

Справочник



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



ОТВЕТЫ НА ТРУДНЫЕ ВОПРОСЫ

Серия «Справочник»

Б.Р. МАНДЕЛЬ

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ:
ответы на трудные вопросы**

*Учебное пособие в помощь к подготовке к экзаменам
для учащихся средних специальных и высших
педагогических учебных заведений*

Ростов-на-Дону



2007

УДК 159.9:373

ББК 88.4

КТК 0150

M23

Мандель Б.Р.

- M23** Педагогическая психология: ответы на трудные вопросы /
Б. Р. Мандель. — Ростов н/Д : Феникс, 2007. — 384 с. — (Справочник).

ISBN 978-5-222-12568-7

Пособие предлагается в качестве помощи в подготовке к экзаменам по курсу «Педагогическая психология» и содержит ответы на ряд трудных и обязательных вопросов по данной дисциплине.

Предназначено для учащихся средних специальных педагогических учебных заведений и для студентов педагогических институтов и университетов.

УДК 159.9:373

ISBN 978-5-222-12568-7

ББК 88.4

© Мандель Б.Р., 2007

© ООО «Феникс», оформление, 2007

ВВЕДЕНИЕ

Прежде чем начать нашу работу, расставим, как говорят, все точки над *i*. Это будет заключаться в полном дефинировании, научном определении как предмета нашего разговора, так и части основных терминов, которыми будем пользоваться в дальнейшем.

Педагогика — слово «педагогика» происходит от греческого *παιδαγογία* — *paidagogike*, что означает буквально «детоведение, детовождение». Развитие педагогики неотделимо от истории человечества. Педагогическая мысль зародилась и на протяжении многих столетий развивалась в древнегреческой, древневосточной и средневековой теологии и философии. Впервые педагогика была вычленена из системы философских знаний в начале XVII в. английским философом и естествоиспытателем Френсисом Бэконом и закреплена как наука трудами выдающегося чешского педагога Яна Амоса Коменского. К настоящему времени педагогика стала многоотраслевой наукой, функционирующей и развивающейся в тесной взаимосвязи с другими науками. Вывод: педагогика — наука о воспитании, обучении и образовании человека.

По В.И. Далю — педагогика — ж., греч., наука о воспитании и обучении детей, молодежи. Педагогический институт, образующий учителей. Педагог, человек, посвятивший себя этому предмету.

Толковый словарь под редакцией Ушакова практически со-
лидарен с В.И. Далем.

А вот любимый многими «Брокгауз и Ефрон»:

Педагогика (греч. *paidagogike*) — наука о воспитании и образовании. Необходимость этой науки впервые осознана Квинтилианом, но взгляды на задачи воспитания, его объем и состав высказывались еще греческими философами. Пифагор высказывал такие понятия о воспитании, которые не утратили своего значения и в настоящее время. Считая гармонию одним из ос-

новных начал всего существующего, Пифагор перенес это представление и на человека. Привести в гармонию различные душевные направления, достигнуть надлежащего равновесия между телесною и душевною стороною человеческого существа — такова задача воспитания. Чтобы не вредить гармонии, Пифагор советует не действовать на честолюбие питомца, а также не прибегать к наказаниям. Лучшим средством для достижения гармонии служит привычка. Сократ, исходя из убеждения, что добродетель есть знание и что ей, поэтому, можно учиться, явился наставником афинского юношества и создателем особого приема преподавания, носящего его имя. Ряд наводящих вопросов как бы помогал мысли родиться в голове другого (Сократ сам себя называл акушером мысли). Больше разработаны взгляды на воспитание у Платона. Задавшись целью нарисовать картину возможно лучшего государственного строя, Платон в своем «Государстве» смотрит на воспитание, как на могучее орудие в руках власти. Так как высшую цель человеческой деятельности Платон видит в познании идей, то и все воспитание должно, по его мнению, давать необходимую подготовку к этому познанию. Не все, однако, оказываются способными созерцать идеи: часть молодежи, не обнаружившая в 20 и затем даже в 30 лет выдающихся способностей, поступает в ряды защитников отечества, те же, которые выдержали надлежащее испытание, продолжают дальнейшие занятия науками, главным образом диалектикой, наукой об идеях. Только в 50 лет оканчивается весь курс образования. Так вырабатываются философы, аристократы мысли, которым должны быть предоставлены все высшие государственные должности: познавая идеи, они в состоянии установить истинный государственный строй, все же остальные люди должны только им подчиняться. По мнению Платона, весьма важно воспитание в раннем детстве, когда закладывается основа последующему развитию. Период ухода, как только ребенок научится говорить, сменяется периодом игр и сказок. Игры — незаменимое средство воспитания в этом возрасте; благодаря им дитя незаметно приобретает целый ряд элементарных знаний. С седьмого года начинается период систематического обу-

чения, прежде всего — гимнастике и элементарной музыке, с 10 лет — грамоте, с 13 — поэзии и музыке, с 15 — математике, с 18 — военным упражнениям. Ближе к действительности Аристотель, в своей «Политике» также изложивший вполне законченную педагогическую систему. Соглашаясь с Платоном, что интересы государства неразрывно связаны с задачами школы, Аристотель подчеркивает значение общего образования, в зависимости от строя того общества, в котором питомцу придется действовать. Аристотель различает: 1) физическое воспитание, 2) воспитание неразумной части человеческой души или нравственное воспитание и 3) воспитание разумной души или умственное воспитание. Орудием нравственного воспитания служит привычка, умственного — подражание. Он указывает образовательное значение грамматики, риторики (в связи с мемоникой), диалектики, математики, графики (рисования) и политики, которую мы бы теперь называли социологией. В основных своих воззрениях опирается на Платона и Аристотеля Квинтилиан, который, в своем «Наставлении к ораторскому искусству», поставил себе задачей указать, как можно подготовить дельного оратора; но так как, по убеждению Квинтилиана, оратором может быть только образованный и благовоспитанный человек, то и взгляды Квинтилиана гораздо шире, чем это представляется по заглавию его труда. Способность к образованию прирождена человеку, как коню — его бег, хищному животному — лютость и т. п. Дать образование может, однако, не всякий, а только тот, кто знаком с необходимыми для этого приемами, а также с условиями психической жизни питомца. Школьное воспитание следует предпочитать семейному, так как только в школе могут развиваться социальные чувства. Телесное наказание порождает только рабские наклонности и свидетельствует, прежде всего, о полной неспособности воспитателя. Образовательный курс Квинтилиана состоит из семи свободных искусств, составляющих так называемую Александрийскую энциклопедию. Квинтилиан остался авторитетом по вопросам воспитания и в средние века, и в эпоху Возрождения. Правда, блаженный Иероним написал «Послание к Лете», в котором дает

советы, как воспитывать дочь Леты, а блаженный Августин писал «о воспитании новичков», желающих посвятить себя духовному званию; но эти произведения не имели в последующие века никакого влияния и отличаются крайне узкою точкою зрения. Так, Иероним восстает против музыки и желает, чтобы девочка, едва научившись складам, составляла из подвижных букв только имена апостолов и святых. Пренебрегая земной жизнью и заботясь лишь о жизни будущего века, первые христиане не только не думали о гармоничном развитии всех сторон человеческого существа, но даже считали одну из этих сторон источником греха. Умерщвление плоти и обуздание страстей поставлено было идеалом, к которому должен стремиться всякий христианин. Такой взгляд тяготел и над средними веками, с их школами, долго не покидавшими монастырской ограды. Возрождение наук и искусств положило конец этой односторонности. Снова сознанием лучших людей начинают владеть воспитательные идеалы древности. Воспитать человека для жизни в обществе, человека с здоровым духом и телом — такова задача гуманистической педагогики, имеющей много представителей, особенно среди итальянских педагогов XIV—XV вв. (сочинение Вержерио — «О благородных нравах и свободных занятиях», Вежио — «О воспитании детей», и целый ряд других, посвященных воспитанию княжеских детей). Оригинальные педагогические взгляды испанца Вивеса, который, наряду с беспощадной критикой современной ему науки, указывал на необходимость заводить благоустроенные школы, с хорошими учителями и с новыми программами. Ему же принадлежит и первое по времени, довольно обширное сочинение, посвященное женскому образованию («Об образовании женщины-христианки»). Многие гуманисты примкнули к реформации и стали деятельными помощниками Лютера в устройстве школ. Первое место здесь принадлежит Меланхтону, написавшему несколько учебников, составившему первый школьный устав и подготовившему много дальних педагогов. Под его влиянием такие деятели школы, как Штурм, Неандер, Троцендорф, положили начало той разновидности в гуманистической педагогике, кото-

рая ныне слывет под именем классицизма и не переставала иметь многих приверженцев на практике и в теории, особенно в Германии. Унижая родной язык, вводя в круг предметов преподавания греческих и римских авторов, педагоги-классики мало-помалу, особенно когда увлечение гуманизмом улеглось, отдалились от запросов жизни. В виде реакции против них появилась попытка отказаться от традиционных знаний и построить новую науку. Современники Бэкона начинают требовать, чтобы преподавание, как и наука, шло от частного к общему, от примера к правилу, от более близкого и знакомого к более отдаленному. Полным выразителем новых требований является Ян Амос Коменский, но и ранее его Ратке (Ратихий) уже учил, что преподавание должно идти на родном языке, сообразоваться с естественным ходом развития детей, пользоваться индуктивным методом и избегать принуждения. Горячо ратуя за то, чтобы усвоение знаний было как можно больше облегчено для учащегося, Коменский указывает много дидактических приемов, вошедших в педагогический обиход настоящего времени. Золотым правилом для учителей Коменский считает наглядность. Образование должно начинаться в материнской школе и продолжаться в народной, латинской и университете. Введя в школу массу знаний о природе и человеке, Коменский сделался основателем реалистического направления в педагогике. Другой крупный представитель этого направления, Локк, в своих «Мыслях о воспитании» несравненно больше Коменского принимает во внимание законы развития человека и делает выводы, главным образом, на основании данных психической жизни, не прибегая к помощи авторитета Святого Писания или каких-нибудь случайных соображений, как это было у Коменского. С особенной основательностью Локк разбирает некоторые вопросы педагогической психологии, например вопрос о привычке, о недостатках детей, о наказаниях и наградах, о значении среды и др. Приобретению знаний Локк отводит второстепенное место и потому лишь вкратце затрагивает вопросы дидактики и педагогики. Особенно широкую известность педагогический натурализм получил благодаря Руссо. В своем «Эмиле» он требует воспитания

согласного с природой, считая безрассудством прилаживаться к существующему социальному строю. Нечего думать заранее о какой-нибудь определенной профессии или положении: «...жить — вот ремесло, которому я хочу научить Эмиля». Предоставить питомца самому себе и вместе с тем не спускать с него глаз и, незаметно для него, окружать его подходящей обстановкой — такова трудная задача, которая ставится воспитателю. Увлечение «Эмилем» отразилось особенно у Базедова, с его филантропином, устроенным на совершенно новых началах: в классах ученики вели себя как хотели; преподавание шло по возможности под открытым небом, среди природы; между учениками должно было царить чувство товарищества. Не менее был увлечен «Эмилем» и Песталоцци, стремившийся построить свою систему воспитания на «физико-механических законах» человеческой природы. Песталоцци всесторонне разработал теорию наглядного обучения, элементы которой находятся уже у Коменского и Руссо. В то же время он — творец методики элементарных предметов обучения (грамота, письмо, счет, рисование) и пламенный защитник идеи народного образования. Самые значительные направления немецкой педагогики текущего века (Фребель, Гербарт, Бенеке, Дистервег) примыкают к Песталоцци. Наибольшим распространением пользуется в настоящее время система педагогики Гербарта. Высшая цель воспитания, по Гербарту — добродетель, состоящая в согласии воли с главными нравственными идеями: внутренней свободы, совершенства, благорасположения, права и справедливости. Гербарт различает три стороны воспитательной деятельности. Прежде всего, необходимо считаться с некоторой необузданностью ребенка, противоречащую всякому порядку. Надо, поэтому, спрашиваться с ребенком, научиться управлять им: этот отдел педагогики Гербарт называет управлением (другие педагоги — уходом). Далее следует обучение, имеющее четыре формальных ступени: ясность, сочетание, система и метод. Чтобы обучение пустило прочные корни, надо затронуть разные стороны психической жизни: мало познания — необходимо участие. Познание отражает многообразие предметов опыта (эмпирический инте-

рес), приводить к усвоению законов явлений (умозрительный интерес) и сопровождается чувством удовольствия или неудовольствия; одобрения или неодобрения (эстетический интерес); участие может касаться человечества вообще (симпатический интерес), или общества (общественный интерес), или, наконец, отношения как человечества, так и общества к высочайшему существу (религиозный интерес). Следует осторегаться преобладания в обучении какого-нибудь одного из этих интересов. Чтобы обучение шло равномерно, следует давать предметные уроки, а затем подвергать приобретенные сведения сначала анализу, потом синтезу. Третью часть науки Гербарта составляет учение о выправке, дисциплине. Надо сдерживать, определять и руководить питомца: сдерживать, чтобы в его поступках сказывалась одна и та же нравственная личность; определять, чтобы питомец был в состоянии самостоятельно делать правильный выбор между возможностями; руководить, чтобы все поступки питомца проистекали из твердого нравственного убеждения.

При современном состоянии знаний и культуры, в педагогике различают следующие части. 1) Общая педагогика, в которой рассматриваются вопросы о задачах воспитания, о возможности его, средствах, значении и т. п. Сюда же относят психологические сведения, а также некоторые отделы этики, без которых невозможно решить общие вопросы о воспитании. 2) Учение о физическом воспитании, куда входят сведения из анатомии и физиологии человека. Главнейшую частью учения о физическом воспитании является школьная гигиена. 3) Дидактика и общая методика, имеющая своим предметом специальное обучение и общие его приемы. Сюда относятся вопросы о расположении учебного материала (программа и учебный план), о способах преподавания (акроаматический, когда курс излагается без активного участия учащихся, сократовский — эвристический или индуктивный, катехетический, наглядный). Так как приемы преподавания видоизменяются в зависимости от материала преподавания, а каждый школьный предмет имеет свою особую методику. 4) Училищеведение, куда главным образом

входит школьное законодательство, вопросы о положении учителей, их обеспечении под старость и т. п. 5) История педагогики, рассматривающая в историческом развитии как школу, так и те чаяния в школьном деле, которые были высказываемы лучшими людьми разных веков. В последнее время это подразделение педагогики подверглось некоторому изменению: стали различать теоретическую, практическую и историческую педагогику, относя к практической педагогике дидактику, методику, училищеведение и даже учение о физическом воспитании.

У С.И. Ожегова кратко и точно:

Педагогика — и, ж. 1. Наука о воспитании и обучении. Детская педагогика (наука о воспитании и обучении детей). Вузовская педагогика. Педагогика профессионального образования. 2. Воспитательные приемы, воздействие (разг.). С трудными подростками — особая педагогика.

Словарь иностранных слов говорит очень ясно — педагогика — наука о воспитании и обучении человека!

Итак, объединим — общая педагогика содержит пять больших разделов:

- общие основы;
- дидактику (теория обучения);
- теорию воспитания;
- школоведение;
- социальную педагогику.

Прибавим еще целый ряд определений:

- наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности (Н.В. Бордовская, А.А. Реан);
- наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека (Л.В. Мардахаев);
- особая сфера деятельности по воспитанию и обучению человека (Н.В. Бордовская, А.А. Реан);
- наука об образовании и искусство воспитательной практики по формированию и развитию личности (И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович);

- наука и одновременно отрасль человековедения, т. е., отрасль гуманитарной науки о способах и путях передачи-получения человеком информации и приобщения к общекультурным ценностям с учетом его индивидуально-возрастных особенностей развития в контексте конкретной педагогической системы (Е.С. Рапацевич);
- наука о воспитании человека (Г.М. Афонина, И.П. Подласый);
- особая, социально и лично детерминированная деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества (П.И. Пидкасистый);
- наука о педагогическом процессе, организованном в условиях педагогической системы и обеспечивающем развитие его субъектов (Н.В. Бордовская, А.А. Реан, С.И. Розум);
- часть культуры народа, непреходящая ценность (В.С. Кукушин);
- теоретическая наука и педагогическая деятельность, искусство (И.Ф. Харламов);
- наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека (В.И. Андреев);
- одна из социальных наук, которая исследует процесс воспитания человека, т. е., ее предметом является воспитание, процесс целенаправленного формирования личности: как из ребенка, существа почти исключительно биологического, формируется личность — существо социальное, сознательно относящееся к окружающему миру и преобразующее этот мир. Этот процесс протекает по свойственным ему законам, т. е., в нем проявляются устойчивые, неизбежные связи между отдельными частями, определенные изменения влечут за собой соответствующие результаты. Эти закономерности выявляет и изучает педагогика.

Но рядом стоит и другое слово, другой термин — **психология!**

В.И. Даль — **психология** — греч. душесловие, наука о душе, о духовной жизни человека во плоти. Психолог, душеслов... Психический, духовный, душевный, к душе человека

относящийся. Психологический, ко психологии относящийся, душесловный.

Толковый словарь говорит, что **психология**:

1. Наука, изучающая процессы и закономерности психической деятельности.

2. Совокупность психических процессов, обусловливающих какой-нибудь род деятельности. (*Психология творчества*).

3. Душевный склад, психика (*Детская психология*).

прил. **психологический**, ая, ое.

Д.И. Ушаков — **психология**, **психологии**, мн. нет, ж. (греч. *psυche* — душа и *logos* — учение) (книжн.).

1. Наука, изучающая психические процессы, возникающие в результате постоянного воздействия объективного мира, социальной среды на человека (и животных). Экспериментальная психология. Психология животных.

2. Совокупность психических процессов, обусловливающих тот или иной род деятельности. Психология творчества. Психология актерской игры.

3. Психика, душевный уклад, совокупность психических склонностей и привычек. Человек с необычайно сложной психологией. Детская психология.

Современная энциклопедия будет довольно пространна (повторяя формулировку Большого энциклопедического словаря) — **психология** (от «психо» и «логия»), наука о закономерностях, механизмах и фактах психической жизни человека и животных. Основная тема психологической мысли античности и средних веков — проблема души («О душе» Аристотеля и др.). В XVII—XVIII вв. на основе механистической философии складывается детерминистский подход к психике. В середине XIX в. на стыке с физиологией возникает экспериментальная психология. В 1870—1880-х гг. психология складывается как самостоятельная дисциплина. Главные течения психологии XX в. — гештальтпсихология, бихевиоризм, психоанализ. Отрасли психологии: психофизиология, зоопсихология и сравнительная психология, социальная психология, детская психология, педагогическая психология, возрастная психология, психология труда, психология

творчества, медицинская психология, патопсихология, нейропсихология, инженерная психология, психолингвистика, этнопсихология и др.

А вот Медицинская энциклопедия уже говорит так.

Психология — наука, изучающая психику и сознание человека, а также его поведение. Психология оперирует такими основными понятиями, как память, рациональное и иррациональное мышление, интеллект, обучение, личность, восприятие и эмоции, а также занимается изучением их связи с поведением человека. Существующие психологические школы различаются по тому, какой философской концепции они придерживаются и какие методы используют в своей работе. К ним относятся такие школы самоанализа, как школа Фрейда, Юнга и Адлера, а также гештальтпсихология, поведенческие и познавательные школы; современную психологию особенно привлекают школы последнего направления (Психология познавательная). Многие практикующие психологи не принадлежат ни к одной из этих школ; некоторые занимают эклектические позиции. Различные существующие в психологии направления, с другой стороны, являются функциональными или профессиональными подразделами психологии, в основе которых лежат практические соображения. К ним относятся: аномальная, аналитическая, прикладная, клиническая, сравнительная, эволюционная, образовательная, экспериментальная, гериатрическая, промышленная, детская, физиологическая и социальная психология.

Специальный психологический словарь будет еще более точен и специфичен: **психология** (от греч. *psυche* — душа, *logos* — учение) — наука о закономерностях функционирования и развития психики, основанная на представленности в самонаблюдении особых переживаний, не относимых к внешнему миру. Со 2-й половины XIX в. произошло отделение психологии от философии, что стало возможным в силу развития объективных экспериментальных методов, пришедших на смену интроспекций, и формирования особого предмета психологии человека, основными признаками которого стали деятельностьная активность и присвоение общественно исторического опыта.

Ну что ж, теперь нам знакомы оба термина, да еще в различных интерпретациях. Объединяем?

Педагогическая психология, или психология образования — раздел психологии, изучающий методы человеческого обучения, эффективность выполнения ими образовательных задач, эффективность педагогических мер, психологические аспекты преподавания и т. д. По предмету и методу тесно примыкает к социальной психологии, с одной стороны, и когнитивной психологии, с другой...

Перед нами представили словарные формулировки, впереди — настоящая работа с нашей научной дисциплиной.

ОТВЕТЫ НА ТРУДНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Что является предметом педагогической психологии? Особенности исторического изменения предмета педагогической психологии

Первоначально термин педагогическая психология существовал наряду с другими терминами, принятыми для обозначения дисциплин, занимающих пограничное положение между педагогикой и психологией: «педология», «экспериментальная педагогика». Экспериментальная педагогика и педагогическая психология сначала трактовались как разные названия одной и той же области знания (Л.С. Выготский, П.П. Блонский). На протяжении первой трети XX в. их значения были дифференцированы. Экспериментальная педагогика стала пониматься как область исследований, направленных на приложение данных экспериментальной психологии к педагогической реальности; педагогическая психология — как область знания и практическая основа теоретической и практической педагогики.

Педагогическая психология — это отрасль психологии, изучающая закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания. Она тесно связана с педагогикой, детской и дифференциальной психологией, психофизиологией.

При рассмотрении педагогической психологии, как и любой другой отрасли науки, необходимо, прежде всего, разграничить понятия ее объекта¹ и предмета².

¹ В общенаучной трактовке под *объектом науки* понимается та область действительности, на изучение которой направлена данная наука. Часто объект изучения фиксируется в самом названии науки.

² *Предмет науки* — это та сторона или стороны объекта науки, которыми он в ней представлен. Если объект существует независимо от науки, то предмет формируется вместе с ней и закрепляется в ее понятийной системе. Предмет не фиксирует всех сторон объекта, хотя может при этом включать то, что в объекте отсутствует. В определенном смысле развитие науки есть развитие ее предмета.

Каждый объект может изучаться множеством наук. Так, человек изучается физиологией, социологией, биологией, антропологией и т. д. Но каждая наука имеет в основе свой предмет, т. е. то, что именно она изучает в объекте.

Многие ученые по-разному определяют статус **педагогической психологии**, что может свидетельствовать о неоднозначности решения вопроса о ее предмете.

Например, В.А. Крутецкий считает, что педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах... закономерности формирования у школьников творческого активного мышления... изменения в психике, т. е. формирование психических новообразований». Совершенно другой точки зрения придерживается В.В. Давыдов. Он предлагает считать педагогическую психологию частью возрастной психологии. Ученый аргументирует это тем, что специфика каждого возраста определяет характер проявления законов усвоения знаний учащимися, поэтому и преподавание той или иной дисциплины должно строиться по-разному. Более того, некоторые дисциплины в определенных возрастах вообще являются недоступными учащимся. Такая позиция В.В. Давыдова обусловлена акцентированием им роли развития, его влияния на ход обучения. Обучение рассматривается им как форма, а развитие — как содержание, которое в ней реализуется.

Существует ряд и других точек зрения. Будем в дальнейшем придерживаться общепринятой трактовки, согласно которой *предметом педагогической психологии являются факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса.*

Говоря об этапах развития нашей науки, выделим следующее:

- *Первый этап — с середины XVII в. и до конца XIX в. условно может быть назван общедидактическим.*

- *Второй этап — с конца XIX в. до начала 50-х гг. XX в.* — когда педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий.
- *Третий этап — с середины XX в. и до настоящего времени.* Основанием для выделения этого этапа служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т. е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Рассмотрим более подробно каждый из названных этапов развития педагогической психологии.

И. А. Зимняя назвала первый этап общедидактическим с явно ощущаемой необходимостью «психологизировать педагогику». Роль психологии в практике обучения и воспитания была осознана задолго до оформления педагогической психологии в самостоятельную научную отрасль. Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег и др. подчеркивали необходимость построения педагогического процесса на основе психологических знаний о ребенке.

Анализируя вклад И. Г. Песталоцци, П. Ф. Каптерев отмечает, что «Песталоцци понимал все обучение как дело творчества самого учащегося, все знания как развитие деятельности изнутри, как акты самодеятельности, саморазвития». Указывая на различия в становлении умственных, физических и нравственных способностей ребенка, Песталоцци подчеркивал важность их связи и тесного взаимодействия в обучении, которое движется от простого к более сложному, чтобы в итоге обеспечить гармоническое развитие человека.

Идею о развивающем обучении К. Д. Ушинский назвал «великим открытием Песталоцци». Основной целью обучения Песталоцци считал возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. Он разработал систему упражнений, расположенных в определенной последовательности и имеющих целью привести в движение присущее природным силам человека стремление к деятельности. Однако задаче развития учащихся

Песталоцци в некоторой степени подчинял другую, не менее важную задачу обучения — вооружение учащихся знаниями. Критикуя современную ему школу за вербализм и збурежку, притупляющие духовные силы детей, учёный стремился психологизировать обучение, построить его в соответствии с «естественным путем познания» у ребенка. Исходным моментом этого пути Песталоцци считал чувственное восприятие предметов и явлений окружающего мира.

Последователем И.Г. Песталоцци был Ф.А. Дистервег, который основными принципами воспитания считал природо-сообразность, культурообразность, самодеятельность. Дистервег подчеркивал, что, только зная психологию и физиологию, педагог может обеспечить гармоническое развитие детей. В психологии он видел «основу науки о воспитании», и полагал, что человек обладает врожденными задатками, которым свойственно стремление к развитию. Задача воспитания — обеспечить такое самостоятельное развитие. Самодеятельность учёный понимал как активность, инициативу и считал ее важнейшей чертой личности. В развитии детской самодеятельности он видел и конечную цель, и непременное условие всякого образования.

Ф.А. Дистервег определял ценность отдельных учебных предметов исходя из того, насколько они стимулируют умственную активность учащегося; противопоставлял развивающий метод обучения научному (сообщающему). Основы дидактики развивающего обучения он сформулировал в четких правилах.

Особое значение для становления педагогической психологии имело творчество К.Д. Ушинского. Его работы, прежде всего, книга «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869), создали предпосылки для возникновения педагогической психологии в России. Воспитание учёный рассматривал как «создание истории». Предметом воспитания является человек, и если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях. Это означало изучение физических и психических особенностей человека, влияний «непреднамеренного воспита-

ния» — общественной среды, «духа времени», его культуры и общественных отношений.

К.Д. Ушинский дал свою трактовку сложнейших и всегда актуальных вопросов:

- о психологической природе воспитания;
- о пределах и возможностях воспитания, соотношении воспитания и обучения;
- о пределах и возможностях обучения;
- о соотношении воспитания и развития;
- о сочетании внешних воспитательных воздействий и процесса самовоспитания.

Второй этап связан с периодом, когда педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий.

Как самостоятельная область знания педагогическая психология начала складываться в середине XIX в., а интенсивно развиваться — с 80-х гг. XIX в.

Значение первоначального периода развития педагогической психологии определяется в первую очередь тем, что в 60-е гг. XIX в. были сформулированы дисциплины. В то время были поставлены задачи, на которых должны быть сосредоточены усилия ученых, обозначены проблемы, которые необходимо было исследовать, чтобы поставить педагогический процесс на научную основу.

Руководствуясь потребностями воспитания и обучения, задачей формирования всесторонней личности, ученые того периода подняли вопрос о широком комплексном изучении ребенка и научных основах руководства его развитием. Идея целостного разностороннего исследования ребенка прозвучала с большой убедительностью. Сознательно не желая ограничивать теоретическое обоснование педагогики одной психологией, они стимулировали развитие исследований на стыке разных наук. Рассмотрение в единстве и взаимосвязи трех основных источников педагогики — психологии, физиологии, логики — послужило основой контактов между психологией, физиологией и медициной, между психологией и дидактикой.

Этот период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления — педология³ (Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.), в котором комплексно, на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений, определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития.

Основателем педологии признан американский психолог С. Холл, который создал в 1889 г. первую педагогическую лабораторию; сам термин придумал его ученик — О. Крисмент. Но еще в 1867 г. К.Д. Ушинский в труде «Человек как предмет воспитания» предвосхитил появление педологии: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях».

На Западе педологией занимались С. Холл, Дж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др.

Основоположником российской педологии является блестящий ученый и организатор А.П. Нечаев. Большой вклад в науку внес и замечательный ученый В.М. Бехтерев.

Первые 15 послереволюционных лет были благоприятными: шла нормальная научная жизнь с бурными дискуссиями, в которых вырабатывались подходы и преодолевались неизбежные для молодой науки трудности в развитии.

Педология стремилась изучать ребенка, при этом изучать комплексно, во всех его проявлениях и с учетом всех влияющих факторов. П.П. Блонский (1884–1941) определял педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды.

Педологи работали в школах, детских садах, различных подростковых объединениях. Активно осуществлялось психолого-педагогическое консультирование; проводилась работа с родителями; разрабатывалась теория и практика психодиагности-

³ Педология (от греч. *pais* — дитя и *logos* — слово, наука) — течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX–XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику и психологию и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

ки. В Ленинграде и Москве действовали институты педологии, где представители разных наук пытались проследить развитие ребенка от рождения до юности. Педологов готовили весьма основательно: они получали знания по педагогике, психологии, физиологии, детской психиатрии, невропатологии, антропометрии, антропологии, социологии, причем теоретические занятия сочетались с повседневной практической работой.

В 30-е гг. XX в. началась критика многих положений педологии (проблем предмета педологии, био- и социогенеза, тестов и др.), результатом чего явились два постановления ЦК ВКП(б). Педология была разгромлена, многие ученые репрессированы, судьбы других искалечены. Закрылись все педагогические институты и лаборатории. Педологию вымарали из учебных программ всех вузов. Щедро наклеивались ярлыки: Л.С. Выготский объявлен «эклектиком», М.Я. Басов и П.П. Блонский — «пропагандистами фашистских идей». К счастью, многие смогли избежать подобной участи, сумев переквалифицироваться. Более полувека тщательно скрывалось, что цвет советской психологии — Басов, Блонский, Выготский, Корнилов, Костюк, Леонтьев, Лурия, Эльконин, Мясищев и другие, а также педагоги Занков и Соколянский были педологами. Еще совсем недавно при издании сочинений Выготского его лекции по педологии пришлось переименовывать в лекции по психологии.

Ряд работ П.П. Блонского, Л.С. Выготского и его сотрудников по детской психологии заложили фундамент современных научных знаний о психическом развитии ребенка. Труды И.М. Щеловanova, М.П. Денисовой, Н.Л. Фигурина, создававшиеся в педагогических по названию учреждениях, содержали ценный фактический материал, вошедший в фонд современных знаний о ребенке и его развитии. Эти труды были положены в основу и ныне действующей системы воспитания в младенческом возрасте и раннем детстве, а психологические исследования П.П. Блонского, Л.С. Выготского обеспечили возможность разработки теоретических и прикладных проблем возрастной и педагогической психологии в нашей стране.

Связь психологии с педагогикой дала мощный толчок изучению возрастных особенностей детей, выявлению условий и факторов, обуславливающих детское развитие.

Стремление сделать педагогику психологической, внедрить психологию в педагогический процесс стало тем базисом, на котором была построена система педагогической психологии (хотя сам термин «педагогическая психология» в тот период еще не употреблялся), обусловило участие ученых разных специальностей в разработке ее проблем.

К концу XIX в. в русской психолого-педагогической науке не только сформировались основные области научной деятельности, но и были накоплены значительные данные, позволявшие сформулировать практические проблемы.

Идея психофизиологического исследования ребенка и использования его результатов в педагогической практике получила подкрепление в обосновании возможности изучения психических явлений экспериментальным путем. Использование эксперимента в условиях обучения, предпринятое И.А. Сикорским в 1879 г., вначале не получило широкого отклика в науке. Но с образованием психологических лабораторий, начиная с середины 80-х гг., эксперимент стал входить в жизнь, возникло активное стремление связать с ним педагогический процесс, т. е. создать качественно новую науку о воспитании и обучении.

Успехи психолого-педагогической науки вызывали интерес, с одной стороны, у педагогов-практиков, и с другой стороны, у философов и психологов, ранее не занимавшихся вопросами школьного образования. Педагоги почувствовали явную необходимость в прочных психологических знаниях, а психологи поняли, как много интересного и поучительного содержится в школьной жизни. Состояние науки и практики ясно показало, что школа и наука должны пойти навстречу друг другу. Но весь вопрос состоял в том, как это сделать, как организовать психологические исследования так, чтобы они прямо направлялись на решение педагогических задач. Столь же неизбежно встал вопрос о том, кто должен проводить такие исследования.

Решение сложных теоретических и методологических проблем педагогической психологии становилось невозможным без их обсуждения и всестороннего анализа. Этого требовало и дальнейшее развитие конкретных исследований, определение главных направлений движения исследовательской мысли. Иными словами, необходимо было значительное расширение научно-организационной деятельности.

Развитие педагогической психологии в России с начала XX в. прочно стало на научные основы. Утвердился статус этой науки как самостоятельной отрасли знания, имеющей важную теоретическую и практическую значимость. Исследования в этой области заняли ведущее место в отечественной психологической и педагогической науке. Это было связано с успехами в изучении возрастного развития, обеспечивающими авторитет возрастной и педагогической психологии не только в научной сфере, но и в решении практических задач воспитания и обучения.

Не только в науке, но и в общественном мнении утвердилась точка зрения, согласно которой познание законов детского развития является основой для правильного построения системы образования. Поэтому в разработку этих проблем включились ученые разных специальностей, лучшие русские умы, выдающиеся теоретики и организаторы науки, пользовавшиеся большим авторитетом, в частности: В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, И.П. Павлов. Сформировалась целая плеяда отечественных психологов, активно занимавшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения. В эту плеяду входили, прежде всего, П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др. Благодаря усилиям этих ученых развернулась интенсивная теоретическая, методологическая и научно-организационная деятельность, направленная на углубление и расширение научной работы, на пропаганду психолого-педагогических знаний среди практических работников системы просвещения, на повышение их квалификации. По их инициативе стали создаваться специализированные научные центры, обеспечивающие научно-исследовательскую и

просветительскую деятельность и подготовку кадров. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению развития детей при некоторых учебных заведениях, создавались психолого-педагогические общества, научно-педагогические кружки желающих направить свои усилия на совершенствование воспитания и обучения. Педагогическая психология стала составной частью содержания образования в педагогических учебных заведениях. Был поставлен вопрос об изучении основ психологии в старших классах средней школы, разработаны учебные курсы по психологии.

- В отечественной педагогической психологии с 30-х гг. были развернуты исследования процессуальных аспектов обучения и развития:
- *взаимосвязи восприятия и мышления в познавательной деятельности* (С.Л. Рубинштейн, С.Н. Шабалин);
- *соотношения памяти и мышления* (А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, А.А. Смирнов, П.И. Зинченко и др.);
- *развития мышления и речи дошкольников и школьников* (А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.);
- *механизмов и этапов овладения понятиями* (Ж.И. Шиф, Н.А. Менчинская, Г.С. Костюк и др.);
- *возникновения и развития познавательных интересов у детей* (Н.Г. Морозова и др.).

В 40-х гг. появилось много исследований, посвященных психологическим вопросам усвоения учебного материала различных предметов:

а) *арифметики* (Н.А. Менчинская);

б) *родного языка и литературы* (Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, О.И. Никифорова) и др.

Ряд работ связаны с задачами обучения чтению и письму (Н.А. Рыбников, Л.М. Шварц, Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин и др.).

Основные результаты исследований получили отражение в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б.Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя и других, в которых исследуются особенности запоминания, развития речи, интеллекта, механизм выработки навыков и т. д., а также в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пи-

аже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Френе, Эд. Клапереда; в экспериментальном изучении особенностей научения (Дж. Уотсона, Эд. Толмена, Г. Газри, Т. Халла, Б. Скиннера); в изучении развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, Ш. и К. Бюллеров, В. Штерна и др.); в развитии специальных педагогических систем — Вальдорфской школы (Р. Штейнер), школы М. Монтессори.

Основанием для выделения третьего этапа служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т. е. разработка теоретических основ педагогической психологии.

Так, в 1954 г. Б.Ф. Скиннер выдвинул идею **программированного обучения**, а в 60-е гг. Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации; в 70–80-е гг. В. Оконь, М.И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения, что, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой — соотносилось с положениями О.Зельца, К. Дункера, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина и других о проблемном характере мышления, его фазности, начале возникновения мысли в проблемной ситуации (П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн).

В 1957–1958 гг. появились первые публикации П.Я. Гальперина и затем в начале 70-х гг. — Н.Ф. Талызиной, в которых излагались основные позиции теории **поэтапного формирования умственных действий**, впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии. В то же время в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова разрабатывалась теория **развивающего обучения**, возникшая в 70-х гг. на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развивающейся А.К. Марковой, И.И. Ильясовым, Л.И. Айдаровой, В.В. Рубцовым и др.), а также в экспериментальной системе Л.В. Занкова.

В период 40–50-х гг. С.Л. Рубинштейн в «Основах психологии» дал развернутую характеристику **учения как усвоения знаний**, которая с разных позиций детально разрабатывалась Л.Б. Ительсоном, Е.Н. Кабановой-Меллер и другими, а также Н.А. Менчинской и Д.Н. Богоявлensким в концепции **экстериоризации знаний**.

Появившаяся в середине 70-х гг. книга И. Лингарта «Процесс и структура человеческого учения» и книга И.И. Ильясова «Структура процесса учения» позволили сделать широкие обобщения в этой области.

Заслуживает внимания возникновение принципиально нового направления в педагогической психологии — *суггестопедии, суггестологии* Г.К. Лозанова (60–70-е гг. XX в.), основой которого является управление педагогом неосознаваемыми учащимся его психическими процессами восприятия, памяти с использованием эффекта гипермnesии и суггестии. На этой основе разработаны методы активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), группового сплочения, групповой динамики в процессе такого обучения (А.В. Петровский, Л.А. Карпенко).

В 50–70-х гг. на стыке социальной и педагогической психологии проводилось множество исследований структуры детского коллектива, статуса ребенка в среде сверстников (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский и др.).

Особая сфера исследования относится к вопросам обучения и воспитания трудных детей, формирования автономной морали у подростков в некоторых неформальных объединениях (Д.И. Фельдштейн).

В этот же период наметились тенденции к постановке комплексных проблем — воспитывающего обучения и обучающего воспитания. Активно изучаются:

- *психолого-педагогические факторы готовности детей к школьному обучению;*
- *содержание и организация начального образования* (Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.);
- *психологические причины неуспеваемости школьников* (Н.А. Менчинская);
- *психолого-педагогические критерии эффективности обучения* (И.С. Якиманская).

С конца 70-х гг. XX в. активизировалась работа в научно-практическом направлении — *создании психологической службы в школе* (И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин и др.). В этом аспекте выявились новые задачи педагогической психологии:

- разработка концептуальных подходов к деятельности психологической службы;
- оснащение ее диагностическими средствами;
- подготовка практических психологов.

Все многообразие этих теорий, однако, имело одно общее — теоретическое обоснование наиболее адекватной, с точки зрения авторов, требованиям общества системы обучения — учения (учебной деятельности). Соответственно, формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений обучения выявились и общие его проблемы:

- активизация форм обучения;
- педагогическое сотрудничество;
- общение;
- управление усвоением знаний;
- развитие обучающихся как цель обучения и др.

Так, например, отечественная педагогическая психология изучает:

- *психологические механизмы управления обучением* (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда и др.), *образовательным процессом в целом* (В.С. Лазарев и др.);
- *управление процессом освоения обобщенных способов действия* (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.);
- *учебную мотивацию* (А.К. Маркова, А.Б. Орлов и др.);
- *индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса*;
- *сотрудничество* (Г.А. Цукерман и др.) и др.;
- *личностные особенности обучаемых и учителей* (В.С. Мерлин, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев и др.) и др.

Таким образом, на этом этапе развития педагогическая психология становится все более объемной.

2. Основные задачи педагогической психологии

Итак, педагогическая психология — это наука о фактах, механизмах и закономерностях освоения социокультурного опыта человеком, закономерностях интеллектуального и личностного

развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса. В целом можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления педагогическим процессом, исследует процессы обучения, формирования познавательных процессов и т. п.

В педагогической психологии имеется также ряд проблем и задач. Среди самых главных можно выделить следующие:

- соотношение обучения и развития;
- соотношение обучения и воспитания;
- учёт сенситивных периодов развития в обучении;
- работа с одаренными детьми;
- проблема готовности детей к школьному обучению и др.

Следовательно, общей задачей педагогической психологии является выявление, изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса.

Соответственно задачами педагогической психологии являются:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;
- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимися социокультурного опыта (*социализация*), его структурирования, сохранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);
- определение особенностей *организации и управления учебной деятельностью* обучаемых и влияние этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;

- изучение психологических основ деятельности педагога;
- определение факторов, механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;
- определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, *формирование* на их основе операционального состава деятельности в процессе решения разнообразных задач;
- разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы и др.

3. В чем заключаются основные проблемы педагогической психологии?

В педагогической психологии имеется ряд проблем, теоретическое и практическое значение которых оправдывает выделение и существование этой области знаний.

1. Проблема соотношения обучения и развития.

Одной из важнейших проблем педагогической психологии является проблема соотношения обучения и психического развития.

Рассматриваемая проблема является производной от общенаучной проблемы — проблемы соотношения биологического и социального в человеке или как проблемы генотипической и средовой обусловленности психики и поведения человека. Проблема генетических источников психологии и поведения человека является одной из важнейших в психологической и педагогической науках — от ее правильного решения зависит принципиальное решение вопроса о возможностях обучения и воспитания детей, человека вообще. Как считает современная наука, напрямую воздействовать через обучение и воспитание на генетический аппарат практически невозможно и, следовательно, то, что дано генетически, перевоспитанию не подлежит. С другой стороны, обучение и воспитание сами по себе обладают огромными возможностями в плане психического развития индивида, даже если они не затрагивают собственно генотипа и не воздействуют на органические процессы.

В отечественной психологии эта проблема впервые была сформулирована Л.С. Выготским в начале 30-х гг. XX в. Он обосновал ведущую роль обучения в развитии, отметив, что обучение должно идти впереди развития, быть источником нового развития.

Отсюда возникает ряд вопросов:

- Каким образом обучение и воспитание ведут за собой развитие?
- Всякое ли обучение способствует развитию или только проблемное и так называемое развивающее?
- Как связаны между собой биологическое созревание организма, обучение и развитие?
- Влияет ли обучение на созревание, и если да, то до каких пределов, затрагивает ли это влияние принципиальное решение вопроса о соотношении обучения и развития?

2. Проблема соотношения обучения и воспитания.

Другая проблема, которая теснейшим образом связана с предыдущей, — это проблема соотношения обучения и воспитания. Процессы обучения и воспитания в единстве своем представляют педагогический процесс, цель которого — образование, развитие и формирование личности. По сути своей, и тот и другой протекают при взаимодействии учителя и ученика, воспитателя и воспитанника, взрослого и ребенка, находящихся в определенных условиях жизни, в определенной среде.

В круг рассматриваемой проблемы входит ряд вопросов:

- Как эти процессы взаимообуславливают и взаимопроникают друг в друга?
- Как влияют различные виды деятельности на обучение и воспитание?
- Каковы психологические механизмы усвоения знаний, формирования умений, навыков и усвоения социальных норм, норм поведения?
- В чем заключаются различия педагогического влияния в обучении и воспитании?
- Как протекает непосредственно сам процесс обучения и процесс воспитания?

Эти и многие другие вопросы составляют суть рассматриваемой проблемы.

3. Проблема учета сенситивных периодов развития в обучении.

Одной из важнейших в изучении развития детей является проблема нахождения и максимально возможного использования для развития каждого ребенка сенситивного периода в его жизни. Под *сенситивными периодами в психологии понимаются периоды онтогенетического развития, когда развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенного рода влияниям окружающей действительности*. Так, например, в возрасте около пяти лет дети особенно чувствительны к развитию феноменального слуха, а по прошествии этого периода эта чувствительность несколько падает. Сенситивные периоды — периоды оптимальных сроков развития определенных сторон психики: процессов и свойств. Чрезмерно раннее начало обучения чему-либо может неблагоприятно сказаться на психическом развитии, точно так же как и очень позднее начало обучения может оказаться малоэффективным.

Трудность рассматриваемой проблемы состоит в том, что не известны все сенситивные периоды развития интеллекта и личности ребенка, их начало, длительность и завершение. Подходя к изучению детей индивидуально, необходимо научиться прогнозировать наступление различных сенситивных периодов развития каждого ребенка.

4. Проблема одаренности детей.

Проблема одаренности в отечественной психологии более пристально стала изучаться только в последнее десятилетие. Под *общей одаренностью понимается развитие общих способностей, определяющих диапазон деятельности, в котором человек может достичь больших успехов*.

Одаренные дети — «это дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность»⁴.

Исходя из вышеназванных определений можно поставить ряд вопросов, связанных именно с выявлением и обучением одаренных детей:

⁴«Российская педагогическая энциклопедия». Т. 2. С. 77.

- Что характерно для возрастной последовательности проявления одаренности?
- По каким критериям и признакам можно судить об одаренности учащихся?
- Как устанавливать и изучать одаренность детей в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения учащимися той или иной содержательной деятельности?
- Как содействовать развитию одаренности учащихся в учебном процессе?
- Как сочетать развитие специальных способностей с широкой общеобразовательной подготовкой и всесторонним развитием личности учащегося?

5. Проблема готовности детей к обучению в школе.

Готовность детей к обучению в школе — это «совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению».⁵

В педагогической и психологической литературе наряду с термином «готовность к школьному обучению» употребляется термин «школьная зрелость». Эти термины почти синонимичны, хотя второй в большей мере отражает *психофизиологический аспект органического созревания*.

Проблема готовности детей к школьному обучению раскрывается через поиск ответов на ряд вопросов:

- Как влияют условия жизнедеятельности ребенка, усвоение им социального опыта в ходе общения со сверстниками и взрослыми на формирование школьной готовности?
- Какой системой требований, предъявляемых к ребенку школой, определяется психологическая готовность к школьному обучению?
- Что понимается под психологической готовностью к школьному обучению?

⁵ «Российская педагогическая энциклопедия». Т. 2. С. 223–224.

- По каким критериям и показателям можно судить о психологической готовности к школьному обучению?
- Как построить коррекционно-развивающие программы для достижения готовности к школьному обучению?

Решение перечисленных и других, не упомянутых здесь, но ставящихся практической деятельностью психолого-педагогических проблем требует от учителя или воспитателя высокой профессиональной квалификации, немалую часть которой составляют психологические знания, умения и навыки.

4. Расскажите о структуре педагогической психологии

Структуру педагогической психологии составляют три раздела:

- психология обучения;
- психология воспитания;
- психология учителя.

1. Предмет психологии обучения — развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения. Таким образом, раскрывается психологическая сущность учебного процесса. Основные исследования в этой области направлены на выявление:

- взаимосвязей внешних и внутренних факторов, обусловливающих различия познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем;
- соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения;
- возможностей управления процессами учения и развития ребенка;
- психологико-педагогических критериев эффективности обучения и др.

Психология обучения исследует, прежде всего, процесс усвоения знаний и адекватных им умений и навыков. Ее задача состоит в выявлении природы этого процесса, его *характеристик* и качественно своеобразных *этапов, условий и критериев*

успешного протекания. Особую задачу педагогической психологии составляет разработка методов, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения.

Исследования процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что *процесс усвоения — это выполнение человеком определенных действий или деятельности*. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при доведении усвиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик.

Учение — это система специальных действий, необходимых учащимся для прохождения основных этапов процесса усвоения. Действия, составляющие деятельность учения, усваиваются по тем же законам, что и любые другие.

Большинство исследований по психологии учения направлено на выявление закономерностей формирования и функционирования познавательной деятельности в условиях сложившейся системы обучения. В частности, накоплен богатый экспериментальный материал, вскрывающий типичные недостатки в усвоении различных научных понятий учащимися средней школы. Изучена также роль жизненного опыта учащихся, характера предъявляемого учебного материала в усвоении знаний.

В 70-х гг. XX в. в педагогической психологии все чаще стали использовать другой путь: *изучение закономерностей становления знаний и познавательной деятельности в целом в условиях специально организованного обучения*. Исследования показали, что управление процессом учения существенно меняет ход усвоения знаний и умений. Проведенные исследования имеют важное значение для нахождения наиболее оптимальных путей обучения и выявления условий для эффективного умственного развития учащихся.

Педагогическая психология изучает также зависимость усвоения знаний, умений, навыков, формирования различных свойств личности от индивидуальных особенностей учащихся.

В отечественной педагогической психологии созданы такие теории учения, как ассоциативно-рефлекторная теория, теория поэтапного формирования умственных действий и др.

Среди западных теорий учения наибольшее распространение получила бихевиористская теория.

2. Предмет психологии воспитания — развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка, детского коллектива. Психология воспитания изучает закономерности процесса *усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений и т. п. в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе*.

Исследования в этой области направлены на изучение:

- содержания мотивационной сферы личности учащегося, ее направленности, ценностных ориентаций, нравственных установок;
- различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в разных условиях;
- структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности;
- условий и последствий психической депривации и др.

3. Предмет психологии учителя — психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности. Важнейшими задачами этого раздела педагогической психологии являются:

- определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов;
- изучение эмоциональной устойчивости учителя;
- выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося и ряд других.

Итак, структуру педагогической психологии можно представить в виде схемы, отображающей взаимовлияние и взаимодействия основных входящих в нее разделов:

психология обучения ↔ психология воспитания ↔

↔ психология учителя

5. В чем заключается взаимосвязь педагогической психологии с другими науками?

Ответ на данный вопрос можно разделить на две части:

1. Взаимосвязь педагогической психологии и педагогики.
2. Взаимосвязь педагогической психологии с отраслями психологии.

Уточнение предмета педагогической психологии естественным образом требует определения ее места среди других наук, прежде всего, установления ее отношений к педагогическим дисциплинам, к общей и возрастной психологии.

1. По мнению Б.Г. Ананьева, педагогическая психология — *пограничная, комплексная отрасль знания*, которая «заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений».

В связи с такой «пограничностью» педагогики и психологии необходимым, прежде всего, будет уточнение взаимосвязи между этими двумя науками.

Психология абсолютно органично связана с педагогикой.

Следует отметить существование нескольких «узлов» связи.

Главный узел связи — предмет этих наук.

Психология изучает законы развития психики человека. Педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Воспитание, образование детей и взрослых есть не что иное, как целенаправленное изменение этой психики (например, мышления, деятельности). Следовательно, они не могут осуществляться специалистами, не владеющими психологическими знаниями.

Второй узел связи двух наук — показатели и критерии обученности и воспитанности личности.

Степень продвинутости знаний школьников регистрируется по изменениям памяти, запасов знаний, способностям использовать знания в практических целях, владению приемами когнитивной деятельности, скорости воспроизведения знаний, владению терминологией, навыками переноса знаний в нестандартные ситуации и т. п. Воспитанность же фиксируется в мотивированных по-

ступках, системе сознательного и импульсивного поведения, стереотипах, навыках деятельности и суждений. Все это означает, что симптомами достижений в образовательно-воспитательной работе взрослых с детьми выступают сдвиги в психике, в мышлении и поведении учащихся. Иначе говоря, результаты педагогической деятельности диагностируются по изменениям психологических характеристик воспитуемых.

Третий узел связи — это методы исследования.

Межнаучные коммуникации двух отраслей знания имеют место и в методах исследований педагогики и психологии. Многие инструменты психологического научного поиска с успехом служат решению педагогических исследовательских задач (например, психометрия, парное сравнение, рейтинг, психологические тесты и др.).

2. Связь педагогической психологии со смежными науками, в том числе возрастной психологией, является двухсторонней. Она руководствуется методологией исследования, представляющей собой «проекцию» общепсихологической науки; использует данные, поставляемые возрастной психологией и другими науками. Одновременно педагогическая психология сама поставляет данные не только для педагогической науки, но и для общей и возрастной психологии, психологии труда, нейропсихологии, патопсychологии и др.

В последнее время возрастная психология приобретает все большее значение как фундамент для педагогической психологии. **Возрастная психология — это теория развития психики в онтогенезе.** Она изучает закономерности перехода от одного периода к другому на основе смены типов ведущей деятельности, изменения социальной ситуации развития, характера взаимодействия человека с другими людьми.

Возраст характеризуется не соотношением отдельных психических функций, а теми специфическими задачами освоения сторон действительности, которые приняты и решаются человеком, а также возрастными новообразованиями.

Исходя из этого, В.В. Давыдовым был сформулирован ряд принципов возрастной психологии:

- Каждый возрастной период должен изучаться не изолированно, а с точки зрения общих тенденций развития, с учетом предыдущего и последующего возраста.
- Каждый возраст имеет свои резервы развития, которые могут быть мобилизованы в ходе развития особым образом организованной активности ребенка по отношению к окружающей действительности и к своей деятельности.
- Особенности возраста не являются статичными, а определены общественно-историческими факторами, так называемым социальным заказом общества и др.

Все эти и другие принципы возрастной психологии имеют огромное значение при создании психологической теории усвоения социокультурного опыта в рамках педагогической психологии. Например, на их основе можно выделить следующие принципы педагогической психологии (на примере психологии обучения):

- Обучение строится на основе данных возрастной психологии о резервах возраста, ориентируясь на «завтрашний день» развития.
- Обучение организуется с учетом наличных индивидуальных особенностей учащихся, но не на основе приспособления к ним, а как проектирование новых видов деятельности, новых уровней развития учащихся.
- Обучение не может быть сведено только к передаче знаний, к отработке определенных действий и операций, а есть главным образом формирование личности учащегося, развитие сферы детерминации его поведения (ценности, мотивы, цели) и др.

6. Методология и методы научного исследования

Ответ на этот вопрос потребует знания методологии, методов и методик психолого-педагогических исследований и их взаимосвязи.

Каждая наука, в том числе и педагогическая психология, для того чтобы продуктивно развиваться, должна опираться на определенные исходные положения, дающие правильные пред-

ставления о феноменах, которые она изучает. В роли таких положений выступают методология и теория.

Деятельность людей в любой ее форме (научная, практическая и т. д.) определяется целым рядом факторов. Конечный ее результат зависит не только от того, кто действует (субъект) или на что она направлена (объект), но и от того, как совершается данный процесс, какие способы, приемы, средства при этом применяются. Это и есть проблемы метода.

История и современное состояние познания и практики убедительно показывают, что далеко не всякий метод, не любая система принципов и других средств деятельности обеспечивают успешное решение теоретических и практических проблем. Не только результат исследования, но и ведущий к нему путь должен быть истинным.

Методология — система принципов и способов организации, построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Понятие «методология» имеет два основных значения:

а) система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности (в науке, политике, искусстве и т. п.);

б) учение об этой системе, общая теория метода, теория в действии.

Так что же осуществляет методология?

- учит, как надо действовать ученому или практику, чтобы получить истинный результат;
- исследует внутренние механизмы, логику движения и организации знания;
- выявляет законы функционирования и изменения знания;
- изучает объяснительные схемы науки и т. п.

В свою очередь, теория — это совокупность взглядов, суждений, умозаключений, представляющих собой результат познания и осмысливания изучаемых явлений и процессов объективной действительности.

Тот или иной научный подход и методологические принципы реализуются в конкретно-исследовательских методах.

В общенаучном плане, метод (от греч. *methodos* — путь исследования, теория, учение) — «способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического и теоретического освоения (познания) действительности»⁶.

Основная функция метода — внутренняя организация и регулирование процесса познания и практического преобразования того или иного объекта. Поэтому метод (в той или иной своей форме) сводится к совокупности определенных правил, приемов, способов, норм познания и действия. Он есть система предписаний, принципов, требований, которые должны ориентировать в решении конкретной задачи, достижении определенного результата в той или иной сфере деятельности. Он дисциплинирует поиск истины, позволяет (если он правильный) экономить силы и время, двигаться к цели кратчайшим путем. Истинный метод служит своеобразным компасом, по которому субъект познания и действия прокладывает свой путь, позволяет избегать ошибок.

В свою очередь, методы педагогической психологии конкретизируются в исследовательских методиках.

Методика отвечает конкретным целям и задачам психолого-педагогического исследования, содержит в себе описание объекта и процедур изучения, способов фиксации и обработки полученных данных.

На основе определенного метода может быть создано множество методик. Например, экспериментальный метод в педагогической психологии воплощен в методиках изучения интеллекта, воли, личности учащегося и других сторон психической реальности.

Одним из важнейших методов исследования в области психологии, в частности педагогической психологии, является *метод эксперимента*. С помощью этого метода проверяются гипотезы каузального, т. е. причинно-следственного, характера. Особую популярность в свое время получила такая разновидность эксперимента, как *формирующий эксперимент*. Поэтому активно раз-

⁶ Большой энциклопедический словарь, 1998. С. 724.

разрабатывались различные программы формирующего эксперимента, коррекционно-развивающие учебные программы и т. п.

Основу гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу и др.) составляет **гуманитарная парадигма**. Эта парадигма в науке предполагает собой познание природы, общества, самого человека с антропологической, человековедческой позиции; она вносит «человеческое измерение» во все сферы общественной жизни. Для нее характерно использование общих принципов при интерпретации индивидуальных, общественных или исторических событий. Но в то же время единичный случай не рассматривается как частный случай общей закономерности, а берется в своей самоценности и автономности. Для гуманитарного познания важно постичь единичные факты как таковые. Поэтому одним из основных способов познания человека и его «второй природы» является понимание. **Понимание** — это не только знание, но и соучастие, сопереживание, сочувствие другому. Поэтому среди основных методов познания превалируют **методы практической психологии (психологическая консультация, психотерапия, психотренинг, транзактный анализ и др.).**

- В современной методологии и логике науки выделяется следующая общая схема уровней методологии:
 - уровень философской методологии;
 - уровень методологии общенаучных принципов исследования;
 - уровень конкретно-научной методологии;
 - уровень методик и техник исследования.

Методология философская — это та основа, на которой базируется исследовательская деятельность. В роли методологической основы конкретных научных направлений выступают крупные философские учения. Она существует не как система жестких норм или указаний на необходимость неопределенных технических приемов, а только предлагает основные ориентиры. К этому же уровню методологии относится рассмотрение общих форм научного мышления.

К общенаучной методологии относятся попытки разработки универсальных принципов, средств и форм научного познания, соотносимые, хотя бы потенциально, не с какой-то конкрет-

ретной наукой, но применимые к широкому кругу наук. Однако этот уровень методологии остается все же, в отличие от методологии философской, в рамках собственно научного познания, не расширяясь до общемировоззренческого уровня.

Сюда относятся, например, концепции системного научного анализа, структурно-уровневый подход, кибернетические принципы описания сложных систем и др. На этом уровне разрабатываются и общие проблемы построения научного исследования, способы осуществления теоретической и эмпирической деятельности, в частности — общие проблемы построения эксперимента, наблюдения и моделирования.

Конкретно-научная методология разрабатывает те же проблемы, что и общенеучная методология, но в рамках конкретных наук, исходя из особенностей объекта науки, в отношении как теории, так и эмпирической деятельности.

Это осуществляется в рамках систем знаний, создаваемых научными школами, которые отличаются друг от друга своими объяснительными принципами и способами исследовательской и практической работы.

На уровне конкретных методик и техник исследования осуществляется разработка конкретных методик психолого-педагогического исследования применительно к решению познавательных задач определенного типа. На этом уровне рассматриваются проблемы валидности и методики разрабатываемых диагностических методик исследования.

7. Основные методы психолого-педагогического исследования

Одной из наиболее признанных и известных классификаций методов психолого-педагогического исследования является классификация, предложенная Б.Г. Ананьевым. Все методы он разделил на четыре группы:

- организационные;
- эмпирические;
- по способу обработки данных;
- интерпретационные.

1. К организационным методам ученый отнес:

- сравнительный метод как сопоставление различных групп по возрастам, деятельности и т. п.;
- лонгитюдный — как многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении длительного периода времени;
- комплексный — как исследование одного объекта представителями разных наук.

2. К эмпирическим относятся:

- обсервационные методы (наблюдение и самонаблюдение);
- эксперимент (лабораторный, полевой, естественный и др.);
- психодиагностический метод;
- анализ процессов и продуктов деятельности (практиометрические методы);
- моделирование;
- биографический метод.

3. По способу обработки данных:

- методы математико-статистического анализа данных и
- методы качественного описания.

4. К интерпретационным:

- генетический (фило- и онтогенетический) метод;
- структурный метод (классификация, типологизация и др.).

Итак, по аналогии с другими науками, стоит выделить в педагогической психологии три класса методов:

1. Эмпирические, при которых осуществляется внешне реальное взаимодействие субъекта и объекта исследования.

2. Теоретические, когда субъект взаимодействует с мысленной моделью объекта (точнее — предметом исследования).

3. Интерпретационно-описательные, при которых субъект «внешне» взаимодействует со знаково-символическим представлением объекта (графиками, таблицами, схемами).

Результатом применения эмпирических методов являются данные, фиксирующие состояния объекта показаниями приборов; отражающие результаты деятельности и т. п.

Результат применения теоретических методов представлен знанием о предмете в форме естественно-языковой, знаково-символической или пространственно-схематической.

- Среди основных теоретических методов психолого-педагогического исследования В.В. Дружинин выделил:
- **дедуктивный** (аксиоматический и гипотетико-дедуктивный), иначе — восхождение от общего к частному, от абстрактного к конкретному. Результат — теория, закон и др.;
- **индуктивный** — обобщение фактов, восхождение от частного к общему. Результат — индуктивная гипотеза, закономерность, классификация, систематизация;
- **моделирование** — конкретизация метода аналогий, «трансдукция», умозаключение от частного к частному, когда в качестве аналога более сложного объекта берется более простой и/или доступный для исследования. Результат — модель объекта, процесса, состояния.

Наконец, **интерпретационно-описательные методы** — это «место встречи» результатов применения теоретических и экспериментальных методов и место их взаимодействия. Данные эмпирического исследования, с одной стороны, подвергаются первичной обработке и представлению в соответствии с требованиями, предъявляемыми к результатам со стороны организующих исследование теории, модели, индуктивной гипотезы; с другой стороны, происходит интерпретация этих данных в терминах конкурирующих концепций на предмет соответствия гипотез результатам.

Продуктом интерпретации являются факт, эмпирическая зависимость и, в конечном счете, оправдание или опровержение гипотезы.

В педагогической психологии (и в педагогической практике в целом) — основной, наиболее распространенный эмпирический метод изучения человека — **наблюдение**.

Под **наблюдением** понимается целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта. Результаты фиксации данных наблюдения называются описанием поведения объекта.

Наблюдение может проводиться непосредственно или же с использованием технических средств и способов регистрации данных (фото-, аудио- и видеоаппаратура, карты наблюдения и

пр.). Однако с помощью наблюдения можно обнаружить лишь явления, встречающиеся в обычных, «нормальных» условиях, а для познания существенных свойств объекта необходимо создание специальных условий, отличных от «нормальных».

Главными особенностями метода наблюдения являются:

- непосредственная связь наблюдателя и наблюдаемого объекта;
- пристрастность (эмоциональная окрашенность) наблюдения;
- сложность (порой — невозможность) повторного наблюдения.

Различается несколько видов наблюдений:

В зависимости от позиции наблюдателя выделяются **открытое и скрытое наблюдение**.

Первое означает, что испытуемым известен факт их научной подконтрольности, а деятельность исследователя воспринимается визуально.

Скрытое наблюдение предполагает факт скрытого проследования действий испытуемого. Разница между первым и вторым состоит в сопоставлении данных о ходе психолого-педагогических процессов и поведении участников учебно-воспитательного взаимодействия в условиях ощущения поднадзорности и свободы от глаз посторонних.

Выделяются, далее, **сплошное и выборочное наблюдение**.

Первым охватываются процессы в целостном виде: от их начала до конца, до завершения.

Второе представляет собой пунктирное, выборочное фиксирование тех или иных изучаемых явлений, процессов. Например, при исследовании трудоемкости учительской и ученической работы на уроке наблюдается весь цикл обучения от его старта в начале урока до конца урока. А при изучении неврологических ситуаций в отношениях учитель-ученик исследователь как бы выжидает, наблюдая со стороны за этими событиями, чтобы затем подробно описать причины их возникновения, поведение обеих конфликтующих сторон, т. е. учителя и ученика.

Результат исследования, в котором используется метод наблюдения, в значительной степени зависит от самого исследователя, от его «культуры наблюдения». Необходимо учитывать специфические требования к процедуре получения и трактовки

информации в наблюдении. Среди них особо выделяются следующие:

1. Наблюдению доступны только внешние факты, имеющие речевые и двигательные проявления. Наблюдать можно не интеллект, а то, как человек решает задачи; не общительность, а характер взаимодействия с другими людьми и т. д.
2. Необходимо, чтобы наблюдавшее явление, поведение определялось операционально, в терминах реального поведения, т. е. регистрируемые характеристики должны быть как можно более описательными и как можно менее объяснительными.
3. Для наблюдения должны быть выделены наиболее важные моменты поведения (критические случаи).
4. Наблюдатель должен иметь возможность фиксировать поведение оцениваемого лица длительный промежуток времени, во многих ролях и критических ситуациях.
5. Надежность наблюдения повышается в случае совпадения показаний нескольких наблюдателей.
6. Ролевые отношения между наблюдателем и наблюдавшими должны быть устраниены. Например, поведение ученика будет различным в присутствии родителей, учителя и сверстников. Поэтому и внешние оценки, даваемые одному и тому же лицу по одному и тому же набору качеств людьми, занимающими разное положение по отношению к нему, могут оказаться разными.
7. Оценки в наблюдении не должны быть подвержены субъективным влияниям (симпатиям и антипатиям, переносам отношения с родителями на ученика, с успеваемости ученика на его поведение, и т. п.).

Беседа — широко распространенный в педагогической психологии эмпирический метод получения сведений (информации) об ученике в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы. Это специфичный для педагогической психологии метод исследования поведения учащегося. Диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого, называется методом беседы. Психологи различных школ и направлений

широко используют его в своих исследованиях. Достаточно назвать Пиаже и представителей его школы, гуманистических психологов, основоположников и последователей «глубинной» психологии и т. д.

В беседах, диалогах, дискуссиях выявляются отношения учащихся, учителей, их чувства и намерения, оценки и позиции. Исследователи всех времен в беседах получали такую информацию, какую никакими другими способами получить невозможно.

Психологопедагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир субъектов учебного процесса, выявить причины тех или иных поступков. Информацию о нравственных, мировоззренческих, политических и других взглядах испытуемых, их отношении к интересующим исследователя проблемам также получают с помощью бесед. Но беседы — очень сложный и не всегда надежный метод. Поэтому он применяется чаще всего как дополнительный — для получения необходимых разъяснений и уточнений по поводу того, что не было достаточно ясным при наблюдении или использовании иных методов.

Для повышения надежности результатов беседы и снятия неизбежного оттенка субъективизма должны использоваться специальные меры. К ним относятся:

- наличие четкого, продуманного с учетом особенностей личности учащегося и неуклонно проводимого в жизнь плана беседы;
- обсуждение интересующих исследователя вопросов в различных ракурсах и связях школьной жизни;
- варьирование вопросов, постановка их в удобной для собеседника форме;
- умение использовать ситуацию, находчивость в вопросах и ответах.

Беседа включается как дополнительный метод в структуру психологопедагогического эксперимента на первом этапе, когда исследователь собирает первичную информацию об ученике, учителе, дает им инструкцию, мотивирует и т. д., и на последнем этапе — в форме постэкспериментального интервью.

Интервью называют целенаправленным опросом. Интервью определяется как «псевдодобеседа»: интервьюер все время должен помнить, что он — исследователь, не упускать из внимания план и вести разговор в нужном ему русле.

