

Уроки психологического развития для младших подростков

Н. П. Локалова

В статье приводятся теоретические основания развивающей программы для учащихся V-VI классов средней школы. Главная ее цель – формирование вербально - логических когнитивных структур, осуществляющих отвлеченные формы мыслительной деятельности. Результаты пилотажного исследования эффективности предложенной развивающей программы дают основание говорить об успешности формирования когнитивно - личностных структур у младших подростков путем овладения ими абстрактно-логическими формами мышления и закономерном повышении уровня интеллектуального развития школьников.

Ключевые слова: развивающая программа, абстрактно-логическое мышление, системная дифференциация, когнитивные репрезентативные структуры, эмоционально-личностные структуры, уровень интеллектуального развития, духовно-нравственное становление школьников.

В нашей статье, опубликованной ранее [13], приведены теоретическое обоснование и принципы построения развивающей программы для младших школьников «Уроки психологического развития». Эта программа была разработана нами в ответ на возникновение все более осознаваемой учителями начальных классов потребности в специально организованной и систематической психологической помощи всем учащимся, особенно тем, кто психологически слабо подготовлен к обучению и, поэтому, в наибольшей степени испытывает разного рода трудности при усвоении школьных знаний. Результаты шестилетнего апробирования в практике начального обучения данной программы убедительно продемонстрировали ее эффективность в плане формирования расчлененно - интегрированных когнитивно - личностных структур у младших школьников как психологической основы обучения [13].

После того, как данная развивающая программа стала широко использоваться в младших классах, выявилась необходимость разработки соответствующей психологической развивающей программы

для учащихся следующей ступени, и осуществления, таким образом, своего рода преемственности между начальной и средней школами.

Отвечая на практический запрос учителей, мы разработали психологическую развивающую программу, адресованную школьникам V-VI классов. Главную цель психологического развития учащихся этого возраста мы видим в том, чтобы сформировать у них вербально - логические когнитивные структуры, осуществляющие сложные формы интеллектуальной деятельности и, прежде всего, отвлеченного, абстрактного мышления.

Теоретические основания развивающей программы для школьников V-VI классов

Изложим основные принципы нашего подхода к психологическому развитию школьников подросткового возраста [12].

В отечественной психологии хорошо известно положение о том, что достигнутый субъектом уровень умственного развития в значительной мере определяется сложившимися у него формами мыслительной деятельности (Л. С. Выготский). В терминах современной когнитивной психологии с точки зрения глубинных психологических процессов умственное развитие понимается как целенаправленное формирование у субъекта под влиянием обучения когнитивных и метакогнитивных репрезентативных структур, содержащих иерархизированные знания разного рода и представления о способах выполнения различных мыслительных действий и умение их практического осуществления и которое в дальнейшем становится средством познавательной деятельности субъекта [28], [29].

В настоящее время в психологии сложились два представления о путях развития мышления учащихся – «сверху» и «снизу». Первое из них связывает развитие мышления с процессом усвоения хорошо организованной системы научных знаний, в результате чего

у ученика складываются упорядоченные когнитивные структуры, в которых не только хранятся приобретенные школьником знания от конкретных до абстрактно-обобщенных, но и они сами затем начинают выступать как инструмент познания себя, объектов и явлений окружающего мира. Формирование таких иерархизированных когнитивных структур рассматривается как содержание процесса умственного развития в целом [28].

Признавая правомерность и психологическую обоснованность этой точки зрения, нельзя не отметить, что как бы хорошо ни были структурированы и взаимосвязаны предлагаемые для усвоения знания, все-таки систему знаний формирует в своей голове сам ученик. А для этого его надо обеспечить интеллектуальными «инструментами» упорядочивания, систематизации, структурирования знаний.

В связи с этим другое представление о развитии мышления - «снизу» - основывается на необходимости осуществления специальной работы, опережающей обучение научным знаниям, работы по целенаправленному формированию различных форм, качеств и свойств мышления как одного из основных психических процессов, участвующих в усвоении знаний. Специфика подхода к развитию мышления в среднем школьном возрасте состоит в осуществлении не только непосредственного формирования его различных качеств (гибкости, осознанности, помехоустойчивости и др.), но и опосредованного его формирования метакогнитивным путем, путем формирования понятий о правильных формах мышления, понятия о многоуровневости процесса обобщения, лежащего в основе формирования «схем» мышления.

Существенное значение в процессе когнитивно - личностного развития школьников мы придаем усвоению учащимися логиче-

ских знаний, которые в силу изоморфизма между логикой и некоторыми формами мышления практически соответствуют правильно применяемым психологическим операциям.

