

О роли направленности личности в успешности учения детей

М. Е. Каневская,
кандидат психологических наук

Традиционно в реальной практике представления педагога об индивидуальных особенностях учеников сводятся, как правило, к набору определенных черт. Они складываются у учителя интуитивно или более или менее сознательно в результате постоянного общения и взаимодействия с учащимися. Причем набор черт определяется, с одной стороны, реальными требованиями учебного процесса (учебные планы, программы обучения, требования администрации и др.), а с другой — индивидуальными особенностями и педагогическим стажем учителя (профессиональная компетенция, опыт работы, стиль педагогического общения и т. д.). Проблема индивидуальных особенностей детей встает перед учителем обычно или в связи с успеваемостью ученика, его дисциплиной, или из-за конфликтов со сверстниками. Поэтому и набор характеристик, используемых учителем, как правило, стандартен и ограничен: способный — неспособный, сообразительный — тупой, внимательный — рассеянный, организованный — расхлябанный, послушный — непослушный, быстрый — медлительный, трудолюбивый — ленивый, дружелюбный — агрессивный и т. п. Чаще всего учитель отмечает индивидуальные особенности тех детей, которые доставляют ему больше всего хлопот. Ученики тихие, средние, неприметные обычно выпадают из его поля зрения. И это понятно — распространять на них «индивидуальный подход» нет особой необходимости. Итак, общие представления об индивидуальных особенностях детей у учителя вроде бы есть. Однако реально они мало помогают ему в понимании ребенка как личности со своим внутренним миром.

* * *

Попробуем представить сценку из школьной жизни. Идет урок русского языка во II классе. Тема урока — безударные гласные в корне слова. В классе стоит негромкий деловой шум. Дети выполняют письменное задание — списывают из учебника упражнение. Учительница Ольга Николаевна привычно наблюдает за работой класса, следит за дисциплиной, за тем, чтобы дети выполняли задание и не отвлекались. Ведь надо, чтобы они уложились в отведенное для этого время. Потом нужно с классом проверить сделанное, разобрать ошибки, повторить правило, поставить оценки, успеть объяснить домашнее задание... Взгляд ее останавливается на Наташе. Вот прекрасная ученица! Всегда у нее порядок на парте — ничего лишнего, тетради в аккуратных обложечках, учебник на подставочке, пишет старательно, без помарок. Но только какая-то она не самостоятельная и безынициативная. Без команды ничего не делает и слишком часто нуждается в «руководящих указаниях». Вот и сейчас: «Ольга Николаевна, а слово «упражнение» списывать?.. От начала строчки отступить?.. А