Анкетирование — эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные, отвечающие основной задаче исследования вопросы, составляющие анкету. Анкетирование — метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами. Анкетирование основывается на предположении, что человек откровенно отвечает на заданные ему вопросы. Однако, как показывают последние исследования эффективности данного метода, эти ожидания оправдываются примерно наполовину. Это обстоятельство резко сужает диапазон применения анкетирования и подрывает доверие к объективности полученных результатов. Педагогов и психологов анкетирование привлекло возможностью быстрых массовых опросов учеников, учителей, родителей, дешевизной методики и возможностью автоматизированной обработки собранного материала.

Сейчас в психолого-педагогических исследованиях широко применяются различные типы анкет:

- открытые, требующие самостоятельного конструирования ответа;
- закрытые, в которых ученикам приходится выбирать один из готовых ответов;
- именные, требующие указывать фамилии испытуемого;
- анонимные, обходящиеся без нее и др.

При составлении анкеты учитываются:

- содержание вопросов;
- форма вопросов — открытые или закрытые;
- формулировка вопросов (ясность, без подсказки ответов и т. д.);
- количество и порядок следования вопросов. В психолого-педагогической практике количество вопросов обычно соотносится не более, чем с 30–40 мин работы методом анкетирования; порядок вопросов чаще всего определяется методом случайных чисел.

Анкетирование может быть *устным, письменным, индивидуальным, групповым*, но в любом случае должно отвечать двум требованиям — *репрезентативности и однородности выборки*. Материал анкетирования подвергается количественной и качественной обработке.

Метод тестирования. В связи со спецификой предмета педагогической психологии одни из названных выше методов используются в ней в большей степени, другие — в меньшей. Однако все большее распространение в педагогической психологии получает метод тестирования.

Тест (англ. *test* — проба, испытание, проверка) — в психологии — фиксированное во времени испытание, предназначенное для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий. Тест — основной инструмент психоdiagностического обследования, с помощью которого осуществляется психологический диагноз.

От других способов обследования тестирование отличается:

- точностью;
- простотой;
- доступностью;
- возможностью автоматизации.

Тестирование — далеко не новый, но в недостаточно применяемый в педагогической психологии метод исследования. Еще в 80—90 гг. XIX в. исследователи начали изучать индивидуальные различия людей. Это привело к возникновению так называемого испытательного эксперимента — исследования с помощью тестов (А. Дальтон, А. Кеттел и др.). Применение тестов послужило толчком для развития психометрического метода, основы которого были заложены Б. Анри и А. Бине. Измерение школьных успехов, интеллектуального развития, степени сформированности многих других качеств с помощью тестов стало неотъемлемой частью широкой учебно-воспитательной практики. Психология, предоставив педагогике инструмент для анализа, тесно с ней соединились (отделить тестирование педагогическое от тестирования психологического иногда невозможно).

Если говорить только о педагогических аспектах тестирования, укажем, прежде всего, на использование тестов успеваемости. Широко применяются тесты умений, таких как чтение, письмо, простейшие арифметические операции, а также различные тесты для диагностики уровня обученности — выявления степени усвоения знаний, умений по всем учебным предметам.

Обычно тестирование как метод психолого-педагогического исследования сливается с практическим тестированием текущей успеваемости, выявления уровня обученности, контролем качества усвоения учебного материала.

Наиболее полное и систематизированное описание тестов представлено в труде А. Анастази «Психологическое тестирование». Анализируя тестирование в образовании, ученый отмечает, что в этом процессе используются все типы существующих тестов, однако среди всех типов стандартизованных тестов тесты достижения численно превосходят все остальные. Они создавались для измерения объективности программ и процессов обучения. Обычно они «дают конечную оценку достижений индивида по завершении обучения, в них основной интерес сосредоточен на том, что индивид может делать к настоящему времени».

А.К. Ерофеев, анализируя основные требования к тестированию, выделяет следующие основные группы знаний, которыми должен обладать тестолог:

- основные принципы нормативно-ориентированного тестирования;
- типы тестов и сферы их применения;
- основы психометрики (т. е. в каких единицах измеряются в системе психологические качества);
- критерии качества теста (методы определения валидности и надежности теста);
- этические нормы психологического тестирования.

Эксперимент — один из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Отличается от наблюдения активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или нескольки-

ми переменными (факторами) и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта.

Правильно поставленный эксперимент позволяет проверять гипотезы в причинно-следственных казуальных отношениях, не ограничиваясь констатацией связи (корреляции) между переменными. Различают традиционные и факторные планы проведения эксперимента.

При *традиционном планировании* меняется лишь одна независимая переменная, при *факторном* — несколько. Достоинством последнего является возможность оценки взаимодействия факторов — изменения характера влияния одной из переменных в зависимости от значения другой. Для статистической обработки результатов эксперимента в этом случае применяется дисперсионный анализ (Р. Фишер). Если изучаемая область относительно неизвестна и система гипотез отсутствует, то говорят о *пилотажном эксперименте*, результаты которого могут помочь уточнить направление дальнейшего анализа. Когда имеются две конкурирующие между собой гипотезы и эксперимент позволяет выбрать одну из них, говорят о *решающем эксперименте*. Контрольный эксперимент осуществляется с целью проверки каких-либо зависимостей. Применение эксперимента, однако, наталкивается на принципиальные ограничения, связанные с невозможностью в ряде случаев осуществлять произвольное изменение переменных. Так, в дифференциальной психологии и психологии личности эмпирические зависимости большей частью имеют статус корреляций (т. е. вероятностных и статистических зависимостей) и, как правило, не всегда позволяют делать выводы о причинно-следственных связях. Одна из трудностей применения эксперимента в психологии заключается в том, что исследователь зачастую оказывается включенным в ситуацию общения с обследуемым лицом (испытуемым) и может невольно повлиять на его поведение. Особую категорию методов психологического исследования и воздействия образуют формирующие, или обучающие, эксперименты. Они позволяют направленно формировать особенности таких психических процессов, как восприятие, внимание, память, мышление.

Процедура эксперимента состоит в направленном создании или подборе таких условий, которые обеспечивают надежное выделение изучаемого фактора, и в регистрации изменений, связанных с его воздействием.

Чаще всего в психолого-педагогических экспериментах имеют дело с 2 группами: экспериментальной, в которую включается изучаемый фактор, и контрольной, в которой он отсутствует.

Экспериментатор по своему усмотрению может видоизменять условия проведения опыта и наблюдать последствия такого изменения. Это, в частности, дает возможность находить наиболее рациональные приемы в учебно-воспитательной работе с учащимися. Например, меняя условия заучивания того или иного учебного материала, можно установить, при каких условиях запоминание будет наиболее быстрым, прочным и точным. Продводя исследования при одинаковых условиях с разными испытуемыми, экспериментатор может установить возрастные и индивидуальные особенности протекания психических процессов у каждого из них.

Психолого-педагогические эксперименты различаются:

- по форме проведения;
- количеству переменных;
- целям;
- характеру организации исследования.

По форме проведения выделяют два основных вида эксперимента — **лабораторный и естественный**.

Лабораторный эксперимент проводится в специально организованных искусственных условиях, призванных обеспечить чистоту результатов. Для этого устраняются побочные влияния всех одновременно происходящих процессов. Лабораторный эксперимент позволяет с помощью регистрирующих приборов точно измерить время протекания психических процессов, например быстроту реакции человека, скорость формирования учебных, трудовых навыков. Его применяют в тех случаях, когда необходимо получить точные и надежные показатели при строго определенных условиях. Более ограниченное применение имеет лабораторный эксперимент при исследовании про-

явлений личности, характера. С одной стороны, здесь сложен и многогранен объект исследования, с другой — известная искусственность лабораторной ситуации представляет большие трудности. Исследуя проявления личности в искусственно созданных особых условиях, в частной, ограниченной ситуации, мы далеко не всегда имеем основания заключить, что аналогичные проявления будут характерны для этой же личности в естественных жизненных обстоятельствах. Искусственность экспериментальной обстановки является существенным недостатком данного метода. Она может повлечь нарушение естественного хода исследуемых процессов. Например, запоминая важный и интересный учебный материал, в естественных условиях ученик достигает иных результатов, нежели когда ему предлагается в необычных условиях запомнить экспериментальный материал, непосредственно не представляющий для ребенка интереса. Поэтому лабораторный эксперимент должен быть тщательно организован и по возможности сочетаться с другими, более естественными методиками. Данные лабораторного эксперимента представляют в основном теоретическую ценность; выводы, сделанные на их основании, могут быть распространены на реальную жизненную практику с известными ограничениями.

Естественный эксперимент. Указанные недостатки лабораторного эксперимента в некоторой мере устраняются при организации естественного эксперимента. Впервые этот метод был предложен в 1910 г. А.Ф. Лазурским на 1-м Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике. Естественный эксперимент проводится в обычных условиях в рамках привычной для испытуемых деятельности, например, учебных занятий или игры. Зачастую созданная экспериментатором ситуация может остаться вне сознания испытуемых; в этом случае положительным для исследования фактором является полная естественность их поведения. В других случаях (например, при изменении методики преподавания, школьного оборудования, режима дня и т. п.) экспериментальная ситуация создается открыто, таким образом, что сами испытуемые делаются участниками ее создания.

Такое исследование требует особенно тщательного планирования и подготовки. Его имеет смысл использовать, когда данные надо получить в предельно короткие сроки и без помех для основной деятельности испытуемых. Существенный недостаток естественного эксперимента — неизбежное наличие неконтролируемых помех, т. е. факторов, влияние которых не установлено и не может быть количественно измерено.

Сам А.Ф. Лазурский выразил суть естественного эксперимента следующим образом: «При естественно-экспериментальном изучении личности мы не пользуемся искусственными приемами, не производим опытов в искусственных лабораторных условиях, не изолируем ребенка из обычной обстановки его жизни, а экспериментируем естественными формами внешней среды. Мы исследуем личность самой жизнью и потому становятся доступными обследованию все влияния как личности на среду, так и среды на личность. Здесь эксперимент входит в жизнь. Мы исследуем не отдельные психические процессы, как это обычно делается (например, память исследуют посредством заучивания бессмысленных слогов, внимание — вычеркиванием значков на таблицах), а исследуем и психические функции, и личность в целом. При этом пользуемся не искусственным материалом, а предметами школьного обучения».

По количеству изучаемых переменных различают одномерный и многомерный эксперименты.

Одномерный эксперимент предполагает выделение в исследовании одной зависимой и одной независимой переменной. Он чаще всего реализуется в лабораторном эксперименте.

Многомерный эксперимент. В естественном эксперименте утверждается идея изучения явлений не изолированно, а в их взаимосвязи и взаимозависимости. Поэтому здесь чаще всего реализуется многомерный эксперимент. Он требует одновременного измерения множества сопутствующих признаков, независимость которых заранее неизвестна. Анализ связей между множеством изучаемых признаков, выявление структуры этих связей, ее динамики под влиянием обучения и воспитания являются основной целью многомерного эксперимента.

Результаты экспериментального исследования часто представляют собой не выявленную закономерность, устойчивую зависимость, а ряд более или менее полно зафиксированных эмпирических фактов. Таковы, например, полученные в результате эксперимента описания игровой деятельности детей, экспериментальные данные о влиянии на какую-либо деятельность такого фактора, как присутствие других людей и связанный с этим мотив соревнования. Эти данные, носящие часто описательный характер, не раскрывают еще психологического механизма явлений и представляют лишь более определенный материал, сужающий дальнейшую сферу поиска. Поэтому результаты эксперимента в педагогике и психологии нередко следует рассматривать как промежуточный материал и исходную основу для дальнейшей исследовательской работы.

8. Расскажите о роли формирующего эксперимента в педагогической психологии

Формирующий эксперимент — применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого.

Формирующий эксперимент широко используется в отечественной психологии при изучении конкретных путей формирования личности ребенка, обеспечивая соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательного процесса. Иногда формирующий эксперимент называется несколько иначе:

- преобразующий,
- созидательный,
- воспитывающий,
- обучающий,
- метод активного формирования психики.

Экспериментально-генетический метод исследования психического развития разработан Л.С. Выготским и связан с его

культурно-исторической теорией развития высших психических функций. Впервые был применен Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым при исследовании формирования высших опосредствованных форм внимания и памяти. Сущность метода заключается в разработке искусственных экспериментальных условий, способствующих созданию самого процесса возникновения высших форм психических функций. В основе такого экспериментального изучения генезиса психических явлений лежали два основных положения: первое — специфически человеческие психические процессы — это процессы опосредствованные, использующие разнообразные, выработанные в ходе исторического развития человеческой культуры орудия-средства — знаки, символы, язык, меры и т. п.; второе — всякий психический процесс возникает и функционирует в двух планах — социальном и психологическом, или, как писал Л.С. Выготский, сначала как категория интерпсихическая, а затем как интрапсихическая.

После смерти Л.С. Выготского экспериментально-генетический метод исследования психического развития с успехом применялся его сотрудниками и последователями в многочисленных исследованиях (при формировании звуковысотного слуха А.Н. Леонтьевым, в исследовании произвольных движений А.В. - Запорожцем, при изучении закономерностей развития восприятия Л.А. Венгером и др.). Существенный вклад внес П.Я. Гальперин, разработавший теорию и методику поэтапного формирования умственных действий, а затем целенаправленного формирования психических процессов с заранее заданными свойствами (внимание, симультанное восприятие и т. п.). Л.С. Выготский предостерегал от упрощенного понимания получаемых в таких искусственных условиях фактов и прямого переноса выводов на реальный процесс развития. В 60-х гг. кроме исследований, проводимых в лабораторных условиях, появились многочисленные исследования, ведущиеся в форме экспериментальной организации процесса обучения целых классов для анализа влияния обучения на психическое развитие (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.).

По целям различают констатирующий и формирующий эксперименты. Цель констатирующего эксперимента — измерение наличного уровня развития (например, уровня развития абстрактного мышления, морально-волевых качеств личности и т. п.). Таким образом, получается первичный материал для организации формирующего эксперимента.

Формирующий (преобразующий, обучающий) эксперимент ставит своей целью не простую констатацию уровня сформированности той или иной деятельности, развития тех или иных сторон психики, а их активное формирование или воспитание. В этом случае создается специальная экспериментальная ситуация, которая позволяет не только выявить условия, необходимые для организации требуемого поведения, но и экспериментально осуществить целенаправленное развитие новых видов деятельности, сложных психических функций и глубже раскрыть их структуру. Основу формирующего эксперимента составляет экспериментально-генетический метод исследования психического развития.

Теоретической основой формирующего эксперимента является концепция о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии.

Экспериментальное обучение — один из современных методов исследования психолого-дидактических проблем. Различают два вида экспериментального обучения:

- индивидуальный обучающий эксперимент, уже прочно вошедший в науку;
- коллективное экспериментальное обучение, которое широко стало использоваться в психологии и педагогике лишь в 60-х гг. XX в.

Индивидуальный эксперимент позволяет не только констатировать уже сложившиеся особенности психических процессов у человека, но и целенаправленно формировать их, достигая определенного уровня и качества. Благодаря этому можно экспериментально изучать генезис восприятия, внимания, памяти, мышления и других психических процессов посредством учебного процесса. Теория психических способностей как при жизни складывающихся функциональных систем мозга

(А.Н. Леонтьев), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин) и ряд других теорий, созданных в отечественной психологии, опирались на данные, полученные в основном с помощью обучающих экспериментов.

Коллективное экспериментальное обучение проводится в масштабе целых групп детского сада, классов школы, студенческих групп и т. п. Организация таких исследований связана, прежде всего, с потребностями педагогики и психологии в углубленном изучении влияния обучения на психическое развитие человека, в частности в изучении возрастных возможностей развития психики человека при разных условиях его деятельности (исследования Л.В. Занкова, Г.С. Костюка, А.А. Люблинской, Б.И. Хачапуридзе, Д.Б. Эльконина и др.). Раньше эти проблемы разрабатывались на массовом материале применительно к системе условий, стихийно складывающихся и доминирующих в данных конкретно-исторических обстоятельствах. Получаемые при этом сведения об особенностях психического развития человека нередко абсолютизировались, а источники развития этого процесса порой усматривались лишь в более или менее постоянной психологической природе самого индивида.

Основная задача экспериментального обучения состоит в существенном изменении и варьировании содержания и форм учебной деятельности человека с целью определения влияния этих изменений на темпы и особенности психического (в частности, умственного) развития, на темпы и особенности формирования его восприятия, внимания, памяти, мышления, воли и т. п. Благодаря этому можно исследовать внутренние связи, существующие между обучением и развитием, описывать разные типы этих связей, а также находить условия учебной деятельности, наиболее благоприятствующие психическому развитию в том или ином возрасте. В процессе экспериментального обучения можно сформировать, например, такой уровень интеллектуальной деятельности ребенка, который нельзя наблюдать у него при обычной системе преподавания.

Проведение экспериментального обучения в коллективах (группах, классах или их комплексах) обеспечивает регуляр-

ность, систематичность и преемственность необходимых обучающим воздействий, а также дает разнообразный массовый материал для дальнейшей статистической обработки. Собственно экспериментальное обучение должно удовлетворять некоторым специфическим требованиям, вытекающим из необходимости соблюдать основные жизненные интересы испытуемых. Эти исследования не должны вредить духовному и нравственному здоровью участвующих в них людей. В экспериментальных группах, классах и школах создаются и поддерживаются наиболее благоприятные условия для учебной деятельности.

Методика экспериментального обучения имеет следующие основные черты:

- его содержание и способы проведения тщательно планируются заранее;
- подробно и своевременно фиксируются особенности процесса и результаты обучения;
- с помощью особых систем заданий регулярно определяется как уровень усвоения учебного материала, так и уровень психического развития испытуемых на разных этапах экспериментального обучения;
- эти данные сопоставляются с полученными при исследовании контрольных групп и классов (занимающихся в условиях, которые принимаются за обычные).

В сочетании с индивидуальным обучающим экспериментом коллективное экспериментальное обучение все шире используется в психологии и дидактике как особый метод исследования сложных процессов психического развития человека.

Достиныства формирующего эксперимента:

- ориентация на развитие учащегося в образовательном процессе;
- теоретическая обоснованность экспериментальной модели организации этого процесса;
- длительность исследования, гарантирующая обоснованность и надежность получаемых данных, и др.

Среди основных результатов применения формирующего эксперимента в педагогической психологии можно назвать следующие:

- Были установлены закономерности развития у дошкольников познавательных способностей (исследования П.Я. Гальперина, Л.Ф. Обуховой, Г.И. Минской, Н.Н. Поддъякова, Л.А. Венгера, А.В. Запорожца и др.)
- Установлены особенности и условия перехода от дошкольного периода к школьному обучению (исследования Е.Е. Шулемашко и др.).
- Доказана возможность и целесообразность формирования у младших школьников основ научно-теоретического мышления и определяющее значение в этом содержания и методов обучения (исследования В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др.)

Таким образом, можно отметить следующее: *в педагогической психологии используются все те методы, которые есть в общей, возрастной и многих других отраслях психологии: наблюдение, устный и письменный опрос, метод анализа продуктов деятельности, контент-анализ, эксперимент и др., но только здесь они применяются с учетом возраста детей и тех психолого-педагогических проблем, в контексте которых возникает необходимость обращения к ним.*

9. В чем заключается сущность понятий «усвоение», «учение», «научение», «учебная деятельность»

На сегодняшний день существует несколько понятий, относящихся к приобретению человеком жизненного опыта в виде знаний, умений, навыков, способностей. Это — **научение, учение, обучение**.

Наиболее общим понятием является **научение**. Интуитивно каждый из нас представляет, что такое обучение. О научении говорят в том случае, когда человек стал знать и (или) уметь то, чего не знал и (или) не умел раньше. Эти новые знания, умения и навыки могут быть следствием деятельности, направленной на их приобретение, или выступать как побочный эффект поведения, реализующего цели, не связанные с данными знаниями и умениями.

Научение обозначает процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли). Такие привычные и распространенные понятия, как эволюция, развитие, выживание, приспособление, отбор, совершенствование, имеют некоторую общность, наиболее полно выражющуюся в понятии научения, которое пребывает в них или явно, или по умолчанию. Понятие развития, или эволюции, невозможно без предположения о том, что все эти процессы происходят вследствие изменения поведения живых существ. А в настоящее время единственным научным понятием, полно охватывающим эти изменения, является понятие научения. Живые существа научаются новым видам поведения, которые обеспечивают более эффективное выживание. Все, что существует, приспосабливается, выживает, приобретает новые свойства, и это происходит по законам научения. Итак, выживание в основном зависит от способности к научению.

В зарубежной психологии понятие «научение» часто употребляется как эквивалент «учения». В отечественной психологии (по крайней мере — в советский период ее развития) принято использовать его применительно к животным. Однако в последнее время ряд ученых (И.А. Зимняя, В.Н. Дружинин, Ю.М. Орлов и др.) использовали этот термин и применительно к человеку.

Для лучшего понимания различий между научением, учением и обучением воспользуемся классификацией деятельности, в результате которых человек приобретает опыт.

Все деятельности, в которых человек приобретает опыт, можно разделить на две большие группы: деятельности, в которых познавательный эффект является побочным (дополнительным) продуктом и деятельности, в которых познавательный эффект является прямым ее продуктом.

Научение включает в себя приобретение опыта во всех видах деятельности вне зависимости от его характера. Кроме того, приобретение опыта как побочного продукта в зависимости от регулярности может быть в определенных видах деятельности

стабильным, более-менее постоянным, а также — случайным, эпизодическим.

Приобретение опыта в качестве стабильного побочного продукта может происходить в процессе стихийного общения, в игре (если она не организуется взрослым специально с целью усвоения ребенком какого-либо вида опыта).

Во всех этих видах деятельности (игра, труд, общение, преднамеренное познание) опыт может приобретаться также в качестве случайного побочного продукта.

Вторую большую группу деятельности, в которых человек приобретает опыт, составляют такие их виды, которые осознанно или неосознанно осуществляются ради самого опыта.

Рассмотрим сначала деятельности, в которых приобретение опыта производится без постановки соответствующей цели. Среди них можно выделить такие типы: *дидактические игры, стихийное общение и некоторые другие деятельности*. Все они характеризуются тем, что, хотя субъект приобретения опыта не ставит перед собой цели — овладеть данным опытом, он его закономерно и стабильно получает в конце их процесса. При этом познавательный результат является единственным, рациональным оправданием затрат времени и сил субъекта. Вместе с тем реально действующий мотив сдвинут на процесс деятельности: человек общается с другими или играет потому, что получает удовольствие от самого процесса общения или игры.

Помимо дидактической игры и стихийного общения приобретение опыта в качестве прямого продукта, но без сознательной цели достигается также в свободном наблюдении, в ходе чтения художественной литературы, просмотра кинофильмов, спектаклей и пр.

Открытие или усвоение становятся одними из наиболее значимых критериев классификации видов познания. В свою очередь усвоение также предполагает два варианта:

- когда опыт дан в готовом виде, но субъект усвоения должен самостоятельно подготовить все или некоторые условия, обеспечивающие процесс усвоения;

- когда он выполняет лишь познавательные компоненты этой деятельности, а условия усвоения подготавливаются другими людьми.

Последний вариант представляет для нас наибольший интерес, поскольку отражает существенные черты явления, имеющего место в любом человеческом и заключающемся в передаче старшим поколением младшему опыту, которым располагает общество. Этот вид деятельности и есть **учение**.

Учение определяется как науение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им передаваемого (транслируемого) его социокультурного (общественно-исторического) опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта. Следовательно, учение рассматривается как разновидность научения.

Обучение в наиболее употребительном смысле этого термина означает целенаправленную, последовательную передачу (трансляцию) социокультурного (общественно-исторического) опыта другому человеку в специально созданных условиях. В психолого-педагогическом отношении обучение рассматривается как управление процессом накопления знаний, формирования познавательных структур, как организация и стимулирование учебно-познавательной активности учащегося.

Кроме того, понятия «науение» и «обучение» равно приложимы и к человеку, и к животным, в отличие от понятия «учение». В зарубежной психологии понятие «науение» употребляется как эквивалент «учения». Если «обучение» и «учение» обозначают процесс приобретения индивидуального опыта, то термин «науение» описывает и сам процесс, и его результат.

Рассматриваемую триаду понятий ученые трактуют по-разному. Например, точки зрения А.К. Марковой и Н.Ф. Талызиной таковы:

А.К. Маркова:

- рассматривает научение как приобретение индивидуального опыта, но, прежде всего, обращает внимание на автоматизированный уровень навыков;

- обучение трактует с общепринятой точки зрения — как совместную деятельность учителя и ученика, обеспечивающую усвоение школьниками знаний и овладение способами приобретения знаний;
- учение представляет как деятельность ученика по усвоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний.

Н.Ф. Талызина придерживается существовавшей в советский период трактовки понятия «научение» — применение рассматриваемого понятия исключительно к животным; обучение рассматривается ею только как деятельность учителя по организации педагогического процесса, а учение — как деятельность ученика, включенного в учебный процесс.

Таким образом, психологические понятия «научение», «обучение», «учение» охватывают широкий круг явлений, связанных с приобретением опыта, знаний, навыков, умений в процессе активного взаимодействия субъекта с предметным и социальным миром — в поведении, деятельности, общении.

Приобретение опыта, знаний и умений происходит в течение всей жизни индивида, хотя наиболее интенсивно этот процесс протекает в период достижения зрелости. Следовательно, процессы обучения совпадают во времени с развитием, созреванием, овладением формами группового поведения объекта обучения, а у человека — с социализацией, освоением культурных норм и ценностей, формированием личности.

Итак, *научение/обучение/учение* — это процесс приобретения субъектом новых способов осуществления поведения и деятельности, их фиксации и/или модификации.

Самым общим понятием, обозначающим процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли), является «научение». Научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им передаваемого ему общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта определяется как учение.

10. Научение как процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Теории, проблемы и типы обучения

Научение — это процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Как уже подчеркивалось выше, в отечественной психологии (по крайней мере, в советский период ее развития) понятие научения было принято использовать применительно к животным. Ю.М. Орлов, придавая огромное значение этому понятию в науке, подчеркивает, что «в психологии, пожалуй, нет другого понятия, имеющего столь огромное значение для понимания человека, как научение. Научение — понятие, обозначающее процесс становления новых видов поведения. Оно имеет место всюду, где есть поведение. Вместе с тем, это понятие одно из тех, которое мало используется людьми в понимании себя и других. Меня поражал тот факт, что так называемая советская психология, к которой я сам принадлежу, поскольку мне присвоена ученыя степень доктора психологических наук, вообще обходилась без этого понятия. Слово «научение» было исключено из учебников и книг по психологии. Там, где без него невозможно было обойтись, слово «научение» заменялось «усвоением», понятием, которое имеет совершенно иной смысл. Когда мы говорим «усвоение», то предполагается, что существует некое готовое поведение, которое усваивается. Научение же предполагает становление новых видов поведения. В трудах по педагогике понятие научения только предполагалось, скрываясь за словами «формирование», «обучение», «воспитание».

Термин «научение» применяется преимущественно в психологии поведения. В отличие от педагогических понятий обучения, образования и воспитания он охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта (привыкание, запечатление, образование простейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков, реакций сенсорного различия и т. д.).

В психологической науке существует ряд различных трактовок научения. Например, Л.Б. Ительсон считает, что «все ос-

новные изменения поведения и деятельности ребенка в процессе его «превращения в человека» являются фактами научения». Далее ученый подчеркивает, что «научение выступает как ведущий фактор развития, с помощью которого у детеныша вида «хомо сапиенс» формируются человеческие формы поведения и отражения реальности, происходит процесс превращения биологической особи в субъекта человеческого отношения к миру».

В.Д.Шадриков в предельно общей форме обучение определяет как «*систематическую модификацию поведения при повторении ситуации и (или) под влиянием прошлого опыта на основе образования связей, сохранения следов и их реорганизации*».

Иначе трактует это понятие Р.С. Немов. Он рассматривает его через понятие учения: «Когда же хотят подчеркнуть результат обучения, то пользуются понятием обучение. Оно характеризует факт приобретения человеком новых психологических качеств и свойств в учебной деятельности. Этимологически это понятие происходит от слова «научиться» и включает все то, чему действительно может научиться индивид в результате обучения и учения. Заметим, что обучение и учение, учебная деятельность в целом могут не иметь видимого результата, выступающего в форме обучения. Это еще одно основание для разведения обсуждаемых понятий и их параллельного использования».

Научение отличается от учения как приобретения опыта в деятельности, направляемой познавательными мотивами или мотивами и целями. Путем обучения может приобретаться любой опыт — знания, умения, навыки (у человека) и новые формы поведения (у животных).

Как всякое приобретение опыта, обучение включает протекающие неосознаваемо уяснение содержания материала и его закрепление (запоминание непроизвольное). У животных обучение — основная форма приобретения опыта. Направленное обучение у животных существует лишь в зачаточной форме (обследование новой ситуации, подражание).

Способностью к обучению обладают в основном виды, далеко продвинувшиеся в эволюционном развитии. Если инстинктивное поведение эффективно в обычной для животного среде и

обычных обстоятельствах, то справляясь с новыми ситуациями и непривычной обстановкой, формировать новые поведенческие акты могут, в сущности, лишь особи тех видов, у коих преобладает способность к обучению и выработке навыков.

Зачатки возможности обучения обнаруживаются уже у дождевых червей. В средней степени оно проявляется у рыб, амфибий, рептилий. Эта способность развивается по мере продвижения по эволюционной лестнице. У наиболее продвинутых форм — шимпанзе и человека — почти нет форм поведения, позволяющих с момента рождения без тренировки адекватно приспособливаться к среде. У человека почти единственными формы поведения, которым он не должен обучаться, — это врожденные рефлексы, дающие возможность выжить после появления на свет: рефлекс сосательный, глотательный, чихательный, мигательный и пр. У человека роль и значение обучения меняются в ходе онтогенеза. В дошкольном возрасте обучение — основной способ приобретения опыта, затем оно отодвигается на второй план, уступая место учению — учебной деятельности, хотя и не теряет значения полностью. Важнейший фактор обучения — место усваиваемого материала в соответствующей деятельности. Человек лучше научается материалу, который занимает место цели деятельности.

Существует множество теорий обучения. В каждой из них можно выделить какой-то отдельный аспект изучаемого явления.

Согласно одним теориям, в процессе учения и обучения существует единый механизм обучения (как у человека, так и у животных); другие теории рассматривают учение и обучение как различные механизмы.

К первой группе относятся теории зарубежной психологии:

- теории бихевиоризма (Дж. Уотсон), где обучение трактуется как не связанный с психикой и познанием процесс случайного, слепого ассоциирования стимулов и реакций на основе готовности, упражнения, подкрепления или смежности во времени. Подобные теории противоречат позднее установленным фактам, говорящим о возможности обучения без подкрепления, без упражнений и пр.;

■ теории, где обучение рассматривается как процесс изменения психического отражения условий деятельности и поведения по принципу пассивного установления новых связей (ассоциализм), реструктурирования исходно целостного опыта в виде образцов (гештальтпсихология) или планов (необихевиоризм). Сюда же в большой мере относятся теория Ж. Пиаже (Женевская школа) и теории некоторых представителей информационного подхода и когнитивной психологии. Когнитивные психологи интересуются тем, какие психологические структуры формируются во время обучения. Многие из них пытаются смоделировать процесс обучения в виде компьютерных программ.

Ко второй группе относятся теории отечественных психологов и ряда зарубежных авторов. У человека обучение и учение рассматриваются ими как познавательный процесс усвоения социального опыта практической и теоретической деятельности. У животных обучение трактуется как процесс изменения врожденного видового опыта и приспособления его к конкретным условиям.

Р.Г. Аверкин, проанализировав все многообразие теорий обучения, выделил общие положения, с которыми, по его мнению, соглашается большинство исследователей:

1. Обучение — это постепенное или скачкообразное изменение поведения. Существуют два типа временного протекания процесса обучения. Такие формы обучения, как классическое или оперантное обусловливание, протекают постепенно, а такие как импринтинг или инсайт — моментально.

2. Обучение — это изменение поведения, не являющееся непосредственно следствием созревания организма, хотя развитие всегда сопровождается обучением. Проблема обучения тесно связана с проблемой развития и созревания. Иногда в молодом организме сложно отличить результат обучения от результата созревания, поэтому обучение предпочитают исследовать у взрослых.

3. Обучением не является изменение поведения при утомлении или в результате употребления психоактивных веществ.

4. Упражнение улучшает процесс обучения.

5. Видовая принадлежность организма определяет возможности его научения

Понятие «научение» только в последнее время начинает использоваться в психологии как наиболее широкое понятие, отражающее процесс и результат приобретения человеком индивидуального опыта. Поэтому существует ряд актуальных проблем, требующих дальнейшего изучения.

- Во-первых, проблема соотношения и разграничения понятий «научение» / «учение» / «обучение».
- Во-вторых, проблема соотношения и разграничения эффектов научения и созревания/развития. Ведь далеко не все, что связано с развитием, может быть названо научением. В него, например, не входят процессы и результаты, которые характеризуют биологическое созревание организма, разворачиваются и протекают по биологическим, в частности, генетическим законам, хотя процессы созревания, безусловно, тесно связаны с приобретением организмом нового и изменением уже имеющегося опыта. С одной стороны, научение практически всегда опирается на определенные уровни биологической зрелости организма, с другой стороны, обучение и учение в определенной степени влияют на созревание организма.
- В-третьих, актуальной является проблема выявления общих законов и закономерностей научения. Ведь на их основе можно рассматривать более частные законы формирования учебных умений и навыков.
- И наконец, не меньший интерес как в теоретическом, так и в прикладном плане представляет проблема выделения видов, механизмов и условий эффективного научения. На этом аспекте мы остановимся более подробно.

В психологической науке достаточно подробно изучены различные типы научения. На основе работ Л.Б. Ительсона разработана классификация различных типов научения, представленная В.Д.Шадриковым.

Все типы научения можно разделить на два вида: ассоциативное и интеллектуальное.

Характерным для ассоциативного обучения является образование связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическим процессами или психической деятельностью на основе смежности этих элементов (физической, психической или функциональной).

Со времен Аристотеля до наших дней основной принцип обучения — *ассоциация по смежности* — формулируется сходным образом. Когда два события повторяются с небольшим интервалом (временная смежность), они ассоциируются друг с другом таким образом, что возникновение одного вызывает в памяти другое. Русский физиолог И.П. Павлов первым занялся исследованием в лабораторных условиях свойств ассоциативного обучения. Он обнаружил, что, хотя звук колокольчика первоначально никак не отражался на поведении собаки, однако после регулярного звонка в момент кормежки, через некоторое время у собаки вырабатывался условный рефлекс: звонок сам по себе начинал вызывать у нее слюноотделение. Павлов измерял степень обучения количеством слюны, выделившейся при звонке, не сопровождавшемся кормежкой. Метод выработки условных рефлексов основан на использовании уже существующей связи между специфической формой поведения (слюноотделением) и неким событием (появлением еды), которое вызывает эту форму поведения. При формировании условного рефлекса в эту цепочку включается нейтральное событие (звонок), которое ассоциируется с событием «естественному» (появлением еды) настолько, что выполняет его функцию.

Психологи подробно исследовали ассоциативное обучение методом так называемых парных ассоциаций: вербальные единицы (слова или слоги) заучиваются парами; предъявление впоследствии одного члена пары вызывает вспоминание о другом. Этот тип обучения имеет место при овладении иностранным языком: незнакомое слово образует пару со своим эквивалентом на родном языке, и эта пара заучивается до тех пор, пока при предъявлении иностранного слова не будет восприниматься тот смысл, который передает слово на родном языке.

При интеллектуальном обучении предметом отражения и усвоения являются существенные связи, структуры и отношения объективной действительности.

Каждый вид обучения можно разделить на два подтипа:

- рефлекторный;
- когнитивный.

Когда обучение выражается в усвоении определенных стимулов и реакций, его относят к рефлекторному; при усвоении определенных знаний и определенных действий говорят о когнитивном обучении.

Обучение происходит постоянно, в самых различных ситуациях, видах деятельности. В зависимости от пути, которым достигается обучение, оно делится на два разных уровня — рефлекторный и когнитивный.

На рефлекторном уровне процесс обучения носит бессознательный, автоматический характер. Таким путем ребенок научается, например, различать цвета, звук речи, ходить, доставать и перемещать предметы. Сохраняется рефлекторный уровень обучения и у взрослого человека, когда он непреднамеренно запоминает отличительные особенности предметов, усваивает новые виды движений.

Но для человека гораздо более характерным является высший, когнитивный уровень обучения, который строится на усвоении новых знаний и новых способов действия посредством сознательного наблюдения, экспериментирования, осмыслиния и рассуждения, упражнения и самоконтроля. Именно наличие когнитивного уровня отличает обучение человека от обучения животных. Однако не только рефлекторный, но и когнитивный уровень обучения не превращается в учение, если он управляемся какой-либо иной целью, кроме цели усвоить определенные знания и действия.

Как показали исследования ряда психологов, в ряде случаев стихийное, непреднамеренное обучение может оказаться весьма эффективным. Так, например, ребенок лучше запоминает то, что связано с его активной деятельностью и необходимо для ее выполнения, чем то, что он заучивает специально. Однако в

целом преимущество оказывается, бесспорно, на стороне сознательного целенаправленного учения, так как только оно может дать систематизированные и глубокие знания.

Разновидности ассоциативного обучения:

В каждом подвиде В.Д. Шадриков выделяет несколько классов обучения:

1. Ассоциативно-рефлекторное обучение разделяется на сенсорное, моторное и сенсомоторное.

- Сенсорное обучение заключается в усвоении новых биологически значимых свойств предметов и явлений окружающего мира.
- Моторное обучение состоит в выработке новых биологически полезных реакций, когда сенсорный компонент реакций является в основном кинестетическим или проприоцептивным, т. е. когда сенсорная информация возникает в самом процессе выполнения движения.
- Сенсомоторное обучение заключается в выработке новых или приспособлении имеющихся реакций к новым условиям восприятия.

2. Ассоциативное когнитивное обучение разделяется на обучение знаниям, обучение навыкам и обучение действиям.

- При обучении знаниям человек обнаруживает у предметов новые свойства, имеющие значение для его деятельности или жизнедеятельности, и усваивает их.
- Обучение навыкам заключается в формировании программы действий, которая обеспечивает достижение определенной цели, а также программы регуляции и контроля этих действий.
- Обучение действиям включает в себя обучение знаниям и навыкам и соответствует сенсомоторному обучению на когнитивном уровне.

Сопоставляя сенсорную и моторную модели обучения, Л.Б. Ительсон писал:

«Первая (сенсорная модель) выделяет расширение знаний как движущую задачу обучения. Вторая (моторная модель) — расширение программ деятельности как ведущую задачу обучения.

Сенсорная концепция подчеркивает как условие научения мотивацию деятельности. Моторная — достижение целей деятельности. Из сенсорной концепции следует: чтобы определенные свойства мира были выделены (отражены) психикой учащегося и закреплены в ней, они должны быть значимы для него, т. е. связанны с его потребностями. Из моторной — чтобы программы действий были сформированы и закреплены в психике учащегося, они должны приводить к поставленной цели, т. е. реализовывать его потребности. Первая утверждает: чтобы новые знания усваивались учащимся, он должен «видеть» («чувствовать») их полезность. Вторая — чтобы новые действия усваивались учащимся, он должен «видеть» («чувствовать») их успешность.

Из сенсорной концепции вытекает: чтобы происходило обучение, необходимо создать у учащегося положительное эмоциональное отношение к поступающей информации. Из моторной вытекает: чтобы происходило обучение, необходимо положительное переживание у учащегося при выполнении требуемых действий.

Сенсорная концепция предполагает активную познавательную деятельность учащегося: анализ, синтез, абстрагирование и обобщение поступающих чувственных данных. Моторная — активную практическую деятельность учащегося; поиски и испробование подходящих действий, контроль их результатов и сопоставление с целью.

Нетрудно заметить, что две эти концепции не противоречат одна другой, а просто рассматривают разные стороны научения. В центре сенсорной концепции стоит рассмотрение отражательной, а моторной — регуляторной деятельности психики. Первая подчеркивает информационный, познавательный характер научения, вторая — его деятельный целенаправленный характер».

Ассоциативное обучение не исчерпывает всех типов научения. Оно характеризует лишь более простые (хотя и многообразные) типы адаптивной модификации поведения.

Более сложные формы обучения относятся к интеллектуальному обучению, которое, как и ассоциативное, можно разделить на рефлексорное и когнитивное.

1. Рефлекторное интеллектуальное обучение разделяется на обучение отношениям, обучение с помощью переноса и знаковое обучение.

- Сущность обучения отношениям состоит в выделении и отражении в психике отношений элементов в ситуации, отделении их от абсолютных свойств этих элементов.
- Обучение с помощью переноса заключается в «удачном использовании применительно к новой ситуации тех навыков и врожденных форм поведения, которыми уже обладает животное». В основе данного типа обучения лежат способности выделять отношения и действия.
- Знаковое обучение связано с выработкой таких форм поведения, при которых «животное реагирует на предмет как на знак, т. е. отвечает не на свойства самого предмета, а на то, что этот предмет обозначает».

У животного интеллектуальное обучение представлено в простейших формах, у человека оно является основной формой обучения и протекает на когнитивном уровне.

2. Интеллектуальное когнитивное обучение разделяется на обучение понятиям, обучение мышлению и обучение умениям.

- Обучение понятиям заключается в усвоении понятий, отражающих существенные отношения реальности и закрепленных в словах и сочетаниях слов. Через овладение понятиями человек усваивает общественно-исторический опыт предшествующих поколений.
- Обучение мышлению состоит в «формировании у учащихся умственных действий и их систем, отражающих основные операции, с помощью которых познаются важнейшие отношения реальности». Обучение мышлению является предпосылкой для обучения понятиям.
- Обучение умениям заключается в формировании у учащихся способов регулирования своих действий и поведения в соответствии с целью и ситуацией.

11. Сущность учения

Проблема учения является междисциплинарной; соответственно оно может рассматриваться с разных позиций. И. Лингарт выделяет девять аспектов (позиций) рассмотрения.

- С позиции философии (в гносеологическом плане) учение представляет собой специфическую форму познания. В учении возникают и решаются противоречия между объективным и субъективным, формой и содержанием и т. д.
- С позиции аксиологии этики учение рассматривается как процесс ценностного формирования и самоопределения, интернализации общественных норм, правил, ценностей.
- С биологической точки зрения учение представляет собой адаптационный процесс, где рассматриваются наследственность, среда, приспособление, регуляция.
- С позиции физиологии учение рассматривается в плане нейрогуморальных механизмов, выработки условных рефлексов, закономерностей высшей нервной деятельности, аналитико-синтетической деятельности мозга.
- С позиции психологии учение рассматривается как активность субъекта, как деятельность, как фактор психического развития.
- С педагогической позиции учение рассматривается в контексте «воспитательно-образовательной системы, где воспитание и обучение представляют собой систему целенаправленных, желательных с точки зрения потребностей общества условий, существующих обеспечить эффективную передачу общественного опыта».
- С кибернетической позиции учение может рассматриваться как информационный процесс в обучающейся системе, характеризующейся управлением по каналам прямых и обратных связей, выработкой и изменением стратегий, программ и алгоритмов.

Все многообразие человеческой деятельности может быть сведено к трем основным видам — игра, учение, труд.

Игра — вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе.

Учение — деятельность ученика по усвоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний.

Труд — это целесообразная деятельность человека, направленная на сохранение, видоизменение, приспособление среды обитания для удовлетворения своих потребностей, на производство товаров и услуг.

Учение, которое в последовательной смене основных типов деятельности, совершающейся в течение жизни каждого человека, следует за игрой и предваряет труд, существенно отличается от игры.

Ведь любое взаимодействие с миром не только удовлетворяет потребности индивида, но и приводит к более полному и точному отражению им условий деятельности, что и обеспечивает совершенствование способов ее осуществления. Учение является необходимым компонентом любой деятельности и представляет процесс изменения ее субъекта, обусловленный ее предметным содержанием. Этим учение отличается от изменений деятельности, вызванных физиологическими свойствами организма (его созреванием, функциональным состоянием и т. д.).

Существуют различные трактовки понятия «учение». Приведем некоторые из них. Например, С.Л. Рубинштейн так раскрывает суть учения: «Основная цель учения, применительно к которой приоравливается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство — освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготовливается к собственной трудовой деятельности. Этот процесс учения протекает не стихийно, не самотеком. Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения — двустороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащегося».

Ительсон Л.Б. : «Это — деятельность, непосредственной целью которой является само освоение определенной информа-

ции, действий, форм поведения. Такая специфическая деятельность субъекта, направленная на научение, имеющая своей целью научение, именуется учением». Дальше ученый продолжает: учение «...включает в себя:

- усвоение информации о значимых свойствах мира, необходимой для успешной организации интеллектуально и практической деятельности;
- освоение самих приемов и операций, из которых складывается эта деятельность;
- овладение способами использования этой информации для правильного выбора и контроля этих приемов и операций в соответствии с поставленной целью».

Проведенный И.И. Ильясовым системный последовательный анализ основных концепций учения для выявления особенностей его структурной организации и ее отличий в разных концепциях в то же время вскрыл и все многообразие самой интерпретации этого процесса, что, прежде всего, обусловливаются различиями общепсихологического подхода и авторских трактовок. Согласно проведенному И.И. Ильясовым анализу концепций учения, учение рассматривается как:

- приобретение знаний и умений решать разные задачи (Я.А. Коменский);
- усвоение знаний, умений и развитие — совершенствование — общих познавательных процессов (И.Гербарт);
- приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах (Ф.А. Дистервег);
- активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений — возникновением проблемной ситуации (Дж. Дьюи);
- «активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мысленного содержания при необходимости участии внешних движений» (В. Лай);
- получение знания и решение проблем (К.Д. Ушинский);
- активный процесс внутренней самодеятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса (П.Ф. Каптерев);

- переструктурирование прежних структур опыта, где две фазы — образование (впервые) новых форм деятельности (успех) и сохранение и воспроизведение возникших новых форм деятельности (память) (К. Коффка);

- разные виды приобретения опыта (Ж. Пиаже)

В отечественной психологии существуют несколько подходов к анализу проблем учения. Один из этих теоретических подходов состоит в рассмотрении учения как усвоения учащимися знаний и формирования у них приемов умственной деятельности (Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н. Богоявленский и др.). В его основе лежит положение, согласно которому усвоение школьниками знаний определяется внешними обстоятельствами (в первую очередь, программой и методами обучения) и в то же время является результатом активности самого школьника.

Центральным моментом учения является усвоение знаний, представленных в виде научных понятий. Такое усвоение не сводится к простому копированию в сознании учащихся понятий, вводимых учителем. Данное извне понятие формируется в той мере, в какой оно является результатом мыслительной деятельности учащегося, осуществляемых им умственных операций (анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования). В усвоении понятий возникают последовательные этапы: движение от неполного знания к полному. Это движение, в зависимости от содержания понятий, может носить разный характер. Во многих случаях оно идет от частного, конкретного к общему, абстрактному. Но существует и другой вариант усвоения: от недифференцированного общего к частному, конкретному и через конкретное к подлинно абстрактному. Так, при усвоении понятий о представителях различных общественных классов ученик в начале усваивает только диаметральную противоположность этих понятий и их основных признаков. Понятия становятся содержательными в дальнейшем, по мере того, как школьники приобретут соответствующие конкретные знания.

Усвоение знаний тесно связано с их применением в различных учебных и практических ситуациях. Применение усвоен-

ных знаний зависит от взаимосвязи теоретического и практического, абстрактного и конкретного мышления. Они по-разному соотносятся на разных этапах обучения, в силу чего возникает необходимость использовать процессы интериоризации и экстериоризации (перехода от внешних действий по решению мыслительных задач к действию в умственном плане и обратно).

В процессе обучения не только приобретаются знания, но совершенствуются и те умственные операции, при помощи которых учащиеся добывают и применяют знания, происходит формирование приемов умственной деятельности, включающее как овладение операциями, так и возникновение мотивов, потребностей в использовании данных операций как способов деятельности.

Постановка и достаточно широкое использование приемов умственной деятельности приводит к формированию у учащихся определенных качеств ума: активности и самостоятельности, продуктивности, гибкости и т. п.

Учение представляет собой развивающийся процесс, включающий переход от элементарных ситуаций, где оно осуществляется на основе подражания образцу при минимальной активности самого ученика, к высшим ступеням, опирающимся на «самоуправление» ученика, который самостоятельно добывает новые знания или применяет приобретенные ранее знания к решению новых задач.

Другой подход к проблемам учения содержится в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, разрабатываемой П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной и их сотрудниками. В этой теории учение рассматривается как усвоение определенных видов и способов познавательной деятельности, которые включают в себя заданную систему знаний и в дальнейшем обеспечивают их применение в заранее заданных пределах. Знания, умения и навыки не существуют изолированно друг от друга, качество знаний всегда определяется содержанием и характеристиками деятельности, в состав которой они вошли.

Единицей, усваиваемой в процессе обучения познавательной деятельности, является умственное действие, и задача управления

учением — это, прежде всего, задача формирования умственных действий с определенными, заранее заданными свойствами. Возможность подобного управления дает знание и использование законов, по которым происходит образование новых действий, выявление и учет условий, влияющих на их качество.

Такие законы и условия и явились предметом исследований авторов теории поэтапного формирования. Ими было установлено, что исходной формой, в которой новое умственное действие с заданными свойствами может быть построено у учащихся, является его внешняя, материальная (или материализованная) форма, когда действие осуществляется с реальными предметами (или их заместителями — моделями, схемами, чертежами и т. п.). Процесс усвоения действия включает первоначальное овладение его внешней формой и последующую интегризацию — поэтапный переход к выполнению во внутреннем, умственном плане, в процессе которого действие не только превращается в умственное, но и приобретает ряд новых свойств (обобщенность, сокращенность, автоматизированность, разумность, сознательность). Примером формирования умственного действия может служить усвоение счета, который вначале осуществляется путем реального перекладывания предметов (материальная форма) или счетных палочек (материализованная форма), затем — в плане громкой речи и в конечном итоге — полностью «в уме».

12. В чем заключается суть проблемы соотношения обучения и развития как центральной проблемы педагогической психологии?

Проблема обучения и развития всегда была и будет в центре исследований не только педагогической психологии, но и многих других областей психологической науки. Ее решение служит фундаментом для дидактики и методики обучения и воспитания. С.Л. Рубинштейн писал, что «правильное решение вопроса о соотношении развития и обучения имеет центральное

значение не только для психологии, но и для педагогики. Каждая концепция обучения, которую сформулирует педагог, включает в себя (сознает он это или нет) определенную концепцию развития. Точно так же концепция психического развития, которую сформулирует психолог (сознает он это или нет), заключает в себе и определенную теорию обучения».

Изучением проблемы обучения и развития в той или иной мере занимались почти все выдающиеся психологи прошлого и настоящего.

Признание главной роли обучения в развитии природных задатков содержалось уже в работах основоположника педагогики Я.А.Коменского. Эта идея в том или ином виде утверждалась многими педагогами и психологами на протяжении последующих столетий вплоть до настоящего времени. В отечественной педагогике она нашла отражение в работах К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, Н.Х. Весселя, К.Н. Вентцеля, П.П. Блонского, Л.С. Выготского и др.

На различных исторических этапах ее решение менялось. Это обусловлено сменой методологических установок, появлением новых трактовок в понимании сущности развития личности и самого процесса обучения, переосмыслением роли последнего в этом процессе. Традиционная проблема соотношения обучения и развития, прежде всего познавательного, в настоящее время трансформировалась в проблему соотношения обучения и развития личности, задав новые ракурсы реформирования системы образования. Смещение смысловых акцентов в этой проблеме объясняется рядом причин.

Первая состоит в том, что образование в демократическом обществе не может быть направлено лишь на формирование знаний и умений.

Вторая причина связана с процессами развития науки, обогащения и увеличения объема знаний, за которыми образовательные учреждения не успевают, поскольку нельзя постоянно увеличивать сроки общего и профессионального обучения. Оно должно быть направлено на формирование у обучающихся способов самостоятельного и непрерывного самообразования.

Третья причина обусловлена тем, что длительное время учет возрастных особенностей детей считался приоритетным и неизменным принципом обучения. Если это было действительно так, то никакое обучение не в состоянии было бы преодолеть ограниченные природой возможности того или иного возраста. Выявление соотношения обучения и развития личности позволяет устранить с помощью обучения кажущуюся ограниченность возрастных особенностей учащихся, расширить их возможности.

Четвертая причина связана:

- с признанием приоритета принципа развивающего образования;
- развитием теории личности, позволяющей более полно представить процессы личностных преобразований на различных этапах онтогенеза (В.Д. Шадриковым введено понятие «онтогенез личности»);
- осмыслинением факторов, обуславливающих личностный рост и личностные изменения;
- созданием концепции развивающего обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.).

Прежде всего, необходимо отметить, что рассматриваемая проблема соотношения обучения и развития является производной от общенаучной и общепсихологической проблемы, т. е. проблемы генотипической и средовой обусловленности развития человека. Как отмечает Р.С. Немов, «проблема генетических источников психологии и поведения человека является одной из важнейших в психологической и педагогической науках, поскольку от ее правильного решения зависит принципиальное решение вопроса о возможностях обучения и воспитания детей, человека вообще».

В истории психолого-педагогический мысли можно выделить три точки зрения на вопрос о соотношении влияния генотипических и средовых факторов на развитие человека. За основу возьмем точку зрения А.Г. Асмолова.

Как подчеркивает ученый, от образов человека в культуре и науке зависят как конкретные действия по отношению к личности, так и теоретические схемы анализа развития личности.

Преобладание в психологии личности образов «ощущающего человека», «нуждающегося человека» и «запограммированного человека» во многом обусловило реальный факт несовпадения понятий индивида, личности и индивидуальности и обосабленное становление биогенетической, социогенетической и персоногенетической ориентации человекознания.

В центре внимания представителей биогенетической ориентации находятся проблемы развития человека как индивида, обладающего определенными антропогенетическими свойствами (задатки, темперамент, биологический возраст, пол, тип телосложения, нейродинамические свойства мозга, органические побуждения и др.), которые проходят различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы вида в онтогенезе. В основе созревания индивида лежат преимущественно приспособительные процессы организма, которые изучаются в таких научных областях, как психофизиология индивидуальных различий, психогенетика, психосоматика, нейропсихология, психоэндокринология и сексология.

Представители разных течений социогенетической ориентации изучают преимущественно процессы социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных установок и ценностных ориентаций, формирование социального и национального характера человека как типично-го члена той или иной общности. Проблемы социализации, или — в широком смысле — социальной адаптации человека, разрабатываются главным образом в социальной психологии, этнопсихологии, исторической психологии.

В центре внимания персоногенетической ориентации стоят проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирования человеческого Я, борьбы мотивов, воспитания индивидуального характера и способностей, самореализации личностно-го выбора, непрестанного поиска смысла жизни в ходе жизненно-го пути индивидуальности. С изучением всех этих проявлений личности связана общая психология личности, разные аспекты которой освещаются в психоанализе, индивидуальной психологии, аналитической психологии и гуманистической психологии.

В обособлении биогенетического, социогенетического и первоночагенетического направлений проявляется метафизическая схема детерминации развития личности под влиянием двух факторов — среды и наследственности. В рамках системно-деятельностного историко-эволюционного подхода, развиваемого А.Г. Асмоловым, разрабатывается принципиально иная схема детерминации развития личности. В этой схеме свойства человека как индивида рассматриваются как «безличные» предпосылки развития личности, которые в процессе жизненного пути могут стать продуктом этого развития.

13. Расскажите об основных подходах к решению проблемы соотношения обучения и развития

К началу 30-х гг. XX в. более или менее отчетливо выявились три основные теории о соотношении обучения и развития. Они были описаны Л.С. Выготским.

1. Между обучением и развитием связь отсутствует.

Согласно первой точке зрения, высказанной известным швейцарским психологом Ж. Пиаже и развивающей его школой, отрицается связь между обучением и развитием ребенка. Эта независимость выражается, в частности, в том, что мышление ребенка проходит через известные стадии, независимо от того, обучается он или не обучается. А относительность независимости этих процессов состоит в том, что для того, чтобы обучение стало возможным, развитие должно подготовить для этого соответствующую основу. Обучение в этом случае «идет в хвосте развития», оно как бы надстраивается над созреванием.

Таким образом, первая теория имеет своим основным положением идею о независимости детского развития от процессов обучения. По этой теории, «развитие должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, разви-

тие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря этому наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу».

Согласно этой теории, развитие ребенка есть следствие внутреннего, спонтанного самоизменения, на которое обучение не оказывает никакого влияния. По мнению Ж. Пиаже, мышление ребенка с необходимостью проходит через все известные фазы и стадии независимо от процесса обучения. Более того, обучение обусловлено уровнем развития человека. «Развитие создает возможности — обучение их реализует», — писал В. Штерн. Обучение — это лишь внешние условия созревания, детского развития. Оно рассматривается как «чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвующий активно в детском развитии, ничего в нем не меняющий и скорее использующий достижения развития, чем подвигающий ход и изменяющий его направление».

Некоторая часть современных отечественных и зарубежных детских психологов и педагогов придерживаются позиций данной теории, которые так ярко и однозначно описал Л.С. Выготский. Многие полагают, что за такими позициями стоит сама педагогическая жизнь, многолетняя устоявшаяся практика образования, ведь этой психологической теории соответствует знаменитый дидактический принцип — принцип доступности (согласно ему, как известно, ребенка можно и нужно учить лишь тому, что он «может понять», для чего у него уже созрели определенные познавательные способности). Первая теория, естественно, не признает развивающего обучения, — это теоретическое обоснование практики образования в принципе исключает какие-либо возможности проявления такого обучения.

2. Обучение и развитие — тождественные процессы.

Согласно второй точке зрения, обучение и развитие — тождественны (У. Джемс, Э. Торндайк и др.). Считается, что ребенок

развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение есть развитие. Каждый шаг обучения считался и шагом развития ученика. При этом Э. Торндайк не видел разницы между обучением человека и обучением животного, отрицал роль сознания в обучении.

Таким образом, вторая теория, согласно Л.С. Выготскому, придерживается той точки зрения, что обучение и есть развитие, что первое полностью сливаются с детским развитием, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии (при этом развитие сводится в основном к накоплению всевозможных привычек). Сторонником этой теории являлся, например, такой крупный американский психолог, как У. Джемс.

Эти взгляды разделяли У. Джеймс, Дж. Уотсон, К. Коффка, хотя природу обучения они понимали по-разному. Они полагали, что любое обучение является развивающим, так как, например, обучение детей каким-либо грамматическим знаниям уже приводит к развитию у них ценных умственных действий (привычек). Эта точка зрения очень удобна для практиков, поскольку она оправдывает любые действия педагогов (учителей, методистов и др.).

Естественно, что по этой теории любое обучение — развивающее, поскольку обучение детей, например, каким-либо математическим знаниям может приводить к развитию у них ценных интеллектуальных привычек. Нужно иметь в виду, что учителя и методисты, опирающиеся в своей работе по преимуществу на практический опыт, могут быть сторонниками именно такой теории, не требующей проведения достаточно сложных процедур по различению процессов «обучения» и процессов «развития» (а они порой действительно трудноразличимы).

3. Между обучением и развитием существует тесная связь.

Третья теория пытается объединить первые две (К. Коффка). Она рассматривает само развитие как двойственный процесс: как созревание и как обучение. А отсюда следует, что созревание как-то влияет на обучение, а обучение, в свою очередь, влияет на созревание. При этом обучение понимается как процесс возникновения новых структур и усовершенствования старых,

а поэтому обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, вызывая в нем новообразования.

В этой теории сделаны попытки преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. С одной стороны, развитие мыслится как процесс, от обучения независимый. С другой стороны, само обучение, в котором ребенок приобретает новые формы поведения, рассматривается как тождественное развитию. Согласно третьей теории, развитие (созревание) подготовливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание).

Вместе с тем, согласно этой теории, как писал Л.С. Выготский, «развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение... Ребенок научился производить какую-либо операцию. Тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения которого шире, чем только операции того типа, на котором это принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т. е. обучение и развитие не совпадают». Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие).

Л.С. Выготский выделил в этой теории две основные черты.

Первая — это признание взаимосвязи обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее влияние обучения и то, как определенный уровень развития способствует реализации того или иного обучения. Этот аспект активно разрабатывали Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская.

Вторая черта характеризуется попытками объяснить наличие развивающего обучения, опираясь на установки структурной психологии, представителем которой был К. Коффка. Суть такого объяснения состоит в предположении, что ребенок, овладевая какой-либо конкретной операцией, вместе с тем осваивает некоторый общий структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции. Овладевая ею, он в дальнейшем получает возможность использовать этот принцип и при выполнении других операций. Л.С. Выготский

пишет о том, что, согласно взглядам К. Коффки, образование структуры в одной какой-либо области неизбежно приводит к облегчению развития структурных функций и в других областях, и подчеркивает, что «если отталкиваться от рассмотренных теорий, то можно наметить более правильное решение вопроса об отношении обучения и развития». Это свидетельствует о том, что сам он в решении данного вопроса не соглашался ни с одной из этих теорий, даже с третьей, которой, по-видимому, симпатизировал в наибольшей степени. В сжатом виде ученый формулирует свою позицию так: *«Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития. Наша гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход из одного в другое».* И далее: *«Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее, они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой».*

Эти теории о соотношении обучения и развития, описанные Л.С. Выготским более семидесяти лет назад, в некоторой модификации существуют и в современной психологии, имея за собой соответствующее практическое обоснование как экспериментального, так и практического характера. Каждая из них (особенно первая и третья) имеет своих сторонников, но по своему внутреннему смыслу эти теории делят их на два лагеря. К первому относятся те, кто не признает влияния обучения на развитие детей и отрицает саму возможность развивающего обучения (сторонники первой теории). Второй лагерь объединяет тех, кто признает наличие развивающего обучения независимо от того, как оно может быть истолковано (это сторонники второй и, главным образом, третьей теории).

Интенсивные исследования отечественных психологов в 40–60-е гг. XX в. способствовали дальнейшей разработке проблемы соотношения обучения и развития, прежде всего, по линии выявления условий, при которых обучение становится развивающим, определения конкретных форм обучения, обеспечивающего более высокое умственное развитие детей различного школьного возраста в условиях как индивидуальных, так и групповых экспериментов (с целыми классами). При этом обнаружилось следующее:

- одни психологи придавали решающее значение изменению содержания образования (Д.Б. Эльконин, 1997; В.В. Давыдов, 1996);
- другие достигали развивающего эффекта обучения главным образом посредством усовершенствования методов обучения (Занков Л.В., 1990);
- третьи пытались средствами обучения изменить способы умственной деятельности школьников и тем самым повысить эффективность усвоения (Н.А. Менчинская, Д.Б. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер и др.).

В ряде исследований было рассмотрены и установлены основные характеристики того:

- как влияет на интеллектуальное развитие поэтапное формирование умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина);
- какое воздействие на него оказывают разные методы обучения (Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская и др.);
- какую роль в этом развитии играет проблемное обучение (Т.В. Курдяевцев, А.М. Матюшкин).

В работах Г.С. Костюка и его сотрудников специально рассматривались различные формы взаимозависимости обучения и развития. В трудах П.П. Блонского показан сложный механизм взаимоотношений между знанием и мышлением: с одной стороны, овладение знаниями является необходимым условием развития мышления, а с другой — вне мыслительного процесса не может быть усвоения знаний.

14. В чем суть концепции зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский)?

В основу активно разрабатываемой в отечественной возрастной и педагогической психологии концепции о соотношении обучения и умственного развития ребенка легло положение о зонах актуального развития (ЗАР) и зоне ближайшего развития (ЗБР). Эти уровни психического развития были выделены Л.С. Выготским.

Л.С. Выготский показал, что реальное соотношение умственного развития к возможностям обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая последнюю, ведет за собой развитие; и только то обучение действительно, которое идет впереди развития.

Зона ближайшего развития — это расхождения между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

Ученый считал, что ЗБР определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Она связана с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка. Зона ближайшего развития — следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

Зона ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, — писал Л.С. Выготский, — когда оно идет впереди развития». Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Обу-

чение может ориентироваться на уже пройденные циклы развития — это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на ЗБР, — это высший порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения. ЗБР дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребенка и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Определение актуального и потенциального уровней развития, а также ЗБР составляет то, что Л.С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. В этом аспекте зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей. В отечественной и зарубежной психологии проводятся исследования с целью разработки методик, позволяющих качественно описать и количественно оценить ЗБР.

ЗБР может быть выявлена и при изучении личности ребенка, а не только его познавательных процессов. При этом выясняется разница между стихийно складывающимися в процессе социализации личностными характеристиками и теми сдвигами в развитии личности, которые происходят в результате направленных воспитательных воздействий. Оптимальные условия для выявления ЗБР личности создает интеграция ее в коллективе.

А.К. Маркова выделила основные «пласти» развития и их показатели в соответствии с уровнями психического развития. Среди основных «пластов» уровня актуального развития она выделила **обученность, развитость и воспитанность**, а в зоне ближайшего развития — **обучаемость, развиваемость, воспитуемость**.

Обученность. Прежде всего, надо выявить наличный уровень того, что уже сложилось в опыте ребенка, что явилось результатом всего предшествующего обучения (систематического и стихийного, воздействий на ребенка учителей, родителей, свер-

стников) и на что можно опереться в дальнейшей работе. Каждый учащийся владеет определенным запасом знаний и тем или иным уровнем умения учиться. Это принято называть обученностью. Ведь учение направлено на переход ученика из состояния необученности в состояние обученности. Обученность — это, с одной стороны, результат прошлого опыта, а с другой — цель предстоящего обучения. Степень обученности зависит от степени реализации цели обучения. Поэтому задача обучения — создать условия реализации обучаемости и перехода ребенка к новому уровню обученности.

Обученность включает:

- наличный, имеющийся к сегодняшнему дню, запас знаний;
- сложившиеся учебные действия, умения и навыки, фрагменты умения.

Знания очень неоднородны, они имеют разную психологическую значимость. Можно различить виды знаний, этапы и уровни их усвоения. Виды знаний: знания о фактах, понятия и термины, законы и теории, знания о способах деятельности и методах познания. Очевидно, что более весомыми для умственного развития являются законы и теории, знания о деятельности, хотя знания о фактах подготавливают сдвиги в развитии.

Развитость. Каждый учащийся к сегодняшнему моменту имеет тот или иной уровень развития (развитость). Это актуальный уровень развития, не совпадающий с обученностью. Б.Г. Ананьев писал: «В процессе определенного вида деятельности создаются не только определенный аппарат действий, знаний и навыков, но и потенциал развития человека. Эта характеристика человеческого развития в виде обучаемости, воспитуемости, способностей к развитию имеет для педагогики не меньшее значение, чем обученность, воспитанность, образованность человека в определенный момент воспитания». У обучающегося может быть высокий уровень развития (у него хорошие способности), но низкая обученность; и, напротив, у ребенка может быть низкий уровень развития, не очень хорошие способности, но он натренирован, обучен. Развитость — это совокупность характеристик развития. Развитость — это действие в уме, дей-

ствование с абстрактными отношениями, познавательная инициатива и т. д.

Расскажем и о диагностике собственно умственного развития. Ни знания, ни учебная деятельность не являются самоцелью обучения. Конечной целью является вклад в умственное развитие, качественные позитивные сдвиги в нем. Поэтому определение развитости у школьника включает:

- характеристики абстрактного отвлеченного мышления;
- оперирование ключевыми понятиями, принципами, законами в данном учебном предмете;
- познавательную инициативу как выход за пределы заданного;
- самостоятельное обнаружение новых закономерностей и скрытых возможностей задачи (продуктивное мышление, креативность);
- рефлексию как осознанность деятельности;
- произвольность и преднамеренную организацию познавательной деятельности.

Выявление этих параметров приближает нас к проникновению в сущность умственного развития. Соотношение различных показателей умственного развития нуждается в дальнейшем изучении.

Воспитанность. В каждый данный момент учащийся находится на определенном уровне личностного развития (безусловно, связанного с умственным). Называется это *воспитанностью*.