Основы логического мышления у детей должны в тех или иных формах закладываться уже в дошкольном возрасте. Но в младшем школьном возрасте в связи с необходимостью усвоения систематизированных научных знаний знакомство и первые уровни формирования основных логических понятий и операций должны стать предметом специально проводимой работы, не полагаясь только на процесс их стихийного формирования. Такой точки зрения придерживался К. Д. Ушинский [26]. Для детей первых лет обучения в школе им были предложены занятия, которые он назвал «Первые уроки логики» (1861), и на которых в простой и ясной форме учащихся знакомят с основными логическими понятиями и операциями: что называется признаком, суждением, вводятся понятия рода и вида, причины и следствия, рассматриваются образцы самого простого сравнения, правила формулирования определения.

Аналогичное мнение высказывала и Н. А. Менчинская, которая считала полезным воспитывать у учащихся «более сознательное отношение к логическим операциям, которые они совершают, и к тем понятиям, которыми они оперируют» [15, с.334]. Поэтому в программе, ранее предложенной нами для младших школьников, «Уроки психологического развития» одним из направлений работы является целенаправленное первичное формирование основных логических понятий и операций, таких как *более общее и более конкретное понятия, понятие о причине и следствии, противоположности, последовательности* и др.

В средних и старших классах эта работа, осуществляясь на все более высоком уровне, с необходимостью обеспечивает осознан-

ное отношение к логическим операциям, их сознательное применение в процессе анализа, осмысления, обобщения подлежащего усвоению учебного материала, к анализу и осмыслению явлений окружающей, в том числе общественной, жизни.

Это тот путь, который позволяет сформировать у подростков и старших школьников гипотетико - рассуждающее мышление, являющееся «ключом» к их умственному развитию [2], [21], [22], [30].

В развитии мыслительной деятельности и, следовательно, в формировании метакогнитивных репрезентативных структур важную роль играет овладение речью, умение осуществлять речевые преобразования, сформированность логически правильных форм мышления. На зависимость эффективности мышления от того, насколько логически правильно построена сама мысль, указывал Л.С. Выготский. От того, насколько субъект овладел речевыми структурами, во многом зависит достигаемый им уровень интеллектуального развития [4], [25], [27], [29]. Поэтому «...задача воспитания речи подростка в том и состоит, чтобы направить своеобразную мыслительную работу подростка в правильное русло, развивать из незрелой, несовершенной речи подростка правильно построенную внешнюю речь» [22, с.246]. А это в первую очередь означает подчинение речи и мышления формально-логическим законам.

Формирование отвлеченных форм мыслительной деятельности - главная задача психологического развития подростков

Какие же формы мышления и какие метакогнитивные структуры нужно формировать у подростков, чтобы в будущем мог эффективно осуществляться процесс саморазвития?

Данные возрастной психологии свидетельствуют о том, что при переходе от младшего школьного возраста к подростковому должно качественно измениться мышление школьника. Суть изменения – в переходе от наглядно-образного мышления и начальных форм словесно-логического мышления к гипотетико - рассуждающему мышлению, в основе которого лежит высокая степень обобщенности и абстрактности. Необходимым условием формирования такого типа мышления является способность сделать предмет своей мысли самой мыслью. И именно в подростковом возрасте появляются все условия для этого. В 11-12-летнем возрасте у детей появляется желание иметь свою точку зрения, все взвесить и осмыслить, потребность в раздумиях о себе и окружающих, в размышлениях о предметах и явлениях, в том числе и о тех, что не даны в непосредственно-чувственном восприятии. В этом возрасте дети уже могут выходить за пределы конкретного отображения действительности, т.е. осуществлять отвлеченное мышление. Этим потребностям соответствуют и открывающиеся новые интеллектуальные возможности у учащихся средних классов. Можно говорить о возникновении в начале подросткового возраста сензитивного периода по отношению к закладыванию основ гипотетико - рассуждающего мышления. [2], [21], [Д. Китинг, 1980, цит. по [1], [М. Коул, Ш. Коул, 1993, цит. по [1], [30], [18].

М. Доналдсон [6] отмечает, что сформированность отвлеченных форм мышления имеет общественную значимость, т.к. чем лучше человек справляется с проблемами, не опираясь на конкретный материал, тем больших успехов в образовании он достигает, тем больше одобрений и наград он получает. И, наоборот, несформированность отвлеченного мышления, приводит к тому, что субъект в состоянии оперировать только конкретным материалом, он не умеет

рассуждать формально - логически, поэтому появляются ошибочные ответы, и, как следствие, неуспех в учении в целом.

Общее интеллектуальное развитие учеников, не умеющих оперировать абстрактными понятиями, сформированность которых является важным показателем мыслительно-речевого развития, значительно замедляется. Не владея способами логико-речевых преобразований, школьник демонстрирует низкий уровень языкового развития. При этом он неточно выражает свои мысли, делает неправильные выводы, стремится к дословному воспроизведению текста учебника, тем самым создавая у учителя представление о себе как о неспособном, «трудном» ученике [27].

