

Федеральное агентство по образованию
ГОО ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический
университет»

Учреждение Российской академии образования «Уральское отделение»
Академия профессионального образования

С.С. Котова
О.Н. Шахматова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие

Екатеринбург 2009

УДК 159.9(075.8)
ББК Ю940я 73-1
К 73

Котова С.С. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / С.С. Котова, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. – 210 с.

ISBN 978-5-8050-0318-0

Рассматриваются основные проблемы педагогической психологии: психолого-педагогические аспекты образовательной, учебной и учебно-профессиональной деятельности; психологические характеристики процессов обучения и развития; сущность и принципы самоорганизации учебной и учебно-профессиональной деятельности студентов.

Адресовано студентам психологических и педагогических специальностей, а также педагогам профессиональной школы, слушателям факультетов повышения квалификации.

Рецензенты: канд. психол. наук, доц. А.А. Печеркина (ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»); канд. пед. наук, доц. Д.П. Заводчиков (ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0318-0

© ГОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2009

© Котова С.С., Шахматова О.Н., 2009

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. НАУЧЕНИЕ И УЧЕНИЕ	7
1.1. Психологическая сущность научения	7
1.2. Основные типы научения	13
1.3. Психологическая сущность учения	18
Глава 2. ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ	27
2.1. Суть проблемы соотношения обучения и развития	27
2.2. Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития	29
2.3. Концепция зоны ближайшего развития	33
2.4. Обучаемость как способность к обучению.....	41
Глава 3. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	49
3.1. Концепция учебной деятельности	49
3.2. Структура учебной деятельности	55
3.3. Психолого-педагогические особенности формирования учебной деятельности	59
Глава 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТИПОВ ОБУЧЕНИЯ	68
4.1. Традиционное обучение: сущность, достоинства и недостатки	68
4.2. Проблемное обучение: сущность, достоинства и недостатки	72
4.3. Программированное обучение: сущность, достоинства и недостатки	81
Глава 5. УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ	93
5.1. Основные подходы и характеристики самостоятельной работы	93
5.2. Организация самостоятельной работы студентов	99
5.3. Мотивация, контроль и эффективность самостоятельной работы студентов	104
5.4. Сущность и принципы самоорганизации учебной деятельности студентов	108

Глава 6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ САМООРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ...	114
6.1. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов	114
6.2. Характеристика психической самоорганизации	124
Заключение	130
Библиографический список.....	131
Приложение 1. Диагностика обучаемости	137
Приложение 2. Опросник стилей деятельности СД – 36	150
Приложение 3. Методики изучения самоорганизации учебно- профессиональной деятельности студентов	156
Приложение 4. Этический кодекс практического психолога в системе об- разования	170
Приложение 5. Права и обязанности психолога в системе образования	176
Глоссарий	180

Введение

Педагогическая психология – это отрасль психологической науки, содержащая знания и изучающая проблемы обучения, воспитания, а также психологические основы педагогической деятельности.

Учебное пособие по педагогической психологии разработано в соответствии с учебными планами и программами по специальностям 050706.65 Педагогика и психология и 030301.65 Психология. Для изучения педагогической психологии требуются знания по общей, возрастной, социальной, дифференциальной психологии, а также психофизиологии, психодиагностике и педагогике.

Методологические аспекты учебного пособия раскрывают содержание основных научных принципов, служащих пониманию центральной проблемы педагогической психологии – взаимосвязи обучения и развития. Данное учебное пособие позволяет в ходе очного и заочного обучения получить комплексное всестороннее представление об изучаемом предмете, ознакомиться с основами терминологической, теоретической и практической стороны педагогической психологии.

Наряду с принципами деятельностного подхода рассматриваются и другие, определяющие трактовку диалектики взаимосвязи обучения и развития в современном психологическом познании. Во всех разделах работы значительное внимание уделяется приоритетным взглядам на понимание природы развивающего обучения и воспитания на основе личностно ориентированных технологий.