Важный шаг в определении развития школьников — выявление личностных характеристик ученика в процессе обучения. Умственное развитие нельзя отрывать от личностного, от воспитанности школьника. Воспитанность не может быть сведена к внешним правилам этикета поведения (пропустил старшего в дверь, первым поздоровался со старшим). Воспитанность — это и не сумма, конгломерат многих качеств ученика (от искренности до интернационализма).

Стержнем воспитанности, по мнению А.К. Марковой, является согласованность трех компонентов:

- нравственных знаний (знаний об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к самому себе);

- нравственных убеждений и мотивов, целей, отношений, смыслов — то, что из нравственных знаний принято учеником для себя как эталон;
- нравственных поступков и нравственного поведения в учении. Поэтому психологическими показателями воспитанности являются:
 - широкий запас нравственных знаний, усваиваемых на осознанном уровне;
 - понимание окружающих;
 - нравственные убеждения;
 - мотивы и цели, проявляющиеся в интересе к различным способам деятельности, в добровольном выполнении не обязательных учебных заданий, в «сильном» целеполагании — доведении до конца монотонной деятельности, помехоустойчивости, отсутствии разрушения учебной деятельности в случае затруднений, ошибок; реальные повторяющиеся нравственные поступки школьника в учении.

Вместе с тем каждому этапу жизни ребенка соответствует и определенная зона его потенциальных возможностей, перспективы, зона ближайшего развития (Л.С. Выготский). Б.Г. Ананьев, отмечая, что обучение в начальной школе может не приводить к развитию, писал: «Прогресс обученности детей непосредственно не влечет за собой роста обучаемости».

Наряду с перспективой ребенка в сфере обучения (обучаемость) есть потенциальные возможности и в сфере развития. А.К. Маркова называет это явление **развиваемостью**. *Развиваемость определяется:*

- способностью, возможностью к дальнейшему развитию;
- готовностью к переходу на новые уровни развитости;
- проявлением динамики в самом умственном развитии, в становлении интеллекта, мышления, активности, инициативы и т. д.

Аналогичным образом может быть намечена перспектива личностного развития — воспитуемость, которая определяется:

- откликаемостью на воспитательные воздействия извне;
- готовностью к переходу на новые уровни развития личности.

Правильно организованное обучение опирается на имеющуюся у ребенка ЗБР, не психические процессы, которые начинают складываться у него в совместной работе со взрослыми, а затем функционируют в его деятельности. ЗБР помогает охарактеризовать возможности и перспективу развития. Ее определение имеет важное значение для диагностики психического развития.

15. Понимание обучаемости, признаки и показатели обучаемости

В сфере обучения присутствует та или иная восприимчивость, чувствительность к усвоению знаний, способность к дальнейшему обучению, восприимчивость к обучающим воздействиям извне. Это явление принято называть обучаемостью. Справедливо отмечается Т.И. Гончаровой, что «школьник остается лишь обучаемым и воспитуемым, он объект, а не субъект процесса познания окружающего мира, его пассивная позиция — главное зло организации учебно-воспитательного процесса».

Обучаемость в широком смысле слова — способность к усвоению знаний и способов действий, готовность к переходу на новые уровни обученности. В этом случае она выступает как проявление общих способностей учащегося, отражающих познавательную активность субъекта и его возможности к усвоению новых знаний, действий, сложных форм деятельности. Выражая общие способности, обучаемость выступает как общая возможность психического развития, достижения более обобщенных систем знаний, общих способов действий. Обучаемость характеризуется индивидуальными показателями скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения.

Есть разные оттенки в понимании обучаемости. «Дети с одинаковым уровнем умственного развития под руководством педагога способны к обучению в совершенно различных размерах... Один ребенок 8 лет способен с помощью решать задачу для 12-летнего, а другой — 9-летнего». Обучаемость не тождественна

обученности. Способность к обучению не совпадает и с развитостью ребенка, соответственно в диагностике должна быть выделена особо. Н.С. Лейтес, подтверждая положение о несовпадении развития (развитости) и обучаемости, приводит слова Аристотеля: «*Почему, когда мы старше, у нас сильнее ум, а когда моложе, то легче учимся.*

«Хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее, они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу. Развитие ребенка никогда не следует как тень за отбрасывающим его предметом, за школьным обучением. Поэтому тесты школьных достижений никогда не отражают реального хода детского развития».

Как эмпирическая характеристика возможностей учащегося к обучению обучаемость включает многие показатели и параметры личности обучаемого.

К ним прежде всего относятся:

- познавательные возможности человека (особенности сенсорных и перцептивных процессов, памяти, внимания, мышления, речи);
- особенности личности — мотивация, характер, эмоциональные проявления;
- отношения ученика к усваиваемому учебному материалу, к учебной группе и преподавателю.

Важной характеристикой обученности служат качества, определяющие возможности общения, и соответствующие проявления личности. Обучаемость формируется с раннего детства. Особенно важное значение имеет формирование возможностей к обучению на сенситивных периодах обучения человека — при переходе от дошкольного детства к систематическому обучению в школе, от школьного обучения к специальному обучению, предполагающему овладение различными видами профессиональной деятельности.

Наиболее существенными качествами личности, обеспечивающими ее возможности к обучению, являются:

- управление познавательными процессами (произвольное внимание, память и т. п.);

- речевые возможности учащегося, способности к пониманию и использованию различных видов знаковых систем (символической, графической, образной), которые обеспечивают в дальнейшем возможности самообучения.

Таким образом, понятие обучаемости, наряду с общими характеристиками (более высокими познавательными возможностями и способностями к самоконтролю в процессе выполнения учебных задач), включает некоторые значимые особенности, способствующие проявлению обучаемости на различных учебно-возрастных этапах психического развития человека. Для дошкольника такими специальными качествами являются те, которые обеспечивают ему большие возможности для участия в игровой деятельности; для школьника — возможности более точного выполнения различных школьных требований; для студента — возможности овладения профессиональной деятельностью и самостоятельностью обучения.

В психологии сегодня рассматриваются разные виды обучаемости.

Обычно различаются:

- а) обучаемость общая — способность усвоения любого материала;
- б) обучаемость специальная — способность усвоения отдельных видов материала: различных сфер науки, искусства, направлений практической деятельности.

Первая — показатель общей, вторая — специальной одаренности индивида.

В основе обучаемости лежат:

- уровень развития познавательных процессов субъекта — восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи;
- уровень развития его сфер — мотивационно-волевой и эмоциональной;
- развитие производных от них компонентов учебной деятельности — уяснение содержания учебного материала из прямых и косвенных объяснений, овладение материалом до степени активного применения.

Обучаемость определяется не только уровнем развития познания активного (тем, что субъект может познать и усвоить самостоятельно), но и уровнем познания «рецептивного» (тем, что субъект может познать и усвоить с помощью другого человека, владеющего знаниями и умениями). Поэтому обучаемость как способность к учению и усвоению отличается от способности к самостоятельному познанию и не может полностью оцениваться лишь показателями его развития. Максимальный уровень развития обучаемости определяется возможностями самостоятельного познания.

Обучаемость — это умственное развитие в динамике, поэтому ее наличие является надежным показателем поступательного характера развития. Такие проявления динамики умственного развития, как развиваемость, воспитуемость — имеют аналогичные признаки, например, откликаемость на воздействия извне, переключаемость (с одного плана мышления на другой, с одного способа социального поведения на другой). Выявляются обучаемость, развиваемость, воспитуемость лучше всего в индивидуальном обучающем и формирующем эксперименте, в постоянном сопоставлении с жизненными показателями в ходе лонгитюдного изучения. «Учесть динамику воспитуемости личности — значит проникнуть в сокровенный смысл ее бытия, а это главный психологический стержень воспитания». Обучаемость в широком плане понимается как приспособляемость. Высказывается мысль, что обучаемость в биологическом смысле есть аспект биологической защиты: изменение среды до определенных пределов, не превышающих возможности функционирования системы, вызывает реакцию защитного типа, посредством которой проявляется и устанавливается свойство обучаемости. Обучаемость у человека является уже не единичным актом биологической защиты, а включает в себя социальный опыт предшествующих поколений.

Б.В. Зейгарник отмечает, что обучаемость — это диапазон потенциальных возможностей детей к овладению новыми знаниями в содружественной со взрослыми работе.

Б.Г. Ананьев понимает обучаемость как подготовленность психики человека на всем предыдущем отрезке ее формирования к быстрому ее развитию в процессе обучения в строго определенном направлении.

З.И. Калмыкова трактует обучаемость как один из главных показателей умственного развития, понимает ее как систему интеллектуальных качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности при прочих равных условиях (минимум знаний, мотивации).

Обучаемость — это «система, ансамбль интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ее ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности — при наличии исходного минимума знаний, отношений к обучению и других необходимых условий». Индивидуальное сочетание качеств ума определяет индивидуальные различия в обучаемости.

О.М. Морозов называет ряд признаков обучаемости:

- быстрота формирования новых понятий, обобщений;
- гибкость мыслительных операций;
- способность решать задачи разными способами;
- память на общие понятия;
- обобщенные знания;
- интеллектуальная активность и др.

В целом, признаками обучаемости будем считать:

- активность ориентировки в новых условиях;
- перенос известных способов решения задач в новые условия;
- быстрота образования новых понятий и способов деятельности;
- темп, экономичность (количество материала, на котором решается задача, число шагов), работоспособность, выносливость;
- и, главное, — восприимчивость к помощи другого человека, которая может быть измерена количеством дозированной помощи, необходимой ребенку для выполнения задания.

16. Разнообразие трактовок понятия «учебная деятельность» и концепций учебной деятельности. Сущность, особенности и структура учебной деятельности

В общей теории учения, основы которой, как отмечалось выше, были заложены Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А.Диствервегом, в нашей стране — К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, С.Т. Шацким, П.П. Нечаевым, М.Я. Басовым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, а также крупнейшими представителями отечественной и зарубежной педагогической психологии середины XX столетия — Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, И.Лингартом, И. Ломпшером и другими учеными, сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности, приоритет в научной разработке которой принадлежит России. Ее разработчики — Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.

«Учебная деятельность» (УД) — достаточно неоднозначное понятие. Можно выделить три основные трактовки этого понятия, принятые как в психологии, так и в педагогике:

1. Иногда УД рассматривается как синоним научения, учения, обучения.

2. В «классической» советской психологии и педагогике прошлого УД определяется как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. Она понимается как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий.

3. В трактовке направления Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова учебная деятельность — это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия.

Концепция учебной деятельности является в психологии одним из подходов к процессу учения, реализующим положение

об общественно-исторической обусловленности психического развития. Она сложилась на базе основополагающего диалектико-материалистического принципа психологии — принципа единства психики и деятельности в контексте психологической деятельности (А.Н. Леонтьев) и в тесной связи с теорией поэтапного формирования умственной деятельности и типов учения (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

Как должно быть организовано обучение, решающее две основные задачи:

- обеспечение познания;
- обеспечение психического развития?

Эта проблема стояла в свое время перед Л.С. Выготским, определившим ее как «соотношение обучения и развития». Однако ученый лишь наметил пути ее решения. Наиболее полно эта проблема разработана в концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова.

Оставаясь в рамках познавательной парадигмы, авторы этой концепции разработали представление об эталонной УД как познавательной, построенной по теоретическому типу. Реализация ее достигается через формирование у учащихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета, особой организации УД.

Согласно этой концепции, учащийся как субъект познания должен быть способен:

- овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу;
- воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания;
- осуществить восхождение от абстрактного к конкретному.

Иными словами, субъектность ученика проявляется в его способности воспроизвести содержание, путь, метод теоретического (научного) познания.

В концепции УД (в отличие от дидактических концепций) заложены предпосылки для понимания ученика как субъекта познания. Сам образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизведение, а как

развитие познавательных способностей, основных психических новообразований. Развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области, методы ее познания.

Учебный предмет не просто содержит систему знаний, но особым образом (через построение предметного содержания) организует познание ребенком генетически исходных, теоретически существенных свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразований. Субъектная активность ученика (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности как бы извне. Основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ученик, а организованное обучение. За учеником закрепляется роль познающего мира в специально организованных для этого условиях. Чем лучше будут созданы обучающие условия, тем оптимальнее будет развиваться ученик. Признавая за учеником право быть субъектом познания, авторы этой концепции реализацию этого права по сути дела переносят на организаторов обучения, которые определяют все формы познавательной активности.

Организация обучения, построенного по теоретическому типу, по мнению В.В. Давыдова и его последователей, наиболее благоприятна для умственного развития ребенка, поэтому такое обучение авторы называют развивающим. Источник этого развития лежит вне самого ребенка — в обучении, причем специально конструируемом для этих целей.

За эталон развития принимаются показатели, характеризующие теоретическое мышление:

- рефлексивность, целеполагание, планирование;
- умение действовать во внутреннем плане;
- умение обмениваться продуктами познания.

В концепции В.В. Давыдова цель образования представлена более широко, а главное, более психологично. Это не просто познание окружающего мира, существующего по своим объективным законам, а присвоение учеником общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями

людей, воспроизводство образовательной культуры, куда входят не только знания, но и общественно выработанные ценности, нормативы, социально значимые ориентиры.

Формирование у учащихся основных понятий учебного предмета в процессе учебной деятельности строится как движение по спирали от центра к периферии, где в центре находится абстрактно-общее представление о формируемом понятии, а на периферии это общее представление конкретизируется, обогащается частными представлениями и тем самым превращается в подлинное научно-теоретическое понятие.

Такое структурирование учебного материала принципиально отличается от обычно применяемого линейного способа (индуктивного), когда обучение идет от рассмотрения частных фактов и явлений к их последующему эмпирическому обобщению на завершающем этапе изучения того или иного понятия. Это общее представление, которое возникает на завершающей ступени, не направляет и не помогает ему в изучении частных представлений и понятий и, кроме того, оно не может быть развито и обогащено, так как появляется в конце процесса изучения.

Иначе происходит процесс обучения с помощью учебной деятельности. Вводимое на начальной ступени изучения фундаментального понятия, абстрактно-общее представление об этом понятии в дальнейшем обучении обогащается и конкретизируется частными фактами и знаниями, служит для учащихся ориентиром в течение всего процесса изучения данного понятия и помогает осмысливать все вводимые в дальнейшем частные понятия с точки зрения уже имеющегося общего представления.

Сущность УД состоит в том, что ее результатом является изменение самого учащегося, а содержание УД заключается в овладении обобщенными способами действий в сфере научных понятий.

Дальнейшее развитие эта теория получила в результате многолетних экспериментальных исследований, выполненных под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, которые доказали, что возможности младших школьников в усвоении научно-теоретических знаний недооценивались, что такие знания им

вполне доступны. Поэтому основным содержанием обучения должны стать научные, а не эмпирические знания; обучение должно быть направлено на формирование у учащихся теоретического мышления.

Систематическое осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у ее субъектов теоретического мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. Учебную деятельность нельзя отождествлять с теми процессами учения и усвоения, которые включены в любые другие виды деятельности (в игровую, трудовую, спортивную и т. п.). Учебная деятельность предполагает усвоение именно теоретических знаний посредством дискуссий, осуществляемых школьниками и студентами с помощью учителей и преподавателей. УД реализуется в тех учебно-воспитательных учреждениях (школах, институтах, университетах), которые способны давать своим выпускникам достаточно полноценное образование и которые нацелены на развитие у них способностей, позволяющих ориентироваться в различных сферах общественного сознания (до сих пор УД слабо представлена во многих российских учебно-воспитательных учреждениях).

Согласно Д.Б. Эльконину, который одним из первых начал разработку теории УД, учебная деятельность является:

- общественной по своему содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством);
- общественной по своему смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой);
- общественной по форме своего осуществления (она осуществляется в соответствии с общественно выработанными нормами).

Учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, то есть продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте. Учебная деятельность, как уже

указывалось, это деятельность направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действия в сфере научных понятий. Она должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т. е. мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Личные успехи, личное совершенствование приобретает тем самым глубокий общественный смысл.

Известно, что знания, умения и навыки человек получает не только в школе и не только в результате учебной деятельности, но и при самостоятельном чтении книг, журналов, из радио и телепередач, при просмотре фильмов и посещении театра, из рассказов родителей и сверстников, а также в игровой и трудовой деятельности. Следовательно, правомерно поставить вопрос о том, какие знания, каким способом и при каких условиях должны усваиваться ребенком именно в школе, под руководством учителя, организующего УД.

Усвоение знаний, умений и навыков внутри УД имеет ряд характерных особенностей.

Во-первых, содержание УД составляют научные понятия и законы, всеобъемлющие способы решения соответствующих им познавательных задач.

Во-вторых, усвоение такого содержания выступает как основная цель и главный результат деятельности (в других видах деятельности усвоение знаний и умений выступает как побочный результат).

В-третьих, в процессе УД происходит изменение самого ученика как ее субъекта, происходит психическое развитие ребенка благодаря приобретению такого основного новообразования, как теоретическое отношение к действительности. Продуктом учебной деятельности являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте.

Задачей школы, да и любого образовательного учреждения, является не просто развитие мыслительной деятельности школьников, а воспитание у них такого уровня мышления, который в

наибольшей мере способствует ориентации человека в современных формах сознания. Этому требованию соответствует теоретический уровень мышления. Последний не обеспечивается при традиционном обучении, когда ученики усваивают лишь отдельные способы решения конкретных задач и когда для этого им дается готовая сумма частных знаний. Мысление школьников поднимается на теоретический уровень при формировании у них учебной деятельности, как она понимается в концепции УД. Эта деятельность, направленная на решение учебной задачи, обладает своими особыми потребностями и мотивами, своей особой структурой, в которой важнейшее место принадлежит специфическим учебным задачам и действиям.

Структура УД определяется характером взаимодействия ее элементов. Относительно основных структурных элементов УД до сих пор в педагогической психологии нет единого мнения. Ниже приведем несколько точек зрения.

По В.В. Репкину, в структуру учебной деятельности входят:

- актуализация наличного теоретико-познавательного интереса;
- определение конечной учебной цели — мотивы;
- предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения;
- выполнение системы собственно учебных действий, центральное место в которой занимают специфические преобразования предмета и построение модели;
- действия контроля;
- действия оценки.

По А.У. Варданян, Г.А. Варданян:

- учебные задачи и действия, направленные на их разрешение;
- характер эмоциональной окрашенности УД;
- цель УД;
- средства (методы, способы) осуществления УД;
- результат УД (усвоение учебного материала и общих способов действия в изучаемой области действительности);
- характер процесса УД как содержание и последовательность осуществления входящих в ее состав действий.

В конце 50-х гг. XX в. Д.Б. Эльконин выдвинул общую гипотезу о строении УД, о ее значении в психическом развитии ребенка. По его мнению, в структуру УД входят:

- учебная цель;
- учебные действия;
- действия контроля процесса усвоения;
- действия оценки степени усвоения.

В.В. Давыдов считал, что в структуру УД входят:

- учебные ситуации (или задачи);
- учебные действия;
- действия контроля и оценки.

Остановимся на точке зрения В.В. Давыдова. По его мнению, одним из важнейших компонентов учебной деятельности является понимание школьником учебных задач (УЗ). Учебная задача тесно связана с содержательным (теоретическим) обобщением, она подводит ученика к овладению обобщенными отношениями в изучаемой области знаний, к овладению новыми способами действия. Принятие школьниками УЗ «для себя» и самостоятельная постановка тесно связаны с мотивацией учения, с превращением ребенка в субъекта деятельности. Следующий компонент — осуществление школьником учебных действий. При правильной организации учения учебные действия школьника направлены на выделение всеобщих отношений, ведущих принципов, ключевых идей данной области знаний, на моделирование этих отношений, на овладение способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно, способами перехода от модели к объекту и обратно и т. д. Не менее важное значение, по мнению В.В. Давыдова, имеет выполнение самим учеником действия контроля и оценки. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей действия.

В соответствии с общепсихологической теорией деятельности в структуре УД выделяются:

- потребность;

- учебная задача;
- мотивы учебной деятельности;
- учебные действия и операции.

Потребностью УД является стремление учащихся к усвоению теоретических знаний из той или иной предметной области (эти знания отражают закономерности происхождения, становления и развития предметов соответствующей области; эмпирико-утилитарные знания в отличие от теоретических фиксируют лишь признаки уже ставших предметов).

Учебная задача. Специфика учебной задачи состоит в том, что при ее решении учащиеся посредством учебных действий открывают и овладевают общим способом (принципом) решения целого класса однородных частных задач. Поставить перед учащимися учебную задачу — значит ввести их в проблемную ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее решения во всех возможных частных и конкретных условиях.

Учебная задача — не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, это цель по овладению обобщенными способами действий, задача, которая ставится перед учащимися в форме проблемы. Учебная задача отличается от конкретно-практической задачи тем, что целью второй является получение результата-ответа, а целью первой является овладение учеником общим способом решения всех задач данного вида.

Работа учащихся по решению учебных задач осуществляется с помощью особых учебных заданий, требующих от учащихся в явном виде проведения исследования, анализа, самостоятельного изучения каких-то явлений, построения каких-то способов изучения или фиксации результатов в виде моделей этих явлений и способов их изучения. Работа учащихся над этими заданиями носит теоретический характер и вводит их, тем самым, в лабораторию научной мысли, помогает им приобрести опыт подлинно творческого мышления и в то же время приносит им радость познания, эмоциональное удовлетворение от преодоления всех трудностей, которые им встретились на пути выполнения этих заданий.

Мотивы учебной деятельности. В мотивах учебных действий конкретизируется потребность УД, когда общее стремление учащихся к усвоению теоретических знаний направлено на овладение вполне определенным общим способом решения некоторого класса частных задач.

Учебные действия, с помощью которых решаются учебные задачи, совершаются с помощью многих различных учебных операций. Для того чтобы учащиеся овладели способами выполнения учебных действий, необходимо сначала выполнять эти действия при полной развернутости всех операций, входящих в состав этого действия. При этом эти операции должны вначале выполняться либо материально с помощью каких-то предметов, либо материализованно с помощью их знаковых заменителей, изображений. Лишь постепенно, по мере отработки тех или иных операций, процесс выполнения действия свертывается и, в конце концов, выполняется сразу как единое действие.

Четвертым компонентом структуры учебной деятельности являются **учебные действия**, с помощью которых школьники решают учебные задачи.

И. Ломпшер и А. Коссаковски выделяют в структуре УД следующие учебные действия:

- восприятие сообщений (слушание учителя или учеников, беседа учителя с учениками, чтение и усвоение текста ученика или другого источника информации);
- наблюдения, организуемые на уроках в школе или вне ее;
- сбор и подготовка материалов по предлагаемой учителем или учеником теме;
- предметно-практические действия;
- устное или письменное изложение усвоенного материала;
- языковое, предметно-практическое или любое другое воплощение ситуаций, раскрывающих содержание той или иной учебной задачи, проблемы;
- подготовка, проведение и оценка экспериментов, выдвижение и проверка гипотез;
- выполнение различных задач и упражнений;
- оценка качества действия, события, поведения.

В состав учебных действий входят:

- принятие учащимися или самостоятельная постановка ими учебной задачи;
- преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета;
- моделирование выделенного отношения;
- преобразование модели этого отношения для изучения его свойств «в чистом» виде;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи.

Учебные операции, входящие в состав действия, соответствуют конкретным условиям решения отдельных предметных задач. Такими учебными действиями являются:

- 1) действие выявления проблемы (учебной цели) из поставленной учебной задачи;
- 2) действие выявления общего способа разрешения проблемы на основе анализа общих отношений в изучаемом учебном материале, т. е. общего способа решения задач данного вида;
- 3) действие моделирования общих отношений учебного материала и общих способов разрешения учебных проблем;
- 4) действие конкретизации и обогащения частными проявлениями общих отношений и общих способов действий;
- 5) действие контроля за ходом и результатами учебной деятельности;
- 6) действие оценки соответствия хода и результата деятельности учащихся поставленной перед ними учебной задаче.

17. В чем заключаются психолого-педагогические особенности формирования учебной деятельности?

Анализ любого типа деятельности предполагает вычленение и описание взаимосвязи следующих структурных компонентов — потребностей, мотивов, задач, действий и операций. При этом

психология установила следующие закономерности формирования и функционирования различных видов деятельности:

Во-первых, существует процесс возникновения, формирования и распада любого конкретного вида деятельности (например, учебной).

Во-вторых, ее структурные компоненты постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга (например, потребности конкретизируются в мотивах, действие может стать операцией и наоборот).

В-третьих, различные частные виды деятельности взаимосвязаны друг с другом в едином потоке человеческого поведения (поэтому, например, подлинное понимание учебной деятельности предполагает раскрытие ее взаимосвязи с игрой и трудом, со спортом и общественно-организационными занятиями и т. д.).

В-четвертых, каждый тип деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме как сеть развернутых взаимоотношений между людьми, использующими различные материальные и материализованные средства организации своего общения и обмена опытом; лишь на этой основе формируются внутренние формы деятельности отдельного человека, свернутые в своей структуре и опирающиеся на образы и понятия.

Для формирования у учащихся учебной деятельности необходимо:

- чтобы они овладели указанными выше учебными действиями;
- чтобы их деятельность становилась деятельностью по решению учебных задач и при этом они осознавали, что они не просто выполняют задания учителя, не просто пишут, рисуют, считают, а именно решают очередную учебную задачу.
«Самое главное при формировании учебной деятельности, — отмечал Д.Б. Эльконин, — это перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий».
- необходимо так строить учебный процесс, организовать его, чтобы постепенно элементы самообучения, самодеятельности,

саморазвития, самовоспитания стали занимать в этом процессе все большее и большее место. Для этого следует с первых дней занятий строить учебный процесс на принципе ролевого участия школьников в его организации и проведении. Это означает, что постепенно многие функции учителя должны передаваться ученическому самоуправлению. «Формирование учебной деятельности, — писал Д.Б. Эльконин, — есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного выполнения без вмешательства учителя». И дальше: «Есть основание думать, что рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Дети, прежде всего, должны научиться контролировать друг друга и самих себя».

Действие, которое должно быть передано самим учащимся для самостоятельного выполнения, — это оценка, т. е. «установление того, усвоено ли или еще не усвоено то или иное учебное действие».

Становление УД — это:

- совершенствование каждого компонента УД, их взаимосвязи и взаимопереходов;
- совершенствование мотивационного и операционального аспектов учения;
- превращение ученика в субъекта осуществляющей им УД;
- необходимость наличия развивающего и воспитывающего эффектов УД.

Формирование УД есть управление взрослым (учителем, родителем, психологом) процессом становления УД школьника. Полноценное управление процессом учения всегда предполагает:

- отработку у школьника каждого компонента УД;
- взаимосвязь компонентов УД;
- постепенную передачу отдельных компонентов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя.

Становление и формирование УД проходят несколько этапов, каждому из которых соответствуют определенные ступени

образования. При переходе от этапа к этапу видоизменяются ее основные характеристики:

- конкретное содержание;
- формы организации взаимодействия между ее участниками;
- особенности их общения;
- характер психологических новообразований.

Поэтому уровни зрелости УД в целом и ее отдельных компонентов есть важные качества характеристики эффективности труда учителя и школьника.

Развернутый процесс обучения сложным учебным действиям применяется и к обучению действиям по решению класса конкретных задач. Такой способ обучения действиям позволяет проводить контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий.

18. Возрастные особенности формирования учебной деятельности

На первом этапе, соответствующем начальному образованию, возникают и формируются основные компоненты структуры УД (у дошкольников имеются только их предпосылки). В младшем школьном возрасте УД является главной и ведущей среди других видов деятельности. Систематическое осуществление младшими школьниками УД способствует возникновению и развитию у них основных психологических новообразований данного возраста.

Уже в 1-м классе в содержание УД необходимо вводить элементарные теоретические знания — понятия числа и слова, отсутствовавшие в опыте дошкольной жизни детей, а также понятие композиции, важное для последующего овладения детьми основами изобразительного искусства. Усвоение этих и других понятий в процессе коллективного решения учебных задач способствует вхождению детей в систему учебных действий, позволяет им осваивать способы и нормы участия в спорах и дискуссиях, проявлять инициативность в приглашении к учебному диалогу сверстников и учителя. На протяжении всего начального

образования в условиях полноценной и развернутой УД она остается коллективно распределенной, но при этом у большинства младших школьников складываются умения по собственной инициативе ставить различные содержательные вопросы сверстникам и учителям, умения не только участвовать в дискуссиях, но и быть их инициаторами и даже организаторами. У детей появляются устойчивые и обобщенные учебно-познавательные мотивы (основным показателем этого является ориентация детей не на результат решения задачи, а на общий способ его получения), что свидетельствует о формировании самой потребности в УД. К концу начального обучения у детей появляется способность сознательно контролировать свои учебные действия и критически оценивать их результаты.

На втором этапе формирования УД (6–9-е классы) теряет свой ведущий характер, но сохраняет существенное значение в развитии теоретического мышления учащихся, происходящем в процессе рефлексивного усвоения и т. п., позволяя им при этом наряду с учителями принимать определенное участие в организации УД своих сверстников. В этом возрасте усложняется содержание УД — предметом усвоения становятся целостные системы теоретических понятий, излагаемые абстрактным языком с применением графиков, таблиц, моделей. Наличие достаточно высокого уровня теоретического мышления, достигнутого подростками еще в младших классах, способствует усвоению ими сложного материала. В выполнении учебной деятельности происходят значительные изменения. В 5–7-х классах учащиеся еще коллективно решают учебные задачи и вместе с тем осваивают различные знаковые модели фиксации их условий и ориентации в них, чтобы впоследствии использовать эти модели самостоятельно, для индивидуального решения задач. В 8–9-х классах учащиеся постепенно приступают к самостоятельной постановке учебных задач и к самостоятельной оценке своих решений. Каждый ученик становится индивидуальным субъектом учения. Его учебная деятельность приобретает форму внутреннего диалога с авторами учебного материала, а обсуждение результатов в классе становится такой дискуссией,

когда каждый ее участник может внести корректизы в предложенное понимание учебной задачи и в способы ее решения.

В процессе интериоризации УД у подростков при усвоении ими теоретического материала отрабатываются и шлифуются все учебные действия (особое значение при этом имеют контроль и оценка, переходящие в самоконтроль и самооценку) и развиваются все функционирующие в них содержательные мыслительные действия, среди которых особую роль приобретает рефлексия. Таким образом, в подростковом возрасте продолжается процесс развития теоретического мышления, начало которому было положено в начальных классах. В этом возрасте УД теряет свой ведущий характер; главную роль в психическом развитии подростков приобретает общественно значимая деятельность во всех видах (художественная, спортивная, трудовая). Но в сфере умственного развития в подростковом возрасте решающее значение принадлежит именно УД.

Третий этап. В старшем школьном возрасте ведущей вновь становится УД, но с профессиональным уклоном, позволяющим старшеклассникам осуществлять профессиональную ориентацию и намечать свой жизненный путь.

В студенческие годы УД приобретает собственно исследовательский характер и может быть названа как учебно-познавательная деятельность. Усвоение уже накопленных теоретических знаний вплетается в процесс самостоятельного формулирования результатов индивидуального или коллективного исследования, проектирования и конструирования, производимых в соответствии с требованиями различных форм познания, что и приводит студентов к уточнению научных понятий, к совершенствованию художественных образов, углублению нравственных ценностей и т. п. УД для студентов становится основой развития прогнозирующего и исследовательского теоретического мышления.

Возрастные особенности формирования учебной деятельности:

Младший школьный возраст знаменуется введением учащегося в УД, овладением всеми ее компонентами; УД имеет здесь ведущее значение.

Средний школьный возраст: идет становление произвольности УД, овладение ребенком ее общей структурой, осознание индивидуальных особенностей своей учебной работы, использование УД как средства организации своего взаимодействия с другими школьниками.

Старший школьный возраст характеризуется использованием УД как средства профориентации и профподготовки, овладением способами самостоятельной УД и самообразования, а также переходом от усвоения общественно выработанного опыта УД к его обогащению, т. е. творческой исследовательской познавательной деятельности

19. Расскажите об учебной деятельности как ведущем виде деятельности в младшем школьном возрасте

Психическое развитие человека на всех возрастных ступенях осуществляется в процессе различных видов деятельности. Именно в деятельности он овладевает общественно историческим опытом, накопленным человечеством — усваивает знания, умения и навыки и приобретает свойственные человеку психические свойства и способности. Однако не все виды деятельности имеют одинаковое значение для психического развития. Как указывает А.Н. Леонтьев, деятельность в целом не складывается механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности на данном этапе играют главную роль в развитии, другие являются подчиненными и играют второстепенную роль.

Главным видом человеческой деятельности, определяющим само возникновение и историческое развитие человека, становление его сознания является труд; он представляет собой деятельность, направленную на производство определенных общественно полезных (или, по крайней мере, потребляемых обществом) продуктов — материальных или идеальных. Другие виды деятельности, такие как игра, учение, общение возникли в ходе истории в тесной связи с трудом, частично — как обслуживающие труд, частично — как формы подготовки к нему. В совре-

менном обществе, наряду с трудом, основными видами деятельности являются игра и учение.

Эти основные виды деятельности не исчерпывают, однако, всего ее богатства и не на всех возрастных ступенях имеют одинаковое значение. Труд в его зрелых формах недоступен ребенку, что же касается игры и учения, то каждый из этих видов деятельности выступает в качестве ведущего лишь на определенной возрастной ступени, в то время как на других возрастных ступенях ведущей являются другие виды деятельности.

Ведущая деятельность, по определению А.Н. Леонтьева, — это не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, деятельность, которой человек отдает больше всего времени. Она характеризуется тремя главными признаками.

1. Внутри ведущей деятельности появляются и развиваются другие, новые виды деятельности, которые сами могут приобрести ведущее значение в дальнейшем, на следующей возрастной ступени. Так, учение первоначально появляется в форме игры: ребенок начинает учиться, играя.

2. В ведущей деятельности формируются и развиваются отдельные психические процессы. В частности, в игре складываются образное мышление, активное воображение, а в учении — отвлеченное логическое мышление.

3. От ведущей деятельности зависит формирование личности ребенка, ее основные изменения в данный период. Например, именно в игре дошкольник, с одной стороны, осваивает общественные функции и соответствующие нормы поведения взрослых людей («каким бывает рабочий, учитель и т. п.»), а с другой стороны, учится устанавливать взаимоотношения со сверстниками, согласовывать с ними свои действия.

В начале своего формирования учебная деятельность возможна только на основе постановки учебных задач обучающим, которые осуществляют также функции контроля и оценки. Развитые формы УД предполагают переход контроля и оценки в самоконтроль и самооценку, самостоятельную конкретизацию поставленных извне целей.

Структура УД формируется у детей младшего школьного возраста (у дошкольников имеются только ее предпосылки, одной из которых выступает дошкольный познавательный интерес). В этом возрасте УД является главной и ведущей среди других видов деятельности (художественной, игровой, спортивной и др.).

Систематическое осуществление младшими школьниками УД определяет возникновение и развитие у них психологических новообразований данного возраста:

- субъекта этой деятельности;
- основ теоретического мышления;
- произвольности учебно-познавательных действий.

Первичной формой УД служит ее коллективно-распределенное осуществление всем классом или отдельными его группами. В процессе интериоризации формируется индивидуальная УД, показателями которой являются:

- умение ее субъекта инициативно и самостоятельно различать в осваиваемом предмете известное и неизвестное теоретическое знание;
- умение задавать содержательные вопросы сверстникам и учителям;
- умения не только постоянно участвовать в дискуссиях, но и быть их инициатором, организатором.

Психологопедагогические исследования показывают, что при существующей системе начального образования в России УД к моменту окончания начальной школы (т. е. к 9–10 годам жизни ребенка) еще не приобретает подлинно индивидуальной формы. Возникает проблема его пролонгирования на один — два года с тем, чтобы в конце младшего школьного возраста у ребенка формировалось желание и умение учиться, т. е. потребность в УД и возможность ее индивидуального осуществления.

В последующих возрастах, которым соответствуют определенные ступени образования (подростковый возраст — основная школа; ранняя юность — старшие классы школы; юность — высшая школа), УД претерпевает качественные изменения по содержанию теоретических знаний, усваиваемых учащимися, по характеру ее осуществления ими, по способам организации

УД учителями и преподавателями, по роли в становлении психологических новообразований, присущих каждому возрасту.

А.К. Маркова для изучения уровня сформированности УД у учащихся выделила следующие аспекты ее диагностики.

Состояние учебной задачи и ориентировочной основы:

- понимание школьником задачи учителя, понимание смысла деятельности и активное принятие для себя учебной задачи;
- самостоятельная постановка школьником учебных задач;
- самостоятельный выбор ориентиров действия в новом учебном материале.

Состояние учебных действий:

- какие учебные действия школьник выполняет (изменение, сравнение, моделирование и др.);
- в какой форме он их выполняет (материальная, материализованная, громко-речевая, умственный план), развернуто (в полном составе операций) или свернуто, самостоятельно или после побуждений со стороны взрослого;
- складываются ли из отдельных действий более крупные блоки — способы, приемы, методы; различает ли ученик способ и результат действий;
- владеет ли школьник несколькими приемами достижения одного результата.

Состояние самоконтроля и самооценки:

- может ли проверять себя в середине и в процессе работы (пошаговый самоконтроль);
- способен ли он планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль);
- владеет ли школьник адекватной самооценкой;
- доступна ли ему дифференцированная самооценка отдельных частей своей работы или он может оценить себя лишь в общем виде.

Каков результат учебной деятельности:

- объективный (правильность решения, число действий до результата, расход времени, решение задач разной трудности);
- субъективный (значимость, смысл этой учебной работы для самого ученика, субъективная удовлетворенность, психологическая цена — расход времени и сил, вклад личных усилий).

Диагностируя учебную деятельность школьников, важно посмотреть, какова целостность этой деятельности (или налицо только раздробленные звенья и операции), есть ли выраженная индивидуальность ее выполнения. Свободное и самостоятельное осуществление учебной деятельности свидетельствует об определенном важном уровне умственного развития — сформированности познавательной деятельности как основы мышления. В школьной практике предлагается учитывать при оценке результатов учения не только знания, но и деятельность учащихся, их обеспечивающую. Так, требования к результатам обучения включают: систему знаний и умений; виды деятельности, в которых осуществляется усвоение предметного содержания обучения; качественные особенности усвоения учащимися предметного и деятельностного содержания обучения. Состояние видов деятельности школьника может быть выявлено критериально-ориентированными тестами, деятельностными проблемами, длительным наблюдением, а также в ходе психологически продуманного устного опроса и в письменных контрольных работах.

20. Проблема определения и основные трактовки мотивов

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности — одна из стержневых в психологии. Б.Ф. Ломов отмечает, что в психологических исследованиях деятельности мотивации и целеполагания принадлежит ведущая роль.

Неудивительно, что мотивации и мотивам посвящено большое количество монографий, как отечественных (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, П.В. Симонов, Д.Н. Узладзе, А.А. Файзуллаев, П.М. Якобсон), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен и др.).

Концепции и теории мотивации, относимые только к человеку, начали появляться в психологической науке начиная с 20-х гг. XX в. Первой была теория мотивации К.Левина (1926). Вслед за

ней были опубликованы работы представителей гуманистической психологии — А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса.

В зарубежной психологии имеется около 50 теорий мотиваций. В связи с таким положением В.К. Вилюнас высказал сомнение о целесообразности обсуждения вопроса, что такое «мотив».

В ряде работ «мотив» рассматривается только как интеллектуальный продукт мозговой деятельности. Так, Ж. Годфруа пишет, что «мотив» — это соображение, по которому субъект должен действовать. Еще более резко говорит Х. Хекхаузен: это лишь «конструкт мышления», т. е. теоретическое построение, а не реально существующий психологический феномен. Неудивительно, что в его монографии за мотив принимаются либо потребность (потребность во властвовании, называемая им «мотивом власти»; потребность в достижении — «мотив достижения», либо личностные диспозиции (тревожность и др.), либо внешние и внутренние причины того или иного поведения (оказание помощи, проявление агрессии).

Когда ищут ответ на вопрос: «что же такое мотивы?», нужно помнить, что это одновременно будет и ответом на вопросы: «зачем?», «для чего?», «почему?», «отчего человек ведет себя именно так, а не иначе?» Чаще всего бывает следующим образом: то, что принимается за мотив, способствует ответу только на один или два из перечисленных вопросов, но никогда на все.

Итак, действительно, в качестве мотива назывались самые различные психологические феномены, такие, как:

- намерения, представления, идеи, чувства, переживания (Л.И. Божович);
- потребности, влечения, побуждения, склонности (Х. Хекхаузен);
- желания, хотения, привычки, мысли, чувство долга (П.А. Рудик);
- морально-политические установки и помыслы (Г.А. Ковалев);
- психические процессы, состояния и свойства личности (К.К. Платонов);
- предметы внешнего мира (А.Н. Леонтьев);
- установки (А. Маслоу);

- условия существования (В.К. Вилюнас);
- побуждения, от которых зависит целенаправленный характер действий (В.С. Мерлин);
- соображение, по которому субъект должен действовать (Ж. Годфруа).

Тем не менее, большинство психологов сходятся на том, что чаще всего мотив — это либо побуждение, либо цель (предмет), либо намерение, либо потребность, либо свойство личности, либо ее состояние.

Мотив как цель (предмет).

Распространенность этой точки зрения обусловлена тем, что принятие цели (предмета) в качестве мотива отвечает на вопросы «зачем» и «для чего» осуществляется действие, т. е. объясняется целенаправленный, произвольный характер поведения человека.

Именно предмет придает целенаправленность побуждениям человека, а самим побуждениям — смысл. Отсюда вытекает и смыслообразующая функция мотива (А.Н. Леонтьев).

Мотив как потребность.

Эта точка зрения на мотив, высказанная Л.И. Божович, А.Г. Ковалевым, К.К. Платоновым, С.Л. Рубинштейном, дает ответ на вопрос, «почему» осуществляется активность человека, поскольку в самой потребности содержится активное стремление человека к преобразованию среды с целью удовлетворения нужд. Таким образом, объясняется источник энергии для волевой активности, однако невозможно получить ответы на вопросы, «зачем» и «для чего» человек проявляет эту активность.

Мотив как намерение.

Зная намерения человека, можно ответить на вопросы: «чего он хочет достичь?», «что и как хочет сделать?» и тем самым понять основания поведения. Намерения тогда выступают в качестве мотивов, когда человек либо принимает решение, либо когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено. В намерении присутствует влияние потребности и интеллектуальной активности человека, связанное с осознанием средств достижения цели. То, что намерение обладает побудительной силой очевидно, однако оно не раскрывает причины поведения.

Мотив как устойчивое свойство личности.

Подобный взгляд на мотив особенно характерен для западных психологов, которые полагают, что устойчивые черты личности обусловливают поведение и деятельность человека в той же мере, что внешние стимулы. Р. Мейли относит к мотивационным чертам личности тревожность, агрессивность, уровень притязаний и сопротивляемость фрустрации. Подобной точки зрения придерживаются и ряд отечественных психологов, в частности К.К. Платонов, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин.

Мотив как побуждение.

Наиболее распространенной и принимаемой точкой зрения является понимание мотива в качестве побуждения. Поскольку мотивация детерминирует не столько физиологические, сколько психические реакции, то она связана с осознанием стимула и приданием ему какой-либо значимости. Поэтому большинство психологов считают, что мотив — это не любое, а осознанное побуждение, отражающее готовность человека к действию или поступку. Таким образом, побудителем мотива является стимул, а побудителем поступка — внутреннее осознанное побуждение. В связи с этим В.И. Ковалев определяет мотивы как осознанные побуждения поведения и деятельности, возникающие при высшей форме отражения потребностей, т. е. их осознании. Из данного определения вытекает, что мотив — это осознанная потребность. Побуждение рассматривается как стремление к удовлетворению потребности.

Попытка найти при определении мотива одну единственную детерминанту — это тупиковый путь, поскольку поведение как системное образование, обусловлено системой детерминант, в том числе и на уровне мотивации. Поэтому монистический подход к пониманию сущности мотива не оправдывает себя, что вынуждает заменить его плюралистическим. Для правильного понимания психологического содержания мотива необходимо использовать все перечисленные выше психологические феномены, как бы ни казалось громоздким и неудобоваримым. При таком понимании правомерно рассмотрение мотива в качестве сложного интегрального психологического образования.

Следовательно, мотив личности — это и потребность, и цель, и намерение, и побуждение, и свойство личности, детерминирующие поведение человека.

При рассмотрении мотивации человека как психологического феномена, приходится сталкиваться со многими трудностями. Прежде всего, возникает терминологическая неясность в определении «мотивации» и «мотива». Не лучше обстоит дело и с самим понятием. В качестве него называют самые различные психологические феномены:

- представления и идеи, чувства и переживания (Божович Л.И.);
- потребности и влечения, побуждения и склонности (Хекхузен Х.);
- желания и хотения, привычки, мысли и чувство долга (Рудик П.А.);
- морально-политические установки и помыслы (Ковалев А.Г.);
- психические процессы, состояния и свойства личности (Платонов К.К.);
- предметы внешнего мира (Леонтьев А.Н.);
- установки (Маслоу А.);
- условия существования (Вилюнас В.К.).

Точка зрения, что мотивы — устойчивые характеристики личности, в основном, характерна для работ западных психологов, но имеет сторонников и в нашей стране.

В западной психологии устойчивые (диспозиционные) и переменные факторы мотивации (М. Мадсен), устойчивые и функциональные переменные (Х. Мюррей), личностные и ситуационные детерминанты (Дж. Аткинсон) рассматриваются как критерии разделения мотивов и мотивации. Эти ученые отмечают, что устойчивые характеристики личности обусловливают поведение и деятельность в такой же степени, как и внешние стимулы. Личностные диспозиции (предпочтения, склонности, установки, ценности, мировоззрение, идеалы) должны принимать участие в формировании конкретного мотива.

Ряд отечественных психологов (К.К. Платонов, В.С. Мерлин, М.Ш. Магомед-Эминов) тоже считают, что в качестве мотивов,

наряду с психическими состояниями, могут выступать и свойства личности.

Между мотивацией и свойствами личности существует взаимосвязь: свойства личности влияют на особенности мотивации, а особенности мотивации, закрепившись, становятся свойствами личности.

В связи с этим, как отмечает П.М. Якобсон, имеет смысл поставить вопрос, в какой мере личность выявляется в ее мотивационной сфере. А.Н. Леонтьев, например, писал, что основная структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий. П.М. Якобсон, однако, справедливо замечает, что далеко не все то, что характеризует личность, оказывается на ее мотивационной сфере (можно сказать и обратное: не всякие особенности процесса мотивации превращаются в свойства личности). И.Г. Олпорт говорит об этом же — что будет неточным сказать, что все мотивы являются чертами; некоторые из черт имеют мотивационное (направляющее) значение, а другие больше инструментальное.

Безусловно, к чертам, имеющим мотивационное знание, можно отнести такие особенности личности, как уровень притязаний, стремление к достижению успеха или избегание неудачи, мотивы аффилиации или мотивы отвергания (склонность к общению с другими людьми, к сотрудничеству с ними или, наоборот, боязнь быть непринятым, отвергнутым), агрессивность (склонность решать конфликты путем использования агрессивных действий).

21. Учебная мотивация: сущность, источники, классификация, характеристика, функции

Побудителем учебной деятельности является система мотивов, органично включающая в себя:

- познавательные потребности;
- цели;
- интересы;

- стремления;
- идеалы;
- мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности.

Названная система мотивов образует учебную мотивацию, которая характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью.

Доминирующие внутренние мотивы определяют устойчивость учебной мотивации, иерархию ее основных подструктур. Социальные мотивы обусловливают постоянную динамику вступающих в новые отношения друг с другом побуждений. А.К. Маркова отмечает, что становление мотивации «есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к обучению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними». По ее мнению, качества мотивов могут быть:

- содержательными, связанными с характером учебной деятельности (осознанность, самостоятельность, обобщенность, действенность, доминирование в общей структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов и др.);
- динамическими, связанными с психофизиологическими особенностями ребенка (устойчивость мотива, его сила и выраженность, переключаемость с одного мотива на другой, эмоциональная окраска мотивов) и т. д.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, — в данном случае деятельность учения, учебную деятельность.

Учебная мотивация позволяет развивающейся личности определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Она выступает в качестве значимой многофакторной детерминации, обуславливающей специфику учебной ситуации в каждый временной интервал.

Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для той деятельности, в которую она включается, факторов:

- характером образовательной системы;
- организацией педагогического процесса в образовательном учреждении;
- особенностями самого обучающегося (пол, возраст, уровень интеллектуального развития и способностей, уровень притязаний, самооценка, характер взаимодействия с другими учениками и т. д.);
- личностными особенностями учителя (преподавателя) и прежде всего системой его отношений к обучаемому, к педагогической деятельности;
- спецификой учебного предмета.

Учебная деятельность является полимотивированной, так как активность обучаемого имеет различные источники. Принято выделять три вида источников активности:

- внутренние;
- внешние;
- личные.

К **внутренним источникам** учебной мотивации относятся познавательные и социальные потребности (стремление к социальному одобряемым действиям и достижениям).

Внешние источники учебной мотивации определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к которой относятся требования, ожидания и возможности. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общества и деятельности. Ожидания характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности, связанные с осуществлением учебной деятельности. Возможности — это объективные условия, которые необходимы для развертывания учебной деятельности (наличие школы, учебников, библиотеки и т. д.).

Личные источники. Среди названных источников активности, мотивирующих учебную деятельность, особое место

занимают личные источники. К их числу относятся интересы, потребности, установки, эталоны и стереотипы и другие, которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности.

Взаимодействие внутренних, внешних и личных источников учебной мотивации оказывает влияние на характер учебной деятельности и ее результаты. Отсутствие одного из источников приводит к переструктурированию системы учебных мотивов или их деформации.

На основе вышеперечисленных источников активности выделяют следующие группы мотивов:

- социальные (осознание социальной значимости учения, понимание личностно-развивающего значения учения, потребность в развитии мировоззрения и миропонимания и др.);
- познавательные (интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и др.);
- личностные (чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации или транслированию и эстафированию личностных свойств и др.).

М.В. Матюхина выделяет две основные группы мотивов.

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

1) Мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. п.

2) Мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т. е. ребенка увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1) Широкие социальные мотивы:

- мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т. п.;
- мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т. п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

2) Узкодличные мотивы:

- стремление заслужить одобрение, получить хорошие отметки (мотивация благополучия);
- желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация).

3) Отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей).

По мнению Марковой А.К., к видам мотивов можно отнести **познавательные и социальные мотивы**. Если у школьника в ходе учения преобладает направленность на содержание учебного предмета, то можно говорить о наличии познавательных мотивов. Если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах.

К **познавательным мотивам** относятся такие, как собственное развитие в процессе учения; действие вместе с другими и для других; познание нового, неизвестного.

К **социальным** — такие мотивы, как понимание необходимости учения для дальнейшей жизни, процесс учения как возможность общения, похвала от значимых лиц. Они являются вполне естественными и полезными в учебном процессе, хотя их уже нельзя отнести полностью к внутренним формам учебной мотивации.

Еще более обусловлены внешними моментами такие мотивы, как:

- учеба как вынужденное поведение;
- процесс учебы как привычное функционирование;
- учеба ради лидерства и престижа;
- стремление оказаться в центре внимания.

Эти мотивы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач.

Одной из основных задач учителя является повышение в структуре мотивации учащегося удельного веса внутренней мотивации учения.

По мнению Марковой А.К., и познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни.

1. Уровни познавательных мотивов:

- широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями — фактами, явлениями, закономерностями);
- учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний);
- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

2. Уровни социальных мотивов:

- широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения);
- узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию) в отношениях с окружающими, получить их одобрение);
- мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком).

Как указывает А.К. Маркова, разные мотивы имеют неодинаковые проявления в учебном процессе. Например, широкие познавательные мотивы проявляются в принятии решения задач, в обращениях к учителю за дополнительными сведениями; учебно-познавательные — в самостоятельных действиях по поиску решения, в вопросах, задаваемых учителю по поводу разных способов работы; мотивы самообразования обнаруживаются в обращениях к учителю с предложениями rationalной организации учебного процесса, в реальных действиях самообразования.

Широкие социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником своего долга и ответственности; позиционные мотивы — в стремлении к контактам со сверстниками и в получении их оценок, в инициативе и помощи товарищам; мотивы социального сотрудничества — в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления. Осознанные мотивы выражаются в умении школьника рассказать о том, что его побуждает, выстроить мотивы по степени значимости; реально действующие мотивы выражаются в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности и формах ухода от нее, в выполнении дополнительных заданий или отказе от них, в стремлении к заданиям повышенной или пониженней сложности и т. д.

Учебная мотивация характеризуется силой и устойчивостью учебных мотивов.

Сила учебного мотива выступает показателем непреодолимого стремления учащегося и оценивается по степени и глубине осознания потребности и самого мотива, по его интенсивности. Сила мотива обусловлена как физиологическими, так и психологическими факторами. К первым следует отнести силу мотивационного возбуждения, а ко вторым — знание результатов учебно-познавательной деятельности, понимание ее смысла, определенная свобода творчества. Кроме того, сила мотива определяется и эмоциями, что особенно ярко проявляется в детском возрасте.

В свое время Дж. Аткинсон предложил формулу для подсчета силы мотива (стремления):

$$M = \Pi \times B \times Z,$$

где M — сила мотива;

Π — мотив достижения успеха как личностное свойство;

B — субъективно оцениваемая вероятность достижения поставленной цели;

Z — личностное значение достижения этой цели.

Устойчивость учебного мотива оценивается по его наличию во всех основных видах учебно-познавательной деятельности учащегося, по сохранению его влияния на поведение в сложных

условиях деятельности, по его сохранению во времени. По сути, речь идет об устойчивости (риgidности) установок, ценностных ориентаций, намерений учащегося.

Можно выделить следующие функции учебных мотивов:

а) побуждающую функцию, которая характеризует энергетику мотива, иными словами, мотив вызывает и обуславливает активность учащегося, его поведение и деятельность;

б) направляющую функцию, которая отражает направленность энергии мотива на определенный объект, т. е. выбор и осуществление определенной линии поведения, поскольку личность учащегося всегда стремится к достижению конкретных познавательных целей. Направляющая функция тесно связана с устойчивостью мотива;

в) регулирующую функцию, суть которой состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности, от чего, в свою очередь, зависит реализация в поведении и деятельности учащегося либо узколичных (эгоистических), либо общественно значимых (альtruистических) потребностей. Реализация этой функции всегда связана с иерархией мотивов. Регуляция состоит в том, какие мотивы оказываются наиболее значимыми и, следовательно, в наибольшей мере обуславливают поведение личности.

Наряду с указанными, выделяют еще функции мотива:

- стимулирующую, управляющую, организующую (Е.П. Ильин);
- структурирующую (О.К. Тихомиров);
- смыслообразующую (А.Н. Леонтьев);
- контролирующую (А.В. Запорожец);
- защитную (К. Обуховский).

22. Интерес в сфере мотивации. Мотивация достижения успеха

Характеризуя интерес (в общепсихологическом определении — это эмоциональное переживание познавательной потребности) как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном бытовом,

да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т. д. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом изучения в области мотивации (И. Гербарт). Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес — это сложное неоднородное явление. Интерес определяется «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению. Интерес, согласно А.К. Марковой, «может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и высший уровень — преобразующий интерес».

Важность создания условий возникновения интереса к учителю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворения познавательной потребности) и формирования самого интереса отмечалась многими исследователями. На основе системного анализа были сформулированы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для ученика (Бондаренко С.М.). Согласно данным этого анализа, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности.

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности — возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче вызвать интерес к учению. Основное средство воспитания устойчивого интереса — использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

Большую роль в формировании интереса к учению играет создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющейся

у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждают-
ся в необходимости получения новых знаний или применения
старых в новой ситуации. Интересна только та работа, которая
требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требую-
щий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоле-
ние трудностей в учебной деятельности — важнейшее усло-
вие возникновения интереса к ней. Но трудность учебного мате-
риала и учебной задачи приводит к повышению интереса только
тогда, когда эта трудность посильна, преодолима, в противном
случае интерес быстро падает.

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть
достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обес-
печивается не только столкновением учащихся с различными
объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же
объекте можно открывать новые стороны. Один из приемов воз-
буждения у учащихся познавательного интереса — «остранение»,
т. е. показ учащимся нового, неожиданного, важного в привыч-
ном и обыденном. Новизна материала — важнейшая предпо-
сылка возникновения интереса к нему. Однако познание нового
должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания. Исп-
ользование прежде усвоенных знаний — одно из основных ус-
ловий появления интереса. Существенный фактор возникнове-
ния интереса к учебному материалу — его эмоциональная ок-
раска, живое слово учителя.

Эти положения, сформулированные С.М. Бондаренко, могут
служить определенной программой организации учебного про-
цесса, специально направленной на формирование интереса.

Важным элементом для анализа мотивационной сферы уче-
ния школьников является отношение к нему самого школьни-
ка. Так, А.К. Маркова, определяя три типа отношения к уче-
нию — отрицательное, нейтральное и положительное, — приво-
дит четкую дифференциацию последнего на основе включенности
в учебный процесс. Очень важно, пишет она, для управления
учебной деятельностью школьника: «...а) положительное, неяв-
ное, активное... означающее готовность школьника включить-
ся в учение... б) ...положительное, активное, познавательное,

в) ...положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества. Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности, или его мотивация, является не только многокомпонентной, но и разнородной, разноуровневой, что лишний раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования, но и учета, и, даже, адекватного анализа.

Большое значение сегодня приобретает исследование таких широких форм мотивации, которые, проявляясь в разных сферах деятельности (профессиональной, научной, учебной), определяют творческое, инициативное отношение к делу и влияют как на характер, так и на качество выполнения труда. Одним из основных видов такой мотивации выступает мотивация достижения, определяющая стремление человека выполнить дело на высоком уровне качества везде, где есть возможность проявить свое мастерство и способности. Принципиально важным является то, что мотивация достижения тесно связана с такими качествами личности, как инициативность, ответственность, добросовестное отношение к труду, реалистичность в оценках своих возможностей при постановке задач и т. п.

Поведение, ориентированное на достижение, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижения успеха и избегания неудачи. Другими словами, все люди обладают способностью быть заинтересованными в достижении успеха и тревожиться по поводу неудачи. Однако каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудачи. В принципе, мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности, а мотив избегания неудачи — с тревожностью и защитным поведением.

Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности цели. Люди, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо.

Мотивированные на неудачу склонны к экстремальным выборам, одни из них нереалистично занижают, а другие — нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой.

После выполнения серии задач и получения информации об успехах и неудачах в их решении те, кто мотивирован на достижение, переоценивают свои неудачи, а мотивированные на неудачу, напротив, переоценивают свои успехи.

Мотивированные на неудачу в случае простых и хорошо отработанных навыков (наподобие тех, что используются при сложении пар однозначных чисел) действуют быстрее, и их результаты снижаются медленнее, чем у мотивированных на успех. При заданиях проблемного характера, требующих продуктивного мышления, эти же люди ухудшают работу в условиях дефицита времени, а у мотивированных на успех она улучшается.

Знание человеком своих способностей влияет на его ожидание успеха. Когда в классе имеется весь диапазон способностей, только учащиеся со средними способностями будут очень сильно мотивированы на достижение и (или) избегание неудачи. Ни у очень сообразительных, ни у малоспособных школьников не будет сильной мотивации, связанной с достижением, поскольку ситуация соревнования будет казаться или «слишком легкой», или «слишком трудной».

Что же произойдет, если классы будут организованы по принципу равного уровня способностей? Когда школьники с примерно одинаковыми способностями будут находиться в одном и том же классе, повысится и их интерес в достижении успеха, и тревожность по поводу собственной несостоятельности. В таких классах повышается продуктивность деятельности у учащихся с сильной мотивацией достижения и слабой тревожностью. Именно эти учащиеся проявляют повышенный интерес к учению после перехода в гомогенные классы. В то же время ученики, у которых преобладает мотивация избегания неудачи, оказываются менее удовлетворенными в атмосфере большего соревнования в классе, однородном по способностям.

Если человек ориентирован на успех, он не испытывает страха перед неудачей, а если ориентирован на избегание неудачи,

то будет тщательнее взвешивать свои возможности, колебаться при принятии решения. Поскольку лица с мотивацией избегания неудачи боятся критики, они в качестве психологической защиты чаще, чем лица, стремящиеся к достижению успеха, мотивируют свои поступки с помощью декларируемой нравственности.

Стремление к достижению успеха по Ф. Хоппе (1930), или «мотив достижения», по Д. Макклелланду, — это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности. Впервые эта диспозиция (мотивационное свойство) была выделена в классификации Г. Мюррея. Достаточно широкую известность получила его мотивационная концепция, в которой, наряду с выделенным У. Макдугаллом перечнем органических, или первичных, потребностей, идентичным основным инстинктам, Мюррей предложил список вторичных (психогенных) потребностей, возникающих на базе инстинктоподобных влечений в результате воспитания и обучения. Это потребности достижения успехов, аффилиации, агрессии, независимости, противодействия, уважения, унижения, защиты, доминирования, привлечения внимания, избегания вредных воздействий, избегания неудач, покровительства, порядка, игры, неприятия, осмысления, сексуальных отношений, помощи, взаимопонимания. Позже к этим двадцати были добавлены еще шесть потребностей: приобретения, отклонения обвинений, познания, созидания, объяснения, признания и бережливости. Рассматриваемую нами диспозицию Г. Мюррей понимал как устойчивую потребность достижения результата в работе, как стремление «сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня в каком-либо деле». Эта потребность носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации независимо от конкретного ее содержания.

Макклелланд начал изучать «мотив достижения» в 40-х гг. XX в. Согласно созданной им теории мотивации, все без исключения мотивы и потребности человека приобретаются, формируются при его онтогенетическом развитии. Под мотивом в ней понимается «стремление к достижению некоторых довольно

общих целевых состояний», видов удовлетворения или результатов. Однако «мотив достижения» рассматривается не как производный от общественно-исторических условий, а как первооснова человеческого поведения. При этом делается вывод о том, что успешность развития экономики общества зависит от «национального уровня» мотива достижения успеха. По существу, это психологизация общественных явлений.

Д. Макклелланд создал первый стандартизованный вариант методики его измерения — Тест тематической апперцепции (ТАТ). При этом были выявлены два вида «мотива достижения»: стремление к успеху и стремление избежать неудачи. В дальнейшем В. Майер, Х. Хекхаузен и Л. Кеммлер (1965) создали вариант ТАТ для обоих «мотивов достижения» (Хекхаузен). Мотив стремления к успеху понимается как склонность к переживанию удовольствия и гордости при достижении результата. Мотив избегания неудачи — как склонность отвечать переживанием стыда и унижения на неудачу.

Если Макклелланд в дальнейшем интересуется преимущественно разнообразными проявлениями потребности достижения, то Дж. Аткинсон большее внимание уделяет созданию теории и математической модели для руководства эмпирическими исследованиями в области мотивации достижения. Модель выбора, предложенная Аткинсоном, по сравнению с моделью Эскalonе, Л. Фестингера и К. Левина, является более верифицируемой и в большей степени соответствует эмпирическим данным. Аткинсон полагал, что выбор определяется двумя тенденциями — добиваться успеха и избегать неудачи.

Тенденция стремиться к успеху понимается как сила, вызывающая у индивидуума действия, которые, как он ожидает, приведут к успеху. Эта тенденция проявляется в направлении, интенсивности и настойчивости деятельности. Она создается следующими факторами: личностным — мотивом, или потребностью достижения, и двумя ситуационными — ожиданием, или субъективной вероятностью успеха, и побуждающей ценностью успеха.

Тенденция избегать неудачи понимается как сила, подавляющая у индивидуума выполнение действий, которые, как он

ожидает, приведут к неудаче. Тенденция избегать неудачи проявляется в том, что человек стремится выйти из ситуации, содержащей угрозу неудачи. Эта тенденция создается личностным фактором — мотивом избегания и ситуационным — ожиданием, или субъективной вероятностью неудачи.

Мотив избегания представляет собой общее предрасположение индивида избегать неудачи. Предполагается, что мотив — устойчивая личностная характеристика, которая оценивается при помощи опросников тревожности.

Теория Дж. Аткинсона предполагает, что все обладают одновременно и мотивом достижения, и мотивом избегания. Поэтому в ситуации выбора у человека возникает конфликт между тенденцией стремиться к успеху, которая вызывает действия, ведущие к успеху, и тенденцией избежать неудачи, которая подавляет действия, ведущие к неудаче. Так же, как и в модели Эскалоне, Фестингера и Левина, здесь предполагается, что этот конфликт разрешается алгебраически в виде результирующей тенденции.

Дальнейшее совершенствование модели Дж. Аткинсона было осуществлено Физером, который ввел понятие **внешняя мотивация**. Он считает, что общая тенденция выполнить задание является суммой результирующей тенденции стремления к успеху и избегания неудачи и внешней мотивации выполнить задание.

Внешняя мотивация должна рассматриваться в иных терминах мотивов и побуждений, чем те, которые внутренне связаны с достижением и неудачей. В защиту этих положений Физер приводит следующие аргументы. Если относящаяся к достижению мотивация была бы единственной, включенной в ситуацию, тогда очевидно, что человек с сильным мотивом избегания не должен был бы даже браться за выполнение задания. Этот человек должен был избегать такого задания и выбирать деятельности, которые не вызывают тревоги о неудаче. Наоборот, человек с сильным мотивом достижения должен всегда проявлять положительный интерес к выполнению заданий, связанных с достижением. Понятие внешней мотивации выполнить задание необходимо для того, чтобы учитывать тот факт, что

человек находится в социальной ситуации, в которой он играет роль испытуемого в экспериментах и знает, что от него ожидают некоторых усилий в выполнении задания. В любой экспериментальной ситуации существует определенные внешние привлекательные факторы, которые влияют на испытуемого так, чтобы он выполнял задание безотносительно к природе его мотивации, связанной с достижением.

Согласно теории деятельностного происхождения мотивационной сферы А.Н. Леонтьева (60-е гг. XX в.), в процессе взросления многие ведущие мотивы поведения со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности (Леонтьев А.Н., 1975). К их числу наряду с мотивом власти, альтруизма, агрессивных мотивов поведения и других следует отнести мотивацию достижения и мотивацию избегания неудачи.

Доминирующие мотивы становятся одной из основных характеристик личности, отражающихся на особенностях других личностных черт.

Например, установлено, что у людей, ориентированных на успех, чаще преобладают реалистические, а у индивидов, ориентированных на избегание неудач — нереалистические, завышенные или заниженные, самооценки. Уровень самооценки в значительной степени связан с удовлетворенностью или неудовлетворенностью человеком собой, своей деятельностью, возникающими в результате достижения успеха или появления неудачи. Сочетание жизненных успехов и неудач, преобладание одного над другим постепенно формируют самооценку личности. В свою очередь, особенности самооценки личности выражаются в целях и общей направленности деятельности человека, поскольку в практической деятельности он, как правило, стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению.

Мотивация достижения (в понимании М.Ш. Магомед-Эмирова) — это психическая регуляция деятельности в ситуациях достижения, в которых имеется возможность реализовать мотив достижения.

Мотив достижения может реализоваться в разных видах деятельности. Это объясняется тем, что результат деятельности сам по себе не реализует мотива достижения, который является широко обобщенным по предметному содержанию личностным мотивом. Личностные мотивы характеризуются скорее не самим результатом, на который деятельность направлена, а тем, какие особенности личности осуществляются при выполнении данной деятельности. Деятельность в своей действительной полноте объемлет два полюса — полюс объекта и полюс субъекта. При этом полюс объекта касается предметности деятельности, субъектный полюс — личности как «внутреннего момента деятельности». Конкретные мотивы деятельности связаны с объективным полюсом деятельности, а обобщенные мотивы личности — с субъективным полюсом. Вместе с тем, у одного и того же человека мотив достижения может реализоваться не во всех видах деятельности и не в одинаковой мере в тех, в которых реализуется, т. е. для каждого существует характерный круг деятельности, в которых реализуется мотив достижения.

Предметное содержание мотива имеет двойственное строение: функциональное содержание, задающее общую зону предметной отнесенности активности личности, и специфичное (или конкретное содержание).