Учение в школе, начиная уже со средних классов, предъявляет все более и более высокие требования к уровню развития отвлеченных форм мыслительной деятельности. Так, учебные дисциплины, даже известные детям по начальной школе, становятся в средних классах значительно сложнее по содержанию и больше по объему усваиваемых знаний, все больше требуют для овладения ими отвлечения от конкретного содержания и все более широкого использования обобщающих рассуждений. В еще большей степени это относится к учебным предметам, изучение которых начинается в средней школе, например, физике. Построение моделей изучаемых явлений (для чего нужно уметь отказаться от несущественных признаков), умение постоянно переходить из конкретного плана в обобщенный и обратно, формулирование и учет допущений, позволяющих «увидеть» новый подход к проблеме, делать выводы из наблюдаемых явлений, разграничивать результаты опыта и выводы из него [8] – все это предъявляет высокие требования к развитию абстрактно-логических форм мышления школьников.

Конечно, под влиянием обучения в связи с необходимостью усваивать учебный материал, требующий абстрактно-логических форм мышления, последние стихийно в той или иной мере формируются. Однако этот процесс трудный и, как отмечает М. Доналдсон [6], часто вызывающий ощущение чего-то крайне неприятного при необходимости оперирования материалом, требующего отвлеченных способов интеллектуальной деятельности. Таким образом, подростковый возраст является сензитивным периодом для развития абстрактно-логических форм мышления. Но, как показывает педагогическая практика, специальная работа по их целенаправленному формированию в этот период не проводится.

С несформированностью абстрактно-логического мышления связано и значительное число школьных трудностей детей, приводящих часто к стойкой академической неуспеваемости. Знания разного уровня – обобщенные и конкретные, – приобретенные с помощью стихийно формирующихся процессов мыслительной деятельности, упорядочиваются слабо, и поэтому в голове ученика они часто «сосуществуют» вместо того, чтобы складываться в иерархизированные системы [16].

Анализируя причины неуспешности учебной деятельности подростков, В. А. Сухомлинский указывал, прежде всего, на трудности школьников V-VI классов в переходе к качественно новому этапу мышления – абстрактному. Он отмечал, что в то же время у подростков возникает потребность в абстрактном мышлении, в обобщении конкретных мыслей, впечатлений, рассуждений. Не формировать абстрактное мышление у подростков, по мысли В. А. Сухомлинского, - значит не научить их по-настоящему мыслить, по сути остановить их умственное развитие [21].

Каков же уровень развития понятийного, абстрактно-логического мышления у современных учеников средней школы? Приведем некоторые результаты исследования психического развития учащихся VII-X классов, выполненного под руководством И. В. Дубровиной [17]. Они свидетельствуют о низком уровне развития у школьников средних и старших классов не только абстрактно-логического мышления в целом, но и отдельных мыслительных операций, что закономерно приводит к возникновению у них значительных трудностей в обучении.

Так, у VII-классников выявлена недостаточность развития операций классификации и обобщения, аналогии. Затруднения учащихся вызваны, главным образом, неумением оперировать отвлеченными отношениями между словами, неумением выделять существенные признаки понятий и несформированностью логических операций: чем дальше классифицируемый признак отстоял от конкретной ситуации, чем больше требовалось умение устанавливать связи между понятиями, тем больше было ошибочных решений.

Особые затруднения у VIII-классников связаны с необходимостью преодолевать воздействие непосредственно воспринимаемых характеристик предметов или явлений, установление вида логических отношений. Поэтому у них часто встречаются ошибки при выполнении операций классификации, обобщения, умозаключений по аналогии. Стихийно формирующиеся в процессе обучения логические операции и понятийное мышление у школьников VIII класса оказываются нестойкими, в экстремальной ситуации (например, при ограничении времени выполнения задания) имеется сильная тенденция к соскальзыванию на уровень наглядно-образного мышления, возвращение к старым способам умственных действий.

Лишь в IX классе у немногим более половины (53%) школьников абстрактные формы мышления начинают преобладать над наглядно-действенным мышлением, а в X классе далее немного возрастает склонность к обобщениям, к понятийному построению характеристик явлений и предметов окружающей действительности.

Таким образом, лишь к IX классу - практически к концу школьного обучения – в условиях традиционных учебных программ развитие абстрактно-логического мышления достигает более или менее высокого уровня примерно у половины учащихся. Школьники же, только начинающие учиться в средней школе, в связи с низким уровнем сформированности у них абстрактно-логического мышления уже с первых дней начинают испытывать значительные трудности в обучении. Кроме того, часто в связи с этим у подростков формируется стойкое отрицательное отношение к учению и интеллектуальной деятельности в целом, что еще более осложняет их школьную жизнь.

В исследовании, проведенном Л. И. Тепловой [23], изучались особенности развития мыслительной деятельности младших подростков (V класс). Было найдено, что достаточно часто у школьников этого возраста встречаются затруднения с различением смысловых оттенков понятий; вместо слов, противоположных по значению, учащиеся называют слова, сходные по значению; чем абстрактнее понятия, между которыми устанавливаются логические связи, тем легче «соскальзывание» на ассоциативные связи между понятиями; пятиклассники часто совершают подмену одного логического отношения другим; они не улавливают формально-логическую структуру предложения, «ломают» его, что приводит к искажениям смысла; отмечаются трудности с обобщением абстрактных или плохо усвоенных понятий.

