работе с детьми.

Классификация методов. Психическая деятельность всегда получает свое объективное выражение в тех или иных действиях, речевых реакциях, в изменении работы внутренних органов. Очень важно изучать психическую жизнь в процессе деятельности человека, наблюдая его поступки, поведение. И. М. Сеченов писал: «Психическая деятельность человека выражается, как известно, внешними признаками, и обыкновенно все люди, и простые, и ученые, и натуралисты, и люди, занимающиеся духом, судят о первой (т. е. о психической деятельности. — М. М., Т. М.) по последним, т. е. по внешним, признакам»¹. Таким образом, познание психической деятельности человека достигается главным образом через изучение его действий, поступков, речевого поведения.

В советской психологии выделяется четыре группы методов².

К первой группе методов, которые можно назвать *организационными*, относятся: *сравнительный, лонгитюдный и комплексный*.

Сравнительный метод в настоящее время широко применяется в общей психологии (сопоставление различных групп испытуемых, или «выборок»), в социальной психологии (сопоставление различных типов малых групп и т. п.), в патопсихологии и дефектологии (сравнение больных со здоровыми и т. п.).

В детской психологии и психологии взрослых сравнительный метод выступает в виде метода возрастных, или «поперечных», срезов. Сравнительно-возрастной метод представляет собой сопоставление отдельных особенностей по возрастам с целью выявления динамики изучаемого психического процесса. Одним из исследований такого рода является работа А. А. Смирнова и его сотрудников по проблеме памяти, где сопоставлялись особенности некоторых мыслительных процессов у дошкольников, школьников и взрослых людей³.

Параллельно со сравнительным методом в возрастной психологии разрабатывался *лонгитюдный метод*. Он предполагает

¹ Сеченов И. М. Избр. философские и психологические произведения. М., 1947, с. 70.

² См.: Ананьев Б. Г. О методах современной психологии. — В кн.: Психологические методы. Л., 1976, с. 23—35.

³ См.: Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.

многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении достаточно длительного отрезка времени, измеряемого иногда десятками лет. Непосредственным итогом применения этого метода является индивидуальная монография о ходе психического развития. Например, французский психолог Р. Зазо в течение ряда лет исследовал одни и те же пары однояйцевых близнецов, что позволило объяснить формирование личностных различий между ними влияниями социальной среды.

В современных условиях психологические исследования все чаще включаются в *комплексные исследовательские программы*, в которых участвуют представители других наук. Эти программы создаются, как правило, для решения крупных практических задач. В комплексном исследовании при одном изучаемом объекте имеет место разделение функций между отдельными подходами. Такого рода исследование позволяет устанавливать связи и зависимости между явлениями разного рода (например, физического, физиологического, психического, социального развития личности и т. п.).

Вторую, самую обширную группу методов составляют *эмпирические* методы добывания научных данных. К этой группе методов относятся: *наблюдение и самонаблюдение; экспериментальные методы; психодиагностические методы* (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью и беседа); *анализ процессов и продуктов деятельности* (ученических работ разного рода); *биографические методы* (анализ событий жизненного пути человека, документации, свидетельств и т. д.).

Третью группу составляют *методы обработки данных*. К этим методам относятся *количественный* (статистический) и *качественный* (дифференциация материала по группам, вариантам, описание случаев, как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключениями) *анализы*.

Четвертая группа — *интерпретационные методы*. Сюда относятся *генетический и структурный методы*.

Генетический метод позволяет интерпретировать весь собранный материал исследования в характеристиках развития, выделяя фазы, стадии, критические моменты становления психических новообразований. Он устанавливает «вертикальные» генетические связи между уровнями развития.

Структурный метод устанавливает «горизонтальные» структурные связи между всеми изученными характеристиками личности.

Любое психологическое исследование имеет несколько общих этапов.

Первый этап — *подготовительный*. Собранные предварительные сведения дают возможность выдвинуть гипотезу-предположение о каких-либо психологических закономерностях, которое проверяется на следующем этапе.

Второй этап — *собственно исследование*. На этом этапе

путем использования различных конкретных методик получают данные, которые определяются характером поставленной задачи. Для сбора данных используется, как правило, несколько методов в их сочетании.

На третьем этапе данные обрабатываются. Проводятся количественный и качественный анализы данных исследования, которые дают возможность выявить существующие связи и закономерности.

В обработке материала выделяют следующие моменты:

первичный анализ, т. е. анализ каждого отдельно зафиксированного факта;

первичный синтез, т. е. установление связей между данными первичного анализа и выдвинутой ранее гипотезой;

сравнительный (вторичный) анализ, т. е. выделение тех фактов, которые устойчиво повторяются;

вторичный синтез, т. е. объединение этих фактов, сопоставление их с гипотезой и нахождение существенных закономерностей.

Четвертый этап включает использование интерпретационных методов, что позволяет истолковать полученные данные на основе психологической теории, выявить правильность или ошибочность гипотезы исследования.

Рассмотрим более подробно эмпирические методы исследования, которые могут и должны использоваться в практике учителя.

Метод наблюдения. Научно-психологическое наблюдение требует значительных знаний и подготовки. Чтобы успешно изучать психическую жизнь детей, нужно выработать умение точно наблюдать все внешние проявления (действия, движения, речь, мимику), а главное, научиться правильно истолковывать психологическое значение этих внешних проявлений. Недостаточно заметить изменение в выражении лица, надо понять, что оно означает.

Изучение психики ребенка не должно сводиться к случайным наблюдениям над отдельными действиями, высказываниями. Только систематическое, тщательно продуманное изучение ряда поступков и высказываний может вскрыть действительные особенности психики ребенка, установить закономерности ее развития и изменения.

Наблюдение обычно проводится в естественных условиях, без вмешательства в ход деятельности ребенка. Поступки и слова детей подробно записываются, а затем подвергаются анализу.

Запись может быть *сплошной* и *выборочной*.

Сплошная запись используется, например, при изучении индивидуальных особенностей данного ребенка, его поведения на протяжении дня (как он встает, одевается, умывается, завтракает, играет и т. д.). Эти записи обрабатываются и после