Обобщенные устойчивые мотивы личности характеризуются генерализацией предметного содержания и выражаются в индивидуально-личностных особенностях. Сюда относятся, в числе прочих, мотив стремления к успеху и мотив избегания неудач. Конкретным устойчивым мотивам свойственна систематически воспроизводимая активность, направленная на узкие конкретные сферы. Конкретным неустойчивым мотивам свойственна узкая временная перспектива, отсутствие разветвленной системы целей.

Авторы теорий по-разному смотрят на соотношение мотивов стремления к успеху и избегания неудачи. Одни считают (Дж. Аткинсон), что это взаимоисключающие полюса на шкале «мотива достижения», и, если человек ориентирован на успех, то он не испытывает страха перед неудачей (и наоборот,

если он ориентирован на избегание неудачи, то у него слабо выражено стремление к успеху). Другие доказывают, что отчетливо выраженное стремление к успеху вполне может сочетаться с не менее сильным страхом неудачи, особенно если она связана для субъекта с какими-либо тяжелыми последствиями. И, действительно, имеются данные, что между выраженнойностью стремления к успеху и избегания неудачи может быть положительная корреляция. Поэтому, скорее всего, речь идет о преобладании у того или иного субъекта стремления к успеху или избеганию неудачи при наличии того и другого. Причем это преобладание может быть как на высоком, так и на низком уровне выраженнойности обоих стремлений.

Субъекты, мотивированные на успех, предпочитают задачи средней или чуть выше средней трудности. Они уверены в успешном исходе задуманного, им свойственны поиск информации для суждения о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность, большая настойчивость при стремлении к цели, адекватный средний уровень притязаний, который повышается после успеха и снижается после неудачи. Очень легкие задачи не приносят им чувства удовлетворения и настоящего успеха, а при выборе слишком трудных велика вероятность неуспеха; поэтому они не выбирают ни те, ни другие. При выборе же задач средней трудности успех и неудача становятся равновероятными и исход становится максимально зависимым от собственных усилий человека. В ситуации соревнования и проверки способностей они не теряются.

Субъекты со склонностью к избеганию неудачи ищут информацию о возможности неудачи при достижении результата. Они берутся за решение как очень легких задач (где им гарантирован 100-процентный успех), так и очень трудных (где неудача не воспринимается как личный неуспех). А. Бирни с коллегами (1969) выделяют три типа боязни неудачи и соответствующие им защитные стратегии: боязнь обесценивания себя в собственном мнении, боязнь обесценивания сёбя в глазах окружающих и боязнь не затрагивающих Я последствий.

Экспериментальное исследование, проведенное М.Ш. Магомед-Эминовым, показало, что одним из основных механизмов актуализации мотивации достижения выступает мотивационно-эмоциональная оценка ситуации, складывающаяся из оценки мотивационной значимости ситуации и оценки общей компетентности в ситуации достижения; интенсивность мотивационной тенденции меняется в зависимости от изменения величины двух указанных параметров как у испытуемых с мотивом стремления к успеху, так и с мотивом избегания неудачи.

Полученные данные позволили сделать вывод о том, что выбор цели определяются не только когнитивными структурами, функционирующими на этапе селекции (ожидания и ценность), но и рядом других детерминант:

- это изменение мотивационной значимости самой ситуации достижения (валентность ситуации);
- обобщенным чувством компетентности в ситуации достижения;
- чувством конкретной компетентности в определенной сфере выполняемых задач.

Испытуемые с мотивом достижения при высокой компетентности выбирают трудные задачи, а при низкой компетентности — легкие задачи; испытуемые с мотивом избегания неудачи при высокой компетентности выбирают очень легкие задачи, а при низкой компетентности — очень трудные.

В релаксирующей ситуации, в которой низка мотивационная значимость ситуации, у испытуемых с мотивом избегания неудачи обнаруживается асимметрия выбора цели в сторону трудных задач. В активирующей ситуации, когда мотивационная значимость высокая, зона целей, выбираемых этими испытуемыми, сдвигается, наоборот, в сторону легких задач.

Испытуемый с мотивом стремления к успеху использует следующие способы самоконтроля:

- рациональную стратегию, направленную на повышение значимости практической активности — действия;
- самоинструкции, обязывающие удерживать направленность познавательных и эмоциональных процессов на актуальной ситуации;

- эмоциональный контроль, направленный на активацию (гнев, недовольство собой и т. п.).

Испытуемый с мотивом избегания неудачи используют иные способы самоконтроля:

- рациональные стратегии, обесценивающие значимость общей цели;
- самоинструкции, обязывающие не отвлекаться на неактуальные аспекты ситуации;
- эмоциональный контроль, направленный на релаксацию (успокоение, самоуверенность и т. п.).

По данным Д. Макклелланда, формирование «мотива достижения» во многом зависит от воспитания ребенка в семье, начиная с раннего детства (соблюдение режима, ориентация ребенка на инициативность и самостоятельность).

Остановимся на возрастном аспекте рассматриваемой нами диспозиции.

В предшкольном возрасте у детей появляются новые мотивы: мотивы достижения успеха, соревнования, соперничества, избегания неудач. Равнодущие младших дошкольников к удачам и неудачам сменяется у средних дошкольников переживанием успеха и неуспеха (успех вызывает у них усиление мотива, а неуспех — уменьшение его). У старших дошкольников стимулировать может и неуспех.

У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха — желание хорошо выполнить задание, сочетающееся с мотивацией получения высокой оценки или одобрения взрослых. У слабоуспевающих школьников начальных классов мотив достижения выражен значительно хуже, а в ряде случаев вообще отсутствует.

Мотив избегания неудач присущ как хорошо успевающим, так неуспевающим учащимся младших классов, но к окончанию начальной школы у последних он достигает значительной силы, поскольку мотив достижения успеха у них практически отсутствует. Почти четверть неуспевающих третьеклассников отрицательно относится к учению из-за того, что у них преобладает мотив избегания неудач.

23. В чем суть явления «обученной беспомощности»?

В традиционном обучении часто наблюдается феномен, который видный американский ученый, профессор психологии Пенсильванского университета М. Селигман назвал комплексом «обученной беспомощности». В чем заключается суть этого явления?

В педагогической практике часто формируется порочный замкнутый круг, когда низкий уровень знаний или неспособность донести свои знания до учителя наказываются плохой оценкой и моральным осуждением. Следовательно, учитель вместо того, чтобы мобилизовать школьника на активную учебу, окончательно его демобилизует и приводит еще к большему отставанию, которое, в свою очередь, влечет за собой неудовлетворительные оценки.

Беспомощность и самооценка. Как показали результаты ряда исследований, эффективность обучения зависит не только от того, что человек убеждается в своей неспособности повлиять на данную ситуацию, решить конкретную задачу, но и от сформировавшихся в его прошлом опыте ожиданий. Так, очень многое определяется тем, считает ли человек данную задачу вообще не решаемой, или он полагает, что она не по силам только ему. Обученная беспомощность развивается, как правило, только в последнем случае. Более того, человек может даже признать, что задача имеет решение, но оно доступно только лицам, обладающим специальной подготовкой, на которую он не претендует. В принципе, такой внутренней установки достаточно, чтобы неудача в этом, частном случае, не сказалась на всем дальнейшем поведении. Так, если школьник полагает, что с непосильной для него математической задачей может справиться только учитель математики, приобретенный опыт неудачи не влияет на решение других задач. Если же он полагает, что решение не составляет большого труда для одноклассников и недоступно только ему, то такая позиция может привести не только к плохой успеваемости по математике, но и к отставанию по другим

дисциплинам и к неспособности преодолевать жизненные трудности, встречающиеся за пределами обучения.

Тяжелое переживание беспомощности возникает иногда как результат отсутствия педагогического такта у учителей. В наборе ругательных штампов некоторых учителей есть и такие: «ты все равно никогда не научишься», «ты никогда не вылезешь из двоек», «ты больше тройки никогда не будешь иметь» и т. п. При этом они не задумываются над тем, какой вред и учебе, и развитию личности они причиняют.

Сфера беспомощности. Отнесение причин неудач вовне или вовнутрь — не единственная установка, определяющая проявления обученной беспомощности. Человек может считать, что он терпит неудачу только здесь и сейчас. Но он может предполагать, что неудачи будут преследовать его в дальнейшем, причем не только в этой конкретной деятельности, но и в любой другой. При этом отношения между различными установками могут быть сложными. Действительно, отстающий ученик может полагать, что причиной его плохих оценок является отсутствие способностей, низкий уровень интеллекта. В этом случае его беспомощность обусловлена внутренней причиной, стабильна и глобальна. Ведь плохие способности могут определить не только отставание по всем предметам, но и неудачи в будущем. Но он может считать, что его неудачи являются следствием переутомления или нервного истощения. В этом случае его беспомощность, хотя и определяется внутренней причиной и на данный момент распространяется на все виды деятельности, не является стабильной (ибо отдых и укрепление здоровья открывают перспективы улучшения успеваемости). Вместе с тем, причины неуспеваемости могут приписываться внешним обстоятельствам. Тогда беспомощность окажется стабильной и относящейся ко всем изучаемым предметам (если только неудача на экзаменах не объясняется тем, что требования экзаменаторов выходят за рамки школьной программы). Точно такая же установка может касаться какого-то отдельного предмета, и тогда беспомощность будет специфически-локальной и не отразится на результатах других экзаменов. Такой внутренний фактор, как отсут-

ствие интереса к какому-то одному предмету, определит локальную, но постоянную беспомощность в изучении именно этого предмета. Ведь впечатление, что человеку не хватило времени на подготовку к данному экзамену, создает предпосылки для нестабильной и локальной беспомощности, связанной с внешним фактором (дефицит времени).

Все вышеизложенное имеет самое непосредственное отношение к теории и практике обучения. Независимо от того, по какой причине ухудшается успеваемость у школьника, позиция учителя играет решающую роль в преодолении и закреплении этого отставания. К сожалению, нередко формируется порочный круг, когда неудовлетворительные оценки, следя одна за другой, не стимулируют ученика к более интенсивному обучению. Они, как правило, окончательно подрывают его веру в свои возможности, надежду на улучшение своего положения и в конечном счете интерес к учебе. В связи с этим его знания и умение их продемонстрировать продолжают ухудшаться. Это обстоятельство, в свою очередь, влечет за собой дальнейшее снижение оценок. В результате достаточно быстро развивается обученная беспомощность. Особо вредное воздействие оказывает сопоставление такого ученика с одноклассниками, а также отношение учителя к нему как к аутсайдеру, безнадежно отстающему. Учителя, позволяющие себе реплики типа «Ты все равно никогда не научишься» или «Ты у меня никогда не будешь иметь хороших оценок», сами вгоняют ученика в обученную беспомощность. Если такое отношение не декларируется, оно обычно ярко проявляется в самом стиле обращения с учеником: в мимике, в интонациях, в жестах — и безошибочно определяется как самим учеником, так и его товарищами. Для ребенка или подростка, столь зависимого в своей самооценке от мнения окружающих, особенно тех, кого он уважает, такого отношения может быть достаточно для окончательной утраты веры в себя.

Необходимо иметь в виду, что для ученика несущественно, предъявляются ли ему упреки в недостаточной сообразительности или в лени, в плохом усвоении материала или неумении

сосредоточиться. Это обстоятельство обычно упускается из виду. Предполагается, что такие черты, как лень, повышенная отвлекаемость целиком подчинены самоконтролю, а потому нужно разнообразными наказаниями заставить ученика бороться с этими недостатками. Однако дефект воли, который лежит в основе лени и неумения сконцентрироваться на материале, может восприниматься как постоянно действующий и неустранимый фактор, и каждый новый неуспех только укрепляет эту установку.

В данном случае происходит, можно сказать, взаимное обучение беспомощности, ибо плохие оценки ученика, используемые учителем как способ наказания, вызывают у последнего ощущение своего бессилия и тем самым обостряют подспудное раздражение и досаду.

У ученика же обученная беспомощность проявляется во всех аспектах: снижается интерес к учебе, не замечаются собственные успехи, даже если они все же иногда случаются, нарастает эмоциональное напряжение. В свете изложенного совершенно иначе воспринимаются такие типичные способы самооправдания отстающих учеников, как ссылка на необъективность, повышенную требовательность учителя или на невезение и случайности. В этих аргументах прослеживается не только малодушное стремление сложить с себя ответственность, но и вполне оправданная попытка защититься от установок, которые способны превратить обученную беспомощность в стабильное состояние. Ведь приписывание поражений неудачному стечению обстоятельств, которые всегда могут измениться, или предвзятому отношению одного конкретного человека способствует сохранению веры в собственные возможности и ограничивает прогноз будущих неудач. Но, разумеется, поощрять такой стихийно выбранный способ психологический защиты тоже нельзя. Ведь оттого, что подросток утвердился в своем недоверии и страхе по отношению к учителю, успеваемость, во всяком случае, по этому предмету, не улучшится, а для духовного развития уверенность в несправедливости педагога, безусловно, вредна.

Как неоднократно уже подчеркивалось, основной задачей школы является формирование личности, а для становления

личности обученная беспомощность является более вредной, чем для получения образования. Обученная беспомощность, отказ от поиска — это болезнь личности и регресс в ее развитии. Для преодоления этого состояния все средства хороши. Любые интересы (не имеющие, разумеется, антисоциального характера) должны поощряться, для того чтобы помочь человеку избавиться от обученной беспомощности и укрепить отношения с окружающими. В определенном смысле учителя, родители и друзья должны выполнять функцию психотерапевта, ибо, подчеркиваем, отказ от поиска — болезнь души, угрожающая также и здоровью тела. С болезнью этой очень трудно, почти невозможно справиться в одиночку. Опора, которую может найти молодой человек в теплом отношении близких, является здесь незаменимой. Само собой разумеется, что эта опора не имеет ничего общего с поощрением и принятием пассивного поведения, лени и склонения от обязанностей. Обучение, ведущее к беспомощности, само является беспомощным.

24. Формирование и изучение учебной мотивации

Какую же общую мотивацию следует формировать у учащихся?

Чтобы ответить на этот вопрос, надо сначала определить те виды деятельности, которые должны быть главными, ведущими в учебно-воспитательной самодеятельности учащихся. Исходя из цели школы, по мнению Л.М. Фридмана, можно выделить следующие виды деятельности учащихся, определяющие осуществление цели школы:

1. Учебно-познавательная деятельность.
2. Деятельность по саморазвитию своих способностей.
3. Деятельность по самовоспитанию своих добрых качеств, стиля поведения, положительных черт характера.
4. Деятельность по профессиональному самоопределению, подготовке к будущей профессии и продолжению образования в избранной области.

Чтобы учащиеся овладели видами деятельности и чтобы последние были достаточно эффективны, необходимо формировать у них стойкий интерес к указанным видам деятельности, а также все виды широких социальных и внутренних мотивов, добиваясь при этом, чтобы они были ясно осознаваемыми, стойкими и смыслообразующими.

Развитие внутренней мотивации учения. Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения.

Каждый шаг этого процесса является сдвигом одного мотива на другой, более внутренний, более близкий к цели учения. Поэтому в мотивационном развитии учащегося следует учитывать, так же как и в процессе обучения, зону ближайшего развития.

Развитие внутренней мотивации учения — это движение вверх. Гораздо проще двигаться вниз. Нередко в реальной педагогической практике родителей и учителей используются такие «педагогические подкрепления», которые приводят к регрессу мотивации учения у школьников. Ими могут быть: чрезмерное внимание и неискренние похвалы, неоправданно завышенные оценки, материальное поощрение и использование престижных ценностей, а также жесткие наказания, принижающая критика или полное игнорирование, неоправданно заниженные оценки и лишение материальных поощрений и иных стимулов.

Эти воздействия обуславливают ориентацию ученика на мотивы самосохранения, материального благополучия и комфорта.

Сдвиг мотива на цель зависит не только от характера педагогических воздействий, но и от того, на какую внутриличностную почву и объективную ситуацию учения они ложатся. Поэтому необходимым условием развивающего сдвига мотива на цель является расширение жизненного мира школьника (Мильман В.Э.).

Выше указывалось, что нужными мотивами, которые следует формировать у учащихся, чтобы осуществить главную цель школы — воспитание личности, являются широкие социальные мотивы и все внутренние мотивы, в первую очередь мотивы саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования, а так-

же интересы к соответствующим деятельности по саморазвитию, самовоспитанию и самосовершенствованию. Как же формировать такие мотивы, интересы и склонности?

А.К. Маркова подчёркивает, что мотивы всех видов и уровней могут проходить в своем становлении следующие этапы: актуализация привычных мотивов; постановка на основе этих мотивов новых целей; положительное подкрепление мотива при реализации этих целей; появление на этой основе новых мотивов; соподчинение разных мотивов и построение их иерархии; появление у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и др.).

Л.М. Фридман выделяет два основных пути формирования у учащихся нужной мотивации:

Первый путь, иногда называемый «снизу вверх» состоит в создании таких объективных условий, такой организации деятельности учащихся, которые необходимо ведут к формированию у них нужной мотивации. Этот путь означает, что учитель, опираясь на уже имеющиеся у учащихся потребности, так организует определенную деятельность, чтобы она вызвала у них положительные эмоции удовлетворения, радости. Если эти чувства учащиеся испытывают достаточно долго, то у них возникает новая потребность — в самой этой деятельности, вызывающей у них приятные эмоциональные переживания. В общую мотивацию школьников тем самым включается новый стойкий мотив к указанной деятельности.

Вот один из многих примеров формирования нужных мотивов с помощью этого пути. Допустим, мы хотим сформировать у учащихся стойкий мотив — интерес к решению задач, если такого мотива у них еще нет. Опираясь на имеющуюся у учащихся потребность выполнять требования взрослых, учитель организует самостоятельное решение задач так, чтобы гарантировать полный успех каждого ученика в этом деле, например, учащимся даются заведомо легкие задачи. При этом учитель хвалит учащихся за успешно выполненную работу и повторяет это до тех пор, пока ученики не обретут полной уверенности в своих возможностях в решении задач. Затем учитель, предупреждая, что

теперь он даст им сложные задачи, дает опять достаточно легкие, посильные для каждого ученика. Тем самым у учащихся постепенно крепнет уверенность в своих силах и возможностях, они сами просят давать им новые и новые задачи, причем повышенной трудности. Тогда учитель начинает увеличивать степень трудности задач, и таким образом у учащихся удается сформировать стойкую положительную мотивацию к решению задач любой трудности.

Второй путь заключается в усвоении воспитуемым предъявляемых ему в готовой «форме» побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу воспитателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Это механизм формирования «сверху вниз».

Такой путь связан с методами убеждения, разъяснения, внушения, информирования, примера. Особую роль здесь играет коллектив, социальная среда, в которой живет и действует ученик, взгляды, убеждения, традиции, принятые в этой среде. Когда ученик видит, что окружающие его товарищи и взрослые относятся к тому или другому объекту (например, к знаниям по какому-то предмету, к какой-то работе и т. д.) как к особой ценности и направляют свою деятельность на овладение этим объектом, то и он перенимает этот взгляд на данный объект. Тем самым у ученика возникает особое отношение к этому объекту как к некой ценности и потребность в овладении им, т. е. возникает новый стойкий мотив.

Как указывает Л.М. Фридман, учитель в своей воспитательной работе должен использовать для формирования у учащихся нужной мотивации оба этих пути. Кроме того, на формирование мотивации оказывают влияние содержание учебных предметов, организация учебного процесса, внеклассной и внешкольной работы, личность учителя и многие другие факторы (например, отношения семьи ученика к учению, к воспитанию и еще многое другое): *«...Особо подчеркнем фактор традиций школы, характер жизни в школе, интерес учителей к процессу*

воспитания учащихся, увлеченность их этим трудным и сложным делом. Ведь равнодушие одних учителей не менее заразительно, чем увлеченность других».

А.Н. Леонтьев писал: «...И в учении тоже, чтобы не формально усвоить материал, нужно не отбыть обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося. Даже в обучении навыкам, обыкновенным двигательным навыкам, это тоже так. Даже приемами штыкового боя нельзя как следует овладеть, если нет к этому внутреннего отношения как мотива, и все выглядит как голая техника «длинных уколов» и «коротких уколов», «отбивов вверх» и «отбивов вниз». Даже здесь полезно старое классическое «рассердись!», которое испокон веков требовалось от русского солдата». «Рассердись!» означает не что иное, как требование заинтересованности в деловом результате осваиваемой деятельности, хотя как предмет, так и продукт этой деятельности являются всего лишь имитацией будущих реальных ее структурных образований». Анализ данного высказывания А.Н. Леонтьева позволяет увидеть, что выражение «иметь жизненный смысл» для него означало, что учение должно выступать не как самодовлеющее познание, а скорее как подготовительный функциональный компонент (или, как сказал бы сам А.Н. Леонтьев, «фаза подготовления») будущей «деловой» деятельности, т. е. деятельности, выполняемой на основе предметно-специфического, внешнего по отношению к познанию мотива. Разумеется, было бы натяжкой сказать, что ученый описывает здесь ситуацию трудового обучения: главной движущей силой усвоения является все-таки познавательный мотив. При этом имеет место своеобразное «удвоение», когда на имеющуюся реальную ситуацию (усвоение) накладывается идеальная, воображаемая ситуация (будущая трудовая деятельность), так что можно сказать, что «деловая» деятельность также выполняется, хотя и в умственном плане, при этом учащийся «потребляет» то умение или знание, которое в реальном плане им только лишь усваивается. Подобное «потребление» формируемого умения и дает дополнительный мотивирующий эффект.

Для того, чтобы сформировать у учащихся стойкую положительную мотивацию, нужно следить за динамикой развития у мотивов учения и самовоспитания с тем, чтобы своевременно корректировать свою педагогическую деятельность, свое индивидуальное воздействие на отдельных учащихся. Для этого необходимо периодически проводить обследование всех учащихся с целью выявления характера мотивации их учения, установления доминирующего мотива.

Конечно, обследование, изучение динамики личностного развития учащихся проводится не только для выявления мотивации, но этот вопрос мы подробно обсудим в одном из следующих параграфов, а пока лишь укажем, как может быть выявлен характер мотивации деятельности учащихся.

Основой для этого служит целенаправленное наблюдение учителей за деятельностью учащихся:

1. Имеется ли у ученика интерес к учебно-воспитательному процессу?
2. К чему именно в этом процессе имеется наибольший интерес?
3. Имеется ли у него интерес к данному учебному предмету?
4. Что именно интересует ученика в нем:
 - содержание учебного предмета;
 - методы открытия новых знаний;
 - методы решения задач;
 - внешние результаты — оценки, престиж и т. д.

Кроме наблюдений можно использовать различного рода анкеты, беседы, сочинения с целью более точного выявления субъективно осознаваемых мотивов, интересов учащихся и склонностей.

Можно использовать и некоторые методики более объективного характера. Л.М. Фридман приводит следующие методики:

Методика «свободных заданий». В конце урока учитель предлагает учащимся какие-то необязательные задания, предупредив, что их выполнение лишь желательно, но полезно, например, для более глубокого освоения учебного материала. Он должен предупредить, что никаких оценок за выполнение этого задания не будет выставляться.

Очевидно, что выполнение подобных заданий свидетельствует о внутреннем интересе учащихся к данному учебному предмету. Если такие свободные задания применять нечасто, но систематически, то по их результатам можно с большой надежностью установить характер мотивации учащихся.

Методика прерывания процесса решения задач. Она предполагает, что самостоятельный возврат ученика к нерешенной задаче осуществляется при наличии у него внутренней мотивации, обнаруживая у него одно из проявлений познавательного мотива — стремление к завершенности учебных действий. Этую методику можно применять в двух вариантах.

Первый вариант. В процессе урока учитель ставит перед учащимися какую-то достаточно сложную задачу. После обсуждения различных способов ее решения учитель, убедившись, что задача понята и учащиеся смогут ее решить, специально уходит из класса, находя какой-либо предлог для этого. Выходя, он не дает никаких указаний учащимся. Минут через 10–15 учитель возвращается и, обойдя учащихся, фиксирует, кто решал задачу, а кто занимался совсем иным делом. Тем самым он выявляет наличие у учащихся стойких учебно-познавательных мотивов.

Второй вариант этой методики состоит в том, что учитель рассчитывает время урока таким образом, чтобы учащиеся успели лишь разобрать предложенную задачу, но не завершить ее решение. Когда раздается звонок, учитель никакого задания учащимся не дает. А на следующем уроке фиксирует, кто из учащихся продолжил решение задачи или даже полностью ее решил.

Методика составления задач и вопросов. Перед завершением очередной темы учитель обращается к классу: «Мы заканчиваем изучение темы. Для того, чтобы обобщить пройденный учебный материал и установить уровень его усвоения каждым из вас, выявить те вопросы, которые остались недостаточно усвоенными, мы проведем обобщающий урок (зачетный урок, письменную работу и т. д., в зависимости от специфики учебного предмета). Для этого прошу, кто желает, можно по бригадам, составить

набор вопросов (вариант письменной работы и т. д.), по которым мы проведем обобщение темы. Ваши предложения мы обсудим на следующем уроке».

Собрав предложения учащихся, учитель по характеру и оригинальности этих предложений может судить об интересах учащихся, о характере их мотивации.

А.К. Маркова описывает несколько методов, являющихся наиболее надежными для изучения мотивации учащихся и наиболее приемлемыми для учителя.

1. Длительное (так называемое лонгитюдное) изучение, в том числе наблюдение учителя за повторяющимися поступками и различными проявлениями мотивации учащихся.

2. Индивидуальный формирующий эксперимент в виде дополнительного занятия с учеником при той или иной степени дозированной помощи при решении задач. Общий ход такого занятия состоит в предъявлении задания повышенной сложности, затем обучении ученика с помощью подсказок и в предъявлении аналогичного задания для того, чтобы выявить обучающий эффект занятия.

3. Индивидуальный формирующий эксперимент хорошо проявляет себя в сочетании с изменением формы предъявления задания (например, в словесной и наглядной форме), с варьированием его уровня трудности. Существует мнение, что задание диагностично, если оно настолько сложно, что решается лишь половиной группы, причем наиболее сильной. Индивидуальный формирующий эксперимент является самым надежным средством выявления мотивации учения.

4. Одним из вариантов индивидуального формирующего эксперимента является постановка школьников в ситуации реального нравственного выбора, например соподчинения мотивов. Такие ситуации либо создаются учителем специально, либо учитель умело использует ситуации такого рода, возникающие в реальной жизни.

5. Индивидуальный формирующий эксперимент должен проходить в форме диалога, сотрудничества учителя и учащихся, для чего целесообразно овладение учителем так называемыми

«диалогическими техниками». Вариантом таких диалогических ситуаций является опрос учащихся, в ходе которого учитель выступает как диагност, т. е. он не ограничивается утверждением о наличии или отсутствии знаний у учащихся, а вместе с учеником стремится выяснить причины незнания. Для этого он задает вопросы о том, каким способом ученик решал задачу, какие этапы работы были для него труднее и т. д. Диагностические возможности опроса составляют один из резервов психологического изучения учителем учащихся, в том числе их мотивации.

6. Вышеназванные методы изучения (индивидуальный формирующий эксперимент, постановка в ситуации выбора) лучше облекать в привычные для учащихся формы регулярно проводимых учебных работ (устный опрос, письменная проверка, индивидуальное дополнительное занятие).

7. Полученные с помощью разных методических приемов данные учителю необходимо сопоставлять с жизненными показателями учащихся.

Конечно, можно использовать и какие-то другие методики, которые изложены в соответствующей литературе.

Учебная деятельность всегда полимотивирована. Мотивы учебной деятельности не существуют в изолированном виде. Чаще всего они выступают в сложном взаимопреплетении и взаимосвязи. Одни из них имеют основное значение в стимулировании учебной деятельности, другие — дополнительное. Принято считать, что социальные и познавательные мотивы являются психологически более значимыми и чаще проявляемыми.

Учебные мотивы различаются не только по содержанию, но и по мере их осознанности. Наиболее адекватно осознаются мотивы, связанные с близкой перспективой в учении. В ряде ситуаций учебные мотивы остаются замаскированными, т. е. трудно выявляемыми.

25. Сущность знаний: определение понятия, функции, виды, свойства и усвоение знаний, проблема понимания

Знания составляют ядро содержания обучения. На основе знаний у учащихся формируются умения и навыки, умственные и практические действия; знания являются основой нравственных убеждений, эстетических взглядов, мировоззрения.

Но прежде чем рассмотреть, как учащиеся усваивают знания, надо разобраться в том, что такое знание, какие бывают знания, какие знания должен усвоить ученик. Вопрос этот довольно сложный.

Понятие «знание» многозначно и имеет несколько определений. Оно определяется то, как часть сознания, то, как нечто общее в отражении предметного разнообразия, то, как способ упорядочения действительности, то как некоторый продукт и результат познания, то как способ воспроизведения в сознании познаваемого объекта.

В «Российской педагогической энциклопедии» (1993) «знания» определяются следующим образом: «проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Знания фиксируются в форме знаков естественного и искусственного языков».

Элементарные знания, обусловленные биологическими закономерностями, свойственны и животным, у которых они служат необходимым условием их жизнедеятельности, реализации поведенческих актов. Знания являются органическим единством чувственного и рационального. На основе знаний вырабатываются умения и навыки.

Во всех этих определениях говорится, главным образом, о научных знаниях. Но, кроме научных, есть житейские знания, знания личностные, которые известны только одному человеку. Л.М. Фридман, проанализировав существующие определения понятия «знание», приводит его определение более общего характера: «*Знание — это результат нашей познавательной*

деятельности независимо от того, в какой форме эта деятельность совершилась: чувственно или внечувственно, непосредственно или опосредованно; со слов других, в результате чтения текста, при просмотре кино или телефильма и т. д. Этот результат познания человек выражает в речи, в том числе искусственной, жестовой, мимической и любой другой. Следовательно, всякое знание есть продукт познавательной деятельности, выраженный в знаковой форме. Знание противоположно незнанию, неосведомленности, отсутствию представлений о чем или о ком-нибудь».

Многозначность в определении понятия «знание» обусловлена тем множеством функций, которое реализуется знанием. Так, например, в дидактике знание может выступать и как то, что должно быть усвоено, т. е. в качестве целей обучения, и как результат осуществления дидактического замысла, и как содержание, и как средство педагогического воздействия. В качестве средства педагогического воздействия знание выступает потому, что, входя в структуру прошлого индивидуального опыта учащегося, оно меняет и преобразует эту структуру и тем самым поднимает обучаемого на новый уровень психического развития. Знание не только формирует новый взгляд на мир, но и меняет отношение к нему. Отсюда вытекает и воспитательное значение всякого знания.

Знания и правильно избранный путь их усвоения — предпосылка умственного развития учащихся. Сами по себе знания еще не обеспечивают полноты умственного развития, но без них последнее невозможно. Являясь составной частью мировоззрения человека, знания в большой мере определяют его отношение к действительности, моральные взгляды и убеждения, волевые черты личности и служат одним из источников склонностей и интересов человека, необходимым условием развития его способностей.

С учетом перечисленных выше дидактических функций знания перед учителем стоит несколько задач:

а) перевести знание из его застывших фиксированных форм в процесс познавательной активности обучаемых;

б) преобразовать знание из плана его выражения в содержание мыслительной деятельности учащихся;

в) сделать знание средством формирования человека как личности и субъекта деятельности.

Знания могут быть:

- донаучными;
- житейскими;
- художественными (как специфический способ эстетического освоения действительности);
- научными (эмпирические и теоретические).

Житейские знания, основывающиеся на здравом смысле и обыденном сознании, являются важной ориентировочной основой повседневного поведения человека. Обыденное знание формируется в повседневном опыте, на основе которого отражаются главным образом внешние стороны и связи с окружающей действительностью. Эта форма знания развивается и обогащается по мере прогресса научных знаний. В то же время сами научные знания вбирают в себя опыт житейского познания.

Научное знание представляет собой систематизированные обобщенные разряды знаний, формирование которых основано не только на опытных, эмпирических, но и на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития. В своих абстрактных формах научное знание не всем и не всегда доступно, поэтому оно предполагает такие изменения формы его презентации, которые обеспечивают адекватность его восприятия, понимания и усвоения, т. е. учебное знание. Таким образом, учебное знание является производным от научного и в отличие от последнего есть познание уже известного или познанного.

Научные знания могут быть переданы путем организованного целенаправленного обучения. Характеризуются они осмыслением фактов в системе понятий данной науки.

Научные знания, получаемые учеником в школе, зачастую расходятся и даже противоречат житейским представлениям и понятиям ребенка в силу ограниченности или односторонности опыта, на который последний опирается. Усваивая научные понятия, имеющие строго определенное в данной научной облас-

ти значение (например, понятие тела в курсе физики), учащиеся понимают их в соответствии с более узким (или более широким) житейским смыслом.

Преднамеренное изменение, реорганизация научного знания, упрощение или сокращение предметного разнообразия, которое в научном знании отражается с учетом психологических возможностей обучаемых, порождает учебное знание. Знания, усваиваемые в процессе обучения, должны быть систематизированными, взаимосвязанными, охватывать все основное в изучаемой области, иметь определенную логическую структуру и усваиваться в определенной последовательности. Наряду с внутрипредметными связями, относящимися обычно к одному и тому же учебному предмету, должны создаваться и межпредметные связи.

Согласно В.И. Гинецинскому, учебное знание существует в трех формах:

- в форме учебной дисциплины;
- в виде учебного текста;
- в форме учебной задачи.

Адаптированная форма научного знания образует учебную дисциплину, которая включает, с одной стороны, предметную область знания, а с другой — знание закономерностей познавательной деятельности. Языковая форма выражения учебного знания образует учебный текст.

Любое знание, в том числе и учебное, субъективно по форме своего существования, и поэтому его нельзя механически передать «из головы в голову» или подобно эстафетной палочке, передаваемой из рук в руки. *Знания могут быть усвоены только в процессе познавательной активности самого субъекта.* Именно своей субъектностью научное или учебное знание отличается от научной или учебной информации, представляющей собой объективированную форму знания, зафиксированного в различных текстах.

Знания могут обладать разными качествами. Согласно И.Я. Лernerу, В.М. Полонскому и др., таковыми, например, являются:

- системность;

- обобщенность;
- осознанность;
- гибкость;
- действенность;
- полнота;
- прочность.

Знания, приобретаемые в процессе обучения, характеризуются различной глубиной проникновения учащихся в их сущность, что, в свою очередь, обусловлено:

- достигнутым уровнем познания данной области явлений;
- целями обучения;
- индивидуальными особенностями учащихся;
- уже имеющимся у них запасом знаний;
- уровнем их умственного развития;
- адекватностью усваиваемого знания возрасту учащихся.

Различают глубину и широту знаний, степень полноты охвата ими предметов и явлений данной области действительности, их особенности, закономерностей, а также степень детализированности знаний. Организованное школьное обучение требует четкого определения глубины и широты знаний, установления их объема и конкретного содержания.

Осознанность, осмысленность знаний, насыщенность их конкретным содержанием, умение учащихся не только назвать и описать, но и объяснить изучаемые факты, указать их взаимосвязи и отношения, обосновать усваиваемые положения, сделать выводы из них — все это отличает содержательные знания от формализованных.

В школе диагностируется, главным образом, полнота и прочность знаний, остальные параметры знаний в их влиянии на умственное развитие остаются нередко вне внимания учителя. Обученность школьника включает также наличие отдельных разрозненных умений и навыков — как общеучебных (среди них приемы поиска учебной информации, отдельные приемы запоминания, хранения информации, работы с книгой и др.), так и частных (навыки счета, письма и др.). Их диагностика позволяет выявить пробелы результатов прошлого обучения. Обучен-

ность выявляют тестами достижений, обычными школьными контрольными работами.

Основой усвоения знаний является активная мыслительная деятельность учащихся, направляемая преподавателем.

Процесс учебного познания складывается из нескольких этапов. Первым из них является восприятие объекта, которое связано с выделением этого объекта из фона и определением его существенных свойств. Этап восприятия сменяет этап осмыслиния, на котором происходит усмотрение наиболее существенных вне- и внутрисубъектных связей и отношений. Следующий этап формирования знаний предполагает процесс запечатления и запоминания выделенных свойств и отношений в результате многократного их восприятия и фиксации. Затем процесс переходит в этап активного воспроизведения субъектом воспринятых и понятых существенных свойств и отношений. Процесс усвоения знаний завершает этап их преобразования, который связан либо с включением вновь воспринятого знания в структуру прошлого опыта, либо с использованием его в качестве средства построения или выделения другого нового знания.

Очень часто перечисленные этапы формирования знаний принимают в качестве критериев оценки уровней их усвоения.

Таким образом, знание проходит путь от первичного осмыслиния и буквального воспроизведения, далее:

- пониманию;
- применению знаний в знакомых и новых условиях;
- оцениванию самим учеником полезности, новизны этого знания (Маркова А.К., 1990).

Понятно, что если знания остаются на первом этапе, то их роль для развития невелика, а если ученик применяет их в незнакомых условиях и оценивает, то это значительный шаг в сторону умственного развития.

Знания могут усваиваться на разных уровнях:

- репродуктивный уровень — воспроизведение по образцу, по инструкции;
- продуктивный уровень — поиск и нахождение нового знания, нестандартного способа действия.

Установление уровней усвоения знаний в диагностике важно потому, что эти уровни оказывают влияние на качество мышления, его шаблонность или нестереотипность, оригинальность.

И.Я. Конфедератов и В.П. Симонов выделяют следующие уровни усвоения знаний, соотносимые с соответствующими этапами их усвоения:

- уровень различения (или распознавания) предмета;
- уровень его запоминания;
- уровень понимания;
- уровень применения.

Сходные уровни усвоения знаний предлагаются и В.П. Беспалько. Разграничивая репродуктивный и продуктивный виды деятельности и рассматривая их структуру с точки зрения самостоятельности выполнения, ученый выделил следующие уровни усвоения учебной информации (табл. 1).

Упомянутые критерии и уровни усвоения знаний нашли широкое применение в педагогической практике и в научных целях при оценке качества усвоения знаний школьниками.

Затрагивая вопрос об усвоении знаний, зафиксированных в научных и учебных текстах, важно отметить одно существенное обстоятельство. Один и тот же научный или учебный текст может быть по-разному воспринят и понят различными субъектами. В связи с этим в научном и практическом отношении особое значение приобретает проблема понимания вообще и проблема обеспечения однозначности понимания одних и тех же устных или письменных научных или учебных текстов разными людьми.

До сих пор нет единого определения понятия «понимание». Этим объясняется отсутствие общепринятых критериев его диагностики. Все существующие в настоящее время определения понятия сводятся к указанию на какой-либо один или несколько признаков внешнего выражения, проявления понимания.

Так, например, если соотносить между собой знание и понимание, то последнее можно трактовать как новое видение уже известного знания. Поэтому перенос знания в новые условия расценивается как признак понимания. Но данная точка зре-

Таблица 1

| Уровень усвоения | Название уровня | Характеристика уровня |
|------------------|-----------------|--|
| 0 (нулевой) | Понимание | Отсутствие у обучающегося опыта (знаний) в конкретном виде деятельности. Вместе с тем понимание свидетельствует о его способности к восприятию новой информации, т.е. о наличии обучаемости |
| I | Узнавание | Обучающийся выполняет каждую операцию деятельности, опираясь на описание действия, подсказку, намек (репродуктивное действие) |
| II | Воспроизведение | Обучающийся самостоятельно воспроизводит и применяет информацию в ранее рассмотренных типовых ситуациях, при этом его деятельность является репродуктивной |
| III | Применение | Способность обучающегося использовать приобретенные знания и умения в нетиповых ситуациях; в этом случае его действие рассматривается как продуктивное |
| IV | Творчество | Обучающийся, действуя в известной ему сфере деятельности, в непредвиденных ситуациях создает новые правила, алгоритмы действий, т.е. новую информацию; такие продуктивные действия считаются настоящим творчеством |

ния не единственная. В ряде работ понимание связывается со способностью субъекта усматривать разнообразные связи и отношения одного объекта с другими. Исходя из этого определения, ведущим признаком понимания считается вариативность способов видения одного и того же объекта или одних и тех же свойств в их различных связях и отношениях. В качестве иллюстрации можно привести пример многообразного представления по форме представления, допустим, теоремы посредством верbalного, графического, знаково-символического, математического способов ее описания. К числу сторонников подобного

взгляда можно отнести А.В. Смирнова, который видит в качестве ведущего понимания перевод учащимся учебного или научного текста на свой язык, т. е. способность субъекта изложить содержание учебного или научного текста своими словами. Ю.А. Самарин считает внешним выражением понимания использование обучаемым знаний в других условиях. Этот же критерий часто принимается как показатель уровня усвоения знаний. Признаком понимания, по Л.Н. Доблаеву, является постановка учащимся вопросов к прочитанному тексту. Большая группа ученых определяет понимание как процесс обратимого перевода абстрактно-логических форм информации в ее образно-наглядные формы. О понимании текста можно судить и по адекватности поведения или действий, которые предусматриваются этим текстом. И.А. Зимняя связывает понимание текста с адекватностью воссоздания, воспроизведения реципиентом смысла его содержания.

Можно привести и ряд других признаков понимания, на которые ссылаются при определении этого понятия:

- способность к узнаванию общего в разных формулировках;
- самостоятельное переформулирование знания в системе разных понятий;
- способность к систематизации, классификации, группировке, квалификации объектов;
- доказательство теорем и обоснование теорий, способность приводить примеры;
- решение нестандартных задач и решение задач нестандартными способами и другие признаки.

26. Сущность умений и навыков. Уровни овладения. Применения знаний, умений, навыков

Непосредственными целями любого учебного предмета являются усвоение учащимися системы знаний и овладение ими определенными умениями и навыками. При этом овладение умениями и навыками происходит на базе усвоения действенных знаний,

которые определяют соответствующие умения и навыки, т. е. указывают, как следует выполнять то или иное умение или навык.

Для того чтобы разобраться в вопросе о путях и механизмах формирования у учащихся умений и навыков, надо сначала уяснить, что собой предоставляют умения и навыки. До сих пор не уточнены соотношения между понятиями «умения» и «навыки». Большинство психологов и педагогов считают, что умение — более высокая психологическая категория, чем навыки. Педагоги-практики придерживаются обратной точки зрения: навыки представляют более высокую стадию овладения физическими упражнениями и трудовыми действиями, чем умения.

Одни авторы под умениями понимают возможность осуществлять на профессиональном уровне какую-либо деятельность, при этом умения формируются на базе нескольких навыков, характеризующих степень овладения действиями. Поэтому навыки предшествуют умению.

Другие авторы под умениями понимают возможность осуществлять какое-либо действие, операцию. По их понятию, умение предшествует навыку, который рассматривается как более совершенная стадия овладения действиями.

Умение и навык есть способность совершать то или иное действие. Различаются они по степени (уровню) овладения данным действием.

Умение — это способность к действию, не достигшему наивысшего уровня сформированности, совершающему полностью сознательно.

Навык — это способность к действию, достигшему наивысшего уровня сформированности, совершающему автоматизировано, без осознания промежуточных шагов.

Когда человек читает книгу, контролируя смысловое и стилевое содержание ее, то считывание букв и слов происходит автоматически. Когда же он читает рукопись для выявления в ней опечаток, то контроль направлен уже на восприятие букв и слов, а смысловая сторона написанного уходит на второй план. Но в том и в другом случае человек умеет читать, и это умение у него доведено до уровня навыка.

Умение — это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. Умение обычно соотносят с уровнем, выражющимся на начальном этапе в форме усвоенного знания (правила, теоремы, определения и т. п.), которое понято учениками и может быть произвольно воспроизведено. В последующем процессе практического использования этого знания, оно приобретает некоторые операциональные характеристики, выступая в форме правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом. В случае каких-либо возникающих трудностей учащийся обращается к правилу с целью контроля за выполняемым действием или при работе над допущенными ошибками.

Навыки — это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью.

Это значит, что когда мы формируем в процессе обучения у ученика способность совершать какое-то действие, то сначала он выполняет это действие развернуто, фиксируя в сознании каждый шаг совершающего действия. То есть способность выполнять действие формируется сначала как умение. По мере тренировки и выполнения этого действия умение совершенствуется, процесс выполнения действия свертывается, промежуточные шаги этого процесса перестают осознаваться, действие выполняется полностью автоматизировано — у ученика образуется навык в выполнении этого действия, т. е. **умение переходит в навык**.

Но в ряде случаев, когда действие сложное, и его выполнение состоит из многих шагов, при любом совершенствовании

действия оно остается умением, не превращаясь в навык. Поэтому умения и навыки различаются еще в зависимости от характера соответствующих действий.

Если действие элементарное, простое, используемое широко при выполнении более сложных действий, то его выполнение формируется обычно как навык, например, навык письма, чтения, устных арифметических действий над небольшими числами и т. д. Если же действие сложное, то выполнение этого действия, как правило, формируется как умение, в состав которого, входит один или несколько навыков.

Таким образом, термин «умение» имеет два значения:

- первоначальный уровень овладения каким-либо простым действием. В этом случае навык рассматривается как высший уровень овладения этим действием, автоматизированное его выполнение: умение переходит в навык.
- способность осознанно выполнять сложное действие с помощью ряда навыков. В этом случае навык — это автоматизированное выполнение элементарных действий, из которых состоит сложное действие, выполняемое с помощью умения.

Процесс формирования учебных умений и навыков (общих и узкопредметных) является длительным и, как правило, занимает не один год, а многие из этих умений (особенно общие) формируются и совершенствуются в течение всей жизни человека.

Можно установить следующие уровни овладения учащимися действиями, соответствующими и учебным умениям, и навыкам:

0 уровень — учащиеся совершенно не владеют данным действием (нет умения).

1 уровень — учащиеся знакомы с характером данного действия, умеют выполнять его лишь при достаточной помощи учителя (взрослого);

2 уровень — учащиеся умеют выполнять данное действие самостоятельно, но лишь по образцу, подражая действиям учителя или сверстников;

3 уровень — учащиеся умеют достаточно свободно выполнять действия, осознавая каждый шаг;

4 уровень — учащиеся автоматизированно, свернуто и бе-
зшибочно выполняют действия (навык).

Однако далеко не все учебные умения должны достигать уровня автоматизации и становиться навыками. Одни учебные умения формируются в школе обычно до 3-го уровня, другие, главным образом общие, до 4-го уровня, после чего они в последующем обучении совершенствуются.

Применение знаний, умений и навыков — важнейшее условие подготовки учащихся к жизни, путь установления связи теории с практикой в учебно-воспитательной работе. Их применение стимулирует учебную деятельность, вызывает уверенность учащихся в своих силах. Знания становятся средством воздействия на предметы и явления действительности, а умения и навыки — орудием практической деятельности только в процессе их применения. Важнейшая функция применения — получение с его помощью новых знаний, т. е. превращение их в инструмент познания. В этом качестве применение знаний может нередко означать лишь мысленное преобразование некоторых исходных моделей действительности с целью получения новых, более полно и совершенно отражающих реальный мир. Характерный пример такого применения — так называемое мысленное экспериментирование. Способность использовать усвоенные знания для получения новых называют интеллектуальными умениями и навыками. В практической деятельности, кроме интеллектуальных, обязательно применение специфических умений и навыков, в совокупности обеспечивающее успешность труда.

Применение знаний, умений и навыков — один из этапов усвоения — осуществляется в самых разнообразных видах деятельности и во многом зависит от характера учебного предмета, специфики содержания изучаемого. Его можно педагогически организовать путем выполнения упражнений, лабораторных работ, практической деятельности. Особенно глубоким по своему воздействию является применение знаний к решению учебно-исследовательских задач. Применение знаний усиливает мотивацию учения, раскрывая практическую значимость изучаемого, делает знания более прочными, реально осмыслившими.

Применение знаний по каждому учебному предмету своеобразно. При изучении физики, химии, естествознания, физической географии знания, умения и навыки применяются в таких видах деятельности учащихся, как наблюдение, измерение,фиксирование полученных данных в письменных и графических формах, решение задач и т. д. При изучении гуманитарных предметов знания, умения и навыки реализуются при самостоятельном объяснении учащимися тех или иных явлений, при применении правил правописания и т. д.

Применение знаний, умений и навыков связано, прежде всего, с распознаванием в конкретной ситуации случаев, где такое применение целесообразно. Специальное обучение соответствующему распознаванию связано с установлением принципиального сходства и, следовательно, с умением отвлечься (абстрагироваться) от факторов и особенностей, которые при данных обстоятельствах можно считать несущественными. Единство обобщения и конкретизации позволяет избежать решения задач лишь с опорой на память, а не на всесторонний анализ предлагаемых условий, т. е. избежать формализма знаний. Другое необходимое условие — владение последовательностью операций применения. Обучению такого рода действиям уделяют обычно больше внимания, но и здесь встречаются ошибки — чаще всего попытки свести его к чисто алгоритмическим процедурам в раз и навсегда заданной последовательности. Применение знаний, умений и навыков успешно тогда, когда оно приобретает эвристический и творческий характер.

Обучение невозможно без применения наличных (пусть минимальных, почерпнутых из житейского опыта) знаний, умений и навыков и является целесообразно организованной системой последовательного применения знаний, умений и навыков. В ряде случаев применение может быть лишь мысленным, воображаемым. Совершенствование знаний, умений и навыков также происходит только в процессе их применения, поэтому повторение изученного должно быть, как правило, не простым воспроизведением, а применением его в более или менее новых условиях. Для применения знаний, умений и навыков важны

межпредметные связи, так как действия с реальными объектами требуют одновременного учета знаний по нескольким учебным предметам. Успешному применению знаний, умений и навыков способствует самоконтроль.

27. Расскажите об этапах формирования умственных действий и понятий.

Согласно исследованиям П.Я. Гальперина, «...со стороны учащихся процесс обучения представляет собой непрерывную цепь действий: слушать и понимать... читать и писать, считать, складывать и вычитать, производить грамматический, математический, исторический анализ и т. д. — все это разные действия: умственные, перцептивные, речевые, физические. Эти действия составляют непосредственный предмет обучения и значительную часть учебных предметов; другую их часть составляют представления и понятия, которые тоже нужно понять, усвоить, применять, т. е. тоже или получить с помощью действий, или включить в разные действия, без чего они не могут... быть представлены... Формирование действий и понятий с желаемыми, заданными свойствами составляет центральную психологическую проблему учения». Созданная П.Я. Гальпериным общепсихологическая концепция планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий получила подтверждение и нашла эффективное применение в практике школьного обучения, а также других форм образования. В общепсихологическом плане ее основу составляет новая методология психологического исследования, коренная перестройка традиционных представлений о психике и о предмете и методе психологии.

Переход внешней деятельности вовнутрь называется **интроверсацией**. Согласно общепринятой точке зрения, под этим термином понимается переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними же, вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания; при этом они подвергаются специфи-

ческой трансформации — обобщаются, вербализуются, сокращаются, и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию, которое переходит границы возможностей внешней деятельности.

В рамках данного подхода были созданы условия, которые обеспечивали формирование новых знаний и умений с заданными показателями. Было выделено четыре группы условий:

- Формирование мотивации действий ученика.
- Обеспечение правильного выполнения нового действия.
- Воспитание («отработка») его желаемых свойств.
- Превращение действия в умственное путем его поэтапной отработки.

Эти условия были конкретизированы П.Я. Гальпериным в шести этапах формирования умственных действий и понятий:

- Этап создания и поддержания мотивационной основы действия.
- Этап создания ОД и уяснения ее испытуемыми.
- Этап формирования действия в материальной или материализованной форме.
- Этап формирования действия в громкой социализированной речи.
- Этап формирования действия во «внешней речи про себя».
- Этап формирования действия во внутренней речи.

Действие, прежде чем стать умственным, обобщенным, сокращенным и освоенным, проходит через переходные состояния. Основные из них и составляют этапы усвоения действия, каждый из которых характеризуется совокупностью изменения основных свойств (параметров) действия. Раскроем их более подробно.

Этап составления схемы ориентировочной основы действия. На этом этапе учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия, его объекте, системе ориентиров. Здесь перед учащимися раскрывается содержание ориентировочной основы действия. Им показывают, как и в каком порядке выполняются все три вида операций, входящих в действие: ориентировочные, исполнительные и контрольные. Это еще не действие, а только

знакомство с ним и условиями его успешного выполнения, обеспечивающими понимание логики этого действия, возможность осуществления его.

Следует особо подчеркнуть различие между пониманием того, как делать, и возможностью сделать это, так как в практике обучения нередко считается, что если ученик понял — значит, он научился и цель достигнута.

Фактически усвоение действия происходит только через выполнение этого действия самим учеником, а не путем одного лишь наблюдения за действиями других людей. Вот почему в теории поэтапного формирования умственных действий после первого этапа выделяется еще четыре, где усваиваемое действие выполняется самим учеником.

Этап формирования действия в материальном (или материализованном) виде. Учащиеся выполняют действие во внешней, материальной (или материализованной) форме с развертыванием всех входящих в него операций.

В таком виде совершается и ориентировочная, и исполнительная, и контрольная части действия. Для обобщения действия в обучающую программу включаются задачи, отражающие все типовые случаи применения данного действия. В то же время на этом этапе не должно быть большого числа однотипных задач, так как на этом этапе действие не должно ни сокращаться, ни автоматизироваться. Материальная форма действия с самого начала сочетается с речевой: учащиеся формулируют в речи все, что выполняют практически.

Этап формирования действия как внешнеречевого. На этом этапе, где все элементы действия представлены в форме внешней речи, действие проходит дальнейшее обобщение, но остается еще неавтоматизированным и несокращенным.

Этап формирования действия во внешней речи про себя. Этот этап отличается от предыдущих тем, что действие выполняется беззвучно и без прописывания — как проговаривание про себя.

Этап формирования действия во внутренней речи. На этом этапе действие очень быстро приобретает автоматическое течение, становится недоступным самонаблюдению.

К числу независимых характеристик (параметров) действия относятся: форма, обобщенность, развернутость и освоенность (автоматизированность, быстрота и др.).

Форма действия характеризует уровень присвоенности действия субъектом, меру интериоризации действия. Различают четыре основные формы действия: *материальную (материализованную), перцептивную, внешнеречевую и умственную*. Действие в процессе своего формирования претерпевает несколько различных форм.

Материальное действие — это реальное преобразование объекта с целью установления его свойств. Материализованное действие осуществляется с помощью знаково-символических средств: схем, диаграмм, чертежей и др. Материализованная форма действия представляет собой самостоятельный объект усвоения.

Перцептивное действие — это идеальное преобразование реальных или знаково-символических объектов в плане восприятия.

Речевое действие может осуществляться как громкая речь или внешняя речь про себя, которые различаются по своей функции: сообщение чего-либо другому или себе.

Умственное действие — это действие во внутреннем плане, которое осуществляется без опоры на какие-либо внешние средства.

Критерием отнесения действия к той или иной форме служит как исполнительная, так и ориентировочная части действия. Так, например, у детей действие сложения за строчкой при чтении, перцептивное в своей исполнительной части, в начале его формирования носит материальный характер (используется линейка для сложения). По мере усвоения внешние опоры снимаются и действие становится идеальным (умственным).

Обобщенность действия характеризует меру выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Исследования показали, что обобщение идет не просто на основе выделения общего в предметах — это необходимое, но еще недостаточное условие. Обобщение всегда идет лишь по тем свойствам предметов, которые вошли в состав

ориентировочной основы действий, направленных на анализ этих предметов. Это означает, что управление обобщением познавательных действий и входящих в них знаний должно идти через построение деятельности обучаемых путем контроля за содержанием ориентировочной основы соответствующих действий, а не путем лишь обеспечения общности свойств в предъявляемых объектах. Случаи, когда обобщение идет по общим, но не существенным признакам, объясняются следующим образом.

При школьном обучении ученику в лучшем случае задается состав признаков, на которые следует ориентироваться (через определение), но не всегда обеспечивается ориентировка на них в процессе деятельности. Поэтому эти признаки не всегда входят в состав ориентировочной основы. Учащиеся конструируют сами ориентировочную основу, включая в нее, прежде всего, те характеристики предмета, которые лежат на поверхности. Вследствие этого обобщение идет не по признакам определения, а по случайным, несущественным. Наоборот, как только система необходимых и достаточных признаков вводится в состав ориентировочной основы действия и обеспечивается систематическая ориентировка на них и только на них при выполнении всех предлагаемых заданий, обобщение идет по данной системе свойств.

Развернутость действия показывает, все ли операции, первоначально входившие в состав действия, выполняются человеком. По мере формирования действия состав выполняемых операций уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным. Происходит свертывание умственных действий. На определенном этапе развития умственной деятельности часть знаний и умственных операций приобретает особую форму существования: они «имеются в виду», учитываются в процессе мышления, но не актуализируются, не становятся предметом осознания.

Освоенность действия включает такие характеристики, как легкость выполнения, степень автоматизированности и быстрота выполнения. В начале выполнения действие идет с осознанием каждой операции, медленно, но постепенно действие автоматизируется и темп его выполнения увеличивается.

Своеобразие процесса сокращения операционального состава формируемых действий означает, что обучающая программа должна обеспечить усвоение действия в развернутом виде. *Сокращение действия* — это генетически более позднее его состояние, и, главное, в сокращенном виде действие полноценно функционирует только тогда, когда человек имеет возможность восстановить его в развернутом виде.

Кроме этих основных характеристик действие имеет ряд вторичных свойств: **разумность, сознательность, абстрактность, прочность.**

Сохранение в сознании учащегося объективной логики сокращенного действия, возможности воспроизведения выпавших элементов есть сознательность действия. Понимание свертывания не как процесса безвозвратного выпадания элементов умственной деятельности, а как процесса перехода их в особую форму существования, позволяет объяснить неэффективность формирования действий сразу в свернутом виде. В этом случае логика действия оказывается не раскрытой, не осознанной субъектом и не существует для него ни в плане актуально осознаваемого, ни в плане актуально неосознаваемого.

При выполнении ориентировочной части действия субъект опирается на **ориентировочную основу действия (ООД)**.

Ориентировочная основа действия может содержать ориентиры в конкретном или обобщенном виде, в полном или неполном составе, она может быть получена в готовом виде от другого человека (преподавателя) или самостоятельно найдена деятелем. Самостоятельность при этом также может быть разной, учащийся может открывать для себя ориентиры в ходе слепых проб и ошибок или на основе определенного метода; последний также или самостоятельно открывается учащимся или получается в готовом виде от преподавателя.

Варьирование ООД по этим трем признакам определяет разные ее типы. Экспериментальным путем были обнаружены три основных типа ООД, получившие условные наименования — первый, второй и третий. Несколько позже был описан также четвертый тип ООД.

Первый тип характеризуется неполным составом ориентиров в ОД, они носят конкретный характер, т. е. пригодны лишь для анализа ситуаций какого-либо одного вида и самостоятельно открываются деятелем на основе проб и ошибок.

Второй тип содержит всю совокупность ориентиров, необходимых для правильного и разумного выполнения действия. При этом субъект получает эту совокупность в готовом виде.

Третий тип ОД характеризуется также полнотой состава ориентиров, но эти ориентиры не частные, а общие, пригодные для анализа некоторого класса явлений. Особенностью этого типа является то, что обобщенную систему ориентировки деятель получает в готовом виде, но для анализа конкретного явления данного класса он самостоятельно составляет частную ОД, пользуясь обобщенной ОД и методом выведения частных ориентиров из общих, которые ему были даны.

Четвертый тип ОД предполагает наличие полной системы общих ориентиров, получаемых деятелем в готовом виде.

Описанные типы ОД были впервые выделены в ходе экспериментального обучения. Позже Н.Ф. Талызина теоретическим путем получила полную систему типов ОД на основе комбинации указанных выше трех качеств, каждое из которых имеет два состояния — присутствие или отсутствие ($2^3 = 8$). ОД пятого типа была охарактеризована как обобщенная, неполная, и получаемая в готовом виде; ОД шестого типа — как обобщенная, неполная, но составляемая самим учащимся; ОД седьмого типа — как конкретная, полная, составляемая самим учащимся; ОД восьмого типа — как конкретная, неполная, получаемая в готовом виде.

Последний тип ОД фактически реализуется в традиционном обучении.

В.В. Давыдов провел сравнительный анализ второго и третьего типов ОД. Он показал, что второй тип обеспечивает ориентировку на уровне явления, без проникновения в его сущность. При этом формируется эмпирическое, а не теоретическое мышление. Теоретическое мышление может быть сформировано только при использовании ОД третьего типа. В этом случае

обеспечивается познание сущности явлений, нахождение их всеобщей основы, или источника, из которого возникает все многообразие явлений, и понимание того, как эта основа обуславливает возникновение и взаимосвязь явлений данной области. Правда, при ООД третьего типа учащийся не самостоятельно находит эту всеобщую основу, а получает ее в готовом виде от преподавателя.

Проблему типов ООД, однако, также нельзя считать вполне решенной. Дальнейшие исследования могут идти в направлении как более детального анализа уже описанных типов, так и выявления дополнительных, новых свойств ООД, учет которых приведет к возрастанию числа ее типов: $2^4 = 16$, $2^5 = 32$ и т. д.

В итоге складывается довольно оригинальная концепция учения. На основе типов ориентировочных основ действий П.Я. Гальпериным выделено три типа учения, каждый из которых характеризуется:

- своей ориентированкой в предмете;
- своим ходом процесса учения, качеством его результатов;
- отношением детей к процессу и предмету учения;
- развивающим эффектом.

Первый тип учения — он получил название «путем проб и ошибок» — *характеризуется неполнотой ориентировочной основы действия*. Усвоение знаний и умений при использовании ООД первого типа идет очень медленно, с большим количеством ошибок. Действие, которое выполняется на основе умения, сформированного таким путем, оказывается очень чувствительным к самым незначительным изменениям условий его выполнения. Целесообразность подобного действия относительна, поскольку оно содержит также и бесполезные операции. Оно не является разумным, хотя в определенных границах может выполняться правильно. Перенос на новые задания незначителен. Фактически такой тип учения нехарактерен для усвоения социального опыта, поскольку опирается на собственное открытие деятелем необходимых ориентиров.

Учащемуся дается образец действия, на который он ориентируется как на конечный результат. При этом все объективно

необходимые условия действия остаются скрытыми и выясняются самими учащимися, что происходит случайно и, как правило, неполно. Результаты отличаются большим разбросом по успеваемости. Этот тип ведет к накоплению знаний и умений, но не развивает ни мышления, ни способностей. Обучение опирается на уже достигнутые возможности. Первый тип соответствует традиционному процессу обучения, основу которого составляет «...сенсуалистическое пассивно-ассоциалистическое понимание процесса усвоения школьных знаний» (Давыдов В.В.). Позже он был назван «ассоциалистически-рефлекторной теорией усвоения знаний». В.В. Репкин называет его *иллюстративно-объяснительным методом обучения*.

Второй тип отличается построением действия на полной ориентировочной основе, предлагаемой в готовом виде и для отдельных объектов. Обучение идет без проб и ошибок, планомерное воспитание желаемых свойств позволяет достичь намеченных результатов без существенного разброса успеваемости.

При втором типе ОД усвоение идет быстро, точнее, при наличии незначительного количества случайных ошибок. Время, затрачиваемое на усвоение, невелико. Поскольку учащийся учитывает при выполнении действия все объективно необходимые условия, то действие не просто целесообразно (правильно), но и разумно. При этом желаемый результат получается стабильно: если нарушаются привычные, но несущественные условия, то действие остается успешным. Перенос на новые задания осуществляется по принципу тождественных элементов. Учение с использованием ОД второго типа является типичным случаем усвоения социального опыта — усвоения в специально организованных условиях.

В сравнении с традиционным второй тип учения представляет собой кардинальное его усовершенствование. Однако он имеет существенные ограничения, если выйти за рамки его практических оценок. Нацеленный на усвоение готового знания, он не воспитывает у учащихся теоретического познавательного интереса, обучение сводится к овладению путями подведения под понятия.

Принципиально новые возможности открывает третий тип учения. При третьем типе ООД *усвоение также происходит без существенных ошибок*. Разумность действия, умение выполнять которое формируется с использованием такой ООД, еще выше, поскольку учащийся не только учитывает условия, необходимые для достижения желаемого результата, но и хорошо понимает их содержание, их отношение к будущему продукту. Это является основной причиной повышения устойчивости действия. Перенос на новые задания является полным (в границах намеченной области). Процесс усвоения идет легко, хотя на первых порах учащемуся может понадобиться определенное время на овладение новым методом работы, — последнее компенсируется быстрыми темпами усвоения при выполнении последующих заданий.

При этом типе ООД основа строится учащимися самостоятельно, хотя и направляется учителем, причем не для каждого объекта отдельно, не для каждого отдельного понятия, а для целой системы их. Таким образом, метод построения содержания нового знания и метод его преподнесения коренным образом перестраиваются. Ориентировочная основа нацелена на познание, на исследование основной структуры изучаемых объектов — основных единиц данной области и способов их сочетания в конкретные образования.

Третий тип требует коренной переработки учебных предметов. Учебная задача из эмпирической преобразуется в теоретический исследовательский процесс, который обуславливает возникновение собственно познавательного интереса. Последнее представляет значительный результат. Третий тип отличается от первого и второго типов учения по мотивации, по развивающему эффекту, «первое и главное в третьем типе учения — это возбуждение познавательной деятельности, все большее укрепление и развитие собственно познавательного интереса. И это требует исключения других видов мотивации ... А неудачи должны рассматриваться так, чтобы не обескураживать ребенка, но побуждать его к поискам новых решений». Именно третий тип позволяет реализовывать развивающий эффект обучения. Д.Б. Эльконин и

В.В. Давыдов отмечают содержательную связь системы развивающего обучения с третьим типом учения, разработанным П.Я. Гальпериным.

Так, в трудах П.Я. Гальперина и его сотрудников сделан новый важный шаг в развитии деятельностного подхода, разработанного А.Н. Леонтьевым. Был найден реальный путь к управлению процессом усвоения знаний на психологической основе.

Примером организации учебной деятельности при использовании *первого типа ОД* может служить проведенное Н.С. Пантиной экспериментальное обучение детей написанию букв. Учитель демонстрировал образец буквы, выделяя ее элементы, и давая такое объяснение: «Мы начинаем писать вот здесь (указывает), ведем по линейке вниз до сих пор (указывает), а теперь поворачиваем вверх и ведем вот в этот уголочек (указывает)». Если проанализировать это объяснение, то окажется, что учащийся практически не получает никаких ориентиров, а имеет лишь образец конечного продукта. Ребенку пришлось 174 раза (в среднем) повторить процесс написания буквы, пока ему удалось «нащупать» нужные ориентиры, позволяющие написать ее правильно. Роль преподавателя при этом ограничивалась констатацией сделанных ошибок и указаниями по их исправлению. Таким образом, использованная ОД была конкретная, пригодная лишь для написания одной буквы, неполная по составу ориентиров и находилась ребенком почти полностью самостоятельно (он получал от учителя только образец готового продукта). Чтобы перейти к написанию следующей буквы, учащийся вновь проделывал весь длительный путь самостоятельного поиска ориентиров, что потребовало в среднем 163 попытки. Как можно заметить, обучение написанию второй буквы прошло при меньшем числе повторений, что свидетельствует о некотором переносе с первого задания; этот перенос, однако, невелик. В том же экспериментальном исследовании можно найти пример усвоения с применением *ОД второго типа*. Ребенок также получал образец заданного продукта — определенной буквы, но при этом на бумагу наносилась система точек, с помощью которых можно осуществить исполнительную часть

действия и получить нужный контур. Ребенок копировал эти точки и по ним воспроизводил контур. Как видим, ребенок в этом случае получает всю совокупность необходимых ориентиров и использует их в своем действии. Однако эти ориентиры конкретные, пригодные только для воспроизведения данной буквы. Поэтому при переходе к усвоению следующей буквы преподаватель вновь должен дать соответствующую ей систему точек, которой воспользуется учащийся как еще одной частной ОД. При таком обучении для усвоения умения воспроизводить контур первой буквы потребовалось только 22 повторения, а для овладения написанием второй — лишь 17. Таким образом, перенос уже был более значительным, хотя также не очень большим. При *ОД третьего типа* обучение идет совсем иначе. Учитель уже не дает готовой системы ориентиров, но зато объясняет учащимся принцип их нахождения. Он говорит им, что точки нужно ставить в тех местах, где линия меняет свое направление. Демонстрация производится обычно на одной букве, но ребенок выполняет задание по написанию нескольких разных букв, усваивая предложенный принцип. Каждое из этих заданий уже имеет не частное значение, а позволяет довести до сознания учащегося то, что составляет сущность каждого из частных явлений. Первая буква была правильно воспроизведена всего лишь после 14 повторений, а вторая — после 8. Начиная с восьмой буквы, учащиеся выполняли задания с первого раза безошибочно. Перенос был значительным: они смогли воспроизводить практически любой контур — латинские, грузинские и арабские буквы. Учащиеся стали гораздо лучше рисовать. Более того, неожиданно был обнаружен перенос на пересчет объектов в поле восприятия и даже на усвоение танцевальных движений. Последние феномены объясняются тем, что выделение «опорных точек» фактически является компонентом умения анализировать расположение объектов на плоскости и в пространстве.