Одним из результатов данного исследования явилось выявление наибольшего вклада в уровень развития мышления школьников V класса усвоения ими математического знания, под влиянием которого в той или иной мере формируется умение отвлекаться от конкретного содержания и оперировать абстрактными признаками. Однако стихийно, без целенаправленной работы качественно новые формы мыслительной деятельности – абстрактно-логические - формируются у учащихся чаще всего неуспешно, и значительное число школьников V класса испытывают трудности при усвоении математики.

В связи с этим мы считаем, что одним из основных направлений психологической работы с учащимися подросткового возраста, которое базируется на понимании основных проблем данного возраста, сложившемся в возрастной и педагогической психологии, и, учитывая сензитивность подростков к овладению словесно-логическими формами мышления, должно явиться целенаправленное формирование у них вербально - логических когнитивных структур. Их содержанием должна явиться упорядоченная система знаний о возможных способах и формах преобразования вербального материала, как не изменяющих его смысла, так и ведущих к его изменению, и умений осуществлять такие преобразующие действия, а также знания о различного рода логических отношениях между понятиями и умение осуществлять различные логические операции.

Овладение логически-правильными формами, логическими схемами мышления открывает широкие возможности выхода за пределы конкретно-чувственных впечатлений в пространство абстрактных понятий и формально-логических операций, практически безгранично расширяя интеллектуальные возможности субъекта. Логические схемы мышления, овладение которыми представляет собой

качественно новую характеристику мышления, можно представить как некоторую «призму», обуславливающую особый взгляд на окружающее, позволяющую за конкретными данными «увидеть» частный случай некоторой общей схемы рассуждения, преобразования математического выражения, хода доказательства и др. И, наоборот, владея обобщенными логическими схемами, можно успешно применять их для получения нового конкретного знания. Логические схемы мышления при решении интеллектуальных задач разного рода позволяют «обнажить» зависимость между конкретными данными, объективировать структуру изучаемого объекта - будь то математическая задача, высказывание, ход умозаключения. Умение абстрагировать структуру целостного объекта позволяет, в частности, осознанно и разнообразно осуществлять достаточно сложный процесс тождественных алгебраических преобразований [7], изменять форму и характер вербальных суждений, не изменяя при этом их смысла и сохраняя их внутреннюю синтаксическую структуру [5].

Сформированность абстрактно-обобщенных форм мышления и их использование при анализе и осмыслении явлений окружающей действительности позволяет отсечь, отдифференцировать те данные в познаваемых объектах, которые можно и следует варьировать и то главное, которое при всех осуществляемых преобразованиях обязательно должно оставаться неизменным, иначе изменится суть самого объекта познания. Формирование такой мыслительной деятельности должно являться одним из важных направлений мыслительно-речевого развития и, в частности, развития математического мышления. Известный математик А. Пуанкаре писал, что математика изучает не предметы, но лишь отношения между предметами, следовательно, для нее вполне безразлично, будут ли данные пред-

меты заменены какими-нибудь другими, *лишь бы только не изменились при этом их отношения* (выделено нами - Н. Л.).

Формирование логических схем мышления является, с нашей точки зрения, крайне необходимым условием для решения такой важной проблемы школьного обучения как *проблема переноса имеющихся знаний и применение их на практике*. Главная трудность заключается здесь в том, что в условиях традиционного обучения у учащихся формируются знания и интеллектуальные умения, как правило, применительно к данным условиям без выявления их внутренней логической структуры и последующего обобщения. Поэтому усвоенные знания носят частный характер и достаточно успешно могут применяться только в идентичных или мало варьирующихся условиях. Успешное же практическое применение знаний в новых условиях зависит от того, насколько были они абстрагированы от конкретных проявлений, обобщены и подведены под определенную логическую схему или структуру, насколько удалось «обнажить» их сущность, их «внутреннюю форму», т.е. насколько успешно в результате обучающих воздействий удалось выявить абстрактное в конкретном. Перенос знаний – это применение их «внутренней формы» в новых измененных условиях, или, другими словами, конкретное воплощение общей логической структуры соответствующего знания в новых заданных условиях. Итак, *целенаправленное формирование абстрактно-логических форм мышления должно явиться основной задачей развития учащихся средней школы, начиная с младшего подросткового возраста*.