слова в столбик писать?..» Это иногда раздражает, но в общем хорошая девочка — дисциплинированная и исполнительная. Не то, что Игорек! Ольга Николаевна переводит взгляд на Игоря. Ну, вот! Так и есть! За стоящим на парте учебником Игоря почти не видно, и оттуда доносятся негромкие шлепающие звуки. Ольга Николаевна неслышно подходит и видит Игоря, увлеченно скатывающего ластик по прислоненным к книге карандашам. «Это что такое? Где твоя работа?» — возмущенно спрашивает учительница. Застигнутый врасплох мальчишка торопливо тянет к себе тетрадь, в которой, кроме сегодняшней даты, ничего не написано. Учебник падает, карандаши гремят, раскатываясь по столу и полу, дети поворачиваются на шум и гневный голос учителя. «Я тебе поставлю двойку за класную работу!» — сердито говорит учительница. «Ну, что с ним делать?» — думает она с досадой. — Вот уже от всех его отсадила, чтобы не отвлекался и другим не мешал. Все он превращает в игру! И ведь если хочет, неплохо соображает. Вон в играх он первый выдумщик и заводила, ребята к нему тянутся, с ним интересно. Но с учебой из рук вон плохо! Очень ленивый!» Вдруг она слышит тихое: «Ольга Николаевна, а я уже почти все упражнение сделала» — и видит выжидательное выражение лица у Даши. Ольга Николаевна машинально произносит: «Хорошо, работай дальше» — и замечает разочарование на личике девочки. «Ты — молодец!» — ласково добавляет учительница, и девчушка, вспыхнув от удовольствия, всем видом выражая усердие, продолжает работу. Даша немного странная девочка и учится неровно, в зависимости от настроения. Может быть, у нее нервы не в порядке? Слишком уж она эмоциональная, чересчур переживает и удачи, и промахи. Учительница поравнялась с партией, за которой сидит Дима. Он погружен в чтение какой-то книжки. А-а, это «Хоббит» Толкиена! Дима — ее любимчик. Очень способный — все схватывает на лету, хорошо читает, соображает, запоминает. Но на уроке редко проявляет активность, только если разбирается что-то новое, интересное. Часто сидит с отсутствующим видом, а то еще как будто дремлет, положив голову на сложенные руки, или занимается чем-то посторонним. Это неприятно, когда тебя не слушают, но, как ни пытаешься его «подловить», он всегда отвечает правильно. Вот и сейчас, хотя был погружен в чтение, замечает учительницу рядом, захлопывает книгу, стараясь прикрыть ее локтями, и говорит с невинной улыбкой: «А я уже всё сделал!» — мол, с меня взятки гладки. Ольга Николаевна с деланной строгостью отбирает книгу и указывает на следующее упражнение в учебнике: «Делай это». Она думает о том, что Дима сильный ученик, развитый и сообразительный. Но, боже мой, какой же он неряха и неумеха! Маленький, волосенки взлохмачены, пиджачок застегнут косо, шнурки на кроссовках болтаются. А на уроках труда?! Если поделка самая скособоченная и грязная, можно быть уверенной, что это его работа. Не любит и не умеет трудиться, очень неусидчив и егозлив. А его папа рассказывает, что он часами может сидеть у компьютера или решая шахматную задачу. Там он усидчив. А на уроках труда — все швырком, броском и кувырком, кажется, совсем не может сосредоточенно работать. Ольга Николаевна идет дальше по классу и видит две одинаково склоненные льняные головки. Это близнецы, Саша и Зина. Они очень похожи и внешне, и по поведению и — полная противоположность Диме. Учительница тихонько вздыхает: упражнение выполнено только на треть, проверочные слова списаны правильно и аккуратно, но в словах с пропущенными безударными гласными почти везде ошибки. В ней закипает раздражение. «Правила не могут выучить, тупицы косноязычные!» Но тут же ей становится стыдно: «Нет, они далеко не тупицы, хотя и тратят слишком много времени на то, чтобы выучить правило. Может быть, из-за того, что речь у них плоховато развита или память плохая. Но они детки старательные, исполнительные, только им все надо объяснять «на пальцах», потому что им трудно работать «в уме». Зато какие они молодцы, когда что-то нужно смастерить или выполнить практическое задание! Это не Дима — неумеха, который шнурки до сих пор завязывать не научился. Они и в классе лучше всех дежурят, и быстрые, и ловкие, и трудолюбивые, с отличной практической сметкой!» Учительница опять — в который раз — задумывается, какие они разные, эти дети, и не понять,

что же в каждом из них самое главное. Вот Дима-то он усидчивый и сообразительный, то егозливый и недотепистый. В разных ситуациях по-разному, и то же можно сказать про каждого. Какие же они на самом деле? Усилившийся шум в классе вывел Ольгу Николаевну из задумчивости. «Закончили? — торопливо говорит она, перехватывая у детей инициативу. — А сейчас проверим сделанное упражнение». Урок продолжается...

Сценка, которую мы описали, довольно типична. Заинтересованный, думающий и наблюдательный учитель время от времени размышляет об индивидуальных особенностях детей, которых он учит. На что же он ориентируется, пытаясь охарактеризовать своих подопечных? Учитель относится к ребенку прежде всего как к ученику, и понятно, что его интересуют те качества, которые соответствуют социальным требованиям, предъявляемым к ученику, а не сам ребенок с его уникальным внутренним миром. Поэтому обычно педагог обращается к стандартному набору индивидуальных особенностей (способный — неспособный, внимательный — невнимательный и др., см. выше). Эти черты выделяются ситуативно, достаточно произвольно и чаще всего не отражают ту целостность, которая присуща ребенку как личности. Поэтому, даже если педагог верно оценивает те или иные свойства ребенка, он не знает, как к нему подступиться, чтобы помочь в учебе, задействовать внутренний потенциал саморазвития, который имеется у всех детей. Однако в психологической науке существует понятие, которое дает представление о психологическом складе ребенка в целом. Это понятие направленности личности.