Педагогическая психология вооружает будущего специалиста знаниями, необходимыми для проектирования разного типа учебно-воспитательных ситуаций и прогнозирования поведения, что позволяет управлять интеллектуальным и личностным развитием учащихся и педагогов. Эти знания помогают осуществлять квалифицированную профессиональную деятельность психолога, эффективно взаимодействовать с педагогами, учащимися и их родителями.

Цель учебного пособия – повышение психолого-педагогической компетенции будущих специалистов: формирование общих теоретических основ психолого-педагогической направленности, развитие профессионально-психологических умений.

Воспитательной целью учебного пособия является развитие психолого-педагогической направленности и роста профессионально-личностного самосознания студентов.

Специфика практических занятий по курсу «Педагогическая психология» отражается в многообразии методов и технологий, применяемых в ходе изучения данной дисциплины. Ведущими методами реализации содержательного аспекта курса являются личностно-развивающие технологии: личностная тестовая диагностика, деловые игры, тренинги умений, техники мозгового штурма, дискуссионный метод и др.

Учебное пособие по педагогической психологии дает возможность изучить основные научные принципы педагогической психологии, овладеть приемами, способами, методами проектирования разного типа учебно-воспитательных ситуаций и прогнозирования поведения. Эти знания помогут осуществлять квалифицированную профессиональную деятельность психолога, эффективно взаимодействовать с педагогами, учащимися и их родителями.

В приложениях к учебному пособию помещен справочный материал (прил. 1 – 5). Кроме того, пособие снабжено глоссарием, содержащим понятия, которые необходимо усвоить студентам, изучающим курс педагогической психологии.

Глава 1. НАУЧЕНИЕ И УЧЕНИЕ

*Чуть-чуть научиться – опасная вещь.
Источник знаний не пробуй или испей его весь.*

А. Поуп «Эссе о критицизме»

1.1. Психологическая сущность научения

Имеется 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 научение. 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 – 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 выражающуюся 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, приспособливается, 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 совет-

ский период ее развития) принято использовать его применительно к животным. Однако в последнее время ряд ученых (В.Н. Дружинин, И.А. Зимняя, Ю.М. Орлов и др.) используют этот термин и применительно к человеку.

Для лучшего понимания различий между научением, учением и обучением воспользуемся классификацией видов деятельности, в результате которых человек приобретает опыт. Эти виды можно разделить на две большие группы:

- деятельность, в которой познавательный эффект является побочным (дополнительным) продуктом;
- деятельность, в которой познавательный эффект – ее прямой продукт.

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, игры (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 быть получен как случайный побочный продукт.

Приобретение человеком опыта может происходить как осознанно, так и неосознанно.

Рассмотрим сначала те виды деятельности, в которых приобретение опыта осуществляется без постановки соответствующей цели, т.е. неосознанно. Среди них можно выделить дидактические игры и стихийное общение. Все они характеризуются тем, что, хотя субъект не ставит перед собой цели – овладеть каким-либо опытом, он его все равно закономерно и стабильно получает. 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 процессе свободного наблюдения, чтения художественной литературы, просмотра кинофильмов, спектаклей и пр. Усвоение становится одним из наиболее

значимых критериев классификации видов познания. Оно также предполагает два варианта деятельности по приобретению опыта:

- опыт дан в готовом виде, но субъект усвоения должен самостоятельно подготовить все или некоторые условия, обеспечивающие процесс его усвоения;
- опыт является лишь познавательным компонентом 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 обществе и заключающегося в передаче старшим поколением младшему опыта, которым располагает общество. Этот вид деятельности и есть учение.

Соотношение понятий «научение», «учение» и «обучение»

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

Обучение (в наиболее употребительном значении) – совместная целенаправленная, последовательная передача (трансляция) 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 «научение» и «обучение» равно приложимы и к человеку, и к животным, в отличие от понятия «учение». В зарубежной психологии понятие «научение» употребляется как эквивалент «учения». Если обучение и учение обозначают процесс приобретения индивидуального опыта, то научение описывает и сам процесс, и его результат.

Эту триаду понятий ученые трактуют по-разному.

А.К. Маркова рассматривает научение как приобретение индивидуально-го опыта, но обращает внимание прежде всего на автоматизированный уровень навыков. Обучение трактуется 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 данного 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.