***Структура и общее содержание
уроков психологического развития для подростков***

Рассмотрим предлагаемую нами программу психологического развития для учащихся V-VI классов. Так же, как и развивающая программа для младших школьников «Уроки психологического развития» [10], [11], программа психологического развития младших подростков основывается на необходимости учета естественного хода развития познавательной деятельности от глобально - дифференцированного отражения объектов и явлений действительности ко все более расчлененным и дифференцированным ее формам (Я. А. Коменский, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, Н. И. Чуприкова, Н. Н. Поддьяков). Внутренняя логика данной программы так же построена на реализации принципа системной дифференциации, являющейся ведущим механизмом психического развития [28], [29]. Способом такой дифференциации, расчленения разного рода внешних и внутренних воздействий является всестороннее развитие процессов анализа и соответствующих им процессов синтеза.

Если центральной идеей психологического развития младших школьников явилось обогащение чувственной сферы и расчленение прежде всего различных чувственных впечатлений и формирование на этой основе дифференцированных иерархизированных наглядно - перцептивных когнитивных структур, являющихся инструментом осуществления наглядно-образных форм мышления, то в подростковом возрасте на первый план должен выступить анализ как средство расчленения понятийно-семантической и логико-понятийной информации, выраженной в вербальной форме, и ее постепенное обобщенно-абстрактное репрезентирование в складывающихся вербально - смысловых когнитивных структурах.

Уроки психологического развития для младших подростков сохраняют ту же структуру, что и для младших школьников: *вводная часть, основная и заключительная.*

Задачей *вводной части* является создание у учащихся положительного эмоционального фона, хорошего настроения. Для этого школьников просят улыбнуться друг другу и сказать добрые слова [9].

Содержанием *основной части* урока является целенаправленное развитие прежде всего мышления - его отдельных процессов и качеств (анализа, синтеза, обобщения, установления закономерностей, гибкости), представленных как в конкретных своих проявлениях, так и в абстрактно-логической форме. Другими развиваемыми психологическими процессами являются воображение, внимание, внутренний план действия, пространственные представления. В качестве важной составляющей основной части урока выступает развитие личностных характеристик подростков: осознание ими разных видов поведения, положительных и отрицательных личностных качеств, формирование понимания о допустимых формах вербальных реакций в конфликтных ситуациях.

Задача *заключительной части* урока состоит в подведении итогов занятия, в обсуждении результатов работы учащихся и тех трудностей, которые у них возникли при выполнении заданий.

Уроки психологического развития рекомендуется включить в школьное расписание как обязательный урок длительностью 40-45 минут каждый и проводить его как минимум один раз в неделю. Не следует спешить с переходом к материалам следующего урока, если выполнение каких-либо заданий представляет для школьников трудность. Важно добиться правильного выполнения заданий всеми учащимися, даже если на это потребуются больше времени, чем предусмотрено данной программой.

Системная дифференциация как основа формирования абстрактно-обобщенных форм мышления

Формирование абстрактно-обобщенных форм мышления у подростков начинается с работы над словом, с работы, которая способствует осознанию собственного мышления [5], [6]. В контексте данной развивающей программы мы рассматриваем слово как исходное, нерасчлененное целое, которое систематически подвергается в дальнейшем знаково-смысловой дифференциации, и именно с работы над словом начинается путь, конечная цель которого состоит в абстрагировании формы словесного выражения от его содержания. Вербальный анализ начинается со структурного анализа, с осознания того, что одно и то же слово может включаться в разные смысловые связи, становясь, таким образом, элементом разных смысловых структур (урок 1, задание 3 «Три слова»), и что само слово является целостной структурой, в которой можно выделить отдельные составные части (урок 1, задание 4 «Составьте слова»).

Очень важным для формирования у учащихся понимания необходимости сохранения и соблюдения структуры (пока только внешней) объекта является работа с анаграммами (урок 2, задание 4 «Отгадайте слова»): главное, что должны понять школьники, состоит в том, что нельзя произвольно изменять внешнюю структуру объекта, даже не изменяя при этом его элементов, потому что это может привести к искажению смысла.

Осуществление далее морфемного анализа направляет мышление учащихся на осознание состава слова, дифференцирование структурных и семантических его характеристик (урок 3, задание 4 «Объясните греческие слова»).

Когнитивная расчлененность внешней и внутренней форм слова достигается при работе со словами-омонимами, словами-

синонимами и словами-антонимами (урок 4, задание 4 «Забавные омонимы»; урок 5, задание 4 «Выберите синонимы и антонимы», урок 6, задание 2 «Подберите синонимы и антонимы»).

Так отрабатывается словарный уровень когнитивной структуры речи, на котором представлены все известные субъекту слова в различных связях и отношениях между собой, в частности, по их значению – одинаковости, противоположности или меняющихся в зависимости от контекста. Сложившиеся вербально -смысловые отношения должны позволять более или менее свободно активизировать отдельные однородные связи внутри определенного семантического поля (тогда будут называться слова-синонимы), или связи с другим семантическим полем, в котором репрезентированы слова, имеющие противоположное значение заданному (слова-антонимы), или подвижно контекстно активизировать смысловые связи данного слова с каким-либо семантическим полем, ситуативно обусловленным (тогда будут называться слова-омонимы).