Подобные различия в результатах обучения с использованием разных типов ОД были обнаружены и на других учебных дисциплинах.

Интересными оказались также возможности четвертого типа ОД, который исследовался в экспериментальном обучении логическим действиям.

28. Общеучебные умения и навыки и их формирование

Общеучебные умения и навыки — это такие умения и навыки, которым соответствуют действия, формируемые в процессе обучения многим предметам, и которые становятся операциями для выполнения действий, используемых во многих предметах и в повседневной жизни.

Для усвоения отдельных предметов необходимы так называемые **узкопредметные умения и навыки**. Им соответствуют *那样的 действия, формируемые в каком-либо учебном предмете, которые могут становиться операциями для выполнения лишь других специфических действий этого предмета или смежных предметов*.

Например, навыки чтения и записи натуральных чисел и действий над ними при первоначальном формировании — сугубо математические умения (действия), однако затем, когда они уже сформированы, они превращаются в операции, широко используемые не только для осуществления различных математических действий, но и для действий во многих других предметах (даже таких, как история или литература) и в повседневной жизненной практике. Поэтому эти навыки являются общеучебными. А вот умению находить производную некоторой функции соответствует такое действие, которое используется в курсе математики и в некоторых случаях в курсах физики и химии. Поэтому это умение является узкопредметным.

Четкую границу между узкопредметными и общеучебными умениями и навыками провести довольно трудно.

Вместе с тем, все учебные умения и навыки, формируемые в каком-то учебном предмете, можно разделить на две категории:

1) Общие, которые формируются у учащихся не только при изучении данного предмета, но и в процессе обучения многим

другим предметам, и имеющие применение во многих учебных предметах и в повседневной жизненной практике, например, навыки письма и чтения, работы с книгой и т. д.;

2) Специфические (узкопредметные), которые формируются у учащихся только лишь в процессе обучения данному учебному предмету и имеют применение главным образом в этом предмете и отчасти в смежных предметах, например, определение общего сопротивления цепи проводников в физике, или вычисление валентности сложного химического вещества и т. д.

Формирование общеучебных умений и навыков — специальная педагогическая задача. Однако не все учителя рассматривают эту проблему с данной точки зрения. Часто считается, что специальная, целенаправленная отработка этих умений и навыков не нужна, поскольку ученики сами в процессе обучения приобретают необходимые умения, — это положение неверно.

Школьник в своей учебной деятельности действительно перерабатывает и трансформирует те способы учебной работы, которые ему задает учитель. Такая внутренняя переработка приводит к тому, что усвоенный ребенком способ работы с учебным материалом иногда довольно резко может отличаться от учительского эталона. В то же время преподаватель, как правило, не контролирует этот процесс, фиксируя только качество полученного учеником результата (решенная или нереешенная задача; содержательный или неглубокий, отрывочный, малоинформационный ответ и т. д.) и не представляет себе, какие индивидуальные умения, приемы учебной работы у ребенка стихийно сложились. А эти приемы могут оказаться нерациональными или просто неверными, что существенно мешает ученику продвигаться в учебном материале, развивать учебную деятельность. Громоздкие системы нерациональных приемов тормозят учебный процесс, затрудняют формирование умений и их автоматизацию.

Итак, у учащихся на всем протяжении школьного обучения нужно формировать общеучебные умения, причем умения сознательно контролируемые, часть из которых затем автоматизируется и становится навыками. Что же при этом должен делать

учитель? Отметим два главных момента, или этапа: постановку цели и организацию деятельности.

Прежде всего, *перед детьми ставится особая цель — овладеть определенным умением*. Когда учитель сталкивается с отсутствием у учеников конкретного умения, ему нужно вначале задать себе вопрос, а была ли перед ним поставлена такая цель? Осознают ли ученики ее? Ведь только наиболее интеллектуально развитые учащиеся самостоятельно выделяют для себя и осознают операциональную сторону учебной деятельности, остальные же остаются на уровне интуитивно-практического владения умениями.

Очень распространенный недостаток организации учебной работы учащихся состоит в том, что они не видят за выполняемой ими работой учебной задачи, учебной цели. Конечно, на первых порах, да и периодически в более сложных случаях в дальнейшем, учитель, давая то или иное задание, сам указывает ту учебную задачу, которую должен решить ученик, выполняя это задание. Но постепенно ученики приобретают умение, способность и привычку видеть за любой выполняемой ими работой те знания, умения и навыки, которые они должны приобрести в результате данной работы.

Помимо осознания цели, ученику нужно осознание ее отношения к мотиву своей деятельности. Учебная мотивация всегда индивидуальна: каждый ребенок имеет свою систему мотивов, побуждающих его учиться и придающих смысл учению. Известно, что неформальное освоение высших интеллектуальных умений возможно только при познавательной мотивации. Тем не менее, даже при преобладании познавательной мотивации у ребенка все равно будут присутствовать и другие мотивы — широкие социальные, достижения успеха, избегания наказания и др. Учителю приходится ориентироваться на весь этот широкий спектр мотивов. Ставя цель обучить данному умению, он должен дать возможность каждому ученику понять, какой личностный смысл будет заключен в этой работе, зачем ему нужно это умение (овладев им, он сможет выполнять сложные задания, которые гораздо интереснее тех, что он выполняет сей-

час; сможет быстро и правильно решать задачи определенного типа; получать при этом высокие оценки и т. д.).

Чтобы поставить перед учениками четкую цель, ему нужно сначала самому иметь соответствующую программу формирования умений. При планово-тематической системе организации учебного процесса эта программа представлена в каждом учебном минимуме — перечне основных знаний, умений и навыков, которые должны быть обязательно усвоены всеми учащимися при изучении учебной темы. В учебный минимум включаются лишь наиболее важные, существенные вопросы, без знания которых невозможно последующее изучение учебной программы. В него включается также освоение учебных умений, как предусмотренных учебной программой, так и не предусмотренных ею, без овладения которыми деятельность учеников не будет достаточно рациональной и эффективной (этую систему мы рассмотрим ниже).

После мотивационного формирования умения следует *этап организации совместной с учителем деятельности*. В этой совместной деятельности ученик должен, прежде всего, получить образец или правило, алгоритм работы. Желательно, чтобы, получая готовый образец, дети сами (но под руководством учителя) разрабатывали систему правил, по которой они будут действовать. Этого можно добиться, сравнивая выполняемое задание с данным образцом.

Например, при обучении умению составлять план-схему учитель может показать в виде образца план к определенной, уже знакомой детям теме. Ориентируясь на него, ученики выполняют задание по другой, близкой теме — составляют план по этому учебному материалу. Далее они совместно с учителем тщательно анализируют несколько работ из класса, сопоставляя их друг с другом и образцом. Определяется, какие элементы в плане-схеме выделены, какие связи показаны, какие отсутствуют, а какие являются лишними, ненужными. Как уже видно из приведенного примера, совместная с учителем деятельность по выработке осознанного умения всегда внешне развернута. У учащихся обычно недостаточно развита способность внутренне, теоретически

действовать, имея познавательную задачу. Во всяком случае, действуя по плану, они сталкиваются со значительными трудностями. Поэтому им нужны более легкие, доступные действия, внешние по форме. Таким образом, основной путь здесь — совместная деятельность, а метод — выполнение внешних действий. Причем внешние действия должны быть вначале максимально развернутыми и лишь потом, по мере отработки умения, они могут сокращаться.

После осознания школьниками правил, по которым нужно действовать, *необходимы упражнения в использовании полученного умения*. Ученику недостаточно знать рациональные правила учебной работы, он должен еще научиться применять их в собственной практике. Упражнения, в ходе выполнения которых отрабатывается умение, должны быть разнообразны. Например, при обучении умению различать главное и второстепенное используются, в частности, такие упражнения-задания: выделить в тексте те его части, которые наиболее существенны для раскрытия его содержания; опустить при пересказе текста второстепенные моменты; расположить учебный материал в определенном порядке, соответствующем степени его важности; сравнить какие-либо явления, сходные в главном и различные в частностях, при этом четко объясняя, что здесь существенно, а что нет.

Тренировка, нужная для отработки умения, не должна быть односторонней и чрезмерной. Умение, которым ребенок достаточно овладел на простом материале, затем часто бывает трудно включать в сложную деятельность, предлагающую использование разных умений. Выполняя специальное упражнение, ученик сосредоточивается на правильном применении одного нового умения. Когда же более трудное задание требует от него распределения внимания, включения этого умения в систему ранее сложившихся, оно начинает «выпадать». Так, на уроках русского языка и литературы ученик, хорошо выполнивший упражнения, может ошибаться, не используя те же правила в диктанте, а тот, кто грамотно писал диктанты, может ошибаться при работе над сочинением. Избежать этого можно, приучая

ребенка совмещать формируемое умение или навык с другими, чтобы он мог использовать их совместно, одновременно, овладевая все более сложными способами деятельности.

Таким образом, вся эта сложная работа направлена на то, чтобы внешняя практическая деятельность учащегося стала его внутренним достоянием и могла выполняться в умственном плане.

29. Сущность, достоинства и недостатки традиционного обучения

В педагогике принято выделять три основных типа обучения: традиционное (или объяснительно-иллюстративное), проблемное и программируемое.

Каждый из этих типов имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Однако есть явные сторонники и того, и другого типа обучения. Нередко они абсолютизируют достоинства ими предпочтаемого обучения и не в полной мере учитывают его недостатки. Как показывает практика, наилучшие результаты можно достичь лишь при оптимальном сочетании различных типов обучения. Можно привести аналогию с так называемыми технологиями интенсивного обучения иностранным языкам. Их сторонники часто абсолютизируют преимущества суггестивных (связанных с внушением) способов запоминания иностранных слов на подсознательном уровне, и, как правило, пренебрежительно относятся к традиционным способам преподавания иностранных языков. Но ведь правила грамматики внушением не осваиваются. Они осваиваются давно отработанными и ставшими теперь уже традиционными методиками обучения.

Сегодня наиболее распространенным является традиционный вариант обучения. Основы этого типа обучения были заложены почти четыре века тому назад еще Я. А. Коменским.

Термин «традиционное обучение» подразумевает, прежде всего, классно-урочную организацию обучения, сложившуюся в XVII в. на принципах дидактики, сформулированных Я. А. Коменским, и до сих пор являющуюся преобладающей в школах мира.

Отличительные признаки традиционной классно-урочной технологии следующие:

- учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав на весь период школьного обучения;
- класс работает по единому годовому плану и программе согласно расписанию. Вследствие этого дети должны приходить в школу в одно и то же время года и в заранее определенные часы дня;
- основной единицей занятий является урок;
- урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся класса работают над одним и тем же материалом;
- работой учащихся на уроке руководит учитель: он оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности и в конце учебного года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс;
- учебные книги (учебники) применяются, в основном, для домашней работы. Учебный год, учебный день, расписание уроков, учебные каникулы, перемены, или, точнее, перерывы между уроками — атрибуты классно-урочной системы.

Несомненным достоинством традиционного обучения является возможность за короткое время передать большой объем информации. При таком обучении учащиеся усваивают знания в готовом виде без раскрытия путей доказательства их истинности. Кроме того, оно предполагает усвоение и воспроизведение знаний, и их применение в аналогичных ситуациях. Среди существенных недостатков этого типа обучения можно назвать его ориентированность в большей степени на память, а не на мышление. Это обучение также мало способствует развитию творческих способностей, самостоятельности, активности. Наиболее типичными заданиями являются следующие: вставь, выдели, подчеркни, запомни, воспроизведи, реши по примеру и т. п. Учебно-познавательный процесс в большей степени носит репродуктивный (воспроизводящий) характер, вследствие чего у учащихся формируется репродуктивный стиль познаватель-

ной деятельности. Поэтому нередко его называют «школой памяти». Как показывает практика, объем сообщаемой информации превышает возможности ее усвоения (противоречие между содержательным и процессуальным компонентами процесса обучения). Кроме того, отсутствует возможность приспособить темп обучения к различным индивидуально-психологическим особенностям учащихся (противоречие между фронтальным обучением и индивидуальным характером усвоения знаний). Необходимо отметить и некоторые особенности формирования и развития мотивации учения при таком типе обучения.

А.А. Вербицкий выделил следующие противоречия традиционного обучения:

1. Противоречие между обращенностью содержания учебной деятельности (следовательно, и самого обучающегося) в прошлое, опредмеченное в знаковых системах «основ наук», и ориентацией субъекта учения на будущее содержание профессионально-практической деятельности и всей культуры. Будущее выступает для учащегося в виде абстрактной, не мотивирующей его перспективы применения знаний, поэтому учение не имеет для него личностного смысла. Повернутость в прошлое, принципиально известное, «вырезанность» из пространственно-временного контекста (прошлое — настоящее — будущее) лишает учащегося возможности столкновения с неизвестным, с проблемной ситуацией — ситуацией порождения мышления.

2. Двойственность учебной информации — она выступает как часть культуры и в то же время лишь как средство ее освоения, развития личности. Разрешение этого противоречия лежит на пути преодоления «абстрактного метода школы» и моделирования в учебно-воспитательном процессе таких реальных условий жизни и деятельности, которые позволили бы обучающемуся «вернуться» в культуру обогащенным интеллектуально, духовно и практически и тем самым оказаться причиной развития самой культуры.

3. Противоречие между целостностью культуры и ее овладением субъектом через множество предметных областей —

учебных дисциплин как представительниц наук. Эта традиция закреплена делением школьных педагогов (на учителей-предметников) и кафедральной структуры вуза. В результате вместо целостной картины мира обучающийся получает осколки «разбитого зеркала», которые он сам собрать не в состоянии.

4. Противоречие между способом существования культуры как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических знаковых систем. Обучение предстает как технология передачи готового, отчужденного от динамики развития культуры учебного материала, вырванного из контекста как предстоящей самостоятельной жизни и деятельности, так и из текущих потребностей самой личности. В результате не только индивид, но и культура оказывается вне процессов развития.

5. Противоречие между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения обучающимися. В традиционной педагогике оно не разрешается, поскольку ученик не объединяет свои усилия с другими для производства совместного продукта — знания. Будучи рядом с другими в группе учащихся, каждый «умирает в одиночку». Более того, за оказание помощи другим ученик наказывается (порицанием «подсказки»), чем поощряется его индивидуалистическое поведение.

Принцип индивидуализации, понимаемый как изоляция обучающихся в индивидуальных формах работы и по индивидуальным программам, особенно в компьютерном варианте, исключает возможности воспитания творческой индивидуальности, которой становятся, как известно, не через робинзонаду, а через «другого человека» в процессе диалогического общения и взаимодействия, где человек совершает не просто предметные действия, но поступки.

Именно поступок (а не индивидуальное предметное действие) должен рассматриваться в качестве единицы деятельности обучающегося.

Поступок — это социально обусловленное и морально нормированное действие, имеющее как предметную, так и социокультурную составляющую, предполагающее отклик другого

человека, учет этого отклика и коррекцию собственного поведения. Такой взаимообмен действиями-поступками предполагает подчинение субъектов общения определенным нравственным принципам и нормам отношений между людьми, взаимный учет их позиций, интересов и нравственных ценностей. При этом условии преодолевается разрыв между обучением и воспитанием, снимается проблема соотношения обучения и воспитания. Ведь что бы человек ни делал, какое бы предметное, технологическое действие ни совершил, он всегда — «поступает», поскольку входит в ткань культуры и общественных отношений.

Многие вышеперечисленные проблемы успешно решаются в проблемном типе обучения.

30. Сущность, достоинства и недостатки проблемного обучения

В истории педагогики постановка вопросов, вызывающих затруднение в поисках ответа на них, известна по беседам Сократа, пифагорейской школе, софистам. Идеи активизации обучения, мобилизации познавательных сил учащихся путем включения их в самостоятельную исследовательскую деятельность нашли отражение в трудах Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, представителей «нового воспитания», которые пытались противопоставить догматическому заучиванию готовых знаний «активные» методы обучения.

Зарубежный опыт. Разработка способов активизации мыслительной деятельности учащихся привела во второй половине XIX — начале XX в. к внедрению в преподавание отдельных учебных методов:

- эвристического (Г. Армстронг);
- опытно-эвристического (А.Я. Герд);
- лабораторно-эвристического (Ф.А. Винтергальтер);
- метода лабораторных уроков (К.П. Ягодовский);
- естественнонаучного обучения (АП. Пинкевич) и др.

Все вышеперечисленные методы Б.Е. Райков, в силу общности их сути, заменил термином «исследовательский метод».

Исследовательский метод обучения, активизировавший практическую деятельность учащихся, стал своеобразным антиподом традиционного метода. Его применение создавало в школе атмосферу увлеченности учением, доставляя учащимся радость самостоятельного поиска и открытия и, что самое главное, обеспечивало развитие познавательной самостоятельности детей, их творческой активности.

Использование исследовательского метода обучения как универсального в начале 30-х гг. XX в. было признано ошибочным. Предлагалось строить обучение для формирования системы знаний, не нарушающей логику предмета. Однако массовое применение иллюстративного обучения, догматического заучивания не способствовало развитию школьного обучения. Начался поиск путей активизации учебного процесса. Определенное влияние на развитие теории проблемного обучения в этот период оказали исследования психологов (С.Л. Рубинштейн), обосновавших зависимость мыслительной деятельности человека от решения проблем, и концепции проблемного обучения, сложившиеся в педагогике на основе pragmatischen понимания мышления.

В американской педагогике начала XX в. известны две основные концепции проблемного обучения. Дж. Дьюи предлагал все виды и формы обучения заменить *самостоятельным учением школьников путем решения проблем*, при этом упор делался на их учебно-практическую форму. Суть второй концепции заключается в *механическом переносе выводов психологии на процесс обучения*. В. Бертон считал, что *обучение есть «приобретение новых реакций или изменение старых»* и сводил процесс обучения к простым и сложным реакциям, не учитывая влияние на развитие мышления ученика среды и условий воспитания.

Начав свои эксперименты в одной из чикагских школ в 1895 г., Дж. Дьюи сделал акцент на развитие собственной активности обучаемых. Вскоре он убедился, что обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, дает гораздо лучшие результаты, чем вербальное (словесное, книжное) обучение, основанное на запоминании знаний. Основным вкладом Дж. Дьюи в теорию

обучения является разработанная им концепция «полного акта мышления». Согласно философским и психологическим воззрениям автора, мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него важное значение.

Правильно построенное обучение, по мнению Дж. Дьюи, должно быть проблемным. При этом сами проблемы, поставленные перед учащимися, принципиальным образом отличаются от предлагаемых традиционных учебных заданий — «мнимых проблем», имеющих низкую образовательную и воспитательную ценность и чаще всего далеко отстающих от того, чем интересуются учащиеся. По сравнению с традиционной системой, Дж. Дьюи предложил смелые новшества, неожиданные решения.

Место «книжной учебы» занял принцип активного учения, основой которого является собственная познавательная деятельность учащегося. Место активного учителя занял учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью. Вместо общей для всех стабильной учебной программы вводились ориентировочные программы, содержание которых только в самых общих чертах определялось учителем. Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся.

Школьной системе, основанной на приобретении и усвоении знаний, он противопоставил обучение «путем делания», т. е. такое, при котором все знания извлекались из практической самодеятельности и личного опыта ребенка. В школах, работавших по системе Дж. Дьюи, не было постоянной программы с последовательной системой изучаемых предметов, а отбирались только знания, необходимые для жизненного опыта учащихся. По мнению ученого, учащийся должен заниматься теми видами деятельности, которые позволили цивилизации выйти на современный уровень. Поэтому внимание нужно сконцентрировать на занятиях конструктивного характера: учить детей готовить

еду, шить, приобщать к рукоделию и т. д. Вокруг этих утилитарных знаний и умений концентрируется информация более общего характера.

Дж. Дьюи придерживался так называемой педоцентрической теории и методики обучения. Согласно ей роль учителя в процессах обучения и воспитания сводится в основном к руководству самодеятельностью учащихся и пробуждению их любознательности. В методике Дж. Дьюи, наряду с трудовыми процессами, большое место занимали игры, импровизации, экскурсии, художественная самодеятельность, домоводство. Воспитанию дисциплины учащихся он противопоставлял развитие их индивидуальности.

В трудовой школе труд, по Дьюи, является средоточием всей учебно-воспитательной работы. Выполняя разнообразные виды труда и приобретая необходимые для трудовой деятельности знания, дети тем самым готовятся к предстоящей жизни.

Педоцентрическая концепция Дж. Дьюи оказала большое влияние на общий характер учебно-воспитательной работы школ США и некоторых других стран, в частности советской школы 20-х гг., что нашло свое выражение в так называемых комплексных программах и в методе проектов.

Наибольшее влияние на развитие современной концепции проблемного обучения оказали работы американского психолога Дж. Брунера. В ее основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний как основы эвристического мышления. Особое внимание Брунер уделил структуре знаний, которая должна включать в себя все необходимые элементы системы знаний и определять направление развития ученика.

Современные американские теории «учения путем решения проблем» (У. Александр, П. Хальверсон и др.), в отличие от теории Дж. Дьюи, имеют свои особенности:

- в них отсутствует чрезмерное подчеркивание значения «самовыражения» ученика и уменьшение роли учителя;
- утверждается принцип коллективного решения проблем, в отличие от крайней индивидуализации, наблюдавшейся ранее;

- методу решения проблем в обучении отводится вспомогательная роль.

В 70–80-х гг. XX в. получила распространение концепция проблемного обучения английского психолога Э. де Бено, который акцентирует внимание на шести уровнях мышления.

В развитии теории проблемного обучения определенных результатов достигли педагоги Польши, Болгарии, Германии и других стран. Так, польский педагог В. Оконь исследовал условия возникновения проблемных ситуаций на материале различных учебных предметов и совместно с Ч. Куписевичем доказал преимущество обучения путем решения проблем для развития умственных способностей учащихся. Проблемное обучение понималось польскими педагогами лишь как один из методов обучения. Болгарские педагоги (И. Петков, М. Марков) рассматривали главным образом вопросы прикладного характера, уделяя основное внимание организации проблемного обучения в начальной школе.

Отечественный опыт. Теория проблемного обучения начала интенсивно разрабатываться и в СССР в 60-х гг. XX в. в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития самостоятельности школьника, однако натолкнулась на определенные трудности:

- в традиционной дидактике задача «учить мыслить» не рассматривалась как самостоятельная, в центре внимания педагогов находились вопросы накопления знаний и развития памяти;
- традиционная система методов обучения не могла «преодолеть стихийности в формировании теоретического мышления у детей» (В.В. Давыдов);
- исследованием проблемы развития мышления занимались главным образом психологи, педагогическая теория развития мышления, способностей не была разработана.

В результате отечественная массовая школа не накопила практики использования методов, специально направленных на развитие мышления. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы психологов, сделавших вывод

о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев), и раскрывших роль проблемной ситуации в мышлении и обучения.

Опыт применения отдельных элементов проблемного обучения в школе исследован М.И. Махмутовым, И.Я. Лернером, Н.Г. Дайри, Д.В. Вилькеевым. Исходными при разработке теории проблемного обучения стали положения теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Да выдов). Проблемность в обучении рассматривалась как одна из закономерностей умственной деятельности учащихся. Разработаны способы создания проблемных ситуаций в различных учебных предметах и найдены критерии оценки сложности проблемных познавательных задач. Постепенно распространяясь, проблемное обучение из общеобразовательной школы проникло в среднюю и высшую профессиональную школу. Совершенствуются методы проблемного обучения, в которых одним из важных компонентов становится импровизация, особенно при решении задач коммуникативного характера. Возникла система методов обучения, в которой создание проблемной ситуации учителем и решение проблем учащимися стали главным условием развития их мышления. В этой системе различаются общие методы (монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, программируемый, алгоритмический) и бинарные — правила взаимодействия учителя и учащихся. На базе этой системы методов получили развитие и некоторые новые педагогические технологии (В.Ф. Шаталов, П.М. Эрдниев, Г.А. Рудик).

Сегодня наиболее перспективным и соответствующим социально-экономическим, а также и психологическим условиям является проблемное обучение.

В чем сущность проблемного обучения? Его трактуют и как принцип обучения, и как новый тип учебного процесса, и как метод обучения, и как новую дидактическую систему.

Под проблемным обучением обычно понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению.

Проблемное обучение заключается в создании проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности обучающихся и учителя, при оптимальной самостоятельности первых и под общим направляющим руководством последнего, а также в овладении учащимися в процессе такой деятельности обобщенными знаниями и общими принципами решения проблемных задач. Принцип проблемности сближает между собой процесс обучения с процессами познания, исследования, творческого мышления.

Проблемное обучение (как и любое другое обучение) может способствовать реализации двух целей:

Первая цель — сформировать у учащихся необходимую систему знаний, умений и навыков.

Вторая цель — достигнуть высокого уровня развития школьников, развития способности к самообучению, самообразованию.

Обе эти задачи могут быть реализованы с большим успехом именно в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач.

Важно отметить еще одну из важных целей проблемного обучения — сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность учащихся.

Особенность проблемного обучения заключается в том, что оно стремится максимально использовать данные психологии о тесной взаимосвязи процессов обучения (учения), познания, исследования и мышления. С этой точки зрения, процесс учения должен моделировать процесс продуктивного мышления, центральным звеном которого является возможность открытия, возможность творчества.

Сущность проблемного обучения сводится к тому, что в процессе обучения в корне изменяется характер и структура

познавательной деятельности учащегося, приводящее к развитию творческого потенциала личности учащегося. Главным и характерным признаком проблемного обучения является *проблемная ситуация*.

В основе ее создания лежат следующие положения современной психологии:

- процесс мышления имеет своим источником проблемную ситуацию;
- проблемное мышление осуществляется, прежде всего, как процесс решения проблемы;
- условиями развития мышления является приобретение новых знаний путем решения проблемы;
- закономерности мышления и закономерности усвоения новых знаний в значительной степени совпадают.

При проблемном обучении учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, учащийся ставится в позицию субъекта своего обучения и как результат у него образуются новые знания, он обладает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации — акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода. Если при традиционном обучении учитель излагает теоретические положения в готовом виде, то при проблемном обучении он подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения, сталкивает противоречия практической деятельности, излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос. Типичные задания проблемного обучения: рассмотреть явление с различных позиций, провести сравнение, обобщение, сформулировать выводы из ситуации, сопоставить факты, сформулировать самим конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения).

Как показал ряд исследований, между поисковой деятельностью человека и его здоровьем (физическим, психическим) есть тесная взаимосвязь.

Люди со слабо развитой потребностью в поиске живут менее напряженной жизнью, их поисковая активность выражается только конкретными внешними ситуациями, когда не удается на основе хорошо отработанных форм поведения удовлетворить другие потребности, как биологические, — например, потребность в безопасности и в хлебе насущном, так и социальные, — например, потребность в престиже. Если же все основные желания удовлетворены, можно как будто жить расслабленно и спокойно, ни к чему особенно не стремясь и, следовательно, не подвергаясь риску поражения и ущемления. Отказ от поиска, если поиск не является внутренней насущной потребностью, дается безболезненно и спокойно. Однако это благополучие мнимое и условное. Оно возможно только в идеальных условиях полного комфорта. Наш динамичный мир такие условия никому не предоставляет — и это вполне закономерно, ибо накопление в обществе лиц с низкой поисковой активностью неминуемо привело бы к общественному регрессу. А в мире, где постоянно возникает необходимость в поиске хотя бы для удовлетворения первичных потребностей, отсутствие стремления к поиску как таковому делает существование мучительным, ибо постоянно приходится совершать усилие над собой. Поиск, не принося переживания естественности и удовлетворения, становится неприятной необходимостью для людей с низкой потребностью в поиске и, разумеется, гораздо хуже удается им, чем у людей с высокой потребностью в нем. К тому же человек с низкой активностью хуже подготовлен к столкновениям с жизненными трудностями и быстрее отказывается от поиска выхода из сложных ситуаций. И хотя этот отказ субъективно переживается им не так тяжело, но объективно сопротивляемость организма все равно снижается. В одной из стран была прослежена на протяжении ряда лет судьба людей, в характере и поведении которых преобладало чувство апатии, безразличия к жизни, людей с низкой активностью. Оказалось, что они в среднем умирают в более раннем возрасте, чем люди исходно активные. И погибают они от причин, которые не являются фатальными для других. Вспомним Обломова, героя романа И.А. Гончарова, человека с чрезвычайно низкой потребностью в поиске (с детства эта потребность у

него не развивалась, ибо все давалось в готовом виде). Он был вполне доволен жизнью, вернее, своей полной отгороженностью от жизни, и скончался в довольно молодом возрасте по непонятной причине.

Постоянное отсутствие поисковой активности приводит к тому, что индивид оказывается беспомощным при любом столкновении с трудностями или даже с такими ситуациями, которые в других условиях как трудности не воспринимаются. Так что низкая потребность в поиске не только делает жизнь пресной и бесполезной, но и не гарантирует здоровья и долголетия.

Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях его выполнения. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия.

Проблемная ситуация, в отличие от задачи, включает три главных компонента:

- необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия;
- неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;
- возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Ни слишком трудное, ни слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации.

Типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе:

1. Проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями).

2. Проблемные ситуации возникают при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи.

3. Проблемные ситуации возникают перед учащимися тогда, когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике.

4. Проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практическим достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования.

5. Проблемные ситуации при решении технических задач возникают тогда, когда между схематическим изображением и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие.

6. Проблемные ситуации создаются и тем, что существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочитать в них динамические процессы.

Правила создания проблемных ситуаций. Для создания проблемной ситуации необходимо следующее:

1. Перед учащимся должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого он должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие условия:

- задание основывается на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся;
- неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;
- выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

2. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям.

3. Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала.

4. В качестве проблемных заданий могут служить:

а) учебные задачи;

б) вопросы;

в) практические задания и т. п.

Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является проблемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

6. Возникшую проблемную ситуацию должен формулировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты.

Проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск обучаемым новых знаний и способов действия, а также предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая, которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания. Следовательно, оно обеспечивает особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности. Кроме того, оно способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает мыслительные способности обучающихся.

Проблемное обучение в меньшей мере чем другие типы обучения применимо при формировании практических умений и навыков; оно требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний по сравнению с другими типами обучения.

Таким образом, объяснительно-иллюстративное обучение не обеспечивает эффективного развития мыслительных способнос-

тей обучающихся потому, что базируется на закономерностях репродуктивного мышления, а не творческой деятельности.

Несмотря на выделенные недостатки, на сегодняшний день проблемное обучение является наиболее перспективным. Дело в том, что с развитием рыночных отношений все структуры общества в той или иной мере переходят с режима функционирования (что в большей степени было характерно для советского периода развития страны) на режим развития. Движущей силой любого развития является преодоление соответствующих противоречий. А преодоление этих противоречий всегда связано с определенными способностями, которые в психологии принято называть рефлексивными способностями. Они предполагают умение адекватно оценить ситуацию, выявить причины возникновения трудностей и проблем в деятельности (профессиональной, личностной), а также спланировать и осуществить специальную деятельность по преодолению этих трудностей (противоречий). Эти способности являются одними из базовых для современного специалиста. Они лекциями и рассказами не передаются. Они «выращиваются». Значит, учебный процесс нужно организовать таким образом, чтобы «выращивать» эти способности у будущих специалистов. Следовательно, учебный процесс должен моделировать процесс возникновения и преодоления противоречий, но на учебном содержании. Этим требованиям, по нашему мнению, в наибольшей степени соответствует сегодня проблемное обучение. Идеи проблемного обучения получили реализацию в системах развивающего обучения.

31. Сущность, достоинства и недостатки программированного обучения

Программированное обучение — это обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины). Идея программированного обучения была предложена в 50-х гг. XX в. американским психологом Б. Скиннером для повышения эффективности управления процессом

учения с использованием достижений экспериментальной психологии и техники. Объективно программируемое обучение отражает применительно к сфере образования тесное соединение науки с практикой, передачу определенных действий человека машинам, возрастание роли управлеченческих функций во всех сферах общественной деятельности. Для повышения эффективности управления процессом учения необходимо использовать достижения всех наук, имеющих отношение к этому процессу, и прежде всего кибернетики — науки об общих законах управления. Поэтому развитие идей программируемого обучения оказалось связанным с достижениями кибернетики, которая задает общие требования к управлению процессом учения. Реализация этих требований в обучающих программах базируется на данных психолого-педагогических наук, изучающих специфические особенности учебного процесса. Однако при разработке этого типа обучения одни специалисты опираются на достижения только психологической науки (одностороннее психологическое направление), другие — только на опыт кибернетики (одностороннее кибернетическое). В практике обучения — типично эмпирическое направление, при котором разработка обучающих программ основывается на практическом опыте, а из кибернетики и психологии берутся только отдельные данные.

В основу общей теории программируемого обучения положено программирование процесса усвоения материала. Данный подход к обучению предполагает изучение познавательной информации определенными дозами, являющимися логически завершенными, удобными и доступными для целостного восприятия.

Сегодня под **программированным обучением** понимается управляемое усвоение программируемого учебного материала с помощью обучающего устройства (ЭВМ, программируенного учебника, кинотренажера и др.). Программированный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций учебной информации («кадров», файлов, «шагов»), подаваемых в определенной логической последовательности.

В программированном обучении учение осуществляется как четко управляемый процесс, так как изучаемый материал разбивается на мелкие, легко усваиваемые дозы. Они последовательно предъявляются ученику для усвоения. После изучения каждой дозы следует проверка усвоения. Доза усвоена — переход к следующей. Это и есть «шаг» обучения: **предъявление, усвоение, проверка.**

Обычно, при составлении обучающих программ, из кибернетических требований учитывалась лишь необходимость систематической обратной связи, из психологических — индивидуализация процесса обучения. Отсутствовали последовательность реализации определенной модели процесса усвоения. Наиболее известна концепция Б. Скиннера, опирающаяся на бихевиористскую теорию учения, согласно которой между обучением человека и обучением животных нет существенной разницы. В соответствии с бихевиористской теорией обучающие программы должны решать задачи получения и закрепления правильной реакции. Для выработки правильной реакции используются принцип разбивки процесса на мелкие шаги и принцип системы подсказок. При разбивке процесса запрограммированное сложное поведение расчленяется на простейшие элементы (шаги), каждый из которых учащийся смог бы совершить безошибочно. При включении в обучающую программу системы подсказок требуемая реакция вначаледается в готовом виде (максимальная степень подсказки), затем с пропуском отдельных элементов (затухающие подсказки), в конце обучения требуется совершенно самостоятельное выполнение реакций (снятие подсказки). Примером может служить заучивание стихотворения: вначале четверостишие дается полностью, затем — с пропуском одного слова, двух слов и целой строки. В конце заучивания ученик, получив вместо четверостишия четыре строчки многоточий, должен воспроизвести стихотворение самостоятельно.

Для закрепления реакции используется принцип немедленного подкрепления (с помощью словесного поощрения, подачи образца, позволяющего убедиться в правильности ответа, и др.)

каждого правильного шага, а также принцип многократного повторения реакций.

Обучающие программы, построенные на бихевиористской основе, подразделяют на:

- а) линейные, разработанные Скиннером,
- б) разветвленные программы Н. Краудера.

1. Линейная система программированного обучения, первоначально разработанная американским психологом Б. Скиннером в начале 60-х гг. XX в. на основе бихевиористского направления в психологии.

Он выдвинул следующие требования к организации обучения:

- При обучении учащийся должен проходить через последовательность тщательно подобранных и размещенных «шагов».
- Обучение следует построить таким образом, чтобы учащийся все время был «деловит и занят», чтобы он не только воспринимал учебный материал, но и оперировал им.
- Перед тем как перейти к изучению последующего материала, учащийся должен хорошо усвоить предыдущий.
- Учащемуся необходимо помочь путем деления материала на небольшие порции («шаги» программы), путем подсказок, побуждений и т. д.
- Каждый правильный ответ учащегося необходимо подкреплять, используя для этого обратную связь, — не только для формирования определенного поведения, но и для поддержания интереса к обучению.

Согласно этой системе, обучаемые проходят все шаги обучаемой программы последовательно, в том порядке, в котором они приведены в программе. Задания в каждом шаге состоят в том, чтобы заполнить одним или несколькими словами пропуск в информационном тексте. После этого обучаемый должен сверить свое решение с правильным, которое до этого каким-либо способом было закрыто. Если ответ обучаемого оказался правильным, то он должен перейти к следующему шагу; если же его ответ не совпадает с правильным, то он должен выполнить задание еще раз. Таким образом, линейная система программированного обучения основана на принципе обучения, предполага-

гающего безошибочное выполнение заданий. Поэтому шаги программы и задания рассчитаны на наиболее слабого ученика. По мысли Б. Скиннера, обучаемый учится, главным образом, выполняя задания, а подтверждение правильности выполнения задания служит подкреплением для стимуляции дальнейшей деятельности обучаемого.

Линейные программы рассчитаны на безошибочность шагов всех учащихся, т. е. должны соответствовать возможностям наиболее слабых из них. В силу этого коррекция программ не предусмотрена: все учащиеся получают одну и ту же последовательность кадров (заданий) и должны проделать одни и те же шаги, т. е. двигаться по одной и той же линии (отсюда название программ — линейные).

2. Разветвленная программа программированного обучения. Ее основоположником является американский педагог Н. Краудер. В этих программах, получивших широкое распространение, кроме основной программы, рассчитанной на сильных учащихся, предусматриваются дополнительные программы (вспомогательные ветви), на одну из которых направляется ученик в случае затруднений. Разветвленные программы обеспечивают индивидуализацию (адаптацию) обучения не только по темпу продвижения, но и по уровню трудности. Кроме того, эти программы открывают большие возможности для формирования рациональных видов познавательной деятельности, чем линейные, ограничивающие познавательную деятельность в основном восприятием и памятью.

Контрольные задания в шагах этой системы состоят из задачи или вопроса и набора нескольких ответов, в числе которых обычно один правильный, а остальные неверные, содержащие типичные ошибки. Обучаемый должен выбрать из этого набора один ответ. Если он выбрал правильный ответ, то получает подкрепление в виде подтверждения правильности ответа и указание о переходе к следующему шагу программы. Если же он выбирал ошибочный ответ, ему разъясняется сущность допущенной ошибки, и он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме.

Кроме этих двух основных систем программированного обучения разработано много других, в той или иной степени использующих линейный или разветвленный принцип или оба эти принципа для построения последовательности шагов обучающей программы.

Общий недостаток программ, построенных на бихевиористской основе, заключается в невозможности управления внутренней, психической деятельностью учащихся, контроль за которой ограничивается регистрацией конечного результата (ответа). С кибернетической точки зрения эти программы осуществляют управление по принципу «черного ящика», что применительно к обучению человека малопродуктивно, так как главная цель при обучении состоит в формировании рациональных приемов познавательной деятельности. Это означает, что контролироваться должны не только ответы, но и пути, ведущие к ним. Практика программированного обучения показала непригодность линейных и недостаточную продуктивность разветвленных программ. Дальнейшие усовершенствования обучающих программ в рамках бихевиористской модели обучения не привели к существенному улучшению результатов.

В отечественной науке теоретические основы программируемого обучения активно изучались, а также внедрялись достижения на практике в 70-х гг. XX в.. Одним из ведущих специалистов является профессор Московского университета Нина Федоровна Талызина. В отечественном варианте этот тип обучения базируется на так называемой теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и теории кибернетики. Реализация программируемого обучения предполагает выделение по каждому изучаемому предмету специфических и логических приемов мышления, указания рациональных способов познавательной деятельности в целом. Только после этого возможно составление обучающих программ, которые направлены на формирование этих видов познавательной деятельности, а через них и тех знаний, которые составляют содержание данного учебного предмета.

Программирование обучение имеет ряд достоинств: мелкие дозы усваиваются легко, темп усвоения выбирается учеником, обеспечивается высокий результат, вырабатываются рациональные способы умственных действий, воспитывается умение логически мыслить. Однако оно имеет и ряд недостатков, например:

- не в полной мере способствует развитию самостоятельности в обучении;
- требует больших затрат времени;
- применимо только для алгоритмически разрешимых познавательных задач;
- обеспечивает получение знаний, заложенных в алгоритме и не способствует получению новых. При этом чрезмерная алгоритмизация обучения препятствует формированию продуктивной познавательной деятельности.

В годы наибольшего увлечения программированным обучением — 60–70-е гг. XX в. — был разработан ряд систем программирования и много различных обучающих машин и устройств. Но одновременно появились и критики программированного обучения. Э. Лабэн так суммировал все возражения против программированного обучения:

- программируемое обучение не использует положительных сторон группового обучения;
- оно не способствует развитию инициативы учащихся, поскольку программа как бы все время ведет его за руку;
- с помощью программируемого обучения можно обучить лишь простому материалу на уровне зубрежки;
- теория обучения, основанная на подкреплении, хуже, чем основанная на интеллектуальной гимнастике;
- в противоположность утверждениям некоторых американских исследователей — программируемое обучение не революционно, а консервативно, так как оно книжное и вербальное;
- программируемое обучение игнорирует достижения психологии, которая уже более 20 лет изучает структуру деятельности мозга и динамику усвоения;
- программируемое обучение не дает возможности получить целостную картину об изучаемом предмете и представляет собой «обучение по крохам».

Хотя не все эти возражения полностью справедливы, но, несомненно, они имеют под собой определенные основания. Поэтому интерес к программированному обучению в 70–80-е гг. XX в. стал падать, и его возрождение произошло в последние годы на базе использования новых поколений компьютерной техники.

Как уже отмечалось, наибольшее распространение различные системы программированного обучения получили в 50–60-х гг. XX в., в дальнейшем стали использовать лишь отдельные элементы программированного обучения, главным образом для контроля знаний, консультаций и тренировки навыков. В последние годы идеи программированного обучения стали возрождаться на новой технической основе (ЭВМ, телевизионные системы, микрокомпьютеры и др.) в форме компьютерного, или электронного, обучения. Новая техническая база позволяет почти полностью автоматизировать процесс обучения, строить его как достаточно свободный диалог обучаемого с обучающей системой. Роль учителя в этом случае состоит в основном в разработке, наладке, коррекции и усовершенствовании обучающей программы, а также проведении отдельных элементов безмашинного обучения. Многолетний опыт подтвердил, что программируемое обучение, и особенно компьютерное, обеспечивает достаточно высокий уровень не только обучения, но и развития учащихся, вызывает у них неослабевающий интерес.

Итак, в педагогике принято выделять три основных типа обучения: традиционное (или объяснительно-иллюстративное), проблемное и программированное. Каждый из них, как уже было сказано, имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Традиционное обучение не обеспечивает эффективного развития мыслительных способностей обучающихся потому, что базируется на закономерностях репродуктивного мышления, а не творческой деятельности.

Сегодня наиболее перспективным и соответствующим социально-экономическим, а также и психологическим условиям является проблемное обучение.

32. Сущность, содержание и основные характеристики развивающего обучения

В течение длительного времени концепции развивающего обучения отечественных психологов и педагогов (В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, И.Я. Лернера и др.) только назывались в учебниках по педагогике. В последние годы ситуация изменилась: теоретики и практики отечественного образования все больше внимания уделяют проблемам развивающего обучения. Им посвящаются научные труды. Вопросы интеллектуального, нравственного и физического развития школьников сегодня становятся все актуальнее. Более того, одним из основных принципов реформирования российской школы провозглашен принцип развивающего образования.

Термин «развивающее обучение» обязан своим происхождение В.В. Давыдову. Введенный для обозначения ограниченного круга явлений, он довольно скоро вошел в массовую педагогическую практику. Сегодня его употребление столь разнообразно, что требуется специальное исследование для уяснения его современного значения.

Несколько крупных отечественных ученых, среди них Б.Г. Ананьев, Л.В. Занков, еще в 50-е гг. XX в. выявили и описали следующий факт: большие усилия, направляемые на обучение младших школьников, не давали должного эффекта в их психическом развитии. Со всей остротой была поставлена научно-практическая проблема связи обучения и развития младших школьников. Уже в 60-е гг. было обнаружено, что изменение содержания и методов традиционного начального обучения дает определенный положительный эффект в развитии детей.

Как показывают психолого-педагогические наблюдения и исследования, в принципе любое обучение в той или иной степени способствует развитию у детей мышления, личности (например, традиционное начальное обучение развивает у младших школьников эмпирическое мышление). Мы рассматриваем такой тип обучения, который соотносится с младшим школьным возрастом и нацелен, прежде всего, на развитие у младших школьников теоретического мышления, на развитие у них

творчества как основы личности. Именно этот тип развивающего обучения можно сопоставить с традиционным типом обучения, который не способствует развитию у школьников таких качеств.

Если психическое развитие в принципе может осуществляться лишь в формах обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер. Действительно, в общетеоретическом плане дело обстоит именно таким образом, и любое обучение и воспитание можно назвать «развивающим». Но все проблемы заключаются в том, что конкретно развивают данные виды обучения и воспитания, и соответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям человека. Вместе с тем, необходимо иметь в виду, что некоторые виды обучения и воспитания могут тормозить психическое развитие человека (тогда происходит его регрессия, которая также входит в философское понятие «развития»).

Термин «развивающее обучение» остается пустым до тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий своей реализации по ряду существенных показателей, например:

- каковы главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают, формируются и развиваются в этом возрастном периоде;
- какова ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований;
- каковы содержание и способы осуществления этой деятельности (например, осуществляется она стихийно или целенаправленно);
- каковы ее взаимосвязи с другими видами деятельности;
- с помощью какой системы методик можно определять уровни развития соответствующих новообразований;
- каков характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности.

Лишь по мере наполнения конкретным содержанием этих показателей (или хотя бы некоторых из них) исследователь или

педагог-практик постепенно переходит к оперированию собственным понятием развивающего обучения применительно к вполне определенному возрастному периоду и к тем реальным средствам обучения детей данного возраста, с помощью которых можно осуществлять организацию их ведущей деятельности, приводящую к развитию необходимого уровня соответствующих психологических новообразований.

Отношение обучения и развития представляет, по словам Л.С. Выготского, «самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены». Таково было положение дел 70 лет назад, когда написаны эти слова, — оно сохраняется и по сей день. Многие теоретические и практические аспекты педагогической психологии и психологической педагогики могут быть поняты лишь в зависимости от того, насколько серьезно и глубоко будут исследоваться проблемы развивающего обучения.

К началу 30-х гг. XX в. более или менее отчетливо выились три основные теории о соотношении обучения и развития. Они и были описаны Л.С. Выготским.

Эти теории с некоторыми модификациями существуют в современной психологии, имея под собой обоснования экспериментального и практического характера. Каждая из них (особенно первая и третья) имеет своих сторонников, но по внутреннему смыслу они делят своих приверженцев на два лагеря. К *первому* относятся те, кто не признает влияния обучения на развитие, отрицают самую возможность развивающего обучения (это сторонники первой теории). *Второй* лагерь составляют те, кто признает наличие развивающего обучения независимо от того, как оно может быть истолковано (это сторонники второй и главным образом третьей теории).

Л.С. Выготский решал вопрос о соотношении обучения и развития, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающегося в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения, в общении со взрослыми и товарищами. Нечто новое он сможет самостоятельно

сделать после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение.

«...Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития». Вне такого обучения в психической жизни ребенка невозможны такие процессы, которые связаны с его развитием. Обучение — внутренне необходимый и всеобщий момент развития.

В работах Л.С. Выготского нет развернутого описания конкретно-предметных проявлений именно так понимаемого развивающего обучения. Многие годы это оставалось только гипотезой, хотя его ученики стремились ее конкретизировать и обосновать определенным предметным содержанием. Идеи Л.С. Выготского были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности.

1. *Под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу (типу).*

Развивающее обучение отличается от обучения объяснительно-сообщающего типа характером преподавания и учения. Основная роль учителя в процессе развивающего обучения — организация учебной деятельности ученика, направленной на формирование познавательной самостоятельности, развитие и формирование способностей, идейных и нравственных убеждений, активной жизненной позиции.

Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения учащегося в различные виды деятельности, использование в преподавании дидактических игр, дискуссий, а также методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи. Вовлекая ученика в учебную деятельность, ориентированную на его потенциальные возможности, учитель должен знать, какими способами деятельности учащийся овладел в ходе предыдущего обучения, какова психология этого процесса овладения, степень осмыслиения учащимися собственной деятельности. На основе полученных данных учитель кон-

струирует педагогические воздействия на учащихся, располагая их в зоне ближайшего развития ребенка.

2. Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума.

3. Педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности.

Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у школьника потребность в овладении специальными знаниями и навыками, в создании новой, не имеющей аналога в его опыте схемы решения, новых способов действия. На первый план выступает не только актуализация ранее усвоенных знаний и сформировавшихся уже способов действия, но и выдвижение гипотезы, формирование принципа (идеи) и разработка оригинального плана решения задачи, отыскание способа проверки решения путем использования самостоятельно подмеченных новых связей и зависимостей между данным и искомым, известным и неизвестным. В процессе «добычи» создания новых способов выполнения действия ученик получает конкретный результат в виде новых фактов. Тем самым уже в самом процессе обучения школьник поднимается на новые ступени интеллектуального и личностного развития.

4. Ребенок является полноценным субъектом учебной деятельности.

Основой учения в структуре развивающего обучения является связь «цель — средство — контроль», а центральным технологическим звеном — самостоятельная учебно-познавательная деятельность ученика, основанная на способности ребенка регулировать в ходе обучения свои действия в соответствии с осознаваемой целью. Эти действия, направленные на изменение предметов и явлений, вызывали в поведении ребенка определенный процесс, мотивированный той или иной потребностью, которая (в поведении ученика) выступает временно как побуждение и как цель. Мотив учения выражен либо непосредственно

в практической потребности, ситуативном интересе, либо опосредованно — субъективно и скрыт от ученика.

Например, для математика или другого специалиста, владеющего математикой, формулы всегда служат только вспомогательным средством, позволяющим перевести содержательную мыслительную работу в формальную и даже чисто механическую. Чтобы овладеть содержанием деятельности, которая обобщенно выражена в изучаемой формуле, ученик должен увидеть и раскрыть систему содержательных операций, заключенных в ней. Следовательно, усвоение знаний и формирование способов деятельности выступают в структуре развивающего обучения как процесс и результат деятельности ученика.

4. Развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности.

5. Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка.

Развивающее обучение — это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию. Продвижение в развитии становится условием глубокого и прочного усвоения знаний. Учебная деятельность школьника проходит в сотрудничестве с взрослыми, в совместном поиске, когда ребенок не получает готовых знаний, а напрягает свой ум и волю. Даже при минимальном участии в такой совместной деятельности он чувствует себя соавтором в решении возникающих проблем. Работа с опорой на зону ближайшего развития учащегося помогает полнее и ярче раскрыться его потенциальным возможностям. Она воспитывает у него веру в свои силы.

Изменение характера преподавания вызывает изменение характера и структуры учения. Суть развивающего обучения состоит в том, что ученик не только усваивает конкретные знания, умения и навыки, но овладевает способами действий. В учении различают: учебную деятельность, в процессе которой происходит усвоение, и собственно усвоение как основное содержание учебной деятельности. Специфичным для учения яв-

ляется его ориентация на овладение школьниками способами деятельности еще в процессе ее конструирования.

Содержание деятельности, которое ученик должен усвоить в процессе обучения, связывается в его сознании с выполнением действия (системы действий). Таким образом, учебные действия являются в процессе усвоения первичными. Знания носят вторичный характер и как стимулы учения, конкретные цели, орудия и инструменты познания вне деятельности (вне системы действий) теряют свою силу. Следовательно, предметом деятельности учения в структуре развивающего обучения является не усвоение как таковое, а собственно учебная деятельность, в процессе конструирования и осуществления которой и происходит усвоение. Знания, навыки и умения, свойства и качества личности выступают и как продукты (результаты) этой деятельности, и как условие дальнейшей деятельности ученика, в ходе которой происходит его развитие.

Согласно данным отечественных психологов, *всякая деятельность, в процессе которой у человека появляются те или иные новые психические образования, знания или способы деятельности, может рассматриваться как учение и развитие.*

В теории развивающего обучения в деятельности различают **рефлексивно-личностное и предметно-операциональное образование:**

- предметный план деятельности образуют действия и операции с объектами — знаками или вещами, материальными или идеальными;
- рефлексивно-личностный план определяет отношение индивида к совершающейся деятельности.

Развитие деятельности осуществляется в основном за счет рефлексивно-личностных образований. Для обоснования и развития теории развивающего обучения важно следующее: во внешнем плане деятельность выступает в основном своей предметной стороной, однако включает и смысловые образования.

33. Система развивающего обучения Эльконина—Давыдова (СРО). Создание и особенности

В 1960-е гг. в нашей стране был создан научный коллектив под руководством психологов Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, который занимался изучением значения младшего школьного возраста в психическом развитии человека.

Было выявлено, что в современных условиях в этом возрасте можно решать специфические образовательные задачи при условии развития учебной деятельности и ее субъекта, абстрактно-теоретического мышления, произвольного управления поведением.

Ученые стремились точно следовать существенным моментам гипотезы Л.С. Выготского и на широком фактическом материале превратить ее в развернутую теорию развивающего обучения. Это потребовало разработки нескольких вспомогательных теорий, которые конкретизировали и углубили основные моменты гипотезы Л.С. Выготского.

Прежде всего, были выявлены основные психологические новообразования младшего школьного возраста:

- учебная деятельность и ее субъект;
- абстрактно-теоретическое мышление;
- произвольное управление поведением.

Было также обнаружено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития у младших школьников этих новообразований, не создает в работе с детьми необходимых зон их ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникают у детей еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т. п.).

Необходимо было организовать (сначала в экспериментальном порядке) такое обучение младших школьников, которое могло бы создавать у них необходимые зоны ближайшего развития, превращающиеся со временем в требуемые новообразования. Такая работа начата в 1950-х гг. и продолжается этим коллективом до сих пор.

На основе соответствующих предпосылок разработана и вспомогательная теория, раскрывающая на современном логико-психологическом уровне содержание основных типов сознания и мышления и основных видов соответствующих им мыслительных действий.

По мнению Эльконина и Давыдова, в основе психического развития младших школьников лежит формирование у них учебной деятельности в процессе усвоения ими теоретических знаний посредством выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии. Осуществление детьми этой деятельности определяет развитие всей их познавательной и личностной сферы. Развитие субъекта этой деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда ребенок постепенно превращается в учащегося, изменяющего и совершенствующего самого себя.

К началу 60-х гг. XX в. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов закончили первый цикл самостоятельных работ, посвященных изучению возрастных возможностей усвоения знаний младшими школьниками. Было экспериментально доказано, что устанавлившиеся в традиционной возрастной психологии представления о «нормах» интеллектуального развития мышления школьников справедливы лишь для определенной модели обучения и что развивающий потенциал обучения определяется не столько методами организации (формирования) действий учащихся, сколько реальным содержанием их деятельности, развертывающейся в процессе обучения. Тем самым было положено начало разработке теории учебной деятельности и теории содержательного (теоретического) обобщения, которые впоследствии легли в основание теоретической концепции развивающего обучения. Вместе с тем был определен и метод решения поставленных проблем — генетико-моделирующий эксперимент в форме систематического школьного обучения.

Важными компонентами мышления являются такие действия, как анализ, планирование и рефлексия, имеющие две основные формы — эмпирико-формальную и теоретико-содержательную. Для теоретико-содержательной рефлексии характерно то, что она связана с отражением существенных отношений

собственных действий. Содержательный анализ направлен на поиск и отделение в некотором целостном объекте существенного от частных особенностей. Содержательное планирование заключается в поиске и построении системы важнейших действий и определении оптимального действия.

В.В. Давыдов, рассмотрев общедидактические принципы сознательности, наглядности, преемственности, доступности, научности, утверждает другую, собственно психолого-педагогическую природу:

- во-первых, принцип преемственности трансформируется в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разным этапом психического развития.
- во-вторых, принцип доступности трансформируется в принцип развивающего обучения, наполняясь новым содержанием.
- в-третьих, принцип сознательности получает новое содержание как принцип деятельности. На основе этого принципа ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности. Третий принцип послужил основой для формирования новой модели обучения как преобразующе-воспроизводящей деятельности обучающихся.
- в-четвертых, это принцип наглядности, фиксируемый В.В. Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующе-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково-символическое представление ее процесса и результата занимают значительное место.

Развивающее обучение в учебной деятельности на основе усвоения содержания учебных предметов должно разрабатываться в соответствии с ее структурой и особенностями. Соответственно, В.В. Давыдов формулирует основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформулированы у учащихся при усвоении этих предметов в учебной деятельности:

1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы.

2. Знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают, анализируя условия их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

3. При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь, прежде всего, обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

4. Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических и буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

5. Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мышление перехода от всеобщего к частному и обратно.

6. Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действия в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно.

Все это свидетельствует о том, что развивающее обучение представляет собой действительно управляемое учителем психическое развитие ученика, обладая потенциальными возможностями и перспективами внедрения в практику обучения

Развивающее обучение по системе Эльконина — Давыдова, внедренное в практику школьного обучения, получило всестороннюю интерпретацию в работах Л.И. Айдаровой, А.К. Марковой, В.В. Рубцова, А.З. Зака, В.В. Репкина, М.М. Разумовской, Г.Г. Граник и др. Сама идея развивающего обучения кратко воплотилась в экспериментальных системах обучения Д.Н. Богоявленского, С.Ф. Жуйкова, М.Ф. Косиловой, И.Я. Каплуновича.

34. Эмпирическое и теоретическое мышление (знание)

Как считают Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, ориентация содержания и методов обучения в начальной школе преимущественно на формирование у школьников основ эмпирического мышления важна, но с точки зрения развития детей не эффективна.

Обучение должно формировать у школьников теоретическое мышление, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического, содержание. Именно теоретическое мышление, по мнению ученых, реализует в полной мере те познавательные возможности, которые открывает перед человеком предметно-чувственная практика, воссоздающая всеобщие связи действительности. При этом В.В. Давыдов опирается на исходные положения Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина относительно того, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы (или способы) организации обучения.

Эмпирическое мышление направлено на группировку предметов, на их классификацию. В основе этого мышления лежит эмпирическое (или формальное) обобщение, позволяющее человеку путем сравнения предметов обнаруживать в них нечто сходное, одинаковое, общее, а затем, обозначая это общее словом, отделять (абстрагировать) его от других свойств предметов, создавая тем самым эмпирическое понятие. Такое понятие словесно фиксирует группу в чем-то сходных, одинаковых предметов, выделяя в них общие свойства. Используя эмпирические понятия, человек может строить классификацию различных предметов, а затем, сталкиваясь в жизни с каким-либо отдельным предметом, «узнавать» его в качестве сходного (или общего) с другими предметами, имеющими одно и то же словесное обозначение. Эмпирические обобщения и понятия, а также осуществляющееся на их основе мышление играют в жизни людей большую роль, позволяя упорядочивать окружающий предметный мир и хорошо ориентироваться в нем.

В основе теоретического мышления лежит теоретическое (или содержательное) обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее отношение. Выделение и фиксация этого отношения — это содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, человек может затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее отношения. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее существенного, всеобщего отношения.

Как видим, цели и способы осуществления эмпирического и теоретического мышления различны. И вместе с тем, решая разные задачи, эти два типа мышления в жизни человека как бы дополняют друг друга. Однако длительное время педагоги и психологи полагали, что для младших школьников характерно лишь эмпирическое (или наглядно-образное, конкретное мышление). Исходя из этого, преподавание в начальных классах было направлено на формирование у младших школьников эмпирических понятий (или знаний). Но эмпирические и теоретические знания явственно отличаются друг от друга.

В связи с этим В.В. Давыдов приводит шесть основных различий эмпирического и теоретического знания:

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые общие свойства. Теоретические знания возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений.

2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу, независимо от того, связаны ли эти предметы между собой или нет.

Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3. Эмпирические знания, в основе которых лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические знания, возникающие на основе мысленного преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенностями и единичными свойствами предметов. В теоретических знаниях фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов. Конкретизация теоретических знаний состоит в выведении и объяснении особенностей и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания, прежде всего, выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных знаково-символических системах, в частности, средствами естественного и искусственного языка. Эмпирические представления и понятия возникают у детей в раннем дошкольном возрасте, поскольку соответствуют их потребности в упорядочении жизненных впечатлений. Дошкольная игра расширяет круг этих понятий. Традиционная начальная школа культивирует у младших школьников эмпирическое мышление, обеспечивая усвоение ими большого количества эмпирических знаний (понятий). Теоретическое мышление начинает формироваться у детей лишь тогда, когда они в начальных классах усваивают в процессе учебной деятельности теоретические знания. К сожалению, эта деятельность в обычных классах представлена очень мало.

35. Историческое восприятие понятия «воспитание». Взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации

Центральной категорией научного осмысления воспитательного процесса и профессиональной педагогической деятельности по воспитанию учащихся выступает понятие «воспитание». Категория воспитания — одна из основных в педагогике и педагогической психологии. От того, как производится трактовка данного понятия, зависит многое в последующем анализе и понимании сущности спрятанного за данным термином явления. Поэтому обратимся в первую очередь к терминологическому рассмотрению.

Исходное значение слова «воспитание» обусловлено корневой частью слова: «воспитание» — это вскармливание, питание ребенка, не приспособленного к жизни и совершенно беспомощного при рождении. В данном значении слова процесс воспитания свойственен и животным — «питают» детенышей своим молоком млекопитающие.

Сегодня термин «воспитание» далеко ушел от своего исходного смысла, тем не менее, нельзя не признавать, что опора на смысловой исток сохраняется до сих пор. «Питание», в его прямом значении, обеспечивает рост и функционирование организма. «Питание», в егоfigуральном смысле, означает социализацию маленького ребенка, вхождение его в культуру и «усвоение» того, что выработано культурой.

Исторически сложились различные подходы к рассмотрению этой категории.

Характеризуя объем понятия, многие исследователи выделяют следующие аспекты анализа этого понятия:

- воспитание (в широком социальном смысле), включая в него воздействие на личность общества в целом (т. е. отождествляя воспитание с социализацией), рассматривается как социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека;

- воспитание (в узком смысле) — как целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений.

Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении — как *решение какой-либо конкретной воспитательной задачи* (например, *воспитание общественной активности, колективизма*).

Итак, основное понятие «воспитание» имеет целый веер педагогических терминов, обозначающих явления, лежащие рядом или тесно связанные с воспитанием. Среди таких понятий, прежде всего, необходимо выделить: **формирование, становление, социализация**.

В первую очередь отметим «*становление*» — *термин, отражающий некоторое условное достижение ребенком такого уровня развития, когда он становится способным самостоятельно жить в обществе, распоряжаться своей судьбой и самостоятельно выстраивать свое поведение, а также обладает способностью осознавать свои отношения с миром и производить относительно устойчивый ценностный выбор*.

Сказать о том, что личность окончательно состоялась, так же невозможно, как невозможно представить застывший процесс, принявший свой конечный вариант, ибо динамика жизни и извилистый ход событий будут влиять на человека до самой смерти. И это значит, что существует надобность в другом понятии, более широком и гибком, которое бы отразило бесконечность изменения личности под воздействием всей суммы жизненных и социальных факторов. Таким понятием является «*формирование*». *Формирование личности — процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности.*

Физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно идет в процессе социализации — усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих

данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизведения им социальных связей и социального опыта. Социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на развивающегося человека факторов общественного бытия (по сути, весьма противоречивого), так и под влиянием социально контролируемых в процессе воспитания условий. Процесс и результат развития человека под влиянием наследственности, среды и воспитания в педагогике принято называть формированием личности.

Способность к развитию — важнейшее свойство личности на протяжении всей жизни человека. В то же время традиционной была точка зрения, что воспитание осуществляется лишь по отношению к подрастающим поколениям. Только в XX в. начала активно разрабатываться проблема воспитания взрослых, что нашло отражение в возникновении специальной отрасли педагогического знания — андрагогики (воспитания взрослых).

Воспитание, будучи частью социализации личности, осуществляется через образование и организацию жизнедеятельности общностей воспитуемых. Образование включает в себя просвещение, т. е. пропаганду и распространение культуры, которое предполагает высокий уровень избирательности субъектов в отборе и усвоении тех или иных знаний, и обучение. Организация жизнедеятельности происходит в организациях и группах, создающих условия для участия испытуемых в различных видах деятельности — познавательной, предметно-практической, духовно-практической, коммуникативной, игровой, спортивной. Особую роль в воспитании играет искусство, которое отражает в эмоционально-образной форме различные виды социальной деятельности и развивает способность человека творчески преобразовывать окружающий мир и самого себя. Естественно, что систематичность, интенсивность, характер, содержание, формы и методы образования и организации жизнедеятельности непосредственно зависят от возраста, этнокультурной и социально-профессиональной принадлежности воспитуемых, от специфики систем воспитания в различных странах.

36. Сущность, цели и виды воспитания. Междисциплинарный подход к воспитанию. Критерии, уровни и показатели воспитанности и воспитуемости

Проблема целей воспитания, имеющих конкретно-исторический характер, до сих пор является дискуссионной. Реальные цели всегда специфичны не только для определенной эпохи, но и для конкретных социальных систем, а также конкретных институтов.

Ни одно из существующих многочисленных определений цели воспитания не является исчерпывающими.

В различных педагогических концепциях цель воспитания трактуется в зависимости от социально-философских позиций авторов, как:

- воспитание всесторонне и гармонично развитой личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство;
- приобщение человека к культуре, развитие у него творческой индивидуальности; воспитание социально компетентной личности;
- воспитание автономной личности, способной к позитивному изменению и совершенствованию себя и окружающей действительности; эмансипация, свободное развитие личности;
- формирование отношений личности к миру и с миром, к себе и с самой собой;
- развитие самосознания личности, помощи ей в самоопределении, самореализации и самоутверждении.

С содержательной точки зрения воспитание классифицируется по-разному. Наиболее обобщенная классификация включает в себя:

- умственное;
- трудовое;
- физическое воспитание

Часто, принимая во внимание аспекты воспитательного процесса, называют (в различных сочетаниях) идеально-политическое, военно-патриотическое, патриотическое, нравственное, ин-

тернациональное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, половое, экологическое, экономическое воспитание. Существуют концепции прагматического, гражданского, ценностного, коллективистского, коммуникативного воспитания и др. По институциональному признаку выделяют семейное воспитание, школьное, внешшкольное, конфессиональное (религиозное), а также воспитание в детских и юношеских организациях, по месту жительства (общинное в американской педагогике), в закрытых и специальных учебно-воспитательных учреждениях.

По доминирующим принципам и стилю отношений воспитателей и воспитуемых выделяют *авторитарное, свободное, демократичное воспитание*.

Будучи сложным социальным явлением, воспитание является объектом изучения ряда наук.

Философия исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру, онтологические и гносеологические основы воспитания; формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, в соответствии с которыми определяются его конкретные средства.

Социология изучает социальные проблемы развития личности, социальный «заказ» системе воспитания, определяемый обществом в неявном виде и формируемый государством в документах, условия осуществления, региональные и социально-культурные особенности воспитания, систему воспитательных институтов, учреждений, соотношение и удельный вес непрограммируемых социальных явлений и целенаправленного воздействия на человека в процессе социализации и воспитания.

Этнография рассматривает закономерности воспитания у народов мира на разных стадиях исторического развития, существующий у разных народов нормативный канон человека и его влияние на воспитание; характер родительских чувств, ролей и отношений и т. д.