Научение, обучение, учение – это процессы приобретения субъектом новых способов осуществления поведения и деятельности. их фиксации и модификации. Самым общим понятием, обозначающим процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой, 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.

Теории научения

Существует множество теорий научения. В каждой из них можно выделить какой-то отдельный аспект изучаемого явления. Согласно одним теориям, в процессе учения и научения действует единый механизм обучения (как у человека, так и у животных); другие теории рассматривают учение и научение как различные механизмы.

К первой группе относятся *теории зарубежной психологии*:

- теории бихевиоризма (А. Бандура, Б.Ф. Скиннер, Э. Торндайк, Дж. Уотсон). Научение 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, свидетельствующим о возможности научения без подкрепления, без упражнений и пр.;

- теории, в которых научение рассматривается как процесс изменения психического отражения условий деятельности и поведения по принципу пассивного установления новых связей (ассоцианизм), 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 научения. Многие из них пытаются смоделировать процесс научения в виде компьютерных программ.

Вторую группу образуют *теории отечественных психологов и ряда зарубежных авторов*. Научение и учение человека рассматриваются ими как познавательный процесс усвоения социального опыта практической и теоретической деятельности. У животных научение трактуется как процесс изменения врожденного видового опыта и приспособления его к конкретным условиям (табл. 1).

Таблица 1

Подходы к научению

Подход	Исходная точка	Ключевые понятия	Представители	Основная польза для учителей
Бихевиоризм	Поведение	Стимул, реакция, подкрепление, наказание, модификация поведения, ассоциативное научение	И.П. Павлов Дж.Б. Уотсон Эд. Торндайк А. Бандура	Объясняет научение навыками и ассоциациями, придает особое значение подкреплению
Когнитивизм	Познание	Принятие решений, понимание, когнитивная структура, восприятие, память	Д. Аусюбель Дж. Брунер Ж. Пиаже	Объясняет развитие понимания (смысла), подчеркивает важность осмысленности и организации
Гуманизм	Личность	Я-концепция, самоактуализация, чувство собственного достоинства	А. Маслоу К. Роджерс	Концептуализируется на аффективном развитии, подчеркивает важность приспособления и благополучия

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

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

2. Научение – это изменение поведения, не являющееся непосредственно следствием созревания организма, хотя развитие всегда сопровождается научением. Научение тесно связано с развитием и созреванием. Иногда в молодом организме сложно отличить результат научения от результата созревания, поэтому научение предпочитают исследовать у взрослых.

3. Научением не является изменение поведения при утомлении или в результате употребления психоактивных веществ.
4. Упражнение улучшает процесс научения.
5. Видовая принадлежность организма определяет возможности его научения.

1.2. Основные типы научения

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.

Ассоциативное научение. Для этого вида научения характерным является образование связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическими процессами или психической деятельностью на основе смежности этих элементов (физической, психической или функциональной).

Со времен Аристотеля и до наших дней основной принцип научения «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 (1849 – 1936) первым занялся исследованием в лабораторных условиях свойств ассоциативного научения. 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 научения 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 ней-

тральное событие (звонок), которое ассоциируется с событием «естественным» (появлением еды) настолько, что выполняет его функцию.

Психологи подробно исследовали ассоциативное научение методом так называемых парных ассоциаций: вербальные единицы (слова или слоги) заучиваются парами; предъявление впоследствии одного члена пары вызывает воспоминание о другом. Этот тип научения имеет место при овладении иностранным языком: неизвестное 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.

Интеллектуальное научение. При данном виде научения предметом отражения и усвоения являются существенные связи, структуры и отношения объективной действительности.

Каждый вид научения можно разделить на два подтипа: *рефлекторный* (научение выражается в усвоении определенных стимулов и реакций) и *когнитивный* (усвоение определенных знаний и определенных действий).

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

На *рефлекторном уровне* процесс научения носит бессознательный, автоматический характер. Таким путем ребенок научается, например, различать цвета, звуки речи, ходить, доставать и перемещать предметы. Сохраняется рефлекторный уровень научения 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 научения, который строится на усвоении новых знаний и новых способов действия посредством сознательного наблюдения, экспериментирования, осмысления и рассуждения, упражнения и самоконтроля. Именно наличие когнитивного уровня отличает научение человека от научения животных. Однако не только рефлекторный, но и когнитивный уровень научения не превращается в учение, если он управляется какой-либо иной целью, кроме цели усвоить определенные знания и действия.