От работы с внешней формой осуществляется переход к работе с внутренней формой, давая сначала задания на дифференцирование существенных и несущественных признаков понятий (урок 8 , задание 2 «Существенные и несущественные признаки»), затем на понимание характера обозначаемых словом предметных совокупностей (урок 13, задание 2 «Какое это понятие?»).

Далее отрабатываются задания на понимание поговорок и пословиц: дифференцируя форму и смысл словесных выражений и развивая дальше процессы семантического анализа, у учащихся формируется представление о наличии неизменных, инвариантных, внутренних и меняющихся, вариативных, внешних характеристиках вербальных объектов (урок 9, задание 4 «Объясните поговорки»; уроки 10 -11, задания «Понимание пословиц»).

Сопоставление внешней формы выражения и его смыслового содержания обеспечивает постепенный их отрыв друг от друга, и тем самым создаются предпосылки для осуществления формально-логических вербально-вербальных преобразований. В этой связи существенное значение имеют задания выразить разными словами одну и ту же фразу, не меняя при этом ее смысла (урок 12, задание 2 «Выразите разными словами»). Овладение различными видами преобразования формы суждений и постижение учащимися формально-логических законов мышления (уроки 14-17, задания «Сравниваем понятия») позволяет в символической форме объективировать внутреннюю структуру речевых высказываний и оперировать ими.

Абстрагирование формы от содержания является закономерным результатом процесса когнитивной дифференциации элементов речи (слова, высказывания, значения, смысла), с необходимостью приводящей в итоге к интеграции выделенных анализом существенных связей между словами, их обобщение, формирование формально-логической структуры, обнажающей эту внутреннюю связь.

На заключительных уроках учащиеся выполняют формальные преобразования суждений и осуществляют умозаключения, основываясь только на их формально-знаковых признаках (уроки 25-30, задания «Учимся рассуждать»). При этом их мышление принимает форму **логического рассуждения**.

Другим не менее важным направлением работы с подростками является их *личностное* развитие. И здесь основу этой работы мы видим в развитии у подростков на основании принципа системной дифференциации абстрактно-обобщенных форм мышления. Поскольку в подростковом возрасте возникает особый интерес к своей личности и актуальным становится процесс самопознания, необходимо сформировать такие личностные структуры, которые имели бы

четко представленные иерархизированные уровни, содержащие информацию о положительных и отрицательных качествах личности, эмоциях, поступках, достойном и недостойном поведении, с выделением подструктур, содержащих знания о собственных личностных качествах как положительных, так и отрицательных. Формирование такой дифференцированной личностной структуры создает в будущем возможность целенаправленного развития отдельных подструктур, в первую очередь содержащих знания о положительных качествах.

Формирование эмоционально-личностных структур подростков в нашей программе начинается с общих представлений о том, что все люди разные, в одной и той же ситуации могут испытывать разные чувства, по-разному реагируют на одну и ту же ситуацию, разным может быть и поведение людей (урок 2, задание 1 «Какие мы разные»; урок 10, задание 3 «Какое бывает поведение» и др.). Внутри этой структуры постепенно выделяются подструктуры «Другие» и «Я», а затем каждая из этих подструктур продолжает дифференцироваться и усложняться, репрезентируя знания о положительных и отрицательных личностных качествах, о достойном и недостойном поведении и конкретные знания о себе, о своих положительных и отрицательных качествах, о своем поведении в конкретных ситуациях (урок 3, задание 1 «Я узнаю себя»; урок 4, задание 1 «Я - ромашка»; урок 7, задание 1 «Что я чувствую?»).

Дальнейшая дифференциация личностных структур осуществляется в направлении различения внешних признаков, характеризующих эмоциональные состояния, и соотнесения их с различными видами внутренних переживаний (урок 6, задание 3 «Отгадайте чувство»; урок 8, задание 3 «Такие разные лица»; урок 23, задание 1 «Учимся различать эмоции»).

Завершается на данном этапе работа тренингом адекватных форм вербальных реакций в конфликтных ситуациях (уроки 25-27 , задания «А что сказал бы ты?»).

Таким образом, в результате целенаправленных воздействий складывающиеся достаточно расчлененные иерархически организованные когнитивно-личностные структуры должны позволить школьникам не только выделять конкретные личностные особенности и свои в том числе, различать положительные и отрицательные личностные качества, но и осмысливать их в контексте взаимоотношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Начиная с рассмотрения общей характеристики поведения, учащиеся переходят к анализу отдельных его составляющих и осознанию собственных личностных особенностей; руководствуясь пониманием своеобразия, индивидуальности каждого человека подростки должны сформировать более осознанное представление о допустимых и недопустимых формах поведения, вербальных реакциях, более терпимом отношении к индивидуальным личностным проявлениям. Тем самым школьники выходят на абстрактно-обобщенный уровень когнитивно-личностных репрезентаций.