Направленность личности традиционно изучается как иерархия доминирующих мотивов, или ценностных ориентации, или системы идеалов, убеждений, мировоззрения [1; 2; 6; 7]. Предлагаемая при этом классификация типов направленности является или слишком обобщенной (коллективистическая, эгоистическая, трудовая), или слишком частичной, ситуативной, произвольной и идеологизированной (как комплекс каких-либо черт — интерес к общественной жизни, интерес к математике и т. п.) [2; 4]. Мы познакомим вас с другим подходом к изучению ведущей характеристики личности — направленности — через описание ценностно-смысловых образований личности [2; 5]. Такой подход помогает понять **смысл** отдельных индивидуальных проявлений ребенка, поскольку он позволяет реконструировать **мир ценных, значимых для ребенка содержаний**, предметов, явлений окружающей действительности. Тем самым мы приближаемся к **пониманию** внутреннего мира ребенка, движущих сил его психического развития и личностного становления.

Ценностно-смысловые образования личности (направленность личности) складываются в результате того, что в процессе жизнедеятельности человек **выделяет** в окружающей действительности **значимые, ценные** для него предметы, ситуации, идеи, действия. Выделяет их, действуя с предметами определенным, свойственным ему образом (т. е. включая эти предметы в **реальную практику своей жизни** и переживаний). Человек как бы распространяет свое «я» на эти предметы, начинает «узнавать» себя в них. Именно поэтому они и становятся для него ценными, значимыми, т. е. обозначающими (приобретающими суть знака, метки) то пространство жизни, которое **ему открывается** и принадлежит как субъекту жизни, то **предметное содержание, через которое он представлен себе как «я»**.

Эти содержания фиксируются и отображаются в обобщенных ценностно-смысловых образованиях, которые и составляют направленность личности. Направленность личности является целостной характеристикой, которая как вектор задает и определяет направление всего психического развития человека, пространство личностных смыслов, обуславливает и объясняет своеобразие проявлений отдельных качеств, черт, личности в целом.

Экспериментальные исследования [2; 3] позволили выделить и описать следующие основные типы ценностно-смысловых образований личности:

1. *Бытовой тип* (реально-привычное, реально-практическое функционирование). Для детей с этим типом направленности личности наиболее важными, значимыми являются бытовая действительность, повседневный привычный образ жизни. Здесь они реализуют

себя наиболее полно, получают большее удовлетворение. Область их существования — мир привычных предметов, практических действий, знакомых ситуаций, ближайшего интимного окружения. Именно в этом мире они чувствуют себя уверенно, в нем они инициативны и наиболее успешны, добиваясь хороших результатов в разных видах практической деятельности. Словарный запас этих детей ограничен довольно шаблонной бытовой лексикой. Для них характерна опора на собственный конкретно — чувственный предметно — практический опыт и внешний наглядный образец, в практической деятельности они ориентированы на продукт деятельности. Мыслительные операции во внутреннем плане для них трудны, поэтому усвоение абстрактных отношений, правил, общих закономерностей дается им большими усилиями, чем другим детям. Для успешного овладения формально-логическими обобщениями, теоретическими понятиями им приходится последовательно пройти этапы развернутых мыслительных операций с обязательной опорой на наглядный материал, т. е. иметь внешние опоры мыслительного действия. В описанной нами школьной сценке проявления такого типа направленности отображены в поведении близнецов Саши и Зины.

2. *Тип живущих по правилам*, или «школяры» (правилосообразное функционирование). Для этих детей очень важны правила, социальные нормы, требования взрослых, на которые они существенно ориентированы. Делать, поступать «правильно», «как надо» — вот что главное. Для них, как и для детей предыдущей группы, тоже важен образец, но не столько в качестве наглядной опоры, сколько как эталон действия. Характерна выделенность действий, их операторной стороны, и очень важны качество и результат действия. Дети хорошо усваивают формальные требования, формально-логические схемы знаний и поведения, четко воспроизводят социальные роли. Уровень развития речи, мышления, внутреннего плана действий у них — средний, словарь — шаблонный. Они активны в пределах задаваемой нормы поведения, проявления собственной инициативы избегают, но очень исполнительны и с удовольствием делают порученное. Подобное поведение в описанной сценке мы видим у Наташи. Учительница правильно отмечает ее организованность, «встроенность» в учебный процесс. Однако ученица постоянно нуждается в точных инструкциях, в подтверждении правильности, безошибочности своих действий. У детей данной группы хорошо развит самоконтроль. Они ориентируются на образец, соотносят с ним свою работу, соблюдают правила и исправляют ошибки. Для учителя, пожалуй, это самый удобный контингент учащихся, хорошо управляемый и обучаемый. Но со временем, с ростом богатства содержания, которое на человека обрушивает жизнь, ориентация на формальные признаки, требования и отношения становится тормозом, препятствием для развития собственных творческих возможностей.