Как показали исследования психологов, в ряде случаев стихийное, непреднамеренное научение 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 научения

В каждом подвиде В.Д. Шадриков выделяет несколько классов научения.

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

Сенсорное научение заключается в усвоении новых биологически значимых свойств предметов и явлений окружающего мира.

Моторное научение состоит в выработке новых биологически полезных реакций, когда сенсорный компонент реакций является в основном кинестетическим или проприоцептивным, т.е. когда сенсорная информация возникает в процессе выполнения движения.

Сенсомоторное научение заключается в выработке новых или приспособлении имеющихся реакций к новым условиям восприятия.

2. *Ассоциативное когнитивное научение* подразделяется на научение знаниям, научение навыкам и научение действиям.

При *научении знаниям* человек обнаруживает у предметов новые свойства, имеющие значение для его деятельности или жизнедеятельности, и усваивает их.

Научение навыкам заключается в формировании программы действий, которая обеспечивает достижение определенной цели, а также программы регуляции и контроля этих действий.

Научение действиям включает в себя научение знаниям и навыкам и соответствует сенсомоторному научению на когнитивном уровне.

Л.Б. Ительсон сопоставил сенсорную и моторную модели научения. И на основании этого сделал следующее заключение: «*первая (сенсорная модель)*

выделяет расширение знаний как движущую задачу научения. *Вторая (моторная модель)* – расширение программ деятельности как ведущую задачу научения. 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. связаны 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 научение, необходимо создать у учащегося положительное эмоциональное отношение к поступающей информации. Из моторной вытекает: чтобы происходило научение, 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 испытание 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»¹.

В приведенной выдержке достаточно ярко показана направленность сенсорной и моторной моделей научения и совершенно справедливо подчеркивается, с одной стороны, ограниченность каждой из них, а с другой – их взаимная дополняемость, так как в любом реальном процессе присутствует как сенсорное, так и моторное научение и можно говорить только об их относительном преобладании.

¹ Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии: учеб. пособие. М., 2000. С. 49 – 50.

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

Разновидности интеллектуального научения

Более сложные формы научения относятся к интеллектуальному научению, которое, как и ассоциативное, можно разделить на рефлекторное и когнитивное.

Рефлекторное интеллектуальное научение подразделяется на научение отношениям, научение с помощью переноса и знаковое научение.

Сущность *научения отношениям* состоит в выделении и отражении в психике отношений элементов в ситуации, отделении их от абсолютных свойств этих элементов.

Научение 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 научения лежат способности выделять отношения и действия.

Знаковое научение 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 научение представлено в простейших формах, у человека оно является основной формой научения и протекает на когнитивном уровне.

Интеллектуальное когнитивное научение подразделяется на научение понятиям, научение мышлению и научение умениям.

Научение 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.

Научение мышлению состоит в формировании у учащихся умственных действий и их систем, отражающих основные операции, с помощью которых

познаются важнейшие отношения реальности. Научение мышлению является предпосылкой для научения понятиям.

Научение умениям заключается в формировании у учащихся способов регулирования своих действий и поведения в соответствии с целью и ситуацией.

В рассмотренной классификации дается достаточно полная характеристика основных типов научения. Однако правомерны следующие замечания.

Во-первых, необходимо уточнить содержание научения мышлению и определить его сущность как овладение учащимся операциями анализа и синтеза, направленными на отражение бытия в его связях и отношениях, в его многообразных опосредствованиях.

Во-вторых, следует отметить, что при интеллектуальном научении мы имеем дело с образованием связей, но это существенные необходимые связи, основанные на реальных зависимостях, а не случайные связи на основе смежности в той или иной частной ситуации.

1.3. Психологическая сущность учения

Проблема учения является междисциплинарной, соответственно, оно может рассматриваться с разных позиций. И. Лингарт выделяет девять аспектов понятия «учение». Ниже перечислены наиболее часто рассматриваемые из них.