Наличие таких когнитивно-личностных структур у школьников подросткового возраста имеет очень важные следствия, т. к. они являются той психологической базой, на основе которой формируются уверенность в себе, чувство собственного достоинства, реализуется потребность в самоутверждении – то, к чему так чувствителен подросток и чего он хотел бы достигнуть.

Первые результаты экспериментального апробирования развивающей программы для младших подростков.

Работа по экспериментальному апробированию в средней школе предложенной нами развивающей программы только началась. В настоящее время мы располагаем предварительными результатами пилотажного исследования, проведенного в течение трех месяцев с 36 учащимися двух V классов одной из московских школ в 2000/01 уч. г. (16 учащихся в экспериментальном классе (ЭК), 20 учащихся – в контрольном (КК) (работа проведена под нашим руководством А. Е. Напалковой).

Психодиагностическое обследование учащихся обоих классов проводилось по следующим показателям: уровню интеллектуального развития [19], степени дифференцированности эмоционально-личностной сферы и преобладающих эмоциональных переживаний (называние учениками положительных и отрицательных чувств, которые они когда-либо испытывали [14]), особенностей межличностных отношений в классе (по данным социометрии [3]).

Развивающая работа, проведенная в течение небольшого промежутка времени, но достаточно интенсивно, имела результатом заметные сдвиги в уровне психологического развития пятиклассников ЭК. Если исходный уровень интеллектуального развития школьников в ЭК и КК существенно не различался, то в конце экспериментального периода учащиеся ЭК продемонстрировали значительно большие сдвиги в интеллектуальном развитии по сравнению со своими сверстниками из КК ($p < 0,05$) **. Средний прирост всех показателей ГИТа в ЭК составил 13,36 балла, а в КК за этот же период – 7,21 балла. Если в ЭК приблизительно 75% учащихся в той или иной мере продвинулись в своем интеллектуальном развитии, то в КК таких учащихся оказалось 60,49%. Кроме того, эффективность проведенной работы по формированию вербально - логических форм мышления проявилась и в большей успешности решения учащимися

ЭК логической задачи, использованной в качестве диагностического задания. Для ее решения надо было выбрать из приведенных данных нужные и выявить с помощью формально-логических преобразований существующую зависимость между ними. С данной задачей справились 76% школьников ЭК и 52% учащихся КК.

Целенаправленное воздействие на личностные структуры школьников привело к заметным сдвигам в их эмоциональной сфере. Суть сдвигов состоит в увеличении количества испытываемых учащимися ЭК положительных эмоциональных переживаний в конце экспериментального периода (в среднем по классу с 4,94 до 5,12) и уменьшении количества испытываемых ими отрицательных эмоциональных переживаний (в среднем с 4,12 до 3,87).

За тот же период у учащихся КК количество отрицательных эмоциональных переживаний также снизилось (с 5,9 до 4,15), но заметно уменьшилось и число положительных эмоциональных переживаний в среднем с 6,05 до 3,4.

** Достоверность различий между процентными долями двух выборок оценивалась с помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера [20].

Различия в числе положительных эмоциональных переживаний у учащихся ЭК и КК в начале и конце экспериментального периода (соответственно 4,94 и 6,05; 5,12 и 3,4) оказались несущественными в начале и статистически значимыми в конце ($p < 0,01$)***

Осуществляемая в течение ряда уроков в ЭК работа, направленная на повышение осознания школьниками своих собственных положительных и отрицательных качеств, направленность на развитие эмоционально-личностной сферы школьников закономерно привела к пересмотру ими своих взаимоотношений с одноклассниками,

установлению более тесных дружеских отношений между всеми учениками в классе. Об этом свидетельствуют результаты социометрического исследования. Если в начале эксперимента все учащиеся ЭК выбирали только одного ученика (лидер-девочка), и никто не выбирал друг друга, то по окончании экспериментальной работы в классе стало два лидера (девочка и мальчик), более высокий статус «предпочитаемые» вместо 1 стали занимать 5 учеников, и подавляющее большинство школьников стали выбирать друг друга. При этом если раньше в классе было 14 «ведомых», то теперь их стало 9.

В КК характер межличностных отношений практически не изменился: как и прежде в классе остался один лидер (мальчик), «предпочитаемых» стало 2 вместо 1, количество «ведомых» в начале эксперимента было 18, а в конце – 17. Если в начале эксперимента в КК было 7 выборов между «предпочитаемыми» школьниками и «ведомыми», то в конце экспериментального периода таких выборов было сделано 5.

Таким образом, когнитивно - личностное развитие подростков, осуществленное по данной развивающей программе, способствует духовно-нравственному становлению личности учащихся, появлению чувства симпатии и дружелюбия к окружающим людям, пересмотру и изменению в позитивном плане своих отношений с одноклассниками.