3. *Отношенческий тип* направленности. Наиболее значимой для детей этой группы является сфера человеческих взаимоотношений, т. е. в центр объективной действительности помещен человек с его переживаниями и взаимодействием с другими людьми. Предметы, действия, события получают свою оценку и значение через эмоциональное отношение к ним ребенка, через его чувственное переживание. Внешне это выражается в том, что чаще всего такие дети эмоционально выразительны и экспансивны, очень пристрастны в своих оценках окружающего мира. При этом самым важным для них является оценка их личных качеств и ее соответствие собственному представлению о себе. Субъективно они представлены себе как «я — хороший, любимый». Отличительная особенность этих детей состоит в том, что они погружены в мир чувственных переживаний. Интенсивность переживаний иногда заслоняет объективную действительность, мешает ее адекватной оценке и приспособлению к ней. Зато у них хорошо развита интуиция. Высокая эмоциональная чувствительность и дифференцированность впечатлений в сфере человеческих взаимоотношений позволяют им довольно чутко их улавливать и соответственно реагировать на все изменения. Хорошо развитые интеллект, речь и способность к рефлексии помогают им успешно учиться. Поэтому успеваемость у них выше среднего показателя. Исследования также пока-

зали, что данный тип направленности благоприятен для развития творческих способностей в художественной области. Однако чрезмерная погруженность в мир эмоциональных переживаний иногда ведет к социальным конфликтам, нарушает адекватность оценок, препятствует реальным достижениям в практической деятельности, повышает уровень тревожности. В нашем примере такой тип демонстрирует Даша.

4. *Общенческий тип* направленности во многом во внешних проявлениях схож с отношенческим. У детей этого типа в центре внимания также находится сфера человеческих взаимоотношений. Главное различие этих типов состоит в том, что у отношенческих детей в центре внимания поставлен человек с его переживаниями и личными качествами, а у общенческих — совместная деятельность, партнерство, обмен информацией. При этом довольно часто реальная деятельность подменяется чистой коммуникацией, т. е. вместо осуществления деятельности присутствует рассуждение по ее поводу. Широкий обмен информацией со взрослыми и сверстниками, разнообразные контакты, в которые охотно и активно вступают дети, значительно обогащают их общими знаниями о мире, о видах деятельности и способах действий. Дети этого типа внешне довольно выразительны (мимика, пластика), динамичны, имеют широкий круг интересов (особенно в области социальной жизни). У них хорошо развита речь, богатый словарный запас, логичное мышление (с использованием довольно отвлеченных категорий и понятий, что им нравится демонстрировать). Иногда они слишком болтливы и навязчивы в своем стремлении к общению, хотя при этом проявляют немалые познания. Формы поведения и деятельности, требующие от них самоограничения, самоконтроля (хотя рефлексия у них развита), большей самодисциплины, даются им труднее. Как правило, они входят в группу лучших учеников в классе, имеют хорошую успеваемость, но дисциплина оставляет желать лучшего, так как на уроках они тоже пытаются общаться, чем мешают и учителю, и другим ученикам. Особенность этого типа направленности состоит в том, что языковая, знаковая, символическая область действительности, которая наиболее близка таким детям, может заменять им реальный предметный мир, мир чувственных конкретных признаков. Поэтому, хорошо рассуждая вообще, они часто затрудняются в подборе, использовании конкретных деталей для аргументации своих высказываний. Бедность чувственного опыта объясняется недостаточным реальным опытом взаимодействия с миром вещей, поскольку (как было сказано выше) они склонны подменять практическое действие рассуждением по поводу этого действия.