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.

В *аксиологии этики* под учением понимается процесс ценностного формирования и самоопределения, интернализации общественных норм, правил, ценностей.

С *биологической* точки зрения учение представляет собой адаптационный процесс, в котором представлены наследственность, среда, приспособление, регуляция.

В *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 понимается в контексте «воспитательно-образовательной системы, где воспитание и обучение представляют собой систему целенаправленных, желательных с точки зрения потребностей общества условий, должествующих обеспечить эффективную передачу общественного опыта»².

В *кибернетике* учение может рассматриваться как информационный процесс в обучающейся системе, характеризующейся управлением по каналам прямых и обратных связей, выработкой и изменением стратегий, программ и алгоритмов.

Учение как разновидность деятельности

Все многообразие человеческой деятельности может быть сведено к трем основным видам: игре, учению, труду.

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

² Ительсон Л.Б. Указ. соч. С. 117 – 118.

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 приноравливается 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 подготавливается 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»³.

По мнению Л.Б. Ительсона, учение – «деятельность, непосредственной целью которой является само освоение определенной информации, действий, форм поведения. Такая специфическая деятельность субъекта, направленная на научение, имеющая своей целью научение, именуется учением»⁴. Учение «включает в себя: усвоение информации о значимых свойствах мира, необходимой для успешной организации интеллектуальной 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»⁵.

Проведенный И.И. Ильясовым системный последовательный анализ основных концепций учения для выявления особенностей его структурной организации и отличий в разных концепциях вскрыл все многообразие самой интерпретации этого процесса, что обусловлено различиями общепсихологического подхода к раскрытию данного понятия и его авторских трактовок.

³ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1999. С. 176.

⁴ Ительсон Л. Б. Указ. соч. С. 196.

⁵ Там же. С. 199.

Учение рассматривается как приобретение знаний и умений решать разные задачи (Я.А. Коменский); усвоение знаний, умений и развитие – как совершенствование общих познавательных процессов (И. Герbart); 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 необходимом участии внешних движений (В. Лай); получение знания и решение проблем (К.Д. Ушинский); активный процесс внутренней самостоятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса (П.Ф. Каптерев); как разные виды приобретения опыта (Ж. Пиаже).

В отечественной психологии существуют несколько подходов к анализу проблем учения. Один из них состоит в рассмотрении учения как усвоения учащимися знаний и формирования у них приемов умственной деятельности (Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская 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 преподавателем. Данное понятие формируется в той мере, в какой оно является результатом мыслительной деятельности учащегося, осуществляемых им умственных операций (анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования). Усвоение понятий происходит последовательно: 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 диаметрально противоположность этих понятий и их основных при-

знаков. Понятия становятся содержательными в дальнейшем, по мере того как школьники приобретут соответствующие конкретные знания.

Усвоение знаний тесно связано с их использованием в различных учебных и практических ситуациях. Применение усвоенных 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, с помощью 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 приводят 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 предлагается в *теории поэтапного формирования умственных действий и понятий*, разрабатываемой П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной и др. 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 установленных 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 состоит, пре-

жде всего, в формировании умственных действий с определенными, заранее заданными свойствами. Возможность подобного управления позволяет формировать знание и использовать законы, по которым происходит образование новых действий, выявляются и учитываются условия, влияющие на их качество.

Такие законы и условия и стали 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 интериоризацию – 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».

Самостоятельная работа

1. Ответьте на вопросы и выполните задания.

1. Сравните понятия «усвоение», «учение», «научение», «обучение», «учебная деятельность».
2. Как трактуют понятия «научение», «обучение» и «учение» А.К. Маркова и Н.Ф. Талызина?
3. В чем различие точек зрения В.Д. Шадрикова и Л.Б. Ительсона на понятие «научение»?
4. Как трактовалось научение в отечественной психологии в советский период ее развития?
5. Какие виды научения существуют в человеческом обществе?

6. Раскройте суть принципа подкрепления как главного пути управления процессом учения в теории оперантного поведения.