Экономика определяет роль в росте эффективности общественного производства, финансовые и материально-техничес-

кие ресурсы, необходимые для оптимальной инфраструктуры системы воспитания.

Правоведение занимается правовыми формами организации и функционирования воспитания; правовыми нормами, регламентирующими статус, права и обязанности государства, его институтов и граждан в сфере воспитания.

Криминология, изучая преступность, в т.ч. как издержки социализации и воспитания, разрабатывает меры по ее предупреждению.

Биология, физиология, генетика исследуют естественные основы развития, отражающиеся на процессе и результатах воспитания.

Педагогика исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития; разрабатывает теорию и методику воспитания, определяя его принципы, содержание, формы и методы.

Психология выявляет индивидуальные, возрастные, групповые особенности и закономерности развития и поведения людей, создающие объективные и субъективные предпосылки эффективности способов и средств воспитания. Большое внимание воспитанию уделяет так называемая конфессиональная психология, разрабатываемая в целях формирования религиозного сознания и поведения.

Необходимо отметить, что однозначных решений проблемы определения критериев и показателей уровней воспитанности на сегодняшний день нет. Подходы исследователей различны не только в определении тех или иных критериев, показателей, но и в определении сущностных признаков этих понятий. В.И. - Журавлев, например, определяет критерии как научно обоснованные эталоны, по которым устанавливается степень достигнутого в развитии, формировании, обучении, воспитании учащихся. А показатели — как явления, характеризующие уровень развития личности, ее обученность, воспитанность, наблюдаемые визуально и устанавливающие меру реализации на практике выработанных у школьников навыков и умения поведения, знаний.

В «Большом энциклопедическом словаре» критерий определяется как «признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки». Критерий выражает существенные изменения объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении. Это средство — необходимый инструмент оценки, но сам он оценкой не является. Но, как отмечает А.К. Маркова, «выбор критерия во многом определяется практическими интересами, заключающимися в достижении компетентной, максимально результативной и в то же время приоритетно наиболее значимой для психолога деятельности. В этом случае он может быть представлен как научно обоснованная «модель», характеризующая сущность профессиональной деятельности практического психолога, совокупность знаний о ней, через которую она максимально выражена, или же, как сумма знаний о реальных достижениях и возможностях оптимизации этой деятельности». Н.Е. Щуркова так определяет, что такое показатель: «то, что доступно восприятию, то, что «показывает» наличность чего-либо».

Среди основных показателей воспитанности ею выделяются следующие:

- внешний вид ребенка;
- мимический и пластический образ;
- речь;
- поведение, складывающееся из отдельных поступков;
- избирательная деятельность;
- реакции на социальные явления;
- система его взаимоотношений с окружающими;
- качественность его предметной деятельности;
- идеалы.

Аналогичным образом может быть намечена перспектива личностного развития — воспитуемость. Это *откликаемость на воспитательные воздействия извне, готовность к переходу на новые уровни развития личности*.

На основе критериев воспитанности и воспитуемости А.К. Маркова выделяет следующие уровни воспитанности и воспитуемости:

Воспитанность (высокий уровень): широкий запас нравственных знаний (об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к себе). Синтез нравственных представлений в целостное индивидуальное мировоззрение. Согласованность нравственных знаний с личными убеждениями, мотивами. Гармония знаний и убеждений с нравственным поведением, единство слова и дела в учении. Развернутые познавательные и социальные мотивы в учении, интерес к способам работы. «Сильное» целеполагание — удержание целей в ситуациях затруднений, ошибок, помех, доведение работы до конца. Преобладание положительных конструктивных эмоций в учении.

Воспитанность (низкий уровень): слабые, разрозненные нравственные представления о том, что такое хорошо и что такое плохо. Усвоенные нравственные знания не всегда принимаются как основа личных убеждений, личные мотивы рассогласованы с общепринятыми правилами и нормами. Разлад, рассогласование у самого человека нравственных знаний, убеждений, поступков. Мотивы учения на уровне интереса к фактам, узкая ориентация на результат работы при отсутствии интереса к способам работы. Цели негибкие, нереалистические, ситуативные и неперспективные, разрушаются в условиях затруднений и помех. Преобладают отрицательные деструктивные эмоции в учении, тревожность, неуверенность в себе.

Воспитуемость (высокий уровень): откликаемость на помощь другого человека в развитии его личности — следование советам другого человека. Легкость использования и преобразования усвоенных способов социального поведения в новых условиях. Активная ориентировка в новых социальных условиях.

Воспитуемость (низкий уровень): закрытость личности для развития, нежелание прислушиваться к советам окружающих. Затрудненная ориентировка в новых социальных условиях. Трудновоспитуемость — барьеры, конфликты с окружающими, агрессия при попытках воздействия со стороны другого человека.

37. Взаимосвязь обучения и воспитания

В истории педагогики существует устойчивая тенденция рассматривания обучения и воспитания во взаимосвязи. Многие исследователи подчеркивают, что поскольку под обучением подразумевается обучение некоторому содержанию, то оно тем самым формирует свойства личности. Знающий человек, умеющий человек — это характеристика свойств личности. Кроме того, обучение знаниям и способам деятельности при условии их значимости для личности развивает ее нравственные, волевые и эстетические чувства. Следовательно, обучение есть вместе с тем и воспитание. В свою очередь, воспитание в любом его смысле означает формирование не только свойств личности, но и знаний, умений. Формирование мировоззрения, нравственных устоев предполагает усвоение системы знаний о мире, о социальных нормах, обучение умению этими знаниями пользоваться, воспитание ценностного к ним отношения. Последнее связано с развитием у учащихся эмоционального восприятия этих знаний и норм, формированием у них мировоззренческих и нравственных потребностей. То же относится и к воспитанию эстетических чувств, имеющих своим основанием получение информации об эстетических явлениях, обучение умению воспринимать красивое, творить его и формирование отношения к нему как к личной ценности.

Итак, обучение и воспитание как факторы развития личности содержат сходные черты и элементы. Это обусловлено тем содержанием, которое предлагается учащимся для активного усвоения. Основой различия обучения и воспитания является то, что в первом случае акцент делается на усвоении знаний и способов деятельности, а во втором — на интериоризации социальных ценностей, формировании личностного отношения к ним.

Неизбежность воспитывающего влияния обучения обусловлена, прежде всего, тем, что оно ориентировано на человека как целостную личность, либо восприимчивую к воздействиям, либо отвергающую их. Обучающие воздействия накладываются на эмоциональный строй личности, соответствующий или не соответствующий им. Только в первом случае обучение станов-

вится личностно значимым и, следовательно, воспитывающим и личностно-развивающим.

Связь между обучением и воспитанием не односторонняя. Как обучение при определенных условиях влияет на воспитанность, так и уровень воспитанности оказывает влияние на эффективность обучения, на качество обучения. Обучение опирается на мотивационную сферу учащихся и вместе с тем развивает, углубляет ее.

Обучение воспитывает в необходимом обществу направлении, становится личностно-развивающим тогда, когда организуемая деятельность учения и ее предметное содержание соответствуют потребностям, интересам, мотивам учащихся, когда эта деятельность осуществляется в условиях, влияющих на возникновение и закрепление ценностного отношения к ней. Такие условия оказывают косвенное влияние, поскольку предметное содержание любой темы (например, по химии или математике) не является непосредственно эмоционально окрашенным. Однако наличие интереса к учебному предмету, стремление к самоутверждению, высокий уровень притязаний выступают косвенными условиями организации учения. Так, создание атмосферы состязательности на уроке (например, кто быстрее и более рациональным способом решит задачу) стимулирует соответствующие мотивы учащихся, которые оказывают косвенное влияние на отношение к учебной деятельности.

И.Я. Лернер отмечает, что обучение и воспитание представляют собой единый процесс, предполагающий усвоение учащимися знаний, умений, опыта творческой деятельности и эмоциональной воспитанности. Если первые три элемента определяют уровень интеллектуального развития человека, составляют его содержание, то все названные компоненты обуславливают и составляют содержание духовного развития личности в целом. Масштаб и характер объектов, включенных в систему ценностей, вызывающих ту или иную силу эмоционального отношения, определяют уровень и масштаб духовного развития личности.

Итак, анализ соотношения обучения, воспитания и развития личности показывает взаимосвязь этих процессов. Подобно тому,

как целостна и едина личность, так целостен и процесс ее формирования, осуществляемый с помощью обучения и воспитания. Развивать гармоничную личность — значит, обучать ее знаниям, умениям, творческой деятельности и формировать эмоционально-ценное отношение к миру через организацию различных видов деятельности (учебной, трудовой, эстетической и др.).

И.А. Зимняя выделяет следующие четыре типа взаимосвязи между обучением и воспитанием:

1. Воспитание неотрывно от обучения, в процессе которого оно осуществляется (через содержание, формы, средства обучения). Это именно тот тип отношения между двумя процессами, в котором они как бы сливаются воедино. В такой форме воспитание входит в учебный процесс, который определяется как воспитывающее обучение.

2. Воспитание осуществляется в образовательном процессе определенной системы или учреждения и вне обучения, параллельно ему (кружки, общественная работа, трудовое воспитание). Здесь должны подкрепляться все эффекты обучения, и в свою очередь оно должно действовать на воспитание.

3. Воспитание осуществляется вне образовательного процесса (но в соответствии с его общими целями) семьей, трудовым коллективом, группой, общностью, где происходит и некоторое стихийное обучение и соответственно обучение.

4. Воспитание осуществляется и другими (не образовательными) учреждениями, общностями (клубы, дискотеки, компании и т. д.), сопровождаясь стихийным, а иногда целенаправленным обучением и обучением.

38. Нравственное воспитание

Исходя из главной цели школы, разностороннее развитие и творческая активность личности школьника должны формироваться на высоконравственной основе. **Нравственность** — это неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая добровольное соблюдение ею существующих норм, правил и принципов поведения. Она находит выражение в отношении к Родине, обществу, коллективу

и отдельным людям, к самому себе, труду и результатам труда. Нравственная саморегуляция поведения может быть как преднамеренной, так и непроизвольной.

При *произвольной, преднамеренной саморегуляции* человек сознательно принимает решение действовать в соответствии с моральными требованиями и, контролируя свое поведение, выполняет это намерение даже в тех случаях, когда оно противоречит его непосредственным желаниям.

При *непроизвольной саморегуляции* человек поступает нравственно потому, что иначе он просто не может. Моральные мотивы поведения у него сильнее, чем все остальные побуждения. Непроизвольное нравственное поведение в большей степени отвечает условиям повседневной жизни, которые часто требуют немедленных поступков. Непроизвольная саморегуляция формируется в основном двумя путями. Во-первых, в процессе стихийного накопления нравственного опыта. В этом случае дети незаметно для себя овладевают некоторыми нравственными нормами, усваивают моральные требования, у них развиваются нравственные чувства, закрепляются определенные формы поведения, т. е. формируются нравственные привычки. Подлинный моральный смысл этих привычек осознается ими значительно позже. Этот путь, посредством которого закрепляются главным образом элементарные правила и нормы, создает почву для усвоения более сложных моральных требований, которое осуществляется уже по второму пути: первоначально произвольно, под личным контролем, вопреки другим желаниям, а затем непроизвольно. Именно на этом этапе, когда сознательно усвоенные нравственные принципы, обогащаясь соответствующими переживаниями, становятся мотивами поведения, происходит становление нравственной саморегуляции.

Существенным недостатком, часто встречающимся в практике воспитания, является то, что при обучении детей моральным знаниям не опираются на их собственный жизненный опыт. Знания даются как бы абстрактно, тем самым не создаются условия для упражнения детей в поведении, основанном на изучаемых моральных знаниях. При этом в предъявлении детям

нравственных знаний часто отсутствует какая-либо система, они даются фрагментарно, от случая к случаю.

Эти и другие недостатки в нравственном воспитании школьников приводят к разрыву между моральными знаниями и моральным поведением.

Для ликвидации разрыва необходимо:

- соблюдать такое соотношение между нравственным опытом ребенка и предъявляемыми ему готовыми моральными знаниями, когда этот опыт делает возможным применение данных знаний в поведении;
- ставить перед детьми специальные задачи по вычленению общего нравственного содержания из их различных поступков и выражению его в словесной форме;
- побуждать детей ставить перед собой нравственные вопросы и помогать им находить на них ответы;
- вооружать детей специальными средствами, нужными для применения нравственных знаний и воплощения нравственных побуждений в поведении, т. е. обучать детей соответствующим формам нравственного поведения; и, наконец;
- постоянно оценивать поведение детей с точки зрения тех норм, которыми они должны овладеть.

Важной способностью для формирования нравственного развития детей является эмпатия. Эмпатия — способность человека эмоционально отзываться на переживания другого. Человек может испытывать переживание того же качества, или, если эмпатия носит искаженный характер, противоположного. Если человек одинаково реагирует на переживания различных людей в различных ситуациях, то его эмпатия проявляется как его устойчивое свойство. Эмпатия как свойство личности выступает мотивом тех или иных форм поведения и играет важнейшую роль в нравственном развитии ребенка.

С возрастом способность ребенка переживать за другого развивается и переключается с реакции на физический ущерб на реакцию по поводу его чувств и далее — на реакцию относительно ситуации в целом. Для развития эмпатии очень важно, чтобы воспитатель был сам эмоционально отзывчив на переживания

ребенка, умел вовремя прийти ему на помощь. Сочувствие как устойчивое свойство побуждает человека к альтруистическому поведению, так как в основе этого свойства лежит нравственная потребность в благополучии других людей, формируется представление о ценности другого. По мере психического развития эмпатия сама становится источником нравственного развития.

Важнейшей составной частью нравственного воспитания учащихся является формирование у них правильного отношения к труду и к его результатам. Следует настойчиво воспитывать у учащихся понимание, что «труд — основная потребность человека. Вопрос не в том, следует или не следует работать, а в том, какая работа больше всего вам подходит. Работа нужна человеку для нормальной жизнедеятельности, как нужны воздух, пища, сон, общение... Нужно четко осознать, что труд есть биологическая необходимость. Мышцы становятся дряблыми и атрофируются, если мы их не упражняем. Мозг приходит в расстройство и хаос, если мы не используем его постоянно для достойных занятий».

Личность утверждает себя в глазах других и собственных, прежде всего, в плодотворном, приносящем ей удовлетворение и успех, труде. Из этого следует, что противопоказано ставить перед учеником, личность которого только формируется, задачи, с которыми он не сумеет справиться.

Эффективный путь нравственного развития школьников — включение всех детей в различные виды деятельности и отношений путем расширения масштабов этой деятельности. Учитель имеет мощный инструмент формирования нравственности своих воспитанников — организацию классного, а затем общешкольного коллектива. Становление личности происходит при такой организации этих коллективов, которая обеспечивает учащимся реальную возможность самим решать проблемы школьной жизни, влиять на положение дел в классе и в школе.

Развитие нравственности (способности выносить моральные суждения) тесно связано с когнитивным развитием. Уровни нравственности (по Кольбергу) имеют следующую градацию:

1. Предиправственный уровень (до 10 лет) включает две стадии: на первой стадии ребенок оценивает поступок как плохой или хороший в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, склонен судить о поступках по важности их последствий, а не по намерениям человека («гетерономная мораль»), суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой этот поступок.

Позже суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь, и ребенок начинает судить о поступках по обусловившим их намерениям, понимая, что намерения важнее результатов совершенного поступка («автономная мораль»).

Вначале ребенок совершает нравственные поступки ради одобрения взрослых. Само поведение еще не вызывает положительных переживаний. Но постепенно нравственный поступок сам по себе начинает радовать ребенка. В этом случае требования взрослых, усвоенные ребенком правила и нормы начинают выступать в форме обобщенной категории «надо». При этом отметим, что «надо» выступает для ребенка не просто как знание, что надо так поступать, а как непосредственное эмоциональное переживание необходимости поступить так, а не иначе. Можно считать, что в этом переживании проявляется первоначальная, зачаточная форма чувства долга. Особенность же чувства долга состоит в том, что оно является основным моральным мотивом, который непосредственно побуждает поведение человека.

По данным исследований, зарождение чувства долга наблюдается у детей в старшем дошкольном возрасте. В младшем школьном возрасте идет процесс дальнейшего развития этого чувства. Дети в этом возрасте способны переживать стыд, недовольство собой без всякого влияния взрослых. Аналогично, совершая поступок согласно требованиям чувства долга, ребенок переживает радость, гордость. Именно эти чувства побуждают ребенка совершать нравственные поступки. Задача воспитателей состоит в том, чтобы создать условия для упражнений ребенка в нравственном поведении. Постепенно такое поведение приобретает характер привычки. Воспитанный человек очень

многое делает автоматически: так, ему не надо думать, уступить или не уступить место человеку, нуждающемуся в этом, для воспитанного человека — это само собой разумеющееся поведение. На следующем мотивационном уровне у человека возникает потребность совершать нравственные поступки.

Применительно к начальной школе должен быть достигнут уровень, когда ребенок поступает нравственно не только на людях, но и наедине с самим собой. Очень важно учить детей радоваться радостью других, учить их сопереживать.

В этом возрасте ребенок способен оценивать свое поведение, опираясь на нравственные нормы, которые приняты им. Задача учителя — постепенно приучать детей к такому анализу своих поступков.

2. Конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет) — ориентация на принципы других людей и на законы.

Суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет. Затем суждение выносится, в соответствии с установленным порядком и официальными законами общества.

3. Постконвенциональный уровень (с 13 лет) — человек судит о поведении, исходя из собственных критериев. Оправдание поступка основывается на уважении прав человека или признании демократически принятого решения. Затем поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью — независимо от его законности или мнения других людей.

Кольберг отмечает, что многие люди так никогда и не проходят четвертую стадию, а шестой стадии достигает меньше 10% людей в возрасте 16 лет и старше.

Согласно Гиллиган, нравственные принципы мужчин и женщин различаются, и развитие нравственности у женщин происходит иначе, проходя следующие три уровня, между которыми имеются переходные стадии:

Уровень 1. Самоозабоченность, или эгоизм — женщина сосредоточена на удовлетворении своих желаний и ее интересуют те, кто в состоянии удовлетворить ее собственные потребности и обеспечить ей существование.

На переходной стадии (обычно после замужества) женщина еще сосредоточена на своем благополучии. Но в случае принятия решения начинает учитывать интересы других людей и объединяющие ее с ними связи.

Уровень 2. Самопожертвование (обычно после рождения ребенка) — женщина стремится вначале удовлетворить потребности других людей (ребенка, мужа), а затем свои потребности либо отказывается от своих желаний, ведет себя сообразно ожиданиям других людей, ориентируясь на заботу о другом человеке и самоотречении. На переходном этапе женщина пытается совместить удовлетворение потребностей других людей, ответственность за которых она продолжает испытывать, и учет своих собственных потребностей.

Уровень 3. Самоуважение — на этом уровне женщина понимает, что только она сама способна сделать выбор, касающийся ее собственной жизни, если он не причинит вреда людям, связанным с ней семейными или социальными узами, начинает все больше принимать в расчет собственные потребности, но не в ущерб другим.

Психология воспитания — наиболее сложный и малоразработанный раздел педагогической психологии, изучающий внутренние (психологические) механизмы становления и развития личности в целом, а также отдельные ее свойства.

Категория воспитания — одна из основных в педагогике и педагогической психологии. От того, как производится трактовка данного понятия, зависит многое в последующем анализе и понимании сущности спрятанного за данным термином явления.

Воспитание — социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду.

Различные типы обществ в разные исторические времена по-разному понимали цель и смысл воспитания. В современную эпоху целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир.

Формирование всесторонне и гармонично развитой личности становится основной целью (идеалом) современного воспитания. Различные цели воспитания по-разному определяют и его содержание, и характер его методики.

39. Краткое определение понятий индивид, индивидуальность, личность, субъект

Личность — одна из базовых категорий психологической науки. Для того чтобы понять, что такое личность, и выделить основные свойства, позволяющие описать психический склад личности, необходимо рассмотреть это понятие в ряду «индивиду — субъект деятельности — личность — индивидуальность», предложенной Б.Г. Ананьевым.

Исходное разграничение между этими понятиями может быть произведено следующим образом:

Индивид — это человек как типичный представитель своего рода, носитель типичных, природно обусловленных свойств. В этом случае подчеркивается обусловленность поведения человека генетическими, метаболическими, нейродинамическими, конституциональными факторами. В совокупности они обуславливают возникновение интегративного психического механизма темперамента, который, в свою очередь, реализуется (проявляется) в поведении.

Субъект деятельности — это человек как типичный носитель видов человеческой активности; это человек как носитель сознания, психических механизмов, регулирующих специфически человеческие формы активности.

Личность — это человек как типичный представитель сформировавшего его общества, социума. Она раскрывается в обусловленности его общения с другими людьми и природой, структурой его ценностных ориентаций, спектром исполняемых им ролей, соотношением его прав и обязанностей и т. п.

Индивидуальность — это человек, охарактеризованный в аспекте его неповторимости, уникальности, непохожести на других людей.

40. Понятие и сущность методов и приемов воспитания

Методы воспитания — это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение школьников для решения педагогических задач в совместной деятельности (общении) последних с учителем-воспитателем. Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны. Средствами воспитания являются, прежде всего, предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога, без педагога.

Методов воспитания чрезвычайно много. По некоторым подсчетам, основных общепринятых методов не менее пятисот. Использовать отдельные методы, не сознавая при этом всей системы, применяемой на практике, — трудно. Систематизация методов просто необходима для лучшего их запоминания.

До сих пор наиболее распространенным классификатором методов является тот, который подразделяет их по источникам передачи содержания. Это словесные, практические и наглядные методы. Это самая простая и доступная классификация, широко применяемая на практике.

Классификация методов по источникам передачи содержания приведена в табл. 2.

Еще одна классификация методов построена на основе простейшей структуры личности:

1) методы формирования сознания;

Таблица 2

| Группы методов | Виды методов | Источники передачи содержания |
|----------------|---------------------|--|
| I группа | Словесные методы | Рассказ, беседа, инструктаж и др. |
| II группа | Практические методы | Упражнения, тренировка, самоуправление и др. |
| III группа | Наглядные методы | Иллюстрирование, показ, предъявление материала и др. |

- 2) методы формирования поведения;
- 3) методы формирования чувств и отношений.

1. Методы формирования сознания учащихся предназначены для того, что передавать информацию от учителя к учащемуся и обратно. Сознание как знание и понимание — это основа мировоззрения, поведения, отношений. Среди этой группы методов центральное место занимает метод убеждений.

Метод убеждения в воспитании — это путь воздействия на знание школьника для разъяснения фактов и явлений общественной или личной жизни, формирования взглядов. Он является ведущим в воспитательной работе. Этот метод служит для формирования взглядов, которых в сознании учащегося, в его тезаурусе раньше не имелось (или они не были закреплены), или для актуализации имеющихся знаний.

Самоутверждение и самовыражение личности школьника происходит в условиях нечетко им осознанных и сформулированных представлений, понятий, принципов. Не обладая твердыми и глубокими знаниями, молодой человек не всегда может сделать анализ происходящих событий, допускает ошибки в суждениях.

Одним из основных противоречий, которые разрешаются в процессе воспитания, является противоречие между примитивными представлениями школьника о сущности происходящих событий и теми знаниями, которые вносит в его сознание извне организованная система воспитания.

2. Методы организации деятельности и формирования поведения — это практические методы. Человек — субъект деятельности, в том числе и познавательной. Поэтому в процессе познания он не только созерцатель, но и деятель. К этой группе методов относятся: упражнение, приучение, поручение, педагогическое требование, воспитывающие ситуации и др. Данные методы используются непосредственно для формирования поведения и деятельности учащихся, но косвенно они влияют и на формирование сознания человека. Более подробно остановимся на методе упражнений.

Метод упражнений — это метод управления деятельностью школьников при помощи разнообразных и повторяющихся дел,

где каждый выполняет определенные поручения (задания). С помощью этого метода организуется деятельность воспитуемых и стимулируются позитивные ее мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений, требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха). Этот метод способствует формированию сознания и поведения.

Метод упражнений в воспитании реализуется через поручения. Поручения (практические задания) создают и расширяют опыт учащихся в различных видах деятельности. Приучение школьников к самостоятельному инициативному и добросовестному выполнению поручений, как показывает анализ педагогической практики, дело длительное и требующее неустанного внимания к нему.

3. Методы формирования чувств и отношений, стимулирующие познание и деятельность, используются в единстве с методами формирования сознания и деятельности. Стимулировать — значит побуждать, помогать наполнять смыслами, улучшать качество познавательной деятельности, создавать для нее благоприятные условия, в том числе и нравственные условия. К таким стимулирующим методам относятся поощрение, порицание, наказание, создание ситуаций успеха, контроль, самоконтроль, оценка и самооценка и др.

Разнообразные приемы педагогического влияния могут быть сведены к двум основным методам — требованию и оценке. В первом случае задача педагога — добиться того, чтобы предъявляемые учащемуся требования стали его собственными требованиями к самому себе. Педагогические требования разделяются на побуждение к действию (в зависимости от степени категоричности — просьба, задание, приказ) и запрещающие действовать (указание, соответствующий приказ, наказание). Оценки делятся на позитивные (поощрение) и негативные (порицание). Излишне категоричные требования подавляют личность, угнетают ее инициативу. Точно так же подавляют личность негативные оценки, особенно если они относятся не к отдельным поступкам, а к личности в целом. Положительная оценка эффективнее стимулирует

личность. Однако постоянные похвалы обычно формируют у учащихся завышенную самооценку.

Требования и оценки могут быть коллективными и индивидуальными. В этой связи их эффективность в значительной степени зависит от отношения к их источнику. Максимальной силой влияния обладают референтная группа и самый авторитетный педагог (просьбы любимого учителя могут выполняться быстро, тогда как приказ человека, которого дети не уважают, может остаться невыполненным). С помощью методов оценки производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения (критика, поощрение, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики).

41. Методы и виды влияния

Влияние в воспитании — деятельность воспитателя в едином процессе социального взаимодействия, приводящая к изменению каких-либо аспектов индивидуальности воспитуемого, его поведения и сознания, форма осуществления функций педагога.

Традиционно выделяются 4 основных способа влияния:

- убеждение;
- внушение;
- заражение;
- подражание.

Все они тесно переплетаются в каждом акте человеческого взаимодействия.

Убеждение включает в себя систему доводов, которые обосновывают выдвигаемые пожелание, предложение и т. п. Обычно убеждение ведет к определенной трансформации взглядов воспитуемого, а значит, и мотивационной основы его поведения. При этом заключение может быть сделано как самостоятельно, так и вслед за убеждающим, но оно не присваивается в готовом виде, а основано на осмысленном принятии человеком каких-либо сведений или идей, на их анализе и оценке. Наи-

более легко поддаются убеждению люди, имеющие заниженную самооценку и ориентирующиеся на адаптацию к социальной среде. Напротив, труднее всего убеждать тех, кто враждебен по отношению к другим и стремится доминировать над окружающими.

Внушение (суггестия), как и убеждение, направлено на снятие своеобразных фильтров, стоящих на пути к новым сведениям и оберегающих человека от заблуждений и ошибок. Внушающий вызывает у воспитуемого те представления, которые требуют действий с той же необходимостью, как если бы эти представления были получены непосредственно самим воспитуемым. Если убеждение апеллирует в основном к знаниям и опыту воспитуемого, то внушение, носящее эмоционально-волевой характер, основывается на доверии. Степень внушаемости человека определяется уровнем развития его личности, его самосознания и самооценки, силой воли, а также особенностями межличностных отношений в группе, в частности отношением к внушающему. Чаще всего доверие к тем или иным сведениям возникает в том случае, если они передаются значимым для воспитуемого лицом.

Феномен заражения чаще всего возникает в группе людей, которые руководствуются в своем поведении эмоциональным состоянием, действуют на основе сведений, принятых без должного анализа, либо повторяют действия других людей. Однако в отличие от внушения, при котором человек, оказывающий влияние, не обязательно чувствует то же, что и окружающие, заражение основывается на общем переживании группой людей одних и тех же эмоций. Различие между внушением и заражением заключается также в том, что заражение носит спонтанный характер, а внушение почти всегда — акт преднамеренный. Внушение, как правило, представляет собой речевое воздействие, в то время как заражение предполагает использование неверbalных средств (напр., жестов, музыки и т. п.).

Подражание — это следование примеру или образцу, которое проявляется в повторении одним человеком каких-либо поступков, жестов, интонаций и даже в копировании определенных

черт характера другого человека. Подражание может быть произвольным и непроизвольным. В разные возрастные периоды подражание играет в жизни человека неодинаковую роль. Так, если ребенок в возрасте от 1 года до 3 лет просто воспроизводит внешние действия и словесные реакции взрослых, то уже в дошкольном возрасте подражание поступкам взрослого включает сложную внутреннюю переработку полученных образцов. Младший школьник начинает копировать и перенимать личностные качества взрослого. В подростковом возрасте подражание взрослым постепенно вытесняется взаимоподражанием. В юности основную роль в выборе объекта подражания начинают играть ценностные ориентации человека. Подражание выполняет при этом вспомогательную функцию, поскольку усвоение норм и ценностей происходит у старшеклассников в основном с помощью сознательного анализа жизненной позиции значимых для них людей. Таким образом, с возрастом роль подражания снижается. Если для маленького ребенка подражание выступает основным способом обучения, то для школьника обучение и передача информации происходят, как правило, словесным путем. Меняется и содержание подражания. В дошкольном детстве ребенок, глядя на взрослых, учится правильно действовать в мире предметов. Для школьника учитель и родители уже выступают как носители социальных образцов поведения, т. е. перенимаются не внешние привычки любимого и уважаемого человека, а присущее ему отношение к другим людям.

В современной психолого-педагогической науке рассматриваются **направленное и ненаправленное влияние**. Убеждение обычно является направленным влиянием, тогда как эффекты подражания — результат ненаправленного влияния. В направленном влиянии выделяют **прямое влияние**, когда педагог открыто предъявляет свою позицию и связанные с ней требования ученику, и **косвенное влияние**, направленное не непосредственно на объект влияния, а на окружающую его среду. В качестве такой среды могут выступать люди, составляющие ближайшее окружение учащегося, и сама ситуация, в которую он включен и которая определяет его оценки и отношения. В

случае косвенного влияния сущность педагогической позиции и цели учителя скрыты от учащегося. Примером косвенного влияния могут служить воспитывающие ситуации, в которых выявляются ценностные ориентации воспитуемого, устойчивость его нравственных основ. В воспитывающих ситуациях учащийся имеет свободу выбора определенного решения из ряда вариантов. В поисках выхода он может осознать основание своего выбора, соотнести его с основными общественными ценностями и, возможно, изменить поведение. В задачу педагога входит создание проблемных ситуаций, позволяющих учащемуся проявить себя в положении внутреннего конфликта, а также обеспечение коррекции, помогающей совершить правильный выбор.

В педагогической деятельности принято различать индивидуально-специфическое и функционально-ролевое влияние. Индивидуально-специфическое влияние учителя заключается в передаче окружающим еще не освоенных ими образцов личностной активности, в которых выражаются его уникальные личностные характеристики (доброта, общительность и т. п.). Функционально-ролевое влияние учителя связано с задаваемыми его ролью способами возможного поведения. По существу, обе эти формы влияния неразрывно связаны. Однако в ситуациях, когда учитель не обладает яркими личностными характеристиками и не способен обеспечить необходимый уровень индивидуально-специфического влияния, происходит нарушение этого единства. Влияние на учеников начинает осуществляться им только с позиций своей официальной роли, позволяющей компенсировать невозможность индивидуально-специфическое влияние усиленным применением авторитарных методов.

42. Формы воспитания

Формы воспитания — это способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Используют и термины «воспитательное мероприятие, организационные формы воспитания». Мероприятие — организованное

действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.

В педагогической литературе единого подхода к классификации форм воспитательной работы нет. Наиболее распространенной является классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: **массовые формы** (участие всего класса), **кружковая-групповая и индивидуальная**. Заслуживает внимания подход к определению форм воспитательной работы, связанный с направлениями воспитательной деятельности. Например, для организации познавательно-развивающей деятельности учащихся более подходят такие формы, как викторина, аукцион знаний, конкурс знатоков «Что? Где? Когда?», конкурс проектов, деловые игры, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров и т. п.

При осуществлении задач нравственного воспитания могут применяться такие формы, как диспуты, круглый стол, беседа на этические темы, телемосты, акции милосердия, литературно-музыкальные композиции и т. п.). Для каждого детского коллектива следует выбирать наиболее подходящие формы. Чем разнообразнее и богаче по содержанию формы организации воспитательного процесса, тем он эффективнее. В основе выбора форм воспитательной работы должна находиться педагогическая целесообразность.

Когда речь идет о специально организованной воспитательной деятельности, то обычно эта деятельность ассоциируется с определенным воздействием, влиянием на формируемую личность.

Вот почему в некоторых пособиях по педагогике воспитание традиционно определяется как специально организованное педагогическое воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее определяемых обществом социальных свойств и качеств.

Само по себе внешнее воспитательное воздействие не всегда ведет к желаемому результату: оно может вызывать у воспитуемого как положительную, так и отрицательную реакцию или же быть нейтральным. Вполне понятно, что только при усло-

вии, если воспитательное воздействие вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию (отношение) и возбуждает ее собственную активность в работе над собой, оно оказывает на нее эффективное развивающее и формирующее влияние.

43. Методы самовоспитания и самообразования

В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания.

Сам ребенок активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Он не сосуд, куда «сливается» опыт человечества, он сам способен этот опыт приобретать и творить что-то новое. Поэтому основными душевными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

Самовоспитание — это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевых факторов, обеспечивающих развитие.

Самовоспитание — это деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания.

Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможno. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовываться.

Самообразование — это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие.

Самообучение — это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств.

В понятиях «самовоспитание», «самообразование», «самообучение» педагогика описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы — воспитание, образование, обучение — лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие. Вот почему философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

А.К. Маркова выделяет высокий и низкий уровни самовоспитуемости, саморазвиваемости и самообучаемости:

Высокий уровень: инициатива без толчков и стимулов извне, самостоятельная постановка целей саморазвития, построение программы и вариативность ее стратегий, самопрогнозирование, перспективное целеполагание, внутренняя устойчивость и цельность. Построение новых смыслов (смыслообразование) в трудных условиях. Повседневная рефлексия. Владение приемами мобилизации и расслабления.

Низкий уровень: отсутствие потребности и способности самому что-то делать для своего развития (что может сочетаться с высокой дисциплиной как исполнителя). Отсутствие внутреннего смысла и стержня существа личности. Отсутствие интереса к самоанализу. Напряженность и комплексы в учебной работе.

Самовоспитание предполагает использование таких приемов:

- самообязательство (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества);
- самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь);
- осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач);
- самоконтроль (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Основные методы самовоспитания:

1. Самопознание, которое включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.

2. Самообладание, которое опирается на: самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.

3. Самостимулирование, которое предполагает: самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

44. Принципы и закономерности воспитания

Принципы — общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах.

Выделяют следующие основные принципы:

- *первый принцип воспитания*, вытекающий из цели воспитания и учитывающий природу воспитательного процесса — ориентация на ценностные отношения: постоянство профессионального внимания педагога на формирующиеся отношения воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни — добру, истине, красоте. Условием реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступают философская и психологическая подготовка педагога;
- *второй принцип воспитания* — принцип субъектности: педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений. Принцип субъектности исключает

жесткий приказ в адрес детей, а предполагает совместное с ребенком принятие решения, чтобы ребенок сам осмыслил: «Если ты сделаешь то-то, будет тебе... будет другим... Ты этого хочешь? Это будет правильно?»;

- *третий принцип воспитания* вытекает из попытки согласовать социальные нормы, правила жизни и автономность неповторимой личности каждого ребенка. Этому принципу соответствует: принятие ребенка как данность, признание за ребенком права на существование его таким, как он есть, уважение его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности. Границы принятия данности существуют: они отражены в двух «Нельзя» — «нельзя посягать на другого человека» и «нельзя не работать, не развивать себя» — эти запреты безусловны и категоричны для человека современной культуры.

Союз трех принципов воспитания придает гармонически сочетающиеся характеристики: философскую, диалогическую, этическую. Они не могут существовать одна без другой, точно так же, как реализация одного из названных принципов современного воспитания в оторванности от других невозможна.

Педагогические закономерности воспитания — это адекватное отражение объективной действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

Согласно П.И. Пидкасистому, можно выделить следующие закономерности воспитания:

- воспитание ребенка как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований совершается только путем активности самого ребенка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей. Любая воспитательная задача решается через активные действия: физическое развитие — через физические упражнения; нравственное — через постоянную ориентацию на самочувствие

другого человека; интеллектуальное — через мыслительную активность, решение интеллектуальных задач;

- содержание деятельности детей в процессе их воспитания определяется на каждый данный момент развития актуальными потребностями ребенка. Опережая актуальные потребности, педагог рискует встретить сопротивление и пассивность детей. Если не учитывать возрастные изменения потребностей ребенка, то процесс воспитания затрудняется и нарушается;
- соблюдение пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности: на начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка, затем активность ребенка возрастает, и на заключительном этапе ребенок все делает сам под контролем педагога. Совместно разделенная деятельность помогает ребенку ощутить себя субъектом деятельности, а это чрезвычайно важно для свободного творческого развития личности. Хороший педагог чувствует границы меры собственного участия в деятельности детей, умеет отойти в тень и признать полное право детей на творчество и свободный выбор;
- только в условиях любви и защищенности ребенок свободно и вольно выражает свои отношения, благоприятно развивается. Поэтому воспитание включает в свое содержание демонстрацию любви в адрес ребенка, умение понять, помочь ребенку, простить его оплошности, защитить;
- организуемая деятельность должна сопровождаться или венчаться ситуацией успеха, которую должен пережить каждый ребенок.

Ситуация успеха — это субъективное переживание достижений, внутренняя удовлетворенность ребенка самим участием в деятельности, собственными действиями и полученным результатом.

Условия создания ситуации успеха:

- положительное подкрепление — самое общее условие создания ситуации успеха;
- воспитание должно носить скрытый характер, дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических

нравоучений, не должны постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям.

- скрытая позиция педагога, которая обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру ребенка, предоставлением ему личностной свободы, уважительным и демократичным стилем общения;
- целостность личности предписывает педагогам целостность воспитательных влияний.

Понимание воспитания как создания условий для развития человека обуславливает принципы природосообразности и культурносообразности. Из подхода к воспитанию как к целенаправленному развитию личности вытекает принцип центрации воспитания на развитии личности. Связь воспитания с другими факторами развития человека отражается в принципе дополнительности.

Принцип природосообразности воспитания. Идея зародилась в античном обществе (Демокрит, Платон, Аристотель). Наиболее глубоко она была обоснована и разработана Я.А. Коменским. Принцип природосообразности занимал значительное место в педагогических системах Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега. При различных трактовках самого понятия природы их объединял подход к человеку как к ее части и утверждение необходимости его воспитания в соответствии с объективными закономерностями развития человека в окружающем мире. Коменский считал, что порядок школы надо заимствовать от природы и исходить из наблюдений над природными процессами. Согласно Руссо, в воспитании надо следовать природе ребенка, его возрастным особенностям, создавать условия для естественного развития его врожденных свойств и способностей. Песталоцци, понимая природосообразность, как и Руссо, подчеркивал, что усилия, свершаемые природой для развития человеческих сил, без помощи человека медленно освобождают людей от «чувственно-животных свойств». Дистервег считал необходимым учитывать процесс естественного развития человека на каждом возрастном этапе.

Принцип природосообразности в европейской педагогике XVIII–XIX вв. послужил основой различных теорий воспита-

ния, получивших общее название педагогического натурализма, в т. ч. и теории свободного воспитания. Принцип природо-сообразности лежал и в основе педологии, некоторые идеи которой сохранились в теориях возрастного подхода и индивидуального подхода. Развитие наук о природе и человеке в XX в. существенно обогатило содержание принципа природо-сообразности воспитания. Особую роль сыграло учение о ноосфере В.И. Вернадского. Современная трактовка принципа природо-сообразности исходит из того, что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за эволюцию ноосферы и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации образования, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У человека необходимо культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

Развитие человека и его потребностей необходимо выводить за пределы «Я» и ближайшего социума, помогая осознать глобальные проблемы человечества, ощутить чувство своей сопричастности природе и обществу, ответственности за их состояние и развитие.

Идея принципа культурообразности воспитания впервые появилась в трудах Д. Локка, который выступил против теории «врожденных» идей и утверждал, что душа ребенка — это *tabula rasa* («чистая доска»). Он объяснял происхождение знания из человеческого опыта, различия в котором определяются воспитанием и условиями жизни. К.А. Гельвеций, основываясь на идеях Локка, утверждал, что человек *формируется только под влиянием среды и воспитания*. Локк и Гельвеций уделяли внимание социокультурному фактору в воспитании. Песталоцци сформулировал принципы народной школы, готовящей детей к жизни в конкретной социокультурной среде.

Принцип культурообразности в педагогике сформулировал Дистервег, который утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живет человек, т. е. всю современную культуру в широком смысле слова и конкретной страны, являющейся родиной ребенка. Этот принцип отразил тенденцию формирования национальных государств и национальных культур и получил широкое признание в педагогике XIX–XX вв. Русские педагоги также развили эту идею. К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой писали о народности воспитания. П.Ф. Каптерев рассматривал соотношение воспитания, социальных условий и культуры, которую трактовал как совокупность религии, быта и нравственности народа. С.И. Гессен понимал принцип культурообразности, с одной стороны, как единство школы с обществом и нацией в целом, а с другой — обосновывал необходимость создания специфической «областной педагогики» (применял это обозначение вслед за французским педагогом и Ж. Оруэром).

В СССР принцип культурообразности иногда трактовался как противоречащий установкам классовости и интернационализма, декларативным утверждениям о развитии культуры каждого народа как национальной по форме и социалистической по содержанию. Вместе с тем полного отказа от принципа культурообразности в советской педагогике не произошло. Этот принцип разрабатывали С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский и др.

Современная трактовка принципа культурообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, сексуальной, материальной, духовной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.). Цели, содержание, методы воспитания культурообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации.

Принцип центрации воспитания на развитии личности основывается на зародившейся в античном обществе и получив-

шай свое воплощение в трудах многих мыслителей идеи о том, что задачей воспитания является развитие человека. В философско-педагогической традиции нового и новейшего времени сложилось 3 подхода к ее раскрытию. Интерпретация воспитания как всестороннего и гармоничного (а позднее и целостного) развития наиболее характерна для Ж.Ж. Руссо, К. Маркса и их последователей.

В начале XX в. в русле философии pragmatизма (Д. Дьюи и др.) идея развития в процессе воспитания рассматривалась как обеспечение роста человека, удовлетворение его интересов и потребностей. Во второй половине XX в. большую популярность приобрела гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт и др.), в которой развитие человека трактуется как процесс свободной реализации им своих потенций, а воспитание — как создание возможностей для самореализации и самоактуализации. Принцип исходит из признания приоритета личности по отношению к обществу, государству, социальным институтам, группам и коллективам и предполагает, что это положение должно стать основой философии воспитания, идеологии общества в сфере воспитания, центральной ценностной ориентацией как воспитателей, так и воспитанников. Ограничение приоритета личности возможно лишь при необходимости обеспечения прав других личностей. Процесс воспитания, институты воспитания и общности воспитанников при этом подхое рассматриваются лишь как средства развития личности.

45. Основные теории и подходы к воспитанию

В Европе, Америке, Японии существует множество разнообразных теорий и подходов к воспитанию.

Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической педагогикой. Воспитательным концепциям второй группы можно дать обобщенное название — гуманистическая школа. В общем,

воспитательные системы Запада базируют свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.

Разработчики технократической авторитарной педагогики исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является формирование «функционального» человека-исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в США эти роли таковы: гражданин, работник, семьянин, потребитель. Воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием. Создателем технократической педагогики является Б. Скиннер. Советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремясь определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе также стоят на позиции, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков. В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении.

Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.

Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах. В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения

приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.

Модель воспитания гуманистической педагогики, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 50–60-е гг. XX в. в США в трудах таких ученых, как А. Маслоу, В. Франкл, К. Роджерс, Дж. Келли и др.

Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации — развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству. Самоактуализация — это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полнокровной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». В психотерапии и педагогике Роджерса психотерапевт и педагог должны возбудить собственные силы человека по решению его проблем. Не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов. Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний, фактов, теорий и пр., а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения. Задача школы и воспитания — дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь человеку идти к самоактуализации.

Учение, в котором заинтересован ученик, где есть не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его Я-концепции, К. Роджерс назвал «значимым для человека учением» и считал, что только таким оно и может быть. Он определял следующие условия, при которых оно может состояться:

1. Ученики решают в процессе учения проблемы, представляющие интерес и значимые для них.

2. Педагог чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно, то есть проявляет себя таким человеком, какой он есть, выражая себя свободно.

3. Педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает его таким, как тот есть.

4. Педагог проявляет эмпатию к ученику. Способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.

5. Педагог играет роль помощника и стимулятора значимого учения, создает психологический комфорт и свободу ученика, т. е. учение должно быть центрирование на ученике, а не на учебном предмете. Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. Для родителей и педагогов учены гуманистической школы предлагают такие приемы в общении с ребенком: Я-высказывание, активное слушание, безусловная любовь к ребенку, положительное внимание к нему, контакт глаз, физический контакт.

46. Вальдорфские школы

Вальдорфская педагогика — совокупность методов и приемов воспитания и обучения, основанная на антропософской интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов.

Методологические и дидактико-методические основы вальдорфской педагогики разработаны Р. Штайнером (Штайнером).

Применяется она в так называемых свободных вальдорфских школах (первая открыта в 1919 г. в Штутгарте для детей рабочих фабрики «Вальдорф-Астория» — отсюда и название), вальдорфских детских садах и в лечебно-педагогических учреждениях «Кемпхилл». В 1933–1945 гг. на территории фашистской Германии вальдорфские воспитательные учреждения были закрыты, педагоги подверглись репрессиям. Движение за открытие вальдорфских школ возобновилось после Второй мировой войны, особенно после 60-х гг. XX в., охватив многие страны. К 1990 г. в мире насчитывалось около 500 вальдорфских школ, около 1000 детских садов. Это частные учреждения, иногда с частичным государственным субсидированием (в разных странах — от 30 до 80%). Вальдорфские школы дают полное среднее образование (12 лет обучения; для поступающих в университеты есть 13-й, так называемый абитуриентский, класс).

Задача вальдорфской педагогики определяется как воспитание духовно свободной личности, способной в индивидуальном творчестве преодолевать тенденцию общества к консервативному воспроизведству существующих социальных структур и стереотипов поведения и таким образом действовать на пользу прогрессу. Сторонники вальдорфской педагогики видят в ней не систематическую и нормативную научную дисциплину, а «искусство пробуждать» скрытые в человеке природные задатки. В основе этого искусства многосторонняя разработка Штейнером эстетических идей И. В. Гете и Ф. Шиллера, которые он в своей гносеологии расширил до сферы трансцендентного, но трактуемых в категориях бытия и развития. Законы творчества рассматриваются как вытекающие из законов природы и находящие выражение в духовном опыте человека; творческая фантазия выдвигается в ряд основных принципов педагогической деятельности и сопрягается с «мужеством к истине» и чувством душевной ответственности.

Главное действующее лицо в вальдорфской педагогике — классный учитель. В его обязанности входит организация почти всей учебно-воспитательной работы со своими учащимися в течение первых 8 лет обучения (наполненность класса — около

30 чел.). Классный учитель разрабатывает и преподает основные общеобразовательные предметы; создает и поддерживает в интересах воспитания тесное взаимодействие между учителями и учащимися, между школой и родителями. Учитель не работает по жесткому графику: необходимый план должен быть «прочитан» непосредственно в каждом ученике.

Дидактико-методические подходы Штейнер разработал, исходя из представлений Гете о метаморфозе. Развитие человека рассматривается как цепь имманентных ступенчатых преобразований, протекающих в значительной мере под влиянием биогенетического закона. Его действие преодолевается на ступени всестороннего развития, и человек достигает подлинной духовной свободы; создание полноценных предпосылок для такой свободы — главная цель вальдорфской педагогики.

Циклы метаморфоз, по Штейнеру, делят развитие человека на семилетия, хронологически не совпадающие для различных сфер: телесности, мышления, чувств и воли. Перед педагогом ставится задача точно прослеживать эти метаморфозы, создавать благоприятные условия для их протекания. Вальдорфская педагогика исключает прямые воздействия на волю; считается, что воля развивается здоровым образом только в результате правомерных косвенных воздействий. Общий принцип их осуществления — «сначала художественное, затем из него интеллектуальное». Поэтому в вальдорфских учреждениях большое внимание уделяется художественному воспитанию, которое ориентируется на развитие именно живого мышления и прочной воли, но не на подготовку к профессионально художественной деятельности. Искусство рассматривается как наилучшее средство формирования черт личности, способной находить адекватное отношение к меняющимся условиям окружающего мира.

Как правило, обучение делится на 3 ступени: до 9 лет, до 12 лет, до выпуска. Начальное обучение ведется медленно, с преимущественным использованием различных образных форм, которые применяются и на старших ступенях. Предметы учащиеся проходят так называемыми эпохами: в течение 3–4 недель ежедневно на первых уроках дается один и тот же предмет, во время

паузы в его преподавании подобным образом изучается другой предмет. Учебники как таковые не применяются. Необходимые записи ученики делают в самостоятельно оформляемых тетрадях «по эпохам». Значительное внимание уделяется трудовому воспитанию, в процессе которого как мальчики, так и девочки овладевают разнообразными практическими навыками от вязания до индустриального труда или полного цикла сельскохозяйственных работ. Не исключается и собственно профессиональная подготовка. Оценки не выставляются. По окончании учебного года классный учитель составляет подробную психолого-педагогическую характеристику каждого учащегося (общим для педагогов является критическое отношение к любым формам селекции учащихся, к тестированию и отбору одаренных). Сдаются экзамены итоговые после 8-го класса и выпускные (в присутствии государственного школьного инспектора).

Вальдорфские учреждения автономны и не имеют над собой руководящих инстанций, управляет педагогическим советом. Пост директора школы отсутствует. Общие вопросы организации воспитательного процесса и другие решаются коллегиально на еженедельных конференциях учителей.

47. Педагогическая система М. Монтессори

М. Монтессори (1870–1952) — итальянский педагог, врач. В 1894 г. окончила Римский университет. Первая женщина в Италии — доктор медицинских наук (1896). Профессор гигиены в Высшей женской школе (1896–1906). В 1900–1907 читала курс педагогической антропологии в Римском университете (в 1904–1908 стала профессором).

Практическую деятельность начала в детской психиатрической клинике (1895–1898), где под влиянием идей Ж. Итара и Э. Сегена разработала метод развития органов чувств у умственно отсталых детей. В 1899–1901 гг. работала в Ортофренической школе, готовившей преподавателей специальных школ для детей с физическими и умственными недостатками. Успех метода (воспитанники Монтессори наравне с другими детьми сдавали

экзамены за курс начальной школы) позволил применить его к нормальным детям дошкольного возраста. Для внедрения своей системы Монтессори создавала дошкольные учреждения для детей 3–6 лет — «дома ребенка» (первый был открыт в 1907 г. в римском квартале трущоб Сан-Лоренцо). Опыт обучения детей Монтессори обобщила в книге «Метод научной педагогики» и последующих работах. После установления фашистского режима в Италии эмигрировала. В Великобритании, Франции, США, Испании, Индии и других странах активно пропагандировала свою систему, создавая школы, организуя лекции, международные конгрессы по проблемам воспитания детей. Неоднократно выступала против войны, считая воспитание «оружием в борьбе за мир». После Второй мировой войны вернулась в Италию. В последние годы жизни возглавляла Институт педагогики ЮНЕСКО в Гамбурге.

Система М. Монтессори основана на идеях свободного воспитания. Критикуя отжившие сколастические методы обучения в школе и недостатки фребелевских детских садов, Монтессори поддерживала идею о недопустимости насилия над ребенком, требовала уважения к личности воспитанников. Монтессори утверждала, что существует особый мир детства и что развитие ребенка подчиняется особым законам. Основываясь на теории «спонтанного развития ребенка», Монтессори пришла к отрицанию активной воспитывающей роли педагога: взрослые, наязывая детям собственные установки, тормозят их естественное развитие. Задачу воспитания видела в создании таких условий, которые соответствуют потребностям ребенка, помогают выявлять его запросы и способствуют его самовоспитанию и самообучению.

Стремясь поставить воспитание и обучение на научную основу, Монтессори применила в педагогике фундаментальные принципы экспериментальных наук. Дошкольное учреждение (начальную школу) она рассматривала как лабораторию для изучения психической жизни детей, в которой педагог — наблюдатель-экспериментатор, тщательно планирующий учебную ситуацию, дидактический материал и максимально точно оце-

нивающий достигнутые результаты. Опосредованное руководство воспитателя, согласно Монтессори, осуществляется на основе автодидактизма: дети свободно выбирают занятие, но выполняют его так, как задумал педагог, — в рамках, предусмотренных еще при создании стандартизированного дидактического материала (кубы-вкладыши, рамки с гнездами разнообразной формы и вкладыши для заполнения этих гнезд и т. п.). Устройство дидактического материала позволяет ребенку самостоятельно обнаруживать свои ошибки. Исправление ошибок требует сосредоточенности, внимания, наблюдательности, терпения, упражняет волю, способствует воспитанию дисциплинированности и ответственности ребенка. Главным в занятиях считается упражнение «активности», задача приобретения знаний является попутной.

Основой обучения в дошкольном и в младшем школьном возрасте М. Монтессори считала сенсорное воспитание, которое осуществляла с помощью организации окружающей среды и занятий с дидактическим материалом. Для тренировки органов чувств рекомендовала исключать всякие отвлекающие влияния, при упражнении одного органа — «выключать» остальные (например, для развития более тонкого осязания у детей завязывать им глаза). Эффективность в обучении М. Монтессори связывала с выделением особых («сензитивных») периодов повышенной восприимчивости детей к определенным воздействиям окружающей среды (например, сензитивные периоды в обучении речи, овладении межличностными отношениями и т. д.).

Главная форма воспитания и обучения, по системе М. Монтессори, — самостоятельные индивидуальные занятия детей или специально разработанный Монтессори индивидуальный урок, основа которого — сжатость, простота и объективность (т. е. максимальное сосредоточение ребенка на предмете занятий). Коллективно проводились музыкальные и гимнастические занятия, а также занятия по обслуживающему труду (мытье посуды, уборка и т. д.).

Заслугой М. Монтессори является введение в практику дошкольных учреждений систематических антропометрических

измерений при помощи приспособленной к детям аппаратуры. Монтессори провела реформу в оборудовании зданий и помещении детского сада, оснастив их специальной детской мебелью. Педагогическим задачам подчинена и архитектура школ Монтессори: помещения для индивидуальных (групповых) занятий расположены вокруг общего для них внутреннего дворика, где дети знакомятся с природой (растениями, мелкими домашними животными). Занимаясь проблемами организации общественного дошкольного воспитания, М. Монтессори подчеркивала, что благотворительность сама по себе не может принести никаких результатов, нужна планомерная, систематическая работа с детьми в дошкольных учреждениях.

Слабые стороны системы М. Монтессори (отрицание активной роли педагога, недооценка игры как основного вида деятельности дошкольников, преимущественное использование искусственно созданного учебного материала и т. д.) неоднократно подвергались критике со стороны прогрессивных педагогов. Некоторые педагоги обвиняли М. Монтессори в том, что, предоставив детям свободу передвижений, она разрушает установленную в воспитательном учреждении дисциплину.

Наряду с вопросами дошкольной педагогики (общие педагогические требования к обучению, режим дня, питание, физическое воспитание, научный труд, сенсорное, умственное воспитание, развитие речи, обучение чтению, письму, счету и арифметическим действиям) Монтессори разрабатывала метод индивидуального изучения детьми младшего школьного возраста грамматики родного языка, геометрии, арифметики, географии, музыки, биологии, истории и других наук. Она занималась также вопросами воспитания детей раннего возраста (до 3 лет). Система Монтессори завоевала популярность во многих странах; ее дидактический материал и приемы обучения послужили основой для создания более совершенных систем обучения и воспитания детей.

48. Сущность, особенности и структура педагогической деятельности

Своим происхождением учительская профессия обязана обособлению образования в особую социальную функцию, когда в структуре общественного разделения труда сформировался специфический тип деятельности, назначение которой — подготовка подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям человеческой культуры. Многие теоретики-педагоги отмечали огромное нравственное воздействие, могучую и мудрую власть учительской профессии. Платон писал, что если башмачник будет дурным мастером, граждане от этого будут только несколько хуже обуты, но если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся целые поколения невежественных и дурных людей. Учителю, подчеркивал Я.А. Коменский, вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем. Он проводил ряд блестящих аналогий между учителем и садовником, учителем и предпримчивым архитектором, уподобляя учителя усердному ваятелю, расписывающему и шлифующему умы и души людей. К.Д. Ушинский рассматривал учителя как ратоборца истины и добра, как живое звено между прошедшим и будущим, посредника между тем, что создано прошлыми поколениями и поколениями новыми. Его дело, по виду скромное, — одно из величайших дел в истории. Если учитель, полагал Л.Н. Толстой, имеет только любовь к делу, он будет хорошим учителем. Если учитель имеет только любовь к ученикам, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам — он совершенный учитель. Как правильно указывая А.С. Макаренко, ученики простят своим учителям и сухость и даже приидирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего ценят они в педагоге мастерство, глубокое знание предмета, ясную мысль. Ни один учитель, считал В.А. Сухомлинский, не может быть универсальным (а потому абстрактным) воплощением всех достоинств.

В каждом что-то преобладает, каждый имеет неповторимую жизненность, способен ярче, полнее других раскрыть, выявить себя в какой-то сфере духовной жизни. Эта сфера как раз и является тем личным вкладом, который вносит индивидуальность педагога в сложный процесс влияния на учащихся. Огромное внимание изучению особенностей педагогической деятельности уделял и Л.С. Выготский.

Многие авторы определяют педагогическую деятельность учителя как воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования.

Климовым Е.А. была разработана схема характеристик профессий. Согласно этой схеме, объектом педагогической профессии является человек, а предметом — деятельность его развития, воспитания, обучения. Педагогическая деятельность относится к группе профессий «человек — человек».

В состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя входят общая направленность его личности (социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые, прежде всего познавательные, интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии), а также некоторые специфические качества:

- организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность);
- коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность);
- перцептивно-гностические (наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний);

- экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора);
- профессиональная работоспособность;
- физическое и психическое здоровье.

В изучении психологии педагогической деятельности можно выделить ряд проблем. Среди важнейших из них можно выделить следующие:

1. Проблема творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов.
2. Проблема профессионализма учителя.
3. Проблема психологической подготовки учителя.
4. Проблема подготовки учителей к системам развивающего обучения.
5. Проблема повышения квалификации учителей и др.

Как и любой вид деятельности, деятельность педагога имеет свою структуру. Она такова:

1. Мотивация.
2. Педагогические цели и задачи.
3. Предмет педагогической деятельности.
4. Педагогические средства и способы решения поставленных задач.
5. Продукт и результат педагогической деятельности.

Каждый вид деятельности имеет свой предмет, точно также и педагогическая деятельность имеет свой.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленная на освоение учениками предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Средствами педагогической деятельности являются:

- научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи которых формируется понятийно-терминологический аппарат учащихся;
- «носители» знаний — тексты учебников или знание, воспроизведенное учеником при наблюдении (на лабораторных, практических занятиях и т. п.), организованном учителем,

за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;

- вспомогательные средства — технические, компьютерные, графические и др.

Способами передачи социального опыта в педагогической деятельности являются:

- объяснение;
- показ (иллюстрация);
- совместная работа;
- непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая);
- тренинги и др.

Продукт педагогической деятельности — формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысовых, предметных, оценочных составляющих. Продукт этой деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий. Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели являются развитие обучающегося:

- его личностное совершенствование;
- интеллектуальное совершенствование;
- становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

49. Функции, противоречия и уровни педагогической деятельности

В ряде психолого-педагогических работ выделяются две группы педагогических функций — целеполагающие и организационно-структурные.

1. В целеполагающую группу входят следующие функции:

- ориентационная;
- развивающая;
- мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся);
- информационная.

Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека.

2. В организационно-структурную группу входят следующие функции:

- конструктивная;
- организаторская;
- коммуникативная;
- гностическая.

Конструктивная функция обеспечивает:

- а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися;
- б) проектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена;
- в) проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися.

Организаторская функция реализуется через организацию:

- а) информации в процессе сообщения ее учащимся;
- б) различных видов деятельности учащихся;
- в) собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися.

Коммуникативная функция предполагает:

- а) установление правильных взаимоотношений с учащимися;
- б) нормальные, деловые отношения с другими учителями, с администрацией школы.

Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение:

- а) содержания и способов воздействия на других людей;
- б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей;
- в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

Сфера профессионального труда учителя — это арена преодоления множества противоречий.

Это противоречия между следующими факторами:

- динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью учителя к их осуществлению;
- динамикой образовательной политики и стремлением учителя занимать четкую и последовательную позицию;
- личностной потребностью учителя в творческой самореализации и возможностью ее удовлетворения;
- растущим объемом актуальной информации и рутинными способами ее переработки, хранения и передачи;
- потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резервов рабочего времени учителя;
- уменьшением их численности и низким материальным уровнем учительских кадров;
- возрастанием величины свободного времени у подавляющего большинства социально-профессиональных групп — и противоположной тенденцией — сокращения бюджета времени у представителей педагогических профессий и др.

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего:

- целенаправленность;
- мотивированность;
- предметность.

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н.В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

I уровень — (минимальный) репродуктивный; педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

II уровень — (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный.

III уровень — (средний) локально-моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, на-выкам по отдельным разделам курса (т. е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом ре-

зультате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность; среднепродуктивный.

IV уровень — (высокий) системно-моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; продуктивный.

V уровень — (высший) системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный.

50. Профессиональная «Я»-концепция учителя

Я-концепция — это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности.

В психологии под самосознанием, или «Я», понимается либо процесс накопления представлений о себе, либо результат этого процесса.

В первом случае исследователя интересуют динамические аспекты самосознания:

- появление и формирование самосознания,
- его развитие на протяжении жизни человека,
- появление и развитие самосознания человека и истории человечества и т. д.

Во втором случае рассматриваются в большей степени:

- форма этого опыта,
- его структура и организация,
- его функции в жизнедеятельности человека.

В вопросе классификации различных сторон самосознания, или «Я»-феномена, важными являются два критерия:

1. Самосознание личности отражает позиции человека в различных социальных группах:

- «Я» как представитель определенной профессиональной группы;

- «Я» как член семьи;
 - «Я» как член определенных общественных организаций и т. д.
2. Существенным критерием классификации «Я»-феномена является точка зрения, с которой осуществляется анализ и оценка себя.

Временная точка зрения на себя:

- «прошлое Я» — каким я был раньше;
- «настоящее Я» — какой я сейчас;
- «будущее Я» — каким я вижу себя в будущем.

С точки зрения различных ценностей:

- каким я хотел бы быть сам — личные ценности;
- каким меня хотели бы видеть друзья — ценности рефферентной группы.

Принятие точки зрения других из своего социального окружения — мое представление, например, о том, как меня оценивают мои коллеги по работе («рефлексивное Я») и т. д.

Все эти различные аспекты «Я»-феномена интегрированы в личности в единое целое, в некоторую систему, состоящую из различных, иногда даже противоречивых элементов.

Различают следующие функции самосознания в жизнедеятельности человека:

1. «Я» является той точкой, той перспективой, из которой человек воспринимает и постигает мир. Причем всякое индивидуальное знание и опыт имеют субъективную окраску в том смысле, что человек соотносит это знание с собственной личностью, с собственным «Я», т. е. это мое знание, мой опыт.

2. Самосознание, «Я», выполняет регулирующую роль в жизнедеятельности человека. Поведение человека, в отличие от поведения животного, обусловлено не только ситуацией, но и тем, как человек себя воспринимает и оценивает.

Психическим механизмом формирования самосознания является рефлексия, т. е. способность человека мысленно выходить из субъективной точки зрения и подходить к себе с точки зрения других людей. Накапливая опыт восприятия себя с различных точек зрения, в различных ситуациях и интегрируя его, человек формирует свое самосознание.

Самосознание личности представляет собой сложное психическое образование. Эта сложность обусловлена:

- многообразием тех ситуаций, в которые попадает человек и в которых формируется его самосознание (профессиональные, бытовые ситуации и т. п.);
- многогранностью самого объекта самосознания, т. е. тех сторон, уровней и граней личности, которые становятся опытом самосознания (внешность, характер, профессиональные способности, манера поведения и т. п.).

Важно заметить, что Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, развитие и изменение Я-концепции обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда оказывает сильнейшее влияние на формирование Я-концепции. Профессиональная Я-концепция личности может быть реальной и идеальной.

Понятие «реальная» отнюдь не предполагает, что эта концепция реалистична. Главное здесь — представление личности о себе, о том, «какой я есть». Идеальная же Я-концепция (идеальное «Я») — это представление личности о себе в соответствии с желаниями («каким бы я хотел быть»).

Конечно, реальная и идеальная Я-концепции не только могут не совпадать: в большинстве случаев они обязательно различаются. Расхождение между реальной и идеальной Я-концепцией может приводить к различным как к негативным, так и к позитивным следствиям. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным «Я» может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несовпадение реальной и идеальной профессиональной Я-концепции является источником профессионального самосовершенствования личности и стремления к ее развитию. Можно сказать, что многое определяется мерой этого рассогласования, а также его внутриличностной интерпретацией.

Профессиональная деятельность является одной из основных форм жизнедеятельности человека. От того, как человек воспринимает и оценивает свою работу, свои достижения в определенной

деятельности и себя в профессиональной ситуации, зависит и его общее самочувствие, и эффективность его деятельности. Профессиональное самосознание личности является и основным источником и механизмом профессионального развития и усовершенствования. Для педагогической деятельности проблема профессионального самосознания приобретает особую актуальность потому, что результаты деятельности учителя выражаются, прежде всего, в результате учебной деятельности учащихся, и способность учителя анализировать и оценивать свою деятельность и ее результаты, свои профессионально значимые качества непосредственно связана с эффективностью педагогического воздействия. Кроме того, профессиональное самосознание является личностным регулятором профессионального саморазвития и самовоспитания учителя.

Структура профессионального самосознания учителя:

- «актуальное Я» — то, каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время;
- «ретроспективное Я» — то, каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы;
- «идеальное Я» — то, каким хотел бы быть или стать учитель;
- «рефлексивное Я» — то, как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

«Актуальное Я» является центральным элементом профессионального самосознания учителя, который основывается на трех других, где «Я-ретроспективное» в отношении к «Я-актуальному» дает учителю шкалу собственных достижений или критериев оценки собственного профессионального опыта; «Я-идеальное» является целостной перспективой личности на себя, которая обуславливает саморазвитие личности в профессиональной сфере; «Я-рефлексивное» — социальная перспектива в самосознании учителя или школьной профессиональной среды в личности учителя.

Наиболее часто экспериментально изучаемым элементом самосознания является самооценка. Обычно испытуемым предла-

гаются перечень качеств, способностей, черт характера, которыми надо охарактеризовать себя. Затем этих же испытуемых по тем же качествам оценивают компетентные судьи. Соотношение самооценки и судейской оценки называется адекватностью самооценки, которая показывает, насколько личность обоснованно и точно воспринимает и оценивает себя. Поэтому самооценка профессиональных способностей званий и достижений может быть рассмотрена как важнейший элемент в структуре профессиональной Я-концепции личности.

«Самооценка» является понятием более частным в сравнении с понятием «самоотношение», которое описывает общую направленность и «знак» отношения человека к самому себе. Самооценка является конкретным выражением самоотношения, часто представляемым даже количественно.

В структуре самооценки вообще и профессиональной самооценки в особенности целесообразно выделять аспекты:

- операционно-деятельностный;
- личностный.