Проведенная развивающая работа положительно сказалась и на учебных качествах школьников. По данным наблюдений, при выполнении учащимися ЭК психодиагностических заданий в конце экспериментального периода отмечена

*** Оценка достоверности различий осуществлялась с помощью непараметрического критерия Ван-дер-Вардена [24].

их высокая дисциплинированность, отсутствие шума в классе, ученики не мешали и не отвлекали друг друга, что положительно сказалось на эффективности

работы каждого. В то же время в КК при выполнении психодиагностических заданий учащиеся неоднократно просили повторить инструкцию, они часто отвлекались сами и отвлекали одноклассников, работали неорганизованно, приходилось им делать замечания.

Итак, осмысление первых результатов экспериментального апробирования развивающей программы «Уроки психологического развития в средней школе», полученных в ходе пилотажного исследования на школьниках V класса, дают серьезные основания считать ее достаточно эффективной в плане формирования когнитивно - личностных структур у младших подростков путем овладения ими абстрактно-обобщенными формами мышления и использования их как с целью анализа, осмысления и переработки учебного материала, подлежащего усвоению, так и с целью самопознания собственных личностных качеств и их осмысления в контексте взаимоотношений с одноклассниками и взрослыми. Это закономерно приводит к повышению интеллектуального развития школьников в целом, обогащению эмоционально-личностной сферы положительными переживаниями, связанными в том числе и с учебной деятельностью, установлению более тесных и дружеских отношений со всеми одноклассниками. Однако эти предварительные результаты и выводы требуют подтверждения на большем числе учащихся, и предстоит еще длительная работа по широкому апробированию данной развивающей программы в практике средней школы.

1. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития./Пер. с англ. М., Когито-Центр, 2000.

2. Блонский П. П. Развитие мышления школьника.// Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Под ред. А. В. Петровского. М., Педагогика, 1979. Т. 2. С. 5-117.
3. Вопросы методики и техники социологических исследований (методы сбора информации). М., 1975.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное. (Собрание трудов). М., Лабиринт, 2001.
5. Граник Г. Г., Концевая Л. А., Бондаренко С. М. Когда книга учит. М., Педагогика, 1991
6. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. М., Педагогика, 1985
7. Когаловский С. Р., Шмелева Е. А., Герасимова О. В. Путь к понятию. (От интуитивных представлений к строгому понятию). Иваново, ИПК и ППК, 1998
8. Коган Н. Чему учит физика. –Газета «Школьный психолог», 2000, № 11
9. Латохина Л. И. Хатха-йога для детей. Книга для учащихся и родителей. М., Просвещение, 1993.
10. Локалова Н. П. 90 уроков психологического развития младших школьников. Книга для учителя начальных классов. М., Луч, 1995
11. Локалова Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников. Книга для учителя начальных классов. М., Педагогическое общество России, 2000.
12. Локалова Н. П. Уроки психологического развития в средней школе (V-VI классы). М., Ось-89, 2001.
13. Локалова Н. П. Психологическое развитие как составляющая образования.// Вопр. психол. 2002. №1. С.27-40.
14. Лубовский Д. В. Программа развития мотивов межличностных отношений у подростков 12 – 15 лет.// Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте./Под ред. И. В. Дубровиной. Екатеринбург, Деловая книга, 1998 С.
15. Менчинская Н. А. Вопросы мышления в работах К. Д. Ушинского.// Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. М : Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК». 1998 С.328-336.
16. Менчинская Н. А. Вопросы умственного развития ребенка. // Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. М : Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО «МОДЭК». 1998 С. 65-85.
17. Особенности обучения и психического развития школьников 13 – 17 лет./Под ред. И. В. Дубровиной. М., Педагогика, 1988
18. Практическая психология образования./Под ред. И. В. Дубровиной. М., Сфера, 1997
19. Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков./ Пер. и адапт. М. К. Акимовой, Е. М. Борисовой, В. Т. Козловой, Г. П. Логиновой. Обнинск, Принтер, 1993.
20. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии. С.-П., Речь, 2000.
- 21.. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М., Молодая гвардия, 1971
22. Сухомлинский В. А. О воспитании. М., Изд-во полит. литературы, 1975
23. Теплова Л. И. Диагностика особенностей умственного развития учащихся при переходе из начальной школы в среднюю. Автореферат дисс.....канд. психол. наук. М., 1998
24. Урбах В. Ю. Биометрические методы. М., Наука, 1964.

25. Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы. М., Наука, 1979
26. Ушинский К. Д. Детский мир и Хрестоматия. Отдел IV. Первые уроки логики.// Ушинский К. Д. Собр. соч. Т.4. М.-Л., АПН РСФСР, 1948. С.
27. Хелус З. Понимаете ли вы ученика? Книга для учителя. М., Просвещение, 1987
28. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. М., Столетие, 1995
29. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М., Столетие, 1997
30. Эльконин Д. Б. Обучение и умственное развитие в младшем школьном возрасте.// Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., Педагогика, 1989.