7. Чем отличаются когнитивные теории научения от бихевиористских и ассоциативно-рефлекторных?

8. Назовите основные виды ассоциативного научения и дайте им характеристику.

9. Охарактеризуйте учение как разновидность человеческой деятельности.

10. Назовите основные теории учения в отечественной психологии.

11. В чем суть деятельностного подхода к усвоению социального опыта?

12. В чем суть теории поэтапного формирования умственных действий и понятий?

13. Назовите основные операциональные теории усвоения социального опыта.

II. Подготовьте тематическое выступление по одной из предложенных ниже психолого-педагогических проблем.

1. Научение как процесс и результат приобретения индивидуального опыта.

2. Основные теории научения.

3. Проблемы теории научения.

4. Виды научения у человека.

5. Бихевиористская концепция научения.

6. Ассоциативно-рефлекторная теория научения.

7. Междисциплинарный подход к учению.

8. Учение как разновидность человеческой деятельности.

9. Основные теории учения в отечественной психологии.

10. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий.

11. Основные положения теории планомерного формирования умственных действий.

III. Дайте определение следующим терминам:...

Автоматизация	Опыт	Рефлекс
Ассоциация	Обучение	Созревание
Действие	Память	Становление
Деятельность	Поведение	Умение
Интериоризация	Понятие	Умственные действия
Игра	Проблема	Усвоение
Навык	Процесс	Учение
Научение	Развитие	Формирование

Список рекомендуемой литературы

- Брунер Дж.* Психология познания [Текст] / Дж. Брунер. М., 1997. 285 с.
- Габай Т.В.* Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / Т.В. Габай. М., 1995. 345 с.
- Габай Т.В.* Учебная деятельность и ее средства [Текст] / Т.В. Габай. М., 1988. 285 с.
- Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст] / П.Я. Гальперин. М., 1985. 245 с.
- Ильясов И.И.* Структура процесса учения [Текст] / И.И. Ильясов. М., 1986. 234 с.
- Ительсон Л.Б.* Лекции по общей психологии [Текст]: учеб. пособие / Л.Б. Ительсон. М., 2000. 185 с.
- Лингарт И.* Процесс и структура человеческого учения [Текст] / И. Лингарт. М., 1970. 185 с.
- Маркова А.К.* Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М., 1990. 197 с.
- Немов Р.С.* Психология [Текст]: в 2 кн. Кн. 1. / Р.С. Немов. М., 1994. 256 с.
- Орлов Ю.М.* Научение [Текст] / Ю.М. Орлов. М., 1997. 334 с.
- Психология* [Текст]: учеб. для гуманит. вузов / под общ. ред. В.Н. Дружинина. СПб., 2001. 356 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. СПб., 1999. 436 с.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студентов сред. спец. учеб. заведений. М., 1998. 243 с.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. М., 1975. 184 с.

Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст]: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. М., 1996. 256 с.

Глава 2. ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Все, на что способны дети, – это постоянно шокировать своих родителей и держать их в курсе современных веяний.

Дж. Б. Шоу «Первая игра Фанни»

2.1. Суть проблемы соотношения обучения и развития

Проблемы обучения и развития всегда были и будут в центре исследований не только педагогической психологии, но и многих других областей психологической науки.

К проблемам обучения и психического развития относятся:

- 1) соотношение обучения и развития;
- 2) соотношение обучения, воспитания и развития;
- 3) соотношение интеллектуального и личностного развития в учебном процессе;
- 4) сенситивные периоды в развитии;
- 5) критерии и показатели уровней психического развития в учебном процессе;
- 6) основные линии и тенденции психического развития в учебном процессе.

Решение этих проблем 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»⁶.

Изучением проблемы обучения и развития в той или иной мере занимались почти все выдающиеся психологи прошлого и настоящего. Главенствующая роль обучения в развитии природных задатков признавалась основоположником педагогики Я.А. Коменским. 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 П.П. Блонского, К.Н. Вентцеля, Н.Х. Весселя, Л.С. Выготского, П.Ф. Каптерева, К.Д. Ушинского и др.

На различных исторических этапах ее решение менялось. Это обусловлено сменой методологических установок, появлением новых подходов к