Операционно-деятельностный аспект самооценки учителя связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионально-педагогического уровня (сформированность умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний).

Личностный аспект профессиональной самооценки учителя выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессионального». Самооценка по этим двум аспектам не обязательно согласована. Дискордантность (рассогласование) самооценки по операционально-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие.

В структуре профессиональной самооценки целесообразно также выделять:

- а) самооценку результата и б) самооценку потенциала.

Самооценка результата связана с оценкой достигнутого (в общем и парциальном аспекте) и отражает удовлетворенность/неудовлетворенность достижениями.

Самооценка потенциала связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах. Низкая самооценка результата вовсе не обязательно говорит о «комплексе профессиональной неполноценности». Напротив, низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития. Указанный самооценочный паттерн лежит в основе позитивной мотивации саморазвития и коррелирует с социальным и профессиональным успехом личности, в том числе и в педагогической деятельности.

Исследования А. Реан показали, что образ «Я» у педагогов наиболее удален от идеала по таким качествам, как уступчивость, лидерство и доверчивость (методика Лири). Причем по лидерству отклонение отрицательное, а по двум другим качествам — положительное. Это означает, что лидерство, по самооценке педагогов, выражено у них недостаточно; имеется желание развивать в себе это качество, приближаясь к «идеальному» образу педагога-профессионала. Но фактически исследование сформированности «лидерства» у педагогов показало, что оно у них достаточно выражено и соответствует адаптивному уровню развития. Дальнейшее усиление этой тенденции свидетельствует о формировании дезадаптивного варианта развития по нарастанию авторитарности и связанности с такими качествами личности, как власть и деспотичность.

Таким образом, данное стремление приблизиться к «идеалу» скорее, уводит от действительно продуктивных моделей педагогического общения. Думается, что в этом искаженном представлении об идеале педагога как властной, доминантной личности отразились укорененные в сознании идеи авторитарной педагогики.

Такие качества, как уступчивость и доверчивость, по самооценке педагогов, выражены у них слишком сильно. И, следовательно, считают они, для приближения к профессиональному идеалу «Я» необходимо стать менее уступчивым и менее доверчивым.

Оказывается, чем оптимальное мотивация профессиональной деятельности педагога, чем больше выражены у него внут-

рение и внешние положительные мотивы, тем активнее он стремится ограничить свою властность. Именно для данной категории педагогов характерно представление о слишком высоком развитии в собственной личности авторитарных тенденций; о том, что работа над собой, приближение к идеалу педагога-профессионала должны идти по пути ограничения властных, жестких, авторитарных начал. И наоборот, чем менее оптимален мотивационный комплекс педагога, чем менее значимы для него собственно внутренние мотивы профессиональной деятельности, тем более связывает педагог свое профессиональное совершенствование с развитием в себе таких качеств, как властность и авторитарность. Именно этих качеств, в его представлении, ему не хватает для приближения к Я-образу профессионального идеала.

Таким образом, к самосовершенствованию стремятся как педагоги, имеющие внутреннюю, продуктивную, мотивацию, так и педагоги с неоптимальной профессиональной мотивацией. Но пути для этого выбираются разные: одни стремятся стать менее, другие — более авторитарными. Противоположными оказываются их представления о направлениях саморазвития, самокоррекции и способах приближения к профессиональному идеалу.

Между отклонениями самооценки педагога от образа «идеала» по параметрам «лидерство» и «уступчивость» существует не прямая, а обратная, отрицательная зависимость. Иначе говоря, чем больше у педагога выражено стремление развивать в себе лидерские качества, тем больше у него выражена тенденция избавляться в процессе самосовершенствования от «излишней» мягкости, уступчивости. По мнению педагога, от идеала его отделяет не только слабое выражение лидерского начала, но и слишком высокая уступчивость в общении. И наоборот, тот, кто полагает, что его гипертрофированное «лидерство» нуждается в ограничении, связывает приближение своего профессионального идеала с дальнейшим развитием в себе такого качества, как уступчивость.

Чем больше педагог стремится к ограничению негативизма в поведении, тем в меньшей степени его коммуникативная

активность связана с передачей информации. В структуре коммуникативной активности таких педагогов доминируют процессы приема информации. Чем больше в структуре коммуникативной активности педагога процессы передачи информации преобладают над процессами приема информации, тем больше отклонение самооценки от идеала по параметру «требовательность-непримиримость». Причем, это отклонение может быть как отрицательным, так и положительным, речь может идти о желании как повысить, так и понизить свою требовательность. Педагоги, преимущественно ориентированные на передачу информации, стремятся к большей требовательности, нежели педагоги, в коммуникативной активности которых преобладают процессы приема информации.

51. Педагогическая направленность: проблема, понятие, структура

В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному:

- «динамическая тенденция» (Рубинштейн С.Л.);
- «смыслообразующий мотив» (Леонтьев А.Н.);
- «основная жизненная направленность» (Ананьев Б.Г.);
- «динамическая организация «сущностных сил» человека» (Прангисвили А.С.) и т. д.

Но как бы эта характеристика личности ни раскрывалась, во всех концепциях ей придается ведущее значение. Рассмотрим эти концепции более подробно.

С.Л. Рубинштейн под направленностью личности понимал некоторые динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами. Направленность включает два взаимосвязанных момента: предметное содержание (содержательный момент), обозначающее определенный предмет направленности; напряжение (собственнодинамическая тенденция), определяющее источник направленности.

Следует признать, что вопрос о динамических тенденциях и порождаемых ими направлениях как необходимом компоненте подлинного объяснения психических процессов первым поставил в современной психологии К. Левин. Однако, в отличие от С.Л. Рубинштейна, он отрывал динамический аспект направленности от смыслового, стремясь превратить динамический момент в универсальный механизм объяснения человеческой психики.

З. Фрейд рассматривал динамические тенденции как бессознательные влечения, направленность которых является механизмом, изначально заложенным в организме человека. С.Л. Рубинштейн, критикуя З. Фрейда, отмечал, что всякая динамическая тенденция, выражая направленность, всегда заключает в себе более или менее осознанную связь индивида с чем-то находящимся вне его. При этом он допускает возможность изменения акцентов динамической и смысловой сторон направленности.

А.Н. Леонтьев ядром личности называл систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни мотивы (смыслообразующие), побуждая к деятельности, придают ей личностный смысл и определенную направленность, другие играют роль побудительных факторов. Распределение функций смыслообразования и побуждения между мотивами одной деятельности позволяет понять главные отношения, характеризующие мотивационную сферу личности, т. е. увидеть иерархию мотивов.

Л.И. Божович и ее сотрудники направленность личности понимали как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру личности. В контексте данного подхода зрелая личность организует свое поведение в условиях действия нескольких мотивов; выбирает цели деятельности и с помощью специально организованной мотивационной сферы регулирует свое поведение таким образом, чтобы были подавлены нежелательные, хотя даже и более сильные мотивы. Структуру направленности составляют три группы мотивов: гуманистические, личные, деловые.

Практически все психологи под направленностью личности понимают совокупность или систему каких-либо мотивационных

образований, явлений. У Б.И. Додонова — это система потребностей; у К.К. Платонова — совокупность влечений, желаний, интересов, склонностей, идеалов, мировоззрения, убеждений; у Л.И. Божович и Р.С. Немова — система или совокупность мотивов и т. д. Однако понимание направленности личности как совокупности или системы мотивационных образований — это лишь одна сторона ее сущности. Другая сторона заключается в том, что эта система определяет направление поведения и деятельности человека, ориентирует его, определяет тенденции поведения и действий и, в конечном итоге, определяет облик человека в социальном плане. Последнее связано с тем, что направленность личности представляет собой устойчиво доминирующую систему мотивов, или мотивационных образований, т. е. отражает доминанту, становящуюся вектором поведения. Направленность личности, как отмечает В.С. Мерлин, может проявляться в отношении к другим людям, к обществу, к самому себе. М.С. Неймарк, например, выделял личную, коллективистическую и деловую направленность личности.

Д.И. Фельдштейн выделяет следующие типы личностной направленности:

- гуманистическую;
- эгоистическую;
- депрессивную;
- суициальную.

Гуманистическая направленность характеризуется положительным отношением личности к себе и обществу. Внутри этого типа авторы выделяют два подтипа: с альтруистической акцентуацией, при которой центральным мотивом поведения являются интересы других людей или социальной общности, и с индивидуалистической акцентуацией, при которой для человека наиболее важным является он сам, окружающие люди при этом не игнорируются, но их ценность, по сравнению с собственной, несколько ниже.

Эгоистическая направленность характеризуется положительным отношением к себе и отрицательным — к обществу. Внутри этого типа также выделяют два подтипа: с индивидуа-

листической акцентуацией — ценность для человека собственной личности также высока, как и при гуманистической направленности с индивидуалистической акцентуацией, но при этом ценность окружающих еще более низкая (отрицательное отношение к окружающим), хотя об абсолютном отвержении и игнорировании их речи нет; с эгоцентрической акцентуацией — ценность собственной личности для человека не очень высока, концентрируется он только на себе самом; общество для него не представляет почти никакой ценности, отношение к обществу резко отрицательное.

Депрессивная направленность личности характеризуется тем, что для человека он сам не представляет никакой ценности, а его отношение к обществу можно охарактеризовать как терпимое.

Суициальная направленность наблюдается в тех случаях, когда ни общество, ни личность для самой себя не представляют никакой ценности.

Такое выделение типов направленности показывает, что она может определяться не комплексом каких-то факторов, а только одним из них, например личностной или коллективистической установкой и т. п. Точно так же направленность личности может определяться каким-то одним чрезмерно развитым интересом. Таким образом, структура направленности личности может быть простой и сложной, но главное в ней — это устойчивое доминирование какой-то потребности, интереса, вследствие чего человек «настойчиво ищет средства возбуждать в себе нужные ему переживания как можно чаще и сильнее». Вместе с тем, сведение направленности личности просто к потребностям, интересам, мировоззрению, убеждению или идеалам неправомерно. Только устойчивое доминирование потребности или интереса, выступающих в роли долговременных мотивационных установок, может формировать стержневую линию жизни. В связи с этим Е.П. Ильин подчеркивает, что присущих оперативной мотивационной установке свойств, определяющих готовность и конкретные способы поведения и действий человека в данной ситуации, недостаточно, чтобы считать ее одним из видов направленности

личности. Направляет действия и деятельность, и любая цель. Установка должна стать устойчиво доминирующей, а таковыми чаще всего бывают социальные установки, связанные с межличностными и личностно-общественными отношениями, отношением к труду и т. д. Таким образом, он делает вывод о том, что направленность личности в мотивационном процессе притягивает к себе и направляет активность человека, т. е. в какой-то степени облегчает принятие решения о действиях в данной ситуации.

Итак, рассмотрев направленность личности в контексте общих психологических подходов, нам необходимо более конкретизировать и посмотреть направленность личности в сфере педагогической деятельности (педагогическую направленность).

Одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является его «личностная направленность». Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности.

Психологические исследования по проблемам педагогической направленности ведутся по нескольким направлениям:

- определение ее сущности и структуры;
- изучение особенностей ее происхождения;
- исследование этапов и условий становления направленности;
- анализ состояния и средств формирования педагогической направленности.

Можно выделить три направления, определяющие сущность педагогической направленности:

- эмоционально-ценостное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (А.К. Маркова; Н.В. Кузьмина; Я.Л. Коломинский; Г.А. Томилова; С.А. Зимичева и др.);
- профессионально значимое качество личности учителя или компонент педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин; А.И. Щербаков; В.А. Сластенин; А.Н. Леонтьев; А.А. Бодалев; В.П. Симонов и др.);

- рефлексивное управление развитием учащихся (Ю.Н. Кулюткин; Г.С. Сухобская; С.Г. Вершловский; И.В. Фастовец; А.Б. Орлов и др.).

А.К. Маркова считает, что анализ личности учителя следует начинать с изучения направленности, т. е. того, на что устремлен учитель в своем труде, тогда как способности в целом являются более компенсируемой чертой личности, их можно сформировать, если у человека есть устойчивое желание быть учителем.

Педагогическая направленность — это мотивация к профессии учителя, главное в которой действенная ориентация на развитие личности ученика. Устойчивая педагогическая направленность — это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащегося.

Н.В. Кузьмина под сущностью педагогической направленности понимает интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства.

Более узкое понимание сущности педагогической направленности характеризуется большей однозначностью и конкретизацией определения. В данном случае педагогическая направленность понимается либо как положительное отношение к педагогической деятельности (например, у Т.С. Деркач), либо как склонность и готовность заниматься педагогической деятельностью (например, у Г.А. Томиловой). Ряд авторов определения сущности педагогической направленности связывают с ведущим мотивом, доминирующим интересом (С.А. Зимичева; Е.М. Никиреев, С.Х. Асадуллин и др.).

В зарубежных исследованиях подходы к пониманию сущности и структуры педагогической направленности группируются в русле трех направлений:

- бихевиористического;
- когнитивного;
- гуманистического.

Особый интерес представляют исследования педагогической направленности в русле гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюи и др.). Направленность личности рассматривается как неистребимое стремление личности к самоактуализации. К. Роджерс анализирует проблему ценностей учителя как конституирующую образование его личности, совпадающую в этом смысле с педагогической направленностью. Анализируя противоречивую природу системы ценностей человека, К. Роджерс приходит к нескольким серьезным выводам: общие для людей ценностные устремления гуманистичны по своей природе и заключаются в совершенствовании развития самого человека; вся система позитивных ценностей лежит не вне учащегося, а в нем самом. Поэтому учитель, по мнению К. Роджерса, не может задать, а может лишь создать условия для ее проявления.

Наиболее полно, пожалуй, педагогическая направленность рассмотрена в работах Л.М. Митиной, выделившей педагогическую направленность в качестве одной из интегральных характеристик педагогического труда учителя, наряду с педагогической компетентностью и эмоциональной гибкостью. По мнению Л.М. Митиной, стремление учителя к самоактуализации в сфере педагогической деятельности действительно является показателем педагогической направленности. Направленность — интегральная характеристика труда учителя, в ней выражается стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности. Она в значительной мере становится мотивацией совершенствования у наиболее «эффективных учителей». Речь в данном случае идет о самоактуализации истинной, включающей в свое определение содействие самоактуализации учеников, а не только «самосозидание своего «феноменального мира». Л.М. Митиной выдвигается необходимость

мость пересмотра понятия «личная направленность». Она считает, что направленность человека на себя не так однозначна: личная направленность имеет не только эгоистический, эгоцентрический контекст, но и стремление к самореализации, а стало быть, к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей. Мотивы самосовершенствования в направленности вслед за С.Г. Вершловским она рассматривает в двух направлениях:

- узкопрофессиональное совершенствование (связано с «сиюминутными» задачами профессиональной деятельности);
- широкое совершенствование (непосредственно не связано с конкретными задачами и направлено на общее развитие личности).

Педагогическая направленность учителя на ребенка преследует цель выработать у ученика мотивацию учения, познания окружающего мира, людей, самого себя.

Педагогическая направленность рассматривается как в узком, так и широком смыслах. В более узком смысле педагогическая направленность определяется как профессионально-значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики труда) — как система эмоционально-ценостных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

Иерархическая структура педагогической направленности учителя может быть представлена следующим образом:

1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;

2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;

3) направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).

Предложенная структура педагогической направленности принципиально отличается местом и удельным весом доминирующих мотивов.

Психологическим условием развития педагогической направленности, по мнению Л.М. Митиной, является осознание учителем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения.

Динамика педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной направленности на гуманистическую.

Необходимо также выделить исследования структуры педагогической направленности. Так, Л.М. Ахмедзянова, понимая под ее сущностью педагогическое призвание, в структуру включает:

- неосознанное влечение к педагогической деятельности;
- осознание объекта и содержания деятельности;
- склонность к педагогической деятельности и стремление заниматься ею, а также потребность в избранной профессии.

Наибольшую эффективность педагогической деятельности Л.М. Ахмедзянова связывает с потребностью в избранной профессии.

Н.В. Кузьмина, С.А. Зимичева, Г.А. Томилова в структуру включают такие параметры:

- наличие и объект педагогической направленности (связь субъекта переживания с объектами или отдельными аспектами деятельности);
- обоснованность (характеризует объем класса объектов, к которым имеется направленность);
- осознанность;
- готовность к педагогической деятельности;
- валентность как степень связанности педагогической направленности с направленностью на искусство, литературу;
- удовлетворенность профессией учителя;
- сопротивляемость трудностям, гражданственность;
- целеустремленность;
- потребность в педагогической деятельности;
- продуктивность в работе;

- возможность видеть и оценивать производительность своего труда.

По мнению Л.М. Митиной, под склонностью и потребностью в педагогической деятельности исследователи часто понимают готовность заниматься преподаванием определенного предмета, т. е. неправомерно завышается роль предметной направленности учителя в ущерб направленности на ребенка.

Н.Д. Левитов педагогическую направленность определял как свойство личности (некоторое общее психическое состояние учителя), которое занимает важное место в структуре характера и выступает проявлением индивидуального и типического своеобразия личности. Близок к такому пониманию Ф.Н. Гоноболин, который в структуре личности учителя выделяет педагогические способности и общие личностные свойства, называя их направленностью. К направленности Ф.Н. Гоноболин относит убежденность учителя, его целенаправленность и принципиальность.

В.А. Сластенин в номенклатуру личностных и профессионально-педагогических качеств учителя включает профессионально-педагогическую направленность, представляющую:

- интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности;
- психологопедагогическую зоркость и наблюдательность (прогностические способности);
- педагогический такт;
- организаторские способности;
- требовательность, настойчивость, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, самооценку, профессиональную работоспособность.

А.И. Щербаков связывает понимание сущности педагогической направленности с комплексом профессионально-значимых качеств учителя — общегражданских, нравственно-педагогических, социально-перцептивных, индивидуально-психологических, а также умений и навыков. По мнению автора, профессионально-педагогическая направленность коррелирует прежде всего с индивидуально-психологическими качествами личности (высокие познавательные интересы, любовь к детям и потребность в

работе с ними, адекватность восприятия ребенка и внимательность к нему, прогнозирование формирующейся личности школьника, определение условий и выбор средств ее всестороннего развития и др.). В рамках этого подхода сущность педагогической направленности определяется через профессионально значимые качества личности учителя, которые представляются рядоположенно.

Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская рассматривают педагогическую деятельность как метадеятельность. Основную задачу учителя они видят в построении такой деятельности учащихся, в процессе и в результате которой происходило бы развитие их нравственных убеждений, системы их знаний и познавательных способностей, а также практических умений и навыков. Управление деятельностью учащихся педагог должен строить не как прямое воздействие, а как передачу ученику тех «оснований», из которых ученик мог бы самостоятельно выводить свои решения. Следовательно, такое управление должно носить рефлексивный характер.

Продолжая это направление, И.В. Фастовец выделяет шесть типов профессионально-педагогической направленности. Основанием для их выделения были профессиональные мотивы (с ориентацией на содержание учебного предмета, общение и совершенствование), а также рефлексия учителя на мотивацию процесса и результаты своей работы.

Использование этих двух оснований позволило ей выделить такие типы педагогической направленности, как:

- деловая направленность (мотивы раскрытия содержания учебного предмета);
- гуманистическая направленность (мотивы общения);
- индивидуалистическая направленность (мотивы совершенствования).

Выбор главных стратегий деятельности обусловливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности:

- истинно педагогическую;
- формально педагогическую;
- ложно педагогическую.

Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. По мнению И.В. Кузьминой, «...истинно педагогическая направленность состоит из устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог».

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности.

Л. Фестингер классифицирует учителей на основе их заключений о результативности учащихся. По его мнению, существуют два вида заключений о результативности:

а) заключение о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо с прежними достижениями (индивидуальная относительная норма);

б) заключение о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кого-либо с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма, критерий различий).

В первом случае сравнение производится в определенной временной перспективе развития человека (ориентация на «развитие»); во втором — на основе сравнения результата по отношению к результатам других людей, причем нередко в определенном временном срезе (ориентация на «результативность»). Результаты эмпирических наблюдений у нас в стране и за рубежом подтверждают существование различий в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных на «развитие» и на «результативность» школьников.

Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки школьников). В соответствии с этим

учителя, ориентированные на «результативность», считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников. Педагоги, ориентированные на «развитие» и на «результативность», по-разному подкрепляют успех ученика. В соответствии с данными различиями в «Я-концепции» будущих учителей первые озабочены установлением и поддержанием хороших отношений в учебной группе, с преподавательским составом учебного педагогического заведения; вторые — планированием своей профессиональной карьеры.

Учителя, ориентированные на «результативность», отзываются с похвалой о школьниках, показатели которых превосходят средние, даже тогда, когда их успеваемость снижается. Педагоги, ориентированные на «развитие», в этом случае порицают таких учеников. Вместе с тем, лишь последние реагируют похвалой на едва заметные успехи своих учеников. Кроме того, они осуществляют позитивное подкрепление и оказывают помощь ученикам в процессе учебной деятельности. В противоположность этому, учителя, ориентированные на «результативность», хвалят или порицают в том случае, когда учебный результат (правильный или неправильный) уже получен.

Существование в любой выборке работающих учителей двух крайних типов преподавателей (ориентированных на «развитие» и на «результативность») было подтверждено данными эмпирических исследований Д. Райнса, который соответственно обозначил эти типы как тип X и тип Y.

Тип X стремится, прежде всего, развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Тип Y заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемой программы. Работает по детально разработанной программе, предъявляет высокие требования к учащимся, строго проверяет усвоенный

материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный.

Первым шагом в создании относительных мер оценки эффективности труда учителей является разработанная И. Сонер система оценки эффективности деятельности учителя, построенная на основе двух векторов: когнитивных (познавательных) достижений учеников и их эмоционального отношения к урокам:

- **когнитивные** достижения учеников определяются на основе получаемых ими оценок, которые свидетельствуют либо о том, что ученик освоил большой по объему материал (в этом случае ученик оценивается как поддающийся обучению), либо незначительный по объему материал (в этом случае ученик оценивается как не поддающийся обучению);
- **эмоциональное** отношение учеников к урокам в данной модели может быть позитивным, нейтральным и негативным.

52. Мотивация и продуктивность педагогической деятельности

В структуре человеческой деятельности мотивации принадлежит особое место: «сильные» и «слабые» специалисты различаются не столько по уровню интеллекта, сколько по уровню и структуре мотивации. А.А. Деркач экспериментально доказал, что от наличия в структуре мотивации творческих потребностей зависит результативность работы педагога-воспитателя. В исследовании Н.В. Тумаровой также выявлены вполне определенные различия в структуре мотивации у мастеров производственного обучения высокого и низкого уровней педагогического профессионализма. Таким образом, продуктивность педагогической деятельности во многом зависит от силы и структуры профессиональной мотивации педагога. Но не все параметры педагогической деятельности жестко зависят от уровня мотивации. Исследования А.А. Реан показывают, что не существует значимой связи между мотивацией педагога и адекватностью представлений педагога о личности учащихся. Даже те, кто получает удовлетворение от самого педагогического труда, кто

осознанно выбрал профессию, кто стремится к достижению высоких результатов — даже они далеки от полностью адекватного понимания своих подопечных. Чтобы правильно понимать своих учащихся, педагогу требуются высокоразвитые рефлексивно-перцептивные способности и умения.

А.К. Байметов, изучая мотивы педагогической деятельности, все их разнообразие объединил в три группы:

- мотивы долженствования;
 - мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом;
 - мотивы увлеченности общением с детьми — «любовь к детям».
- По характеру доминирования этих мотивов им были выделены четыре группы учителей:
- с преобладанием мотивов долженствования (43%);
 - с доминированием интереса к преподаваемой дисциплине (39%);
 - с доминированием потребности общения с детьми (11%);
 - без ведущего мотива (7%).

Как оказалось, последние имеют самые высокие квалификацию и авторитет. Было выявлено, что тип мотивации влияет на характер и направленность педагогических требований учителя к учащимся. Разносторонняя мотивация учителя характеризуется малым числом и гармоничностью требований к поведению учащихся и усвоению ими учебного материала. Доминирование учителя мотива долженствования приводит к предъявлению учащимся большого количества требований не только по усвоению учебного материала, но и дисциплинарного характера. Учитель с доминированием мотива увлеченности учебным предметом в основном предъявляет требования к усвоению учебного материала. Наконец, учитель с выраженной потребностью общения с детьми на фоне малого количества требований все же предъявляет больше требований к личности учащихся.

Можно предполагать, что доминирование той или иной мотивации или отсутствие такового обусловлено склонностью учителей к тому или иному стилю руководства. Так, А.К. Байметов отмечает, что доминирование мотива долженствования свойственно учителям, склонным к авторитаризму, доминирование

мотива общения — учителям-либералам, а отсутствие доминирования того или иного мотива — учителям, склонным к демократическому стилю руководства.

По мнению Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина проблема мотивационной готовности, восприимчивости к педагогическим инновациям является одной из центральных в подготовке учителя, так как только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности педагога.

Л.Н. Захарова, уточняя виды профессиональных мотивов учителя, из обширной области факторов называет следующие:

- материальные стимулы;
- побуждения, связанные с самоутверждением;
- профессиональные мотивы;
- мотивы личностной самореализации.

Рассмотрим, как строится инновационная деятельность учителя при явном доминировании одного из мотивов, выделенных Л.Н. Захаровой.

1. Внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением (сюда входят, в том числе, и такие стимулы, как повышение разряда, ослабление требований и контроля).

Особенностью работы учителя с такой мотивацией является то, что он ориентирован на внешние показатели своего труда. Практически не стремится к повышению квалификации (за исключением обучения с отрывом от работы в школе). Как отмечают исследователи, такой учитель более чем другие, безразличен к изменениям в своем труде, он, если и вносит какие-то новшества, то часто из-за того, чтобы «не отстать от моды», из-за «служебной необходимости». По данным опроса учителей различных регионов России, такие учителя составляют 22%. Использование ими новшеств носит случайный, эпизодический характер, часто, когда нужно дать открытый урок. Такая внешняя непрофессиональная мотивация ведет к снижению эффективности профессиональной деятельности в целом, а также наносит вред учащимся в плане их личностного развития, хотя далеко не всегда это проявляется так очевидно.

2. Мотивы внешнего самоутверждения учителя (самоутверждение через внешнюю положительную оценку окружающих), иначе — мотив престижа.

В этом случае учитель занимается введением инноваций ради положительного общественного резонанса на его труд. Сформированность познавательной деятельности учеников, уровень усвоения знаний не являются главной целью учителя, а средство достижения цели — положительная оценка его работы (Л.Н. Захарова). В таких случаях наблюдается тенденция превратить использование новых, эффективных методов в самостоятельную задачу, подчиненную не целям обучения, а цели личного успеха. По данным опроса, такие учителя составляют около 30%. Специфическая отрицательная особенность такого подхода состоит в выборе средств, сулящих скорую и эффективную отдачу, активном поиске и опробовании новых методик преподавания и воспитания, часто без длительной и настойчивой их доработки.

3. Профессиональный мотив: в наиболее общем виде он выступает как желание учить и воспитывать детей. Характерным для данного вида мотивации является направленность инновационной деятельности учителя на учеников. На вопрос: «Что побуждает вас вводить новшество в педагогический процесс?», педагоги с профессиональной мотивацией отвечают следующее:

- желание добиться лучшего усвоения знаний и умений учениками (39%);
- стремление стимулировать детей к большей активности (33%);
- желание изучить индивидуальные особенности учащихся (18%);
- стремление развить творческие способности детей (7%).

В каждом уроке такой учитель ищет возможности для личностно-ориентированного обучения.

4. Мотивы личностной самореализации. По мнению ряда исследователей, потребность в самоактуализации потенциально существует у всех людей, но не у всех проявляется в профессиональной деятельности. Учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности для саморазвития.

Урок для такого педагога — это повод для реализации себя как личности и профессионала. Каждый раз осуществляется выбор лучшего варианта метода, всегда реализуемого с учетом интересов детей. Деятельность такого педагога отличает высокий уровень восприимчивости новшеств, постоянный поиск себя в этом новом, потребность в создании нового видения различных форм педагогической действительности.

По данным Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина, мотивы самореализации занимают достаточно высокое место в системе мотивов инновационной деятельности учителя, их отметили у 27% педагогов. Если они оказываются связанными с профессиональными педагогическими мотивами, то практически исключается проявление мотивов самоутверждения, подавляющих развитие педагогической деятельности. Такой учитель — это человек с высоким уровнем творческого потенциала, который проявляется в стремлении добиться результата в своей деятельности без личностной прагматической мотивации, получающий удовлетворение в самой инновационной деятельности, которая имеет для него глубокий личностный смысл. Его отличает создание новых концептуальных подходов, высокий уровень рефлексии и психологической готовности к восприятию новшеств. Таким образом, потребность в самосовершенствовании является основным мотивом и стержневым качеством учителя-инноватора.

Кроме того, необходимым условием успешной реализации инновационной деятельности учителя является умение принимать инновационное решение, идти на определенный риск, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, и снимать инновационные барьеры. На успешность деятельности помимо индивидуальных особенностей (творческие способности, волевые качества, самооценка, степень открытости новому и т. п.) влияют социальные факторы. Успешность инновационной деятельности определяется способностью учителя учитывать и контролировать особенности межличностных отношений в коллективе. А формирование личности учителя во многом определяется общественным окружением, коллективом педагогов — педагогическим сообществом.

Поэтому большое значение имеет создание так называемого, инновационного климата, без которого инновационная деятельность пробивает себе дорогу с трудом.

Удовлетворенность педагогической профессией существенно коррелирует с оптимальностью так называемого «мотивационного комплекса» педагога. Концепция о внешней и внутренней мотивации гласит: о внутреннем типе мотивации (ВМ) можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей (мотивы социального престижа, зарплаты и т. п.), то это внешняя мотивация. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные.

Внешняя положительная мотивация (ВПМ) связана с удовлетворением потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т. п.

Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) связана с потребностью самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны дирекции и т. п.

Для оценки профессиональной мотивации педагога можно использовать методику румынского психолога К. Замфир. Следует оценивать оптимальность мотивационного комплекса педагога, соотношение внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации. Наилучшим является соотношение, когда внутренняя мотивация превышает внешнюю положительную и внешнюю отрицательную (ВМ > ВПМ > ВОМ). Наихудший мотивационный комплекс характеризуется сочетанием ВОМ > ВПМ > ВМ.

По данным А.А. Реан, удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с оптимальностью мотивационного комплекса педагога. Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней мотивации и внешней положительной мотивации и низкий — внешней отрицательной мотивации. Кроме того, им установлена и отрицательная корреляционная зависимость между оптималь-

ностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов; чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак», которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешними положительными мотивами, тем выше уровень эмоциональной нестабильности. Наиболее оптимальным является мотивационный комплекс, в котором внутренние мотивы занимают лидирующее положение при минимальной выраженности внешних отрицательных мотивов. Худшим является мотивационный комплекс, в котором внешние отрицательные мотивы становятся наиболее значимыми при наименьшей ценности внутренних мотивов.

Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации.

Центрация учителя — это не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных участников педагогической системы, своеобразная психологическая обращенность, «повернутость» учителя к ним и, следовательно, столь же избирательное служение их интересам. Смысловую иерархию интересов участников педагогической системы, регулирующую действия и поступки учителя, можно назвать **его личностной центрацией** в педагогической системе.

Так А.Б. Орлов намечает семь основных центраций, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в конкретных педагогических ситуациях:

- **эгоистическая** — центрация на интересах своего «Я»;
- **бюрократическая** — центрация на интересах администрации, руководства;
- **конфликтная** — центрация на интересах коллег;
- **авторитетная** — центрация на интересах, запросах родителей учащихся;

- познавательная — центрация на требованиях средств обучения и воспитания;
- альтруистическая — центрация на интересах, потребностях учащихся;
- гуманистическая — центрация на интересах, проявлениях своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся).

Эта последняя как бы противостоит первым шести типам центраций, отражающим реальность традиционного обучения. Изменение направленности этих центраций является одной из задач современного образования, особенно школьного.

53. Понятие и сущность педагогических способностей. Базовые педагогические способности

Способности — индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности ее выполнения. От способностей зависит скорость, глубина, легкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями и навыками, но сами они к ним не сводятся. На основе анализа психологической литературы по проблеме способностей можно выделить следующие признаки наличия способностей к какому-либо виду деятельности. На сегодняшний день существуют различные подходы к определению способностей. Глубокий анализ проблемы способностей был дан Б.М. Тепловым. Согласно развивающей им и его сотрудниками концепции, врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические и функциональные особенности человека, создающие определенные предпосылки для развития способностей, называемые **задатками**.

В связи с этим сначала рассмотрим соотношение понятий: способности, задатки, гениальность и талант на основе общей структуры способностей.

Задатки весьма многозначны, они лишь предпосылки развития способностей. В развитии способностей они входят лишь

как исходный момент. Способности, развивающиеся на их основе, обусловливаются, но не предопределяются ими.

Талант и гениальность являются уровнями способностей. Талант — это высшая степень способностей личности в определенной деятельности, а гениальность — высшая степень проявления творческих способностей.

Обычно виды способностей различают по их направленности, или специализации.

В этом плане можно выделить:

Общие способности — такие индивидуальные свойства личности, которые обеспечивают относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлении различных видов деятельности.

Специальные способности — система свойств личности, которые помогают достигнуть высоких результатов в какой-либо области деятельности. Специальные способности органически связаны с общими.

Сегодня изучение способностей ведется с разных сторон:

- в общепсихологическом плане выявляется их общественно-историческая сущность;
- изучается их развитие в конкретных видах деятельности;
- изучаются общие механизмы формирования способностей.

Педагогическими способностями называют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что педагогические способности — это особенности личности; а педагогические умения — это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне.

Каждая способность имеет свою структуру, в ней различают ведущие и вспомогательные свойства.

Ведущими свойствами в педагогических способностях являются:

- педагогический такт;
- наблюдательность;

- любовь к детям;
- потребность в передаче знаний.

Педагогический такт — это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся. Педагогический такт предполагает:

- уважение к школьнику и требовательность к нему;
- развитие самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой;
- внимательность к психическому состоянию школьника и разумность и последовательность требований к нему;
- доверие к учащимся и систематическая проверка их учебной работы;
- педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального характера отношений с учениками и др.

Педагогическая наблюдательность — это способность учителя, проявляемая в умении подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства учащихся. По-другому — педагогическая наблюдательность — это качество личности педагога, заключающееся в высоком уровне развития способности концентрации внимания на том или ином объекте педагогического процесса.

Отечественные исследователи педагогических способностей на основе положений С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова в 60-е гг. прошлого века выделили целый набор педагогических способностей. Круг педагогических способностей очень велик. Он охватывает всю структуру педагогической деятельности. Психологи и педагоги, исследовавшие профессиограмму учителя, выделяют различные способности учителя.

В исследованиях Н.В. Кузьминой раскрыты такие способности, как педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, организаторские способности.

Ф.Н. Гоноболин перечисляет и раскрывает следующие способности, необходимые учителю:

- способность понимать ученика;

- способность доступно налагать материал;
- способность развивать заинтересованность учащихся;
- организаторские способности;
- педагогический такт;
- предвидение результатов своей работы и др.

В целом к группе педагогических способностей в первую очередь относят:

- педагогическую наблюдательность;
- педагогическое воображение;
- требовательность как черту характера;
- педагогический такт;
- организаторские способности;
- простоту, ясность и убедительность речи.

Перечисленные педагогические способности позволяют успешно осуществлять все стороны педагогической деятельности.

Так, педагогическое воображение особо значимо для конструктивной деятельности — оно выражается в «проектировании» будущих знаний учащихся, умении находить заранее подходящие методы и методики. Оно выражается также в «проектировании» характера, привычек учащихся как в учебной, так и в воспитательной работе, в формировании коллектива в целом. Именно педагогическое воображение помогает учителю осуществлять развивающее обучение и воспитание.

Педагогический такт проявляется в коммуникативной стороне педагогической деятельности. Как мы уже отмечали выше, это способность к установлению правильных отношений с учениками, учителями, родителями, чувство меры в отношениях (в меру требовательность, в меру доброта), что позволяет устраивать предупреждать конфликтные ситуации.

Организаторские способности также нужны для деятельности учителя, так как вся педагогическая деятельность носит организаторский характер.

Н.Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие:

- способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме;

- способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности;
- самостоятельный и творческий склад мышления;
- находчивость или быстрая и точная ориентировка;
- организаторские способности, необходимые как для обеспечения систем работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким.

Дидактические способности — способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.

1. Академические способности — способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.).

2. Перцептивные способности — способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

3. Речевые способности — способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

4. Организаторские способности — это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу.

5. Авторитарные способности — способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

6. Коммуникативные способности — способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

7. Педагогическое воображение (или прогностические способности) — это специальная способность, выражающаяся в

предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанного с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

8. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности; имеет особое значение для работы учителя.

На основе теории общих педагогических способностей рядом ученых были выделены специальные педагогические способности учителей разных предметов. Например, А.В. Андриенко изучала специальные педагогические способности учителя математики.

От педагогических способностей учителя, от его личностных качеств зависит достижение педагогом высокого мастерства в обучении и воспитании детей.

54. Структура и уровни педагогических способностей

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая Н.В. Кузьминой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. В этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы.

Сначала коротко рассмотрим некоторые аспекты педагогической системы, разрабатываемой Н.В. Кузьминой.

Система представляется как множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями.

Педагогическая система определяется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Структурные компоненты — это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических)

систем. В трактовке Н.В. Кузьминой педагогическая система включает пять структурных элементов: цели, содержание образования (учебная информация), средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги. Кроме того, ученый рассматривает и функциональные компоненты.

Функциональные компоненты — это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость. Выделяются пять основных функциональных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Эти же элементы являются элементами индивидуальной педагогической деятельности.

Н.В. Кузьмина рассматривает совокупность способностей педагога в качестве важнейшего фактора развития и формирования способностей учащихся. В связи с этим в структуре педагогических способностей ею выделяются два ряда признаков:

- Специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта педагогического воздействия.
- Специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, поскольку главными средствами воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (т. е. самого учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата.

Первый уровень составляют перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т. е. к учащемуся, в связи с самим собой (педагогом). Они обусловливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога.

Второй уровень составляют проектировочные педагогические способности, обращенные к способам воздействия на объект-

субъект учащегося, в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданственном и профессиональном становлении.

Перцептивно-рефлексивные педагогические способности, в свою очередь, по мнению Н.В. Кузьминой, включают три вида чувствительности:

1. Чувство объекта.
2. Чувство меры или такта.
3. Чувство причастности.

Уровень сформированности перцептивно-рефлексивных педагогических способностей обеспечивает формирование педагогической интуиции, которая, в свою очередь, может быть как «хорошой», т. е. помогающей продуктивно решать педагогические задачи, так и «плохой», т. е. подсказывающей неверные решения.

Таким образом, перцептивно-рефлексивные педагогические способности «специализируются» на анализе взаимодействия между субъектом профессионально-педагогического творчества и учащимся, за которого он отвечает.

Проектировочные педагогические способности состоят в особой чувствительности к способам создания продуктивных технологий учебно-воспитательного воздействия на учащихся в целях формирования у них искомых качеств, т. е. достижения искомых конечных результатов.

Многочисленные психолого-педагогические исследования, проведенные Н.В. Кузьминой, показали, что саморазвитие педагогов обеспечивается достаточно высоким уровнем сформированности у них таких общих способностей, как:

- гностические;
- проектировочные;
- конструктивные;
- коммуникативные;
- организаторские

Гностические способности состоят в специфической чувствительности педагога к способам изучения учащихся в связи с целями формирования у каждого нравственного, трудового,

интеллектуального фонда личности, обеспечивающего ему саморазвитие даже при попадании в неблагоприятную среду.

Проектировочные педагогические способности состоят в особой чувствительности педагогов к конструированию «педагогического лабиринта», т. е. того педагогического маршрута, по которому нужно вести учащегося от незнания к знанию, чтобы ему было не просто интересно, но и полезно, экономно и глубоко, трудно и легко, напряженно и «творчески».

Конструктивные педагогические способности состоят в особой чувствительности к тому, как построить предстоящее занятие, встречу, урок во времени и пространстве, чтобы продвинуться на пути к искомому конечному результату: с чего начать, какую систему заданий-задач предложить, как организовать их выполнение, как провести оценивание.

Коммуникативные педагогические способности проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися и развития педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия и обеспечиваются:

- способностью к идентификации, т. е. отождествлению себя с учащимися;
- чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся (их интересам, склонностям, способностям);
- хорошей интуицией, которая является важной характеристикой творческого мышления, проявляемой в антиципации, т. е. в предвосхищении искомого педагогического результата, уже при выборе стратегий воздействия;
- суггестивными свойствами личности или способностью к внушению.

Организаторские педагогические способности состоят в особой чувствительности педагога:

- к продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся с объектами деятельности и знания в учебное и внеучебное время;
- продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся в группах и коллективах;

- продуктивным-непродуктивным способам обучения учащихся самоорганизации;
- продуктивным-непродуктивным способам организации собственного взаимодействия с учащимися;
- продуктивным-непродуктивным способом самоорганизации собственной деятельности и поведения.

Вывод исследователей школы Н.В. Кузьминой гласит, что педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей (наблюдательности, мышления, воображения) и что другие способности включаются в сферу педагогической деятельности лишь при наличии педагогических способностей в условиях их дальнейшего развития.

55. Профессионально важные (значимые) качества и умения учителя

В отечественной педагогической психологии в исследований Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, Л.М. Митиной и других ученых проблема свойств личности педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения.

Одно из ведущих, стержневых образований личности учителя, определяющих ее целостность и готовность к деятельности, составляют профессионально-ценостные ориентации. Они могут быть охарактеризованы как избирательные отношения учителя к педагогической профессии, к личности воспитанника, к самому себе, как формирующиеся на основе широкого спектра духовных отношений личности, во всех видах деятельности, профессионально значимых для нее.

Смысложизненное самоопределение учителя обусловлено его ориентацией на ценности именно педагогической деятельности, на широкую гамму гуманистических социально-профессиональных установок:

- на избранную профессию как образ жизни и способ ее полноценного и творческого проживания;
- на человека как на цель, а не на средство;
- на развитие рефлексии, эмпатии и социальных способностей, обеспечивающих продуктивность общения и успешность взаимодействия с людьми, прежде всего с детьми.

В состав профессионально обусловленных свойств и характеристики учителя, входят:

- общая направленность его личности (социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые, прежде всего познавательные интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии);
- некоторые специфические качества — организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность), коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность), перцептивно-гностические (наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний), экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора);
- профессиональная работоспособность;
- физическое и психическое здоровье.

По Н.В. Кузьминой, структура субъективных факторов включает:

- тип направленности;
- уровень способностей;
- компетентность, в которую входят специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая

кая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность.

Существенны здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как **аутопсихологическая компетентность**. Она базируется на понятии социального интеллекта, «как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события». Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

По А.К. Марковой, структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик:

- объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания;
- субъективные характеристики: психологические позиции, мотивация, «Я»-концепция, установки, личностные особенности.

А.К. Маркова выделяет три основные стороны труда учителя: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя. К важным профессиональным качествам, по ее мнению, относятся:

- педагогическая эрудиция;
- педагогическое целеполагание;
- педагогическое (практическое и диагностическое) мышление;
- педагогическая интуиция;
- педагогическая импровизация;
- педагогическая наблюдательность;
- педагогический оптимизм, педагогическая находчивость;
- педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

В разрабатываемой в настоящее время модели личности учителя в контексте той же схемы «деятельность — общение — личность» выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей:

1) Проектировочно-гностические способности:

- педагогическое целеполагание;
- педагогическое мышление.

2) Рефлексивно-перцептивные способности:

- педагогическая рефлексия;
- педагогический такт;
- педагогическая направленность.

Проблема познания педагогом личности учащегося является жизненно актуальной. Еще К.Д. Ушинский подчеркивал, что если педагог хочет воспитать человека, то он должен, прежде всего, узнать его во всех отношениях, понять особенности личности обучаемого. Именно с уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности. Как явствует из исследований С.В. Кондратьевой, для педагогов низкого уровня продуктивности характерно восприятие лишь внешнего рисунка поступка, без проникновения в истинные цели и мотивы, в то время как педагогов высокого уровня продуктивности отличают отражение устойчивых интегративных свойств личности, выявление ведущих целей и мотивов поведения учащихся, объективность оценочных суждений.

Рефлексивно-перцептивные умения педагога образуют органичный комплекс познания собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивание своего психического состояния, а также осуществление разностороннего восприятия и адекватного познания личности учащегося. Как и любые умения, они основаны на системе соответствующих знаний (закономерностей и механизмов межличностного познания и рефлексии, возрастной психологии детей, подростков, юношей) и определенных навыков.

В структуру навыков входят три типа:

- социально-перцептивные навыки;
- рефлексивные;
- интеллектуальные.

Последние предполагают автоматизацию способов решения отдельных педагогических задач на самопознание и познание личности учащегося.

В свете современных исследований (А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев) имеется прямая связь между полноценностью, когнитивной сложностью, дифференцированностью Я-концепции субъекта и отражением им личностных особенностей других людей. Познание личности учащегося может существенно затрудняться в случае плохой осведомленности педагога об особенностях своей собственной личности, о своих сильных и слабых сторонах, установках, индивидуальных особенностях реагирования в различных педагогических ситуациях. Стереотипное восприятие учащихся усиливается при столкновении с различными трудностями в работе. Так, чем больше трудностей испытывает педагог в своем педагогическом общении и деятельности, тем менее ответственными, менее заинтересованными, менее осознанно выбирающими профессию ему представляются учащиеся, с которыми он работает. Здесь проявляется своеобразная психологическая защита, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется внешними, якобы объективными причинами: «трудный контингент», «безответственные личности», «случайные для профессии люди», «лентяи» и т. п.

Исследования показали, что профессионализм познания учащихся напрямую связан с глубиной отражения собственного «Я» и с проницательностью в познании коллег. Познание учащихся предполагает два направления:

- восприятие их как личности педагогом;
- восприятие их как субъектов учебно-познавательной деятельности.

Анализируя особенности учащегося как субъекта учебной деятельности, следует выявить его склонности в теоретических и практических видах деятельности. Один и тот же учащийся в различных видах учебно-познавательной деятельности может проявлять совершенно различные свойства, например, учащийся может проявлять высокую степень автономности, самостоятельности, развитый самоконтроль, ответственность, целеустремленность и инициативность и устойчивую учебную мотивацию в практическом обучении и прямо противоположные качества в теоретическом обучении.

Педагог, пытаясь понять состояние и поведение учащихся, дает свою интерпретацию и оценку происходящего, считая при этом, что его интерпретация почти всегда верна, хотя фактически педагогические интерпретации нередко бывают ошибочны.

Механизмы идентификации, эмпатии и децентрации являются важнейшими в процессе познания педагогом личности учащегося. Именно со способностью побороть свой эгоцентризм, понять и принять точку зрения учащегося, встать на его место и рассуждать с его позиции в существенной мере связаны адекватность, полнота и глубина познания личности учащегося. Все это возможно не только благодаря изначальным педагогическим способностям, но и специальным рефлексивно-перцептивным умениям, которые связаны со специфической чувствительностью педагога к собственной личности и к личности учащегося. От данных способностей зависит эффективность познания педагогом самого себя и личности другого человека.

Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким примером, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место.

Установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением — эмпатией. Особая роль в процессе познания педагогом личности учащегося принадлежит эмпатии. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися.

Эмпатия — способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Эмпатия также определяется как особый способ восприятия другого человека. Здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова.

Выделяют три уровня развития:

- первый уровень — низший: общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника;
- второй уровень — по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека;
- третий уровень — отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.

В работе с трудными подростками проявление эмпатии имеет особое значение, так как для многих из них сопереживание является неудовлетворенной, дефицитной потребностью. Так, по данным исследований, 92% подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, чувствовали недостаток положительных эмоциональных контактов, находились в состоянии психологической изоляции в своих учебных коллективах. Экспериментально доказано, что развитие склонности к насилию и ее закрепление в виде жизненного стиля личности обычно напрямую связаны с недостатком эмпатии как у самой личности, так и у ее окружения. Большинство делинквентных подростков испытывали в той или иной мере эмоциональную изоляцию: дефицит любви, недостаток родительской заботы и пр. И в школе они не только испытывают дефицит сопереживания со стороны педагогов, но и подвергаются еще большему давлению, чем в семье. В некоторых случаях неспособность к проявлению эмпатии в сочетании с низким педагогическим профессионализмом существенно усугубляет процесс негативного развития личности подростка, прямо приводит к дидактогениям — негативному психическому состоянию учащегося, вызванному нарушением такта со стороны педагога и в высшей степени отрицательно сказывающемуся на деятельности учащегося и его отношениях с окружающими. Логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей — рефлексия. Она предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках (обобщение),

а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о конкретных случаях взаимодействия, но часто и обобщающие, и частные выводы делаются на малом ограниченном числе признаков, являются неверными и ригидными (то есть не корректируются с учетом конкретных ситуаций).

Процесс понимания друг друга «осложняется» явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает тебя, своеобразно удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире, в свою очередь, отражается твой внутренний мир.

Психологическая структура деятельности педагога включает следующие компоненты:

- проектировочный;
- конструктивный;
- организаторский;
- коммуникативный;
- гностический.

Расшифровывая эти понятия, целесообразно сформулировать требования к умениям педагога, характеризующим различные аспекты его деятельности. На основе анализа психолого-педагогической литературы и собственного опыта можно сформулировать следующие группы умений.

Проектировочные умения, заключающиеся в планировании своего курса, в предвидении возможных затруднений со стороны учащихся при усвоении данного курса, в нахождении методов и методических приемов, необходимых для преодоления трудностей учащимися, в определении наиболее рациональных видов деятельности учащихся, способствующих успешному овладению знаниями, умениями и навыками, в умении корректировать свою деятельность, исходя из реакции учащихся на преподавание, в выборе иллюстративного материала по всему курсу, в дифференциации подхода при обучении учащихся.

Проектировочные умения — это умения:

- 1) осуществлять перспективное планирование стратегических, тактических и оперативных задач и способов решения;
- 2) предвидеть возможные варианты решения системы педагогических задач в течение всего образовательного времени, на которое ведется планирование;
- 3) намечать результаты, которые необходимо достичь к окончанию выполнения той или иной работы;
- 4) научить учащихся ставить и реализовывать цели самостоятельной работы;
- 5) ставить цель учебной работы, планировать ее достижение, предусматривать возможные трудности;
- 6) проектировать содержание учебного предмета;
- 7) проектировать собственную педагогическую деятельность.

Конструктивный компонент деятельности педагога включает: отбор и разработку композиции **содержания информации**; проектирование деятельности учащегося, в процессе которой необходимая информация может быть усвоена; проектирование собственной будущей деятельности и **поведения** для эффективного взаимодействия с учащимися. В связи с этим преподаватель должен уметь: отобрать материал для занятия, выделить узловые понятия и закономерности в нем, найти правильное соотношение фактического и теоретического материала на данном занятии, планировать логические переходы от одного этапа занятий к другому, расположить теоретический материал от легкого к более сложному, сделать выводы по данной теме и осуществлять переход к последующей, композиционно строить занятия, не похожие друг на друга и др.

Конструктивные умения — это умения:

- 1) отбирать и структурировать материалы во вновь разрабатываемые учебные предметы;
- 2) отбирать и композиционно структурировать содержание учебной и воспитательной информации на предстоящем занятии;
- 3) проигрывать разные варианты построения занятия в условиях системы предписаний, технических средств обучения, определенного времени, в течение которого должна быть решения

конкретная задача, отбирать формы организации, методы и средства обучения;

4) конструировать новые педагогические технологии обучения, осуществлять контроль за учебной деятельность учащихся.

Организационный компонент включает в себя организацию информации в процессе ее сообщения учащимся и организацию различных видов деятельности учащихся таким образом, чтобы результаты соответствовали целям системы собственной деятельности и поведения в процессе взаимодействия с учащимися. Взаимодействие предполагает объединение, интеграцию членов взаимодействующей группы и воздействие на группу педагога-организатора, обеспечивающего эту интеграцию. Интеграция является организаторской деятельностью, направленной на учет, контроль, установление индивидуальной ответственности и т. д.

В связи с этой стороной деятельности педагог должен уметь организовывать свое время, индивидуальную работу учащихся, коллективную деятельность учащихся, осуществлять взаимодействие с учащимися в учебной работе и т. д.

Организаторские умения — это умения:

- 1) организовывать групповую и индивидуальную работу учащихся с учетом всех факторов;
- 2) организовывать индивидуальные и проводить деловые учебные игры, дискуссии, тренинги;
- 3) управлять психическим состоянием учащихся на учебных занятиях;
- 4) диагностировать познавательные возможности и результаты познавательной деятельности;
- 5) оценивать результаты учебной работы, соответствие достигнутого уровня нормативному;
- 6) организовывать усвоение учебного материала согласно программным требованиям и потенциальным возможностям учащихся;
- 7) осуществлять коррекцию учебной деятельности.

Коммуникативный компонент, характеризующийся взаимоотношениями в коллективе, рассматривается в двух аспектах: а) взаимоотношения по горизонтали (педагог — учащийся)

и б) взаимоотношения по вертикали (руководитель педагогической системы — партнер по деятельности).

Коммуникативные умения — это умения:

1) строить взаимодействие учащихся и педагога в зависимости от целей, содержания, форм организации, методов обучения;

2) индивидуально воздействовать на учащегося в ходе фронтального изложения учебного материала;

3) устанавливать доброжелательные доверительные взаимоотношения с учащимися;

4) вырабатывать единое мнение о правильном выборе действия, поведения;

5) мотивировать участников педагогического процесса к предстоящей деятельности.

Гностический компонент является своеобразным стержнем всех вышеназванных. Он включает в себя изучение и анализ особенностей процесса и результатов собственной деятельности, изучение и анализ деятельности и способности воздействия на других людей с учетом их возрастных и типологических особенностей.

Гностические умения педагога — это умения:

1) извлекать новые знания из различных источников, из исследования собственной деятельности;

2) самостоятельно работать с различными источниками информации;

3) выделять главное, существенное при отборе и структурировании учебного материала и изложении его;

4) анализировать педагогические ситуации; формулировать педагогические задачи;

5) добывать новые знания, необходимые для их продуктивного решения, анализировать решения и результаты, сопоставлять искомый результат и реальный;

6) логически рассуждать и проводить логические вычисления;

7) осуществлять поисковую, эвристическую деятельность;

8) изучать, обобщать и внедрять передовой опыт.

56. Стиль педагогической деятельности

Стиль деятельности — это взаимосвязанная совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, как правило, предполагающей взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип.

Принято выделять три основных стиля деятельности:

- авторитарный,
- демократический,
- попустительский.

А.К. Маркова выделяет следующие наиболее характерные четыре стиля деятельности учителя:

1. Эмоционально-импровизационный. Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватно по отношению к конечным результатам планирует свою работу; для урока он отбирает наиболее интересный материал, а менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных учеников. Деятельность учителя высоко оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проницателен.

2. Эмоционально-методический. Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность учителя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлексивностью. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. Учитель повышенно чувстви-

телен к изменениям ситуации на уроке, личностно тревожен, но чуток и проницателен по отношению к учащимся.

3. Рассуждающе-импровизационный. Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. Учитель отличается меньшей изобретательностью варьировании методов обучения, он не всегда использует коллективные обсуждения. Но сам учитель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбия, характерна осторожность, традиционность.

4. Рассуждающе-методический. Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными обсуждениями. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях.

Основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности. Он проявляется:

- в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
- выборе методов обучения;
- подборе средств воспитания,
- стиле педагогического общения;
- реагировании на действия и поступки детей;
- манере поведения;
- предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- применении средств психологического воздействия на детей.

А.К. Маркова и А.Я. Никонова рассматривают три группы характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности — 1) содержательные, 2) динамические и 3) результативные характеристики.

Среди важнейших содержательных характеристик ученые указывают такие, как:

- преимущественная ориентация учителя: на процесс обучения, процесс и результаты обучения, только на результаты обучения;
- адекватность-неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;
- оперативность-консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;
- рефлексивность-интуитивность.

Аналогично выделяются динамические характеристики.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеют в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

57. Краткое понятие о педагогической акмеологии

Педагогическая акмеология — это наука о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога. Одно из центральных понятий педагогической акмеологии — это понятие профессионализма педагога. Под ним понимается интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию (детей, взрослых обучающихся).

По мнению А.К. Марковой, профессионализм педагога должен соответствовать ряду критериев, среди которых:

- объективные критерии: эффективность педагогической деятельности (основных ее видов — обучающей, развивающей, воспитательной, а также вспомогательных в труде педагога — диагностической, коррекционной, консультационной, организаторско-управленческой, самообразовательной и др.);
- субъективные критерии: устойчивая педагогическая направленность (желание оставаться в профессии), понимание ценностных ориентаций профессии педагога, позитивное отношение к себе как профессиональному, удовлетворенность трудом;
- процессуальные критерии: использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде;
- результативные критерии: достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (формирование качеств личности учащихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстро меняющемся обществе).

Уровни профессионализма педагога представляют собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда:

- уровень овладения профессией, адаптация к ней, первичное усвоение учителем норм, менталитетов, необходимых приемов, технологий;
- уровень педагогического мастерства как выполнение на хорошем уровне лучших образцов передового педагогического опыта, накопленных в профессии; владение имеющимися в профессии приемами индивидуального подхода к учащимся, методами передачи знаний; осуществления личностно-ориентированного обучения и др.;
- уровень самоактуализации педагога в профессии, осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие средствами профессии, сознательное усиление своих позитивных качеств и сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля;

- уровень педагогического творчества как обогащение педагогическим опытом своей профессии за счет личного творческого вклада, внесения авторских предложений, как касающихся отдельных задач, приемов, средств, методов, форм организации учетного процесса, так и создающих новые педагогические системы обучения и воспитания.

58. Понятие, специфика, особенности и модели педагогического общения

Общение является чрезвычайно сложным и емким понятием. Часто оно трактуется как взаимодействие двух и более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности. С позиции отечественного деятельностного подхода, общение — это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Человеческое общение может рассматриваться не только как акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией, но и в качестве непосредственного эмоционального контакта между людьми. Оно многообразно как по содержанию, так и по форме проявления. Общение может варьировать от высоких уровней духовного взаимопроникновения партнеров до самых свернутых и фрагментарных контактов. Общение является достаточно многогранным явлением. Оно представляет собой и отношение людей к друг к другу, и их взаимодействие, и обмен информацией между ними, их духовное взаимопроникновение. Аспект личностного отношения — лишь один из компонентов, одна из граней этого явления.

Общение является предметом изучения многих наук. Для удобства анализа Н.П. Ерастов выделяет в качестве самостоятельных логико-гносеологический, функционально-лингвистический, комплексно-сочетательный и общепсихологический подходы к общению.

В логико-гносеологическом плане общение рассматривается как особый вид познавательно-практической деятельности людей, направленной на адекватное отражение действительности, осуществляемое в определенных условиях с определенными целями и с помощью определенных средств. Такой подход к общению позволяет конкретизировать его социальную сущность до уровня структурных компонентов и их связей друг с другом в предельно общем виде. Процесс общения не может происходить без каких-либо средств. Анализ соответствия этих средств содержанию, обстановке, целям и партнерам общения во многом способствует пониманию его сущности и механизмов. Ясно, что и психологический анализ общения невозможен без тщательного изучения конкретных средств и способов передачи мыслей, чувств, намерений людей в реальных актах общения.

Основным средством общения служит язык. Поэтому изучение его содержания, форм, видов, возможностей и норм составляет важнейшую проблему теории общения как таковой. Эти аспекты общения являются предметом его изучения в функционально-лингвистическом подходе к общению.

Собственно психологический анализ общения начинается там, где используются психологические методы исследования, а наблюдаемые факты фиксируются терминами психологии как науки и рассматриваются в сопоставлении с уже известными психологическими закономерностями. Общение для психолога — это, прежде всего, закономерности протекания психической деятельности людей, общающихся друг с другом с определенными целями в определенных условиях его деятельности.

В практике научного анализа широкое распространение получили различные варианты сочетаний собственно психологического подхода к общению с подходами к нему со стороны других наук (социология, философия, физиология, медицина, педагогика и др.). Комплексно-сочетательные подходы образуют некий единый сплав, или комплекс, психологических и непсихологических сведений (социально-психологическая и психолингвистическая теория общения), другие остаются обычными сочетаниями (психофициологическая и медико-психологическая теория общения).

Многие из комплексно-сочетательных подходов к общению разрабатываются в рамках традиционных прикладных отраслей психологии (социальная психология, педагогическая психология, психология труда, судебная психология, патопсихология, зоопсихология и др.). Некоторые из подходов носят относительно самостоятельный характер (психолингвистический, логико-психологический, психофизиологический анализ общения).

В каждом из этих подходов есть своя специфика, свои проблемы. Но в целом эти проблемы опираются на общепсихологический анализ общения как явления психической деятельности.

Педагогическое общение — специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе. Часто педагогическое общение определяется в психологии как взаимодействие субъектов педагогического процесса, осуществляемое знаковыми средствами и направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысовых образований партнеров. Общение — неотъемлемый элемент педагогической деятельности; вне его невозможно достижение целей обучения и воспитания.

В психолого-педагогической литературе существуют разные трактовки педагогического общения. Приведем некоторые из них. Например, А.Н. Леонтьев педагогическое общение определяет как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива». И.А. Зимняя обращает внимание на то, что педагогическое общение «как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся».

Педагогическое общение является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность опре-

деляется, прежде всего, целями и ценностями общения, которые должны быть приняты всеми субъектами педагогического процесса в качестве императива их индивидуального поведения. Можно выделить соответствующие уровни педагогического общения.

Основная цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. В общении происходит становление (т. е. возникновение новых свойств и качеств) индивидуальности как учащихся, так и педагогов.

Кроме информационной функции, можно выделить и ряд других, например:

- **контактную** — установление контакта как состояния обобщенной готовности к приему и передаче учебной информации и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимориентированности;
- **побудительную** — стимуляцию активности учащегося, направляющую его на выполнение тех или иных учебных действий;
- **эмотивную** — побуждение в ученике нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний и др.

Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса.

Высшая ценность педагогического общения — индивидуальность педагога и учащегося. Собственное достоинство и честь педагога, достоинство и честь учащихся — важнейшая ценность педагогического общения.

В связи с этим ведущим принципом педагогического общения может быть принят императив И. Канта: всегда относиться к себе и учащимся как цели общения, в результате которого происходит восхождение к индивидуальности. Императив — безусловное требование. Именно это восхождение к индивидуальности в процессе

общения и является выражением чести и достоинства субъектов общения.

Педагогическое общение должно ориентироваться не только на достоинство человека как важнейшую ценность общения. Большое значение для продуктивного общения имеют такие этические ценности, как честность, откровенность, бескорыстие, доверие, милосердие, благодарность, забота, верность слову.

Специфика педагогического общения, прежде всего, проявляется в его направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие и на обучающихся в целях их личностного развития, но и, что является основным для самой педагогической системы, — на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется как бы тройной направленностью — на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения). В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью на субъектов: личностной, социальной и предметной. Это происходит в силу того, что учитель, работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует ее результат на всех, присутствующих в классе, т. е. фронтально воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения, выявляясь во всей совокупности названных характеристик, выражается также в том, что органически сочетает в себе элементы личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения. Качество педагогического общения определяется, прежде всего, тем, что оно реализует специфическую обучающую функцию, которая включает в себя воспитывающую. Ведь исходной позицией для организации оптимального образовательного процесса является воспитывающий и развивающий характер обучения. Обучающая функция может быть соотнесена с трансляционной функцией общения, по А.А. Брудному, но только в общем плане. Обучающая функция педагогического общения является ведущей, но она не самодовлеющая,

она естественная часть многостороннего взаимодействия учителя — учеников, учеников между собой.

Педагогическое общение отражает специфику характера взаимодействия людей, описываемого схемой «человек — человек».

Среди основных характеристик этой группы профессий выделяются следующие:

1. Умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей».

2. Умение слушать и выслушивать.

3. Широкий кругозор.

4. Речевая (коммуникативная) культура.

5. «Душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение и способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту».

6. «Проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше».

7. Способность сопереживать.

8. Наблюдательность и др.

Общение — это процесс развития и становления отношений между субъектами, которые активно участвуют в диалоге. Речь учителя является основным средством, которое позволяет ему приобщить учеников к своим способам мышления.

Если рассматривать общение как сквозной процесс в обучении, то необходимо выделить две основные модели общения:

1) учебно-дисциплинарную;

2) личностно-ориентированную.

1. **Учебно-дисциплинарная модель общения.** Она складывалась в нашей стране десятилетиями и несет на себе отпечаток второй половины 70-х гг. прошлого столетия, когда целью обучения являлось вооружение учеников знаниями, умениями и навыками. Лозунгом в ходе взаимодействия взрослого с детьми было «Делай, как я». Для рассматриваемой модели общения характерен авторитарный стиль общения, где:

- Способы общения: наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик.
- Тактика общения: диктат или опека.
- Личностная позиция: удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций.

В результате такой модели общения происходит пагубное воздействие на личность ребенка. Альтернативу этой модели составляет личностно-ориентированная модель общения.

Традиционно обучение и воспитание рассматривались как односторонние направленные процессы, механизм которых являлась трансляция учебной информации от ее носителя — педагога к получателю — учащемуся. Педагогический процесс, построенный на основе таких представлений, в современных условиях демонстрирует низкую эффективность. Учащийся как пассивный участник этого процесса оказывается способен лишь усвоить (по сути, запомнить) ту ограниченную информацию, которая предоставляется ему в готовом виде. У него не формируется способность самостоятельно овладевать новой информацией, использовать ее в нестандартных условиях и сочетаниях, находить новые данные на основе уже усвоенных. Односторонние направленный учебно-воспитательный процесс практически не достигает основной цели образования — становления зрелой, самостоятельной, ответственной личности, способной к адекватным шагам в противоречивых и меняющихся условиях современного мира. Личность под влиянием авторитарного директивного воздействия приобретает черты зависимости, конформности.

2. Личностно-ориентированная модель общения. Цель личностно-ориентированной модели общения — обеспечить чувства психологической защищенности ребенка, доверие его к миру, радость существования, формирование начала личности, развитие индивидуальности ребенка. Для этой модели общения характерен диалогический тип общения. Данная модель общения характеризуется тем, что взрослый взаимодействует с ребенком в процесс общения. Он не подгоняет развитие детей, а предупреждает возникновение возможных отклонений в личностном

развитии детей. Формирование знаний, умений и навыков является не целью, а средством полноценного развития личности.

- Способы общения: понимание, признание и принятие личности ребенка, основанное на формирующейся у взрослых способности к децентрации (умение встать на позицию другого, учесть точку зрения ребенка и не игнорировать его чувства и эмоции).
- Тактика общения: сотрудничество, создание и использование ситуаций, требующих проявления интеллектуальной и нравственной активности детей.
- Личностная позиция педагога: исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития.

В связи с этим, в современной науке и практике все большее признание приобретает концепция педагогического процесса как диалога, предусматривающего взаимно направленное и этим обусловленное взаимодействие участников этого процесса, а также методы групповой дискуссии. В этом плане педагогическое общение выступает как главный механизм достижения основных целей обучения и воспитания.

59. Социально-психологические аспекты педагогического общения

В социальной психологии принято выделять три основные стороны общения:

- взаимное восприятие и понимание людьми друг друга (перцептивный аспект общения);
- обмен информацией (коммуникативный аспект);
- осуществление совместной деятельности (интерактивный аспект).

Каждый из названных компонентов в условиях педагогического процесса и педагогического общения приобретает свои особенности.