5. *Познавательный тип* направленности. Для детей этого типа наиболее ценной и значимой является содержательная интеллектуальная деятельность, состоящая, по сути, в открытии окружающего мира предметов и идей. Продвижение в мире собственных открытий сопряжено с довольно высоким эмоциональным фоном разнообразных переживаний по этому поводу. Субъективно они представлены себе как «я — знающий». Понятно, что такие дети хорошо обучаемы и умственно развиты («способные», по определению учителей). Они демонстрируют многообразные познания в разных сферах окружающей действительности. У них хорошо развиты речь и мышление. Они легко выделяют и обобщают существенные признаки, осуществляют переход от частного к общему и от общего к частному, производят логические операции, оперируют в уме отвлеченными понятиями, анализируют поставленные перед ними задачи. У них хорошо развита рефлексия. В отличие от общенческих детей, которые тоже любознательны, они больше ориентированы на самостоятельное расширение и углубление знаний, на решение интеллектуальных задач. Их особенно привлекает новое, непонятное, необычное. Мыслительная деятельность, решение все более сложных задач (к чему они сами стремятся) доставляют им удовольствие, в то время как знакомый, освоенный материал становится скучным. Поэтому часто на уроках, усваивая новый материал быстрее других, они «выпадают» из учебного процесса (как в случае с Димой.) Обычно таких учеников в классе немного, но они обращают на себя внимание способностями к обучению, знаниями, иногда неординарностью поведения. Однако эти ребята часто отстают от своих

сверстников в практической, причем элементарной, деятельности. (Кстати, это отставание, как правило, провоцируют сами взрослые, переоценивающие значение интеллектуального развития и стимулирующие его в ущерб практической деятельности). Дети оказываются беспомощными при выполнении самых заурядных бытовых действий (таких, например, как завязывание шнурков или застегивание пуговиц и т. п.). Конечно, это создает трудности в их самостоятельной жизни в школе и приводит к конфликтам со сверстниками, которые начинают дразнить «знаек-зазнаек» за недотепистость. Поэтому «знайки» предпочитают общение с взрослыми, уважающими и признающими их достижения, и избегают контактов со сверстниками. В начальной школе обычно у них нет проблем с успеваемостью по основным предметам, кроме письма (неразвитость моторики). В подростковом возрасте они, бывает, учатся значительно ниже своих возможностей. Но в старших классах, определив круг своих интересов, опять имеют высокую успеваемость. В личностном плане в отношениях с другими людьми серьезные проблемы могут сохраняться.

6. *Игровой тип* направленности. Для детей этого типа наиболее значимыми являются игровые ситуации и предметы. Причем игра существует как минимум в двух формах: игра — манипуляция (которая к старшему возрасту изживает себя или, может быть, перерождается в состязательно-авантюрные виды деятельности — спорт и др.) и игра-драматизация (ролевые игры перерастают в художественно — изобразительное искусство). Этим детям (как и некоторым взрослым) свойственно все дела превращать в игру. Такая самоценность игры может стать серьезным препятствием для обучения детей и становится зоной конфликтов между детьми и взрослыми. Но потенциально эти дети имеют хорошие возможности для умственного развития, которые не задействованы и даже перекрываются взрослыми. Последние, осуждая непродуктивное, с их точки зрения, времяпрепровождение детей, формируют у них неприятие и глухую защиту от всех вторжений взрослых в их мир.

Описанные выше типы направленности были выявлены с помощью специальной психодиагностической методики, которая позволяет обнаружить и описать значимые, ценные содержания, репрезентируемые ребенком. Имея целостную характеристику личности, мы можем представить себе, какой **смысл** имеют внешние проявления и отдельные индивидуальные черты. Например, характеристика «способный ученик» отражает интуитивное представление о школьнике, который обучается быстрее других детей, и на самом деле является очень общей и неопределенной. Содержательное наполнение (к чему именно способен ученик, где границы его способностей, почему он способен к одному и не способен к другому и т. д.) этой характеристики возможно, если мы знаем тип направленности личности ребенка. Ценностно-смысловые образования задают целостность личности, и каждое отдельное свойство приобретает в ней определяемый этой целостностью смысл. То же можно сказать о любой другой индивидуальной особенности. Кроме того, зная тип направленности, мы можем воздействовать на сензитивное пространство значимых содержаний, расширяя круг интересов и возможностей детей и мобилизуя их внутренний потенциал. Благодаря этому возникают новые и более продуктивные возможности при реализации индивидуального подхода в обучении.

Литература

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной среды ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
2. Каневская М. Е. Основные типы и психологические особенности направленности личности: Канд. дис. М., 1985.
3. Каневская М. Е. Направленность личности детей младшего школьного возраста: Проблема и метод изучения // Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников. М., 1985.
4. Неймарк М. С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
5. Опыт системного изучения психики детей / Под ред. Н. И. Непомнящей. М., 1975.
6. Психологический словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д, 1998.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.