Перцептивный компонент педагогического общения опосредован своеобразием ролей участников диалога. В педагогическом процессе осуществляется формирование личности учащегося,

которое проходит ряд последовательных этапов, предшествующих оформлению зрелого сознания и мировоззрения. На ранних этапах этого процесса педагог обладает рядом изначальных преимуществ, так как он является носителем сформировавшейся личности, а также обладает сложившимися представлениями о целях и механизмах формирования личности воспитанников. Особенности личности педагога, его индивидуально-психологические и профессиональные качества выступают важным условием, определяющим характер диалога. К необходимым профессиональным качествам педагога относится его умение отмечать и адекватно оценивать индивидуальные особенности детей, их интересы, склонности, настроения. Лишь выстраиваемый с учетом этих особенностей педагогический процесс может быть эффективным.

Коммуникативный компонент педагогического общения также во многом обусловлен характером взаимоотношения ролей участников диалога. На ранних этапах педагогического взаимодействия ребенок еще не обладает необходимым потенциалом равноправного участника обмена информацией, так как не имеет достаточных для этого знаний. Педагог выступает носителем человеческого опыта, который воплощен в заложенных в образовательную программу знаниях. Это, однако, не означает, что педагогическая коммуникация даже на ранних этапах является односторонним процессом. В современных условиях оказывается недостаточным простое сообщение ученикам информации. Необходимо активизировать их собственные усилия по усвоению знаний. Особую важность при этом приобретают так называемые активные методы обучения, стимулирующие самостоятельное нахождение учащимися необходимой информации и ее последующее использование применительно к разнообразным условиям. По мере овладения все большим массивом данных и формирования способности оперировать ими, учащийся становится равноправным участником учебного диалога, вносящим значительный вклад в коммуникативный обмен.

Механизмами межличностного восприятия являются:

- проецирование (неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества);

- децентрация (способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека);
- идентификация (неосознанное отождествление себя с другим либо сознательная мысленная постановка себя на место другого);
- эмпатия (постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания);
- стереотипизация (механизм межличностного познания).

Рассмотрим стереотипизацию. Под влиянием окружающих и в силу взаимодействия с ними у каждого человека образуются более или менее конкретные эталоны-стереотипы, пользуясь которыми он дает оценку другим людям. Чаще всего формирование устойчивых эталонов протекает незаметно для самого человека, и они приобретают власть над ним именно в силу их недостаточной осознанности.

Можно выделить шесть групп социально-перцептивных стереотипов:

- 1) антропологические;
- 2) этнонациональные;
- 3) социально-статусные;
- 4) социально-ролевые;
- 5) экспрессивно-эстетические;
- 6) вербально-поведенческие.

Чаще всего эти эталоны-стереотипы срабатывают в условиях дефицита информации о человеке, когда о нем вынуждены судить по первому впечатлению.

1. Антропологические стереотипы проявляются в том, что оценка внутренних, психологических качеств человека, оценка его личности зависит от особенностей его физического облика.

2. Этнонациональные стереотипы проявляются в том случае, если психологическая оценка человека опосредована его принадлежностью к той или иной расе, нации, этнической группе (например, «немец-педант», «темпераментный южанин» и т. п.).

3. Социально-статусные стереотипы состоят в зависимости оценки личностных качеств человека от его социального статуса

(в экспериментах выяснилось, что даже рост незнакомого человека оценивается по-разному, в зависимости от того, кем по статусу он является: чем более высоким был социальный статус, тем более высокого роста казался человек).

4. Социально-ролевые стереотипы проявляются в зависимости оценки личностных качеств человека от его социальной роли, ролевых функций (например, стереотип военного как дисциплинированного, жесткого, ограниченного человека, стереотип профессора как умного, рассеянного и т. п.).

5. Экспрессивно-эстетические стереотипы определяются зависимостью оценки личности от внешней привлекательности человека («эффект красоты»: чем более привлекательной кажется внешность оцениваемого, тем более позитивными личностными качествами он наделяется).

6. Вербально-поведенческие стереотипы связаны с зависимостью оценки личности от внешних особенностей (экспрессивные особенности, особенности речи, мимики, пантомимики и т. п.).

В процессе познания педагогом личности учащегося механизм «стереотипизации» действует во всех направлениях: «работают» и социальные, стереотипы, и эмоционально-эстетические, и антропологические и пр. У педагога под влиянием своего педагогического опыта складываются специфические социальные стереотипы: «отличник», «двоечник». Так, впервые встречаясь с учащимся, уже получившим характеристику «отличника» или «двоечника», педагог с большей или меньшей вероятностью предполагает наличие у него определенных качеств. Среди преподавателей чрезвычайно распространен стереотип о связи хорошей успеваемости учащегося с характеристиками его личности: успешно учится — значит, способный, добросовестный, честный, дисциплинированный; успевает плохо — значит, бесталанный, ленивый, несобранный и т. п. Распространен и такой стереотип у педагогов, что «неблагополучными» детьми, склонными к асоциальному поведению, чаще всего являются «ершистые», беспокойные учащиеся, те, которые не могут усидеть на занятиях, не могут молча, подчиненно реагировать на замечания, способны вступить в пререкания. А учащиеся, демонстрирующие под-

чинненность, действующие в зависимости от указаний и замечаний педагога, оцениваются польщенным педагогом как «благополучные».

Эмоционально-эстетические стереотипы также могут играть определенную роль в процессе педагогического общения: оценивая свое отношение к незнакомым ученикам (по их фото) и их поступкам (описание неблаговидных поступков), педагоги оказались более снискходительными к тем, у кого была более привлекательная внешность.

В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер. Использование стереотипов может быть частично приемлемо:

- если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятностную оценку личности учащегося («Возможно, он доставит мне много хлопот»);
- если педагог «знает себя» и отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов;
- если опора на стереотипы используется лишь в условиях дефицита информации, впоследствии уступая место целенаправленному, профессиональному изучению личности.

Стоит иметь в виду, однако, что есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать учащихся. Основные из них таковы:

1. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у педагога задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания учащегося.

2. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми учащиеся заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт.

3. Стремление сделать преждевременные заключения о личности учащегося до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые педагоги, например, имеют «готовое» суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз встретились с ним или увидели его.

4. Безотчетное структурирование личности учащегося — логически объединяются в целостный образ только строго определенные личностные черты и тогда всякое понятие, которое не вписывается в этот образ, отбрасывается.

5. Эффект «ореола» — первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности учащегося распространяется на весь его образ, а затем общее впечатление о нем переносится на оценку его отдельных качеств. Если общее впечатление об учащемся благоприятно, то его положительные черты переоцениваются, а недостатки либо не замечаются, либо оправдываются. И наоборот, если общее впечатление об ученике отрицательно, то даже благородные его поступки не замечаются или превратно истолковываются как своекорыстные.

6. Эффект «проецирования» — другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния. Человек, воспринимая и оценивая людей, склонен логически предположить: «все люди подобны мне» или «другие противоположны мне». Упрямый подозрительный человек склонен видеть эти же качества характера у партнера по общению, даже если они объективно отсутствуют. Добрый, отзывчивый, честный человек, наоборот, может воспринять незнакомого через «розовые очки» и ошибиться. Поэтому, если кто-то жалуется, какие мол, все вокруг жестокие, жадные, нечестные, не исключено, что он судит по себе.

7. Эффект «первичности» проявляется в том, что первая услышанная или увиденная информация об ученике или событии, является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на все последующее отношение к этому человеку. Даже потом, если человек получит другую информацию, которая будет опровергать первичную, он все равно будет больше помнить и учитывать первичную информацию. На восприятие другого влияет и настроение самого человека: если оно мрачное (например, из-за плохого самочувствия), в первом впечатлении о человеке могут преобладать негативные чувства. Чтобы первое впечатление о незнакомом человеке было полнее и точнее, важно положительно «настроиться на него».

8. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

9. Отсутствие изменений в восприятии и оценках учащихся, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение об ученике не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

10. Эффект «последней информации» — если последняя информация, полученная о человеке, будет негативной, она может изменить прежнее мнение о нем.

В процессе общения между учителем и учащимся стоит задача не только и не столько передать информацию, сколько добиться ее адекватного понимания последним. То есть в межличностной коммуникации как особая проблема выступает интерпретация сообщения, поступившего от учителя ученику и наоборот. Во-первых, форма и содержание сообщения существенно зависят от личностных особенностей как учителя, так и ученика, их представлений друг о друге и отношений между ними, всей ситуации, в которой происходит общение. Во-вторых, переданное учителем учебное сообщение не остается неизменным: оно трансформируется, изменяется под влиянием индивидуально-типологических особенностей ученика, отношения его к учителю, самому тексту, ситуации общения.

От чего же зависит адекватность восприятия учебной информации? Можно назвать ряд причин, важнейшей из которых является наличие или отсутствие в процессе коммуникативных барьеров. В самом общем смысле **коммуникативный барьер** — это психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками педагогического процесса. В случае возникновения барьера учебная информация исажается или теряет изначальный смысл.

Исходя из вышесказанного, можно выделить три группы барьеров педагогического общения:

- личностные;
- социально-психологические;
- физические;

Среди личностных барьеров большую группу составляют так называемые барьеры неправильной установки сознания:

- стереотипы мышления;
- предвзятость;
- неправильное отношение друг к другу;
- отсутствие внимания и интереса к другому;
- пренебрежение фактами.

Стереотипы представляют собой устойчивое, упрощенное мнение о людях (учителях, учениках) и ситуациях. Они возникают в педагогическом процессе двояким образом — смысл информации может быть искажен: а) стереотипом говорящего; б) стереотипным мышлением воспринимающего (слушающего).

Предвзятые представления между учителем и учеником возникают в результате снижения уровня самокритичности и подъема самооценки (как правило, не всегда обоснованного). Предвзятость в педагогическом общении проявляется в следующем:

1. Ложные стереотипы, относящиеся к восприятию человека по внешним данным. (Этот — в очках, значит, умный, этот — спортивный на вид, значит, неумный и т. д.) Установка на внешность экономит педагогические усилия, связанные с познанием учеников, но часто приводит к заблуждениям, которые, в конечном счете, выливаются в педагогические просчеты.

2. Приписывание достоинств или недостатков человеку исходя только из его социального статуса. В этом случае ученик или студент оказываются не в лучшем положении: их социальный статус ниже статуса педагога.

3. Субъективизм, штампы, трафареты, предварительная информация, которую педагог получает об учащемся (или другом педагоге). Следуя им, педагог встает на ложный путь педагогического общения или оказывается вообще вне его. Необходимо проверять всякую информацию и проводить переоценку предварительных установок, чтобы познать истинного человека, его плюсы и минусы и строить общение с ним с опорой на плюсы, осознавая, что каждый человек в чем-то лучше другого.

Общение — это совокупность связей и взаимовлияния людей, складывающаяся в их совместной деятельности. Оно пред-

полагает некоторый результат — изменение поведения и деятельности других людей. Каждый человек выполняет определенную роль в обществе. Множественность ролевых позиций нередко порождает их столкновение — ролевые конфликты. В некоторых ситуациях обнаруживается антагонизм позиций, отражающий наличие взаимоисключающих ценностей, задач и целей, что иногда приводит к межличностным конфликтам.

60. Личностно-профессиональные качества учителя, необходимые для правильного общения

Эффективность педагогического общения в немалой степени определяется личностными качествами учителя. Среди них можно выделить четыре группы:

- 1) показатели коммуникативного плана;
- 2) показатели индивидуально-личностного плана;
- 3) показатели общего социально-психологического плана;
- 4) показатели морально-этического плана.

Среди показателей личностного плана наибольшее значение имеют коммуникативные склонности, способности, знания, умения, навыки общения и др. Безусловно, на результативность педагогического общения оказывают влияние такие показатели индивидуально-личностного плана, как интересы, склонности, уровень подготовленности, привычки учителя и ученика.

В некоторых исследованиях отмечается связь эффективного познания личности учащегося с индивидуально-психологическими особенностями педагога, например такими, как интроверсия, экстраверсия, эмоциональная стабильность. Исследования показали, что в целом педагоги **интровертированного типа** более полно и адекватно отражают личность учащегося по сравнению с педагогами-экстравертами. Исследования А.А. Реан обнаружили интересную особенность: те педагоги, которые не связывают свое профессиональное совершенствование с развитием самоуверенности (а, напротив, приближаясь к своему идеалу профессионализма, стремятся стать менее самоуверенными),

дают более позитивную оценку личности учащегося. И наоборот, чем более педагог связывает свое профессиональное само совершенствование с повышением самоуверенности, тем чаще он дает в целом негативные оценки личности учащегося.

В психолого-педагогической литературе указывается ряд и других качеств личности педагога, важных для общения. Среди них можно назвать следующие:

- фасцинация (основа обаяния);
- прямой и лучистый взгляд, голос, богатый в тембровом отношении;
- импровизационный ум;
- эмпатия (способность поставить себя на место другого);
- доброжелательность;
- аутентичность (умение быть собой);
- инициативность в общении;
- непосредственность;
- принятие своих и чужих без страха;
- стремление к самопознанию.

Кроме того, можно выделить ряд профессионально важных качеств педагога, необходимых для общения с аудиторией:

Одним из важных качеств педагога является умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с учащимися. Данное умение обычно связывают с коммуникативными способностями педагога. Владение профессионально-педагогическим общением — важнейшее требование к личности педагога в том ее аспекте, который касается межличностных взаимоотношений.

Прежде всего, отметим, что **коммуникативные способности**, проявляющиеся в педагогическом общении, — это способности к общению, специфическим образом выступающие в сфере педагогического взаимодействия, связанного с обучением и воспитанием детей. Из этого можно сделать, по меньшей мере, два полезных вывода:

1. Разговор о способностях к педагогическому общению не может вестись независимо от обсуждения общих коммуникативных способностей, проявляемых во всех сферах человеческого общения.

2. Когда речь идет о способностях к педагогическому общению, то ограничиваться разговорами об общих коммуникативных способностях нельзя. Во-первых, далеко не все коммуникативные способности человека проявляют себя одинаковым образом и в одинаковой мере необходимы педагогу. Во-вторых, есть ряд специальных коммуникативных умений и навыков, которыми должен владеть педагог и которые, может быть в меньшей степени, необходимы представителям других профессий. В частности, познание человеком других людей, познание самого себя, правильное восприятие и оценивание ситуаций общения, умение правильно вести себя по отношению к людям, действия, предпринимаемые человеком в отношении самого себя.

Исходя из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной) можно выделить три группы базовых коммуникативных умений педагога:

- 1) умения межличностной коммуникации;
- 2) умения восприятия и понимания друг друга;
- 3) умения межличностного взаимодействия.

Умения межличностной коммуникации включают в себя:

- умение передавать учебную информацию;
- умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации;
- умение организовывать и поддерживать педагогический диалог;
- умение активно слушать ученика.

Среди **перцептивных умений** важное значение имеют:

- умение ориентироваться в коммуникативной ситуации педагогического взаимодействия;
- умение распознавать скрытые мотивы и психологические защиты учащегося;
- умение понимать эмоциональное состояние учащегося и др.

Вышеперечисленные и другие коммуникативные умения могут быть сформированы на интуитивном, житейском и сознательном уровнях. Кроме того, в каждом из них можно выделить низкий, средний и высокий подуровни.

Познание человека человеком включает общую оценку человека как личности, которая обычно складывается на основе

первого впечатления о нем, оценку отдельных черт его личности, мотивов и намерений, оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение «читать» позы, жесты, мимику, пантомимику.

Познание человеком самого себя предполагает оценку своих знаний и своих способностей, оценку своего характера и других черт личности, оценку того, как человек воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих.

Умение правильно оценить ситуацию общения — это способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации.

Связанные с этим коммуникативные способности включают:

- умение вступать в контакт с незнакомыми людьми;
- умение предупреждать возникновение и своевременно разрешать уже возникшие конфликты и недоразумения;
- умение вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другим человеком;
- умение вести себя так, чтобы дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства;

Коммуникативные способности педагога поддаются развитию. Хорошие результаты в их формировании дает социально-психологический тренинг.

Педагогическое общение осуществляется в разнообразных формах, зависящих главным образом от индивидуальных качеств педагога и его представления о собственной роли в этом процессе. В психолого-педагогической литературе эта проблема, как правило, рассматривается в связи со стилем педагогической деятельности. Существует несколько классификаций педагогических стилей, базирующихся на разных основаниях. Например, выделяются в качестве противопоставляемых друг другу регламентированный и импровизационный стили педагогического взаимодействия, которые могут также рассматриваться как стили педагогического общения.

Регламентированный стиль предусматривает строгое подразделение и ограничение ролей участников педагогического процесса, а также следование определенным шаблонам и правилам. Его преимущество, как правило, в четкой организации учебно-воспитательной работы. Однако для этого процесса характерно возникновение новых, неожиданных условий и обстоятельств, которые не предусмотрены изначальной регламентацией и не могут быть бесконфликтно под нее «подогнаны». Возможности коррекции педагогического взаимодействия в нестандартных условиях в рамках регламентированного стиля весьма низки.

Импровизационный стиль в этом плане обладает, значительным преимуществом, так как позволяет спонтанно находить решение каждой, вновь возникающей ситуации. Однако способности к продуктивной импровизации весьма индивидуальны, поэтому осуществление взаимодействия в таком стиле не всегда возможно. Достоинства того или иного стиля дискуссионны; оптимальным представляется гармоничное сочетание в педагогическом процессе элементов регламентации и импровизации, что позволяет одновременно соблюсти необходимые требования к процессу и результату обучения, а также при необходимости скорректировать механизмы взаимодействия.

Существует также традиционное подразделение стилей по критерию роли участников педагогического процесса. В рамках авторитарного стиля общения эти роли строго регламентированы, причем, учащемуся принадлежит изначально подчиненная роль. Именно при этом условии осуществляется обучение и воспитание как целенаправленное воздействие на ребенка. Наряду с указанными недостатками этот механизм чреват постепенным отставанием от возрастающих возможностей ребенка, что приводит в итоге к несоответствию педагогического стиля и сформировавшихся жизненных установок учащегося. Крайней противоположностью авторитарному выступает стиль педагогического общения, который может быть расценен как попустительский. Внешне он позволяет достичь раскованных отношений, однако чреват возможностью утраты контроля педагога над поведением воспитанников.

Оптимальным представляется так называемый демократичный стиль общения, при котором имеет место определенная регламентация ролей участников диалога, не ущемляющая, однако, свободы проявления индивидуальных склонностей и особенностей характера. Именно такой стиль позволяет гибко корректировать механизмы взаимодействия с учетом возрастающей роли учащегося как участника все более равноправного диалога.

Пытаясь выяснить причины, делающие общение одним из сильнейших факторов, участвующих в формировании личности, было бы большим упрощением видеть его воспитательное значение только в том, что вступающие в общение люди получают, таким образом, возможность передать друг другу знания об окружающей их действительности, которыми они обладают, а также умения и навыки, требующиеся обычно человеку для успешного выполнения предметной деятельности. Воспитательное значение общения заключается не только в том, что оно расширяет общий кругозор человека и способствует развитию психических образований, которые необходимы ему для успешного выполнения деятельности, носящей предметный характер. Воспитательное значение общения заключается еще и в том, что оно является обязательным условием формирования общего интеллекта человека и, прежде всего, многих его перцептивных, мнемических и мыслительных характеристик.

Какие требования предъявляют учителя к вниманию, восприятию, памяти, воображению, мышлению учащихся, когда с ним повсеместно общаются, какие задачи перед ними ставят и какой уровень их активности при этом вызывают — от этого в большой степени зависит то конкретное сочетание различных характеристик, которые определяют интеллект учащегося.

В психолого-педагогической литературе все чаще сегодня рассматривается такое явление как дидактогения.

Дидактогения — негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (учителя, тренера). Выражается в фрустрации, страхах, подавленном настроении и т. п. Отрицательно сказывается

на деятельности учащегося, затрудняет межличностные отношения. В основе возникновения дидактогении лежит психическая травма, полученная учеником по вине педагога. Этим объясняется близость симптоматики дидактогении и неврозов у детей, причем дидактогения нередко перерастает в невроз и в этом случае может потребовать специального лечения, в частности методами психотерапии. Некоторые педагоги считают допустимым с целью наказания ученика либо для снижения его завышенной самооценки публично высмеять его, подчеркнуть (нередко с преувеличением) его недостатки, провести невыгодное сравнение с достижениями сверстников. С точки зрения школьной психогигиены такая форма педагогического общения крайне вредна, поскольку дает внешний эффект снижения нежелательной активности ученика, но не может ориентировать на положительные достижения в учебной деятельности и т. п. Таким образом, разрушается авторитет педагога, вера в его доброжелательность и справедливость, ослабляется чувство его психологической защищенности, необходимое для эмоционального равновесия ребенка. Чтобы предотвратить возникновение дидактогении у учащихся, каждый педагог ~~должен~~ стремиться к максимальной тактичности в общении, осуществлять воспитание учащихся с учетом их возрастных и индивидуально-психологических (главным образом личностных) особенностей.

Приложения

Примерная тематика рефератов и контрольных работ

1. Предмет и задачи педагогической психологии.
2. История возникновения и развития педагогической психологии.
3. К.Д. Ушинский о роли психологических знаний для педагогической теории и практики.
4. Ветви педагогической психологии.
5. Основные проблемы педагогической психологии.
6. Основные подходы в отечественной науке и практике к решению проблемы готовности детей к обучению в школе.
7. Взаимосвязь возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке.
8. Педология как комплексная наука о ребенке.
9. Суггестопедия как принципиально новое направление в педагогической психологии.
10. Взаимосвязь методологии, методов и методик психолого-педагогического исследования.
11. Особенности применения общенаучных методов в психолого-педагогических исследованиях.
12. Сравнительный анализ количественных и качественных методов исследования.
13. Формирующий эксперимент как один из основных методов педагогической психологии.
14. Применение метода беседы в изучении личности учащегося.
15. Проблема валидности психолого-педагогических исследований.
16. Факторы, нарушающие внутреннюю и внешнюю валидность психолого-педагогических исследований.
17. Особенности применения метода анализа «продуктов деятельности» в педагогической психологии.
18. Основные этапы психолого-педагогического исследования.
19. Многофакторные многоуровневые экспериментальные психолого-педагогические исследования.
20. Научение как процесс и результат приобретения индивидуального опыта.
21. Основные теории научения.
22. Проблемы теории научения.

23. Виды обучения у человека.
24. Бихевиористская концепция обучения.
25. Ассоциативно-рефлекторная теория обучения.
26. Междисциплинарный подход к учению.
27. Учение как разновидность человеческой деятельности.
28. Основные теории учения в отечественной психологии.
29. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий.
30. Основные положения теории планомерного формирования умственных действий.
31. Проблема соотношения обучения и развития как центральная проблема педагогической психологии.
32. Особенности решения проблемы соотношения обучения и развития в настоящее время.
33. Основные ориентации человекознания (по А. Г. Асмолову).
34. Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития.
35. Основные направления разработки проблемы обучения и развития.
36. Концепция зоны ближайшего развития.
37. Концепция зоны ближайшего развития как основа развивающего обучения.
38. Виды, уровни и свойства обучаемости.
39. Проблема обучаемости в педагогической психологии.
40. Учебная деятельность в концепции Эльконина — Давыдова.
41. Сущность учебной деятельности.
42. Основные особенности учебной деятельности.
43. Структура учебной деятельности.
44. Учебные действия в структуре учебной деятельности.
45. Закономерности формирования и функционирования учебной деятельности.
46. Основные возрастные особенности формирования УД.
47. Ведущий характер учебной деятельности в младшем школьном возрасте.
48. Основные аспекты диагностики учебной деятельности.
49. Мотивация как психологическая категория.
50. Проблемы определения мотивов.
51. Основные трактовки мотива.
52. Мотив как цель.
53. Сущность учебных мотивов.
54. Основные источники учебной мотивации.
55. Характеристики и функции учебной мотивации.

56. Особенности проявления интереса в мотивационной сфере учащихся.
57. Типы отношения к учению в мотивационной сфере учащихся.
58. Качества мотивов.
59. Основные формы проявления учебных мотивов в учебном процессе.
60. Проблемы мотивации достижения успеха.
61. Особенности проявления мотивации достижения в учебном процессе.
62. Феномен «обученной беспомощности».
63. Изучение учебной мотивации.
64. Проблема знаний в психолого-педагогической литературе.
65. Формы существования учебных знаний.
66. Психолого-педагогические условия усвоения знаний.
67. Основные этапы процесса учебного познания.
68. Проблема понимания в психолого-педагогической литературе.
69. Основные уровни овладения умениями и навыками.
70. Сущность теории поэтапного формирования умственных действий и понятий.
71. Основные типы ориентировочной основы действия.
72. Типы учения (по П.Я. Гальперину).
73. Формирование общеучебных умений и навыков как одна из основных педагогических задач.
74. Сущность традиционного обучения.
75. Основные противоречия традиционного обучения.
76. Исторические аспекты проблемного обучения в зарубежной педагогике и психологии.
77. Проблемное обучение Дж. Дьюи.
78. Развитие проблемного обучения в отечественной науке и практике.
79. Сущность проблемного обучения.
80. Проблемные ситуации как основа проблемного обучения.
81. Программированное обучение: достоинства и недостатки.
82. Типы обучающих программ.
83. Бихевиористский подход к программированному обучению.
84. Развитие программируемого обучения в отечественной науке и практике.
85. Проблема развивающего обучения в психолого-педагогической литературе.
86. Проблема соотношения обучения и развития.

87. Как связано развивающее обучение с зоной ближайшего развития ребенка?

88. Назовите основные предпосылки создания СРО Эльконина—Давыдова.

89. Система развивающего обучения Эльконина—Давыдова: за и против.

90. Типы мышления в учебном процессе.

91. Различия эмпирического и теоретического знания.

92. Дидактическая система развивающего обучения Л. В. Занкова: за и против.

93. Основные принципы дидактической системы развивающего обучения Л. В. Занкова.

94. Проблемы и трудности внедрения систем развивающего обучения в практику.

95. Воспитание — одна из центральных категорий педагогической психологии.

96. Взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации.

97. Проблема целей воспитания.

98. Цель воспитания в различных педагогических концепциях.

99. Виды воспитания.

100. Междисциплинарный подход к воспитанию.

101. Критерии и показатели воспитанности и воспитуемости.

102. Взаимосвязь обучения и воспитания.

103. Типы взаимосвязи обучения и воспитания.

104. Воспитывающее обучение.

105. Формирование нравственной основы учащихся.

106. Роль эмпатии в нравственном воспитании учащихся.

107. Концепция нравственного развития Кольберга.

108. Классификация методов воспитания.

109. Методы формирования сознания.

110. Особенности применения метода убеждения в воспитании.

111. Методы организации деятельности и формирования поведения.

112. Методы формирования чувств и отношений.

113. Методы влияния.

114. Убеждение как один из основных способов влияния.

115. Внушение (суггестия) и воспитание.

116. Возрастные особенности подражания.

117. Самовоспитание, самообразование, самообучение как цель воспитания.

118. Принципы воспитания.

119. Педагогические закономерности воспитания.
120. Принцип природосообразности.
121. Принцип культурносообразности.
122. Технократический подход к воспитанию.
123. Гуманистический подход к воспитанию.
124. Проблема педагогической деятельности в психолого-педагогической литературе.
125. Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя.
126. Структура педагогической деятельности.
127. Основные противоречия педагогической деятельности.
128. Профессиональное самосознание учителя в его деятельности.
129. Какие функции выполняет самосознание в жизнедеятельности человека?
130. Место самооценки в структуре профессиональной Я-концепции учителя.
131. Основные направления психологических исследований по проблеме педагогической направленности.
132. Типы педагогической направленности.
133. Особенности мотивов педагогической деятельности в инновационной деятельности.
134. Концепция «мотивационного комплекса» педагога.
135. Проблема способности в психологии.
136. Талант и гениальность как уровни способностей.
137. Основные направления изучения способностей в психологии.
138. Ведущие свойства педагогических способностей.
139. Базовые педагогические способности.
140. Перцептивные способности педагога.
141. Педагогическое воображение как основа прогностических способностей.
141. Структура педагогических способностей.
142. Функциональные компоненты педагогической системы.
143. Общие педагогические способности.
144. Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя.
145. Аутопсихологическая компетентность.
146. Рефлексивно-перцептивные умения учителя.
147. Основные механизмы познания педагогом личности учащегося.
148. Проблема рефлексии в психолого-педагогической литературе.
149. Базовые организаторские умения педагога.

150. Стили педагогической деятельности.
151. Индивидуальный стиль педагогической деятельности
152. Педагогическая акмеология.
153. Проблема общения в психологии.
154. Междисциплинарный подход к общению.
155. Педагогическое общение глазами психологов.
156. Основные функции педагогического общения.
157. Основные модели педагогического общения.
158. Особенности коммуникативной стороны общения в педагогическом процессе.
159. Основные механизмы межличностного восприятия в педагогическом процессе, их характеристика.
161. Социально-перцептивные стереотипы и особенности их проявления в учебном процессе.
162. Основные факторы социально-перцептивных искажений в учебном процессе.
163. Барьеры педагогического общения.
164. Личностные качества учителя, определяющие эффективность педагогического общения.
165. Коммуникативные способности.
166. Базовые умения профессионального общения учителя.
167. Стили педагогического общения.
168. Влияние характера педагогического общения на психическое развитие учащихся.
169. Дидактогения как психологопедагогическая проблема.
170. Педагогическая система Монтессори, Штейнера (по выбору).

Примерные вопросы для самостоятельной проверки знаний

Что является предметом педагогической психологии?

Покажите особенности исторического изменения предмета педагогической психологии.

В чем сущность биогенетического и социогенетического направлений в развитии педагогической психологии?

Назовите основные задачи педагогической психологии.

В чем проявляется единство возрастной психологии и педагогической психологии в системе психологических знаний о ребенке?

Каковы основные сферы действия педагогической психологии и педагогики?

Назовите основные ветви педагогической психологии.

Дайте характеристику основных проблем педагогической психологии.

В чем суть проблемы соотношения развития и обучения?

Раскройте прикладной аспект для педагогической практики решения проблемы выделения сенситивных периодов в развитии.

Какие подходы к решению проблемы готовности детей к обучению в школе существуют в отечественной науке и практике?

В чем заключается проблема оптимальной психологической подготовки учителя и воспитателя?

Назовите основные этапы развития педагогической психологии.

Что характерно для каждого из этапов развития педагогической психологии?

В чем особенности педологии как науки?

Какие основные исследования были развернуты с 30-х гг. XIX в. в области процессуальных аспектов обучения и воспитания?

Какое принципиально новое направление возникло в педагогической психологии в 60–70-е гг. XX в.?

В чем суть методологических основ психологического исследования и их реализации в педагогической психологии?

Какова взаимосвязь методологии, методов и методик исследования в педагогической психологии?

Назовите основные этапы психолого-педагогического исследования.

Приведите классификацию методов психолого-педагогического исследования по разным основаниям.

Дайте характеристику основным специальным методам педагогической психологии.

В чем особенности применения метода наблюдения в психолого-педагогических исследованиях?

Выделите достоинства и недостатки применения метода беседы в психолого-педагогических исследованиях.

В чем специфика использования метода изучения «продуктов деятельности» в педагогической психологии?

Дайте общую характеристику метода эксперимента и сформулируйте основные требования к его применению в педагогической психологии.

Назовите основные виды эксперимента в педагогической психологии и дайте их сравнительную характеристику.

В чем суть формирующего эксперимента в педагогической психологии?

Сравните следующие понятия: «усвоение», «учение», «научение», «учебная деятельность».

Назовите систему деятельности, в результате которых человек приобретает опыт.

Как трактуют понятия «научение», «обучение» и «учение» А.К. Маркова и Н.Ф. Талызина?

Чем отличается точка зрения В.Д. Шадрикова по поводу на-
учения от точки зрения Л.Б. Ительсона?

Как трактовалось обучение в отечественной психологии в со-
ветский период ее развития?

Назовите основные теории научения.

Назовите основные проблемы теории научения.

Какие существуют виды научения у человека?

В чем суть бихевиористской концепции научения?

Раскройте суть принципа подкрепления как главного пути уп-
равления процессом учения в теории оперантного поведения.

В чем суть ассоциативно-рефлекторной теории научения?

Чем отличаются когнитивные теории научения от бихевиорис-
тических и ассоциативно-рефлекторных?

Назовите и дайте характеристику основным видам ассоциатив-
ного научения.

Какие уровни научения принято выделять в психологии?

В чем суть междисциплинарного подхода к учению?

Охарактеризуйте учение как разновидность человеческой дея-
тельности.

Назовите основные теории учения в отечественной психологии.

В чем суть деятельностного подхода к усвоению социального
опыта?

В чем суть теории поэтапного формирования умственных дей-
ствий и понятий?

Назовите основные операциональные теории усвоения социаль-
ного опыта.

Раскройте основные положения теории планомерного форми-
рования умственных действий.

Почему проблема соотношения обучения и развития считается
центральной проблемой педагогической психологии?

С чем связано смещение смысловых акцентов в проблеме соот-
ношения обучения и развития в настоящее время?

Назовите основные ориентации человекознания (по А.Г. Асмо-
лову).

Назовите основные подходы к решению проблемы соотноше-
ния обучения и развития.

Какой точки зрения к соотношению обучения и развития при-
держивались А. Гезелл и З. Фрейд?

В чем особенности точки зрения Э. Торндайка, У. Джемса в трак-
товке проблемы соотношения обучения и развития?

Назовите основные направления разработки проблемы обучения и развития.

Кто изучал влияние на интеллектуальное развитие поэтапного формирования умственных действий?

Какое положение легло в основу концепции о соотношении обучения и умственного развития учащегося?

Что такое зона ближайшего развития?

Чем отличается уровень актуального развития от зоны ближайшего развития?

Назовите основные показатели, «пласты» актуального развития учащегося.

Что понимается под обученностью?

Назовите основные показатели развитости (интеллектуальной).

Чем отличается воспитанность от воспитуемости?

Что понимается под обучаемостью?

Назовите существенные качества познавательных процессов и личности, обеспечивающих возможности к обучению.

Чем отличается общая обучаемость от специальной?

Какие признаки обучаемости выделяет О.М. Морозов?

Какие существуют трактовки понятия «учебная деятельность»?

Как трактуется учебная деятельность в направлении Эльконина—Давыдова?

В чем сущность учебной деятельности?

Назовите авторов концепции учебной деятельности?

Как трактуется понятие «субъект деятельности» в концепции учебной деятельности?

Назовите основные особенности учебной деятельности.

Назовите характерные особенности усвоения знаний и умений внутри УД.

Как определяет структуру учебной деятельности В.В. Репкин?

Сравните точки зрения на структуру УД В.В. Репкина и А.У. Варданяна.

Какие компоненты УД выделил Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов?

В чем проявляется специфика учебной задачи?

Какие учебные действия в структуре УД выделяют И. Ломппшер и А. Коссаковски?

Назовите закономерности формирования и функционирования различных видов деятельности по В.В. Давыдову.

Что понимается под становлением УД?

Чем отличается становление УД от ее формирования?

Что характерно для формирования УД в младшем подростковом возрасте?

Назовите основные возрастные особенности формирования УД.
Что такое ведущая деятельность?

В каком возрасте учебная деятельность является ведущей деятельностью?

В чем проявляется ведущий характер учебной деятельности в младшем школьном возрасте?

Назовите основные аспекты диагностики учебной деятельности.

По каким признакам можно изучать степень сформированности учебных действий?

Дайте характеристику мотивации как психологической категории.

В чем суть проблемы определения мотивов?

Назовите основные трактовки мотива.

Кто из отечественных ученых рассматривает мотив как потребность?

Как соотносятся следующие понятия: «мотив», «мотивация» и «мотивационная сфера личности»?

Охарактеризуйте сущность учебных мотивов.

Назовите основные источники учебной мотивации.

Какие группы учебных мотивов выделяет М.В. Матюхина?

Приведите классификацию учебных мотивов по А.К. Марковой.

Назовите характеристики и функции учебной мотивации.

В чем особенности проявления интереса в мотивационной сфере учащихся?

Какие типы отношения к учению в мотивационной сфере учащихся выделяет А.К. Маркова?

Сравните содержательные и динамические качества мотивов.

Какими факторами определяется учебная мотивация?

Назовите основные уровни познавательных и социальных мотивов учебной деятельности.

Назовите основные формы проявления учебных мотивов в учебном процессе.

Дайте характеристику силы и устойчивости учебных мотивов.

В чем суть проблемы мотивации достижения успеха?

Как трактуется мотивация достижения в теории мотивации Аткинсона?

Что характерно для изучения мотивации достижения успеха в отечественной психологии?

Дайте характеристику соотношения мотивов достижения успеха и избегания неудачи.

Назовите особенности проявления мотивации достижения в учебном процессе.

В чем суть феномена «обученной беспомощности»?

Назовите основные этапы формирования учебной мотивации по Л.М. Фридману.

Рассмотрите особенности развития внутренней мотивации учения.

Какие этапы становления могут проходить мотивы всех видов и уровней по А.К. Марковой?

В чем трудности изучения учебной мотивации?

Какие методы, по А.К. Марковой, являются наиболее надежными для изучения мотивации учащихся и наиболее приемлемыми для учителя?

Как трактуется понятие «знания» в психолого-педагогической литературе?

Какие функции выполняют знания?

Назовите основные виды знаний.

Какие формы существования учебных знаний выделяет В.И. Гинецинский?

Назовите основные свойства знаний.

Чем отличается глубина от широты знаний?

Что включает в себя обученность учащихся?

Что составляет основу усвоения знаний?

Назовите основные этапы процесса учебного познания.

Какие уровни усвоения знаний выделяет А.К. Маркова?

Дайте характеристику уровней усвоения знаний по В.П. Беспалько.

Приведите примеры заданий для диагностики уровней усвоения знаний (по В.П. Беспалько).

В чем суть проблемы понимания?

Как соотносятся знание и понимание?

Приведите основные трактовки понятий «умение» и «навык».

Назовите основные уровни овладения умениями и навыками.

В чем проявляется особенность применения знаний, умений и навыков?

В чем сущность теории поэтапного формирования умственных действий и понятий?

Назовите основные этапы формирования умственных действий.

Дайте характеристику умственных действий.

Назовите и охарактеризуйте основные типы ориентировочной основы действия

Охарактеризуйте основные типы учения по П.Я. Гальперину.

Приведите пример организации обучения при использовании разных типов ООД.

Дайте определение понятия «общеучебные умения и навыки».

Чем отличаются общенаучебные умения и навыки от специально-учебных?

В чем особенности формирования общеучебных умений и навыков?

В чем сущность традиционного обучения?

Назовите отличительные признаки традиционной классно-урочной технологии обучения.

Назовите достоинства и недостатки традиционного обучения.

В чем проявляются основные противоречия традиционного обучения?

Укажите основные исторические аспекты проблемного обучения в зарубежной педагогике и психологии.

В чем особенности проблемного характера обучения Дж.Дьюи?

Что характерно для развития проблемного обучения в отечественной науке и практике?

В чем сущность проблемного обучения?

Назовите типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе.

В каких случаях возникают проблемные ситуации?

Назовите основные правила создания проблемных ситуаций в учебном процессе.

Назовите основные достоинства и недостатки проблемного обучения.

В чем сущность программированного обучения?

Кто является автором программированного обучения?

Дайте характеристику типов обучающих программ.

В чем особенности разветвленных программ программируемого обучения?

Что характерно для бихевиористского подхода к программируемому обучению?

Что характерно для развития программированного обучения в отечественной науке и практике?

Почему программируемое обучение не получило должного развития?

Как трактуется понятие «развивающее обучение» в психологопедагогической литературе?

Назовите основные показатели развивающего обучения.

В чем суть проблемы соотношения обучения и развития?

Какие две основные черты выделил Л.С. Выготский в третьей теории соотношения обучения и развития?

Назовите основные характеристики развивающего обучения.

Какие закономерности учитывает и использует развивающее обучение?

Что означает следующая фраза: «Ребенок является полноценным субъектом учебной деятельности»?

На что направлено развивающее обучение?

Как связано развивающее обучение с зоной ближайшего развития ребенка?

Назовите основные предпосылки создания СРО Эльконина—Давыдова.

Какие психологические новообразования характерны для младшего школьного возраста?

Что лежит в основе психического развития младших школьников, по мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова?

Чем отличается эмпирическое мышление от теоретического?

Какие основные различия эмпирического и теоретического знания приводит В.В. Давыдов?

Назовите некоторые особенности СРО Эльконина — Давыдова.

В чем суть общедидактических принципов по В.В. Давыдову?

Назовите предпосылки создания дидактический СРО Л.В. Занкова.

Какие исследования были осуществлены под руководством Л.В. Занкова?

Дайте характеристику основных принципов дидактической СРО Занкова.

Чем отличается принцип осознания школьниками процесса учения от принципа сознательности?

Назовите некоторые особенности внедрения СРО Занкова в практику.

Назовите основные трактовки понятия «воспитание».

Чем различаются трактовки понятия «воспитание» — в широком социальном и узком смысле?

В чем проявляется взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации?

Чем отличается формирование от становления личности?

Кто изучал следующий ряд понятий: «индивиду — субъект деятельности — личность — индивидуальность»?

Чем отличается понятие «индивиду» от понятия «индивидуальность»?

Как трактуется понятие «личность» в отечественной психологии?

В чем особенности проблемы целей воспитания?

Как трактуется цель воспитания в различных педагогических концепциях?

Приведите основные классификации видов воспитания.

Какие аспекты воспитания изучает философия?

Какие аспекты воспитания изучает педагогика, а какие — психология?

Чем отличаются критерии от показателей?

Назовите основные критерии воспитанности и воспитуемости.

Охарактеризуйте основные уровни воспитанности и воспитуемости по А.К. Марковой.

В чем особенности взаимосвязи обучения и воспитания?

В чем проявляется многосторонний характер взаимосвязи обучения и воспитания?

Назовите типы взаимосвязи обучения и воспитания.

Что такое «воспитывающее обучение»?

В чем особенности формирования нравственной основы учащихся?

Что такое эмпатия?

Охарактеризуйте роль эмпатии в нравственном воспитании учащихся.

Раскройте суть концепции нравственного развития Кольберга.

Что такое «метод воспитания»?

Чем отличаются методы воспитания от методов обучения?

Приведите классификацию методов воспитания по источникам познания.

В чем суть методов формирования сознания?

Назовите особенности применения метода убеждения в воспитании.

Что относится к методам организации деятельности и формирования поведения?

Чем отличается применение метода упражнений в воспитании от их применения в обучении?

Что относится к методам формирования чувств и отношений?

Назовите основные приемы воспитания.

Чем отличаются приемы воспитания от методов воспитания?

Назовите основные методы влияния.

Чем отличается убеждение от других методов влияния?

Что такое внушение (суггестия)?

Когда чаще всего возникает феномен заражения?

Назовите возрастные особенности подражания.

Сопоставьте различные виды влияния.

Чем отличаются формы воспитания от методов воспитания?

Дайте определения понятиям: «самовоспитание», «самообразование», «самообучение».

Назовите основные методы самовоспитания и самообразования. Какие уровни самовоспитуемости, самообучаемости выделяет А.К. Маркова?

Применение каких приемов предполагает самовоспитание? Что понимается под принципами воспитания?

Назовите и дайте характеристику основным принципам воспитания.

Что понимается под педагогическими закономерностями воспитания?

Чем отличается принцип природосообразности от принципа культурообразности?

Приведите современную трактовку принципа природосообразности.

Как реализовать принцип культурообразности воспитания в современных условиях?

В каких вам известных системах воспитания наиболее полно реализуется, по Вашему мнению, принцип центрации воспитания на развитии личности?

В чем суть технократического подхода к воспитанию?

Назовите основных представителей гуманистического подхода к воспитанию.

Как определяется педагогическая деятельность в психолого-педагогической литературе?

К какой группе профессий, по Е.А.Климову, относится педагогическая деятельность?

Что входит в состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя?

Назовите основные компоненты структуры педагогической деятельности.

Что является предметом педагогической деятельности?

Какие средства педагогической деятельности Вы знаете?

Что, по вашему мнению, является продуктом педагогической деятельности?

Назовите основные функции педагогической деятельности.

В чем суть коммуникативной функции педагогической деятельности?

В чем проявляются основные противоречия педагогической деятельности?

Дайте характеристику основных уровней продуктивности педагогической деятельности по Н.В. Кузьминой.

Дайте определение понятию «Я-концепция».

Как проявляется профессиональное самосознание учителя в его деятельности?

Какие функции выполняет самосознание в жизнедеятельности человека?

Назовите структуру профессионального самосознания учителя.

Чем отличается «Я-ретроспективное» от «Я-идеального»?

Какое место самооценка занимает в структуре профессиональной Я-концепции учителя?

Как соотносятся понятия «самооценка» и «самоотношение»?

В чем особенности операционно-деятельностного аспекта самооценки учителя?

Как рассматривается проблема направленности в общепсихологических теориях личности?

Дайте определение понятия «педагогическая направленность».

Назовите основные направления психологических исследований по проблемам педагогической направленности.

Как трактуется педагогическая направленность в гуманистической психологии?

Чем отличается точка зрения Л.М. Митиной на педагогическую направленность от точки зрения Н.В. Кузьминой?

Что включает в структуру педагогической направленности Л.М. Ахмедзянова?

Какие типы педагогической направленности выделяет Н.В. Кузьмина?

Как классифицирует учителей Л.Фестингер на основе их заключений о результивативности учащихся?

Чем отличаются учителя, ориентированные на «развитие», от учителей, ориентированных на «результивативность»?

Назовите основные виды мотивов педагогической деятельности.

Как проявляются особенности мотивов педагогической деятельности в инновационной деятельности?

Дайте характеристику «мотивационного комплекса» педагога.

Что значит оптимальность «мотивационного комплекса» учителя?

Назовите основные типы центрации учителей по А.Б. Орлову.

Как в психологии трактуются способности?

Чем отличаются способности от задатков?

Как понимаются способности в научной школе Б.М. Теплова?

Как соотносятся талант и гениальность со способностями?

Что такое «общие способности»?

Назовите основные направления изучения способностей в психологии.

Дайте определение понятию «педагогические способности».

Какие свойства являются ведущими в педагогических способностях?

Что такое «педагогический такт»?

Как определяется педагогическая наблюдательность в психолого-педагогической литературе?

Назовите базовые педагогические способности.

Какие педагогические способности выделяет Ф.Н. Гоноболин?

Дайте характеристику организаторских способностей.

Какие способности учителя выделяет В.А. Крутецкий?

Что такое «перцептивные способности»?

Чем отличаются речевые способности учителя от коммуникативных?

Какие функции выполняет педагогическое воображение (или прогностические способности)?

Кто разработал наиболее полную на сегодняшний день системную трактовку способностей?

Что такое «педагогическая система»?

Какие структурные компоненты составляют суть педагогической системы?

Чем отличаются функциональные компоненты педагогической системы от структурных?

Какие уровни педагогических способностей выделяет Н.В. Кузьмина?

Чем отличается первый уровень способностей от второго (по Н.В.Кузьминой)?

Назовите общие педагогические способности.

Чем отличаются гностические способности от проектировочных?

Чем «обеспечиваются» коммуникативные педагогические способности?

Какие профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя выделяет А.К. Маркова?

Что включает в себя, по А.К. Марковой, структура субъективных факторов?

Что такое «аутопсихологическая компетентность»?

Какие три основные стороны труда учителя выделяет А.К. Маркова?

Чем, по Н.В. Кузьминой, отличаются проектировочно-гностические способности от рефлексивно-перцептивных?

В чем суть рефлексивно-перцептивных умений учителя?

Какие механизмы являются важнейшими в процессе познания педагогом личности учащегося?

Что такое «эмпатия»?

Как трактуется рефлексия в психолого-педагогической литературе?

Назовите базовые умения педагога.

В чем суть проектировочных умений педагога?

Что включает в себя конструктивный компонент деятельности педагога?

Перечислите базовые организаторские умения.

Что такое «стиль педагогической деятельности»?

Какие наиболее характерные четыре стиля деятельности учителя выделяет А.К. Маркова?

Чем отличается, по А.К. Марковой, эмоционально-методический стиль педагогической деятельности от рассуждающе-импровизационного?

Назовите основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности.

Какие три группы характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности рассматривают А.К. Маркова и А.Я. Никонова?

Что такое «педагогическая акмеология»?

Назовите основные критерии определения профессионализма по А.К. Марковой.

Охарактеризуйте основные уровни профессионализма педагога.

Дайте определение понятия общения.

Как трактуется общение в разных науках?

В чем проявляются различия изучения общения в педагогике и психологии?

Что такое «педагогическое общение»?

Как трактует общение А.А. Леонтьев?

Назовите и дайте характеристику основных функций педагогического общения.

В чем проявляется направленность педагогического процесса?

Что характерно, по Е.А. Климу, для представителей профессии «человек — человек»?

Назовите основные модели педагогического общения.

Чем отличается учебно-дисциплинарная модель общения от личностно-ориентированной?

Что характерно для авторитарного типа коммуникации?

Какие стороны общения обычно выделяются в социальной психологии?

В чем особенности коммуникативной стороны общения в педагогическом процессе?

Чем отличается перцептивная сторона педагогического общения от интерактивной?

Назовите основные механизмы межличностного восприятия в педагогическом процессе и дайте их характеристику.

Чем отличается децентрация от идентификации?

Какие группы социально-перцептивных стереотипов выделяет А.А. Реан? Как их можно учитывать в учебном процессе?

Как проявляются антропологические стереотипы?

Чем отличаются социально-статусные стереотипы от социально-ролевых?

Назовите основные факторы социально-перцептивных искажений в учебном процессе.

В чем суть эффекта «ореола»?

Чем отличается эффект «проектирования» от эффекта «первичности»?

Что такое коммуникативный барьер?

Назовите основные группы барьеров педагогического общения.

К какой группе барьеров относятся барьеры неправильной установки сознания?

Какие группы личностных качеств учителя определяют эффективность педагогического общения?

Назовите основные показатели личностного плана.

Что такое коммуникативные способности?

Какие группы умения можно выделить на основе трехстороннего анализа общения?

Какие умения включают в себя умения межличностной коммуникации?

В чем суть перцептивных умений?

Охарактеризуйте разные стили педагогического общения.

Как влияет характер педагогического общения на психическое развитие учащихся?

Что такое дидактогения?

Список литературы

1. Акмеология: учебник / Под ред. А.А. Деркача. — М., 2002.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — СПб., 2001.
3. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии // Советская педагогика. — 1954. — № 8.
4. Ананьев Б.Г. Формирование одаренности // Склонности и одаренности. — М., 1962.
5. Анастази А. Психологическое тестирование. — М., 1982. Кн. 1, 2.
6. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. — М., 1996.
7. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: теория, история, библиография. — М., 1996.
8. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М.; Воронеж, 1996.
9. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения: Пер. с англ. — М., 1980
10. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. — М., 1998.
11. Бардин К.В. Как научить детей учиться: учебная деятельность, ее формирование и возможные нарушения. (Родителям о детях). — Мн., 1973.
12. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий: От темперамента — к характеру и типологии личности. — М., 2000.
13. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти... (Техника профессионального поведения). Кн. для учителя. — М., 1994
14. Бертон В. Принципы обучения и его организация. — М., 1934.
15. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.
16. Биологическое и социальное в развитии человека / Под общ. ред. Б.Ф. Ломова. — М., 1977.
17. Блонский П.П. Педология: кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. — М., 1999.
18. Бодалев А.А. Личность и общение. — М., 1995.
19. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика.— СПб., 2000.
20. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. — М., 1998.
21. Божович Л.И. Избранные психологические труды. — М., 1995.
22. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. — М.—Воронеж, 1997.
23. Бондаренко С.М. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программируемом обучении: по

- материалам психолого-педагогической литературы // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения / Под ред. Л.Н. Ланды. — М., 1973. Вып. 2.
24. Брунер Дж. Психология познания. — М., 1977.
25. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. — СПб., 2000.
26. Варданян А.У., Варданян Г.А. Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления учащихся // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. — Уфа, 1985.
27. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. — М., 2001.
28. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.
29. Вернадский В.И. Избранные труды по истории науки. — М., 1981.
30. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. — М., 1990.
31. Виноградова М.Д., Первина И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: из опыта работы. — М., 1977.
32. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. — М., 1981.
33. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. — М., 1999.
34. Возрастная и педагогическая психология: тексты / Сост. и comment. О. Шуаре Марта. — М., 1992.
35. Волович М.Б. Наука обучать: технология преподавания математики. — М., 1995.
36. Волович М.Б. Не мучить, а учить: о пользе педагогической психологии. — М., 1992.
37. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., 1996.
38. Габай Т.В. Педагогическая психология. — М., 1995.
39. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. — М., 1988.
40. Гальперин П.Я. Введение в психологию. — М., 1976.
41. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. — М., 1985.
42. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского; вступ. ст. А.И. Подольского. — М.—Воронеж, 1998.
43. Гельвеций К.А. Сочинения: В 2 т. — М., 1974.
44. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. — СПб., 1992.
45. Гинецинский В.И. Пропедевтический курс общей психологии. — СПб., 1997.

46. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т.: Пер. с франц. — М., 1992.
47. Гоноболин Ф.Н. О педагогических способностях учителя. — М., 1964.
48. Гончарова Т.И. Уроки истории — уроки жизни // Педагогический поиск. — М., 1987.
49. Гуревич К.М. Проблемы дифференциальной психологии. — М.—Воронеж, 1998.
50. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. — Воронеж, 1976.
51. Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1956.
52. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972.
53. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. — М., 1986.
54. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М., 1996.
55. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. — М., 1994.
56. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. — М., 1998.
57. Доблаев Л.Н. Смысловая структура учебного текста: Автореф. дис. ... д-ра наук. -Саратов, 1972.
58. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. — СПб., 2002.
59. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. — СПб., 1997.
60. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим): Пер. с англ. — М., 1999.
61. Ерастов Н.П. Психология общения. Пособие для студентов-психологов. — Ярославль, 1979.
62. Ерофеев А.К. ЭВМ в психодиагностике в высшей школе. — М., 1987.
63. Ершов П.М. и др. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1998.
64. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. — М., 1995.
65. Жутикова Н.В. Учителю о психологической помощи: кн. для учителя. — М., 1988.
66. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. — М., 1990.
67. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. — Ростов н/Д, 1997.
68. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978.
69. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. — М., 1994.
70. Зюбин Л.М. Психология воспитания. — М., 1991.

71. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития / Предисл. Б.В. Зейгарник. — М., 1975.
72. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников: учеб. пособие. — Мн., 1996.
73. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В Петрусинского. — М., 1991.
74. Ильин Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы // Вопр. психологии. — 1986. — № 2.
75. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб., 2000.
76. Ильин Е.П. Психология воли. — СПб., 2000.
77. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. — СПб., 2002.
78. Ильясов И.И. Структура процесса учения. — М., 1986.
79. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии: учеб. пособие. — Мн.; М., 2000.
80. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. — Владимир, 1970.
81. Кабанова-Меллер Е.Н. О переносе в процессе учения // Советская педагогика. — 1965. — № 11.
82. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. — М., 1968.
83. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. — М., 1979
84. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. — М.; Воронеж, 1999.
85. Клинов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. — М., 1995.
86. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. — М., 1988.
87. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — М., 1955.
88. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: теория и методы. — М., 2002.
89. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. — М., 1988.
90. Коффка К. Собрание сочинений. Т.1. — М., 1992.
91. Кривцова С.В. Тренинг: учитель и проблемы дисциплины. — М., 1997
92. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. — М., 1976.
93. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. — М., 1972.
94. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: учеб. метод. пособие. — М., 1999.
95. Кудрявцев Т.В. Психология творческого мышления. — М., 1975.
96. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. — Л., 1967.

97. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990.
98. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. — М., 1970.
99. Кумекер Л., Шейн Дж. С. Свобода учиться, свобода учить: Пособие для учителя. — М., 1994.
100. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: кн. для учителя. — М., 1989.
101. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. — М., 1982. Вып. 3.
102. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. — М., 1990.
103. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. — М., 1997.
104. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит. — М.; Воронеж, 2001.
105. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. — М., 1960.
106. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М., 2000.
107. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. — М., 1971.
108. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. — М., 1975.
109. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. — М., 2001.
110. Леонтьев А.Н. Эволюция психики. — М.; Воронеж, 1999.
111. Лернер И.Я. Проблемное обучение. — М., 1974.
112. Лесгафт П. Психология нравственного и физического воспитания / Под ред. М.П. Ивановой. — М.; Воронеж, 1998.
113. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. — М., 1970.
114. Липкина А.И. Самооценка школьника и его память // Вопр. психологии. — 1981. — № 3.
115. Локк Дж. Избранные философские произведения: В 2 т. — М., 1960.
116. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. — М., 1991.
117. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1999.
118. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности: [Новые теории]: учеб. пособие. — М., 1998.
119. Мандель Б.Р. Современные игры разума. — Ростов н/Д: Феникс, 2007.
120. Маркова А.К. Психология профессионализма. — М., 1996.
121. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. — Петрозаводск, 1992.

122. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. — М., 1990.
123. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. — М., 1984.
124. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.
125. Махмутов М.И. Проблемное обучение. — М., 1975.
126. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. — М., 1989.
127. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986.
128. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. — СПб., 2000.
129. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопр. психологии. — 1987. — № 5.
130. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). — М.; Воронеж, 2000.
131. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. — М., 1991.
132. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: учеб. пособие. — Кемерово, 1996.
133. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. — М., 1998.
134. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). — М., 1994.
135. Мюнстерберг Г. Психология и учитель: Пер. с англ. 3-е изд., испр. — М., 1997.
136. Немов Р.С. Психология: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 2-е изд. — М., 1995.
137. Нурминский И.И., Гладышева Н.К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. — М., 1991.
138. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник. — М., 1996.
139. Орлов Ю.М. Научение. — М., 1997.
140. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. — М., 1995.
141. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. — М., 1991.
142. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. — М., 1990.
143. Оконь В. Основы проблемного обучения. — М., 1968.
144. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. — М., 1994.

145. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. — М., 1986.
146. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика: Кн. для учащихся ст. классов сред. шк. — М., 1991.
147. Пантина Н.С. Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа ориентировки в задании // Вопр. психологии. — 1957. — № 4.
148. Паркинсон К.Н. и др. Дети: Как их воспитывать. — СПб., 1992.
149. Педагогика: учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. — М., 1996.
150. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. — М., 1981.
151. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: учеб.-метод. пособие. 3-е изд., испр. и доп. — М., 2001.
152. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. — М., 1996.
153. Полякова А.В. Усвоение знаний и развитие младших школьников / Под ред. Л.В. Занкова. — М., 1978.
154. Пономарев Я.А. Психология творения. — М.; Воронеж, 1999
155. Практикум по возрастной и педагогической психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.И. Щербакова. — М., 1987.
156. Практикум по педагогике и психологии высшей школы / Под ред. А.К. Ерофеева. — М., 1991.
157. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И. Калмыковой. — М., 1975.
158. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. — М.; Воронеж, 1996.
159. Психология и учитель / Пер. с англ. Гуго Мюнстерберг. 3-е изд., испр. — М., 1997.
160. Психология: словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.С. Ярошевского. — М., 1996
161. Психология усвоения истории учащимися / Под. ред. А.З. Редько. — М., 1961
162. Психология: учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. — СПб., 2001.
163. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности — М., 1996
164. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1995.
165. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Матюшкина. — М., 1991.
166. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. — СПб., 2000.

167. Рean A.A., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. — СПб., 2000.
168. Рean A.A., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб., 1999.
169. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. — Томск, 1997.
170. Рождественская Н.А. Как понять подростка: учеб. пособие. 2-е изд. — М., 1998.
171. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. — М., 1993—1999.
172. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб., 1999.
173. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. — М.; Воронеж, 1996.
174. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. — М., 1981.
175. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. — М., 1981.
176. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. — М., 1962.
177. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. — М., 1998.
178. Селье Г. Когда стресс не приносит горя // Неизвестные силы в нас. — М., 1992.
179. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. — М., 1999.
180. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. — СПб., 2000.
181. Синагина Н.Ю., Чирковская Е.Г. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности (метод. пособие). — М., 2001.
182. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. — М., 1997.
183. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъектности: учеб. пособие для вузов. — М., 1995.
184. Смирнов А.В. Факторы успешности обучения студентов математике: Дис. ... канд. пед. наук. — Л., 1975.
185. Солсо Р., Джонсон Х., Бил К. Экспериментальная психология: Практический курс. — СПб., 2001.
186. Станкин М.И. Психология общения: курс лекций. — М.; Воронеж, 2000.
187. Сухов П.Ю. и др. Учимся учиться. — Л., 1990.
188. Сухомлинский В.А. О воспитании. 3-е изд. — М., 1979.
189. Такман Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике: Пер. с англ. — М., 2002.

190. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. — М., 1998.
191. Талызина Н.Ф. Пути и проблемы управления познавательной деятельностью человека // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. — М., 1975.
192. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. — М., 1969.
193. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.
194. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. — М., 1985
195. Тищенко П.Д. Что значит знать? Онтология познавательного акта. — М., 1991.
196. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — М., 1990
197. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. — М., 2002.
198. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 3. — М., 1948.
199. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избр. психол. тр. — М., 1995.
200. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. — М., 1986.
201. Формирование приемов математического мышления / Под ред. Н.Ф. Талызиной. — М., 1995.
202. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова. — М., 1982.
203. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: Пособие для студентов и учителей. — М., 1997.
204. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. — М., 1991.
205. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. — М., 1986. Т. 1, 2.
206. Чалдини Р. Психология влияния. — СПб., 2001.
207. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). — М., 1994.
208. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. — М., 1996.
209. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. — М., 1980
210. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. — М., 1998.
211. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. — М., 1995.
212. Шелихова Н.И. Техника педагогического общения. — М.; Воронеж, 1998.
213. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М., 1989.

214. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. — М., 1999.
215. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. — М., 1974.
216. Эльконин Д.Б. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2001.
217. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. — Самара, 1995.
218. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.
219. Якунин В.Я. Педагогическая психология: учеб. пособие. М., 1998.
220. Ярошевский М.Г. История психологии. — М., 1985.

Содержание

| | |
|---|-----|
| Введение | 3 |
| Ответы на трудные вопросы | 15 |
| 1. Что является предметом педагогической психологии? | |
| Особенности исторического изменения предмета педагогической психологии | 15 |
| 2. Основные задачи педагогической психологии | 27 |
| 3. В чем заключаются основные проблемы педагогической психологии? | 29 |
| 4. Расскажите о структуре педагогической психологии | 33 |
| 5. В чем заключается взаимосвязь педагогической психологии с другими науками? | 36 |
| 6. Методология и методы научного исследования | 38 |
| 7. Основные методы психолого-педагогического исследования | 42 |
| 8. Расскажите о роли формирующего эксперимента в педагогической психологии | 55 |
| 9. В чем заключается сущность понятий «усвоение», «учение», «научение», «учебная деятельность» | 60 |
| 10. Научение как процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Теории, проблемы и типы обучения | 65 |
| 11. Сущность учения | 75 |
| 12. В чем заключается суть проблемы соотношения обучения и развития как центральной проблемы педагогической психологии? | 80 |
| 13. Расскажите об основных подходах к решению проблемы соотношения обучения и развития | 84 |
| 14. В чем суть концепции зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский)? | 90 |
| 15. Понимание обучаемости, признаки и показатели обучаемости | 95 |
| 16. Разнообразие трактовок понятия «учебная деятельность» и концепций учебной деятельности. Сущность, особенности и структура учебной деятельности | 100 |

| | |
|--|-----|
| 17. В чем заключаются психолого-педагогические особенности формирования учебной деятельности? | 110 |
| 18. Возрастные особенности формирования учебной деятельности 19. Расскажите об учебной деятельности как ведущем виде деятельности в младшем школьном возрасте | 113 |
| 20. Проблема определения и основные трактовки мотивов 21. Учебная мотивация: сущность, источники, классификация, характеристика, функции | 120 |
| 22. Интерес в сфере мотивации. Мотивация достижения успеха | 125 |
| 23. В чем суть явления «обученной беспомощности»? | 132 |
| 24. Формирование и изучение учебной мотивации | 145 |
| 25. Сущность знаний: определение понятия, функции, виды, свойства и усвоение знаний, проблема понимания | 149 |
| 26. Сущность умений и навыков. Уровни овладения. Применения знаний, умений, навыков | 158 |
| 27. Расскажите об этапах формирования умственных действий и понятий. 28. Общеучебные умения и навыки и их формирование | 166 |
| 29. Сущность, достоинства и недостатки традиционного обучения | 172 |
| 30. Сущность, достоинства и недостатки проблемного обучения | 184 |
| 31. Сущность, достоинства и недостатки программированного обучения | 189 |
| 32. Сущность, содержание и основные характеристики развивающего обучения | 193 |
| 33. Система развивающего обучения Эльконина—Давыдова (СРО). Создание и особенности | 205 |
| 34. Эмпирическое и теоретическое мышление (знание) | 213 |
| 35. Историческое восприятие понятия «воспитание». Взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации | 220 |
| 36. Сущность, цели и виды воспитания. Междисциплинарный подход к воспитанию. | 224 |
| | 227 |

| | |
|--|-----|
| Критерии, уровни и показатели воспитанности и воспитуемости | 230 |
| 37. Взаимосвязь обучения и воспитания | 235 |
| 38. Нравственное воспитание | 237 |
| 39. Краткое определение понятий индивид, индивидуальность, личность, субъект | 244 |
| 40. Понятие и сущность методов и приемов воспитания | 245 |
| 41. Методы и виды влияния | 248 |
| 42. Формы воспитания | 251 |
| 43. Методы самовоспитания и самообразования | 253 |
| 44. Принципы и закономерности воспитания | 255 |
| 45. Основные теории и подходы к воспитанию | 261 |
| 46. Вальдорфские школы | 264 |
| 47. Педагогическая система М. Монтессори | 267 |
| 48. Сущность, особенности и структура педагогической деятельности | 271 |
| 49. Функции, противоречия и уровни педагогической деятельности | 274 |
| 50. Профессиональная «Я»-концепция учителя | 277 |
| 51. Педагогическая направленность: проблема, понятие, структура | 284 |
| 52. Мотивация и продуктивность педагогической деятельности | 297 |
| 53. Понятие и сущность педагогических способностей. Базовые педагогические способности | 304 |
| 54. Структура и уровни педагогических способностей | 309 |
| 55. Профессионально важные (значимые) качества и умения учителя | 313 |
| 56. Стиль педагогической деятельности | 324 |
| 57. Краткое понятие о педагогической акмеологии | 326 |
| 58. Понятие, специфика, особенности и модели педагогического общения | 328 |
| 59. Социально-психологические аспекты педагогического общения | 335 |

| | |
|--|-----|
| 60. Личностно-профессиональные качества учителя, необходимые для правильного общения | 343 |
| Приложения | 350 |
| Примерная тематика рефератов и контрольных работ | 350 |
| Примерные вопросы для самостоятельной проверки знаний | 355 |
| Список литературы | 369 |

Учебное издание

Борис Рувимович МАНДЕЛЬ

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ:
ответы на трудные вопросы**

*Учебное пособие в помощь к подготовке к экзаменам для учащихся
средних специальных и высших педагогических учебных заведений*

Ответственный редактор

A. Михайленко

Редактор

H. Казакова

Корректор

I. Иванова

Макет обложки:

M. Сафиуллина

Компьютерная верстка:

L. Никитина

Сдано в набор 20.08.2007 г.

Подписано в печать 20.09.2007 г.

Формат 60x90 $\frac{1}{16}$. Бумага типогр. № 2.

Гарнитура «Школьная». Тираж 3 000.

Заказ № 3468

ООО «Феникс»

344082, г. Ростов-на-Дону; пер. Халтуринский, 80.

e-mail: kazakova-fenix@mail.ru.

Тел.: (863) 261-89-60, тел./факс (863) 261-89-50

Отпечатано в полном соответствии с качеством
представленных диапозитивов

в ООО «Кубаньпечать»

350059, г. Краснодар, ул. Уральская, 98/2.



"Библиосфера"

Инна Г. Ступико
ул. Андропова, д. 35

ТБК
3604



9 785222 125687

Мандель Б.Р. Педагогическая по

200 Библиосфера 101128 29.11.2007



ISBN 978-5-222-12568-7



9 785222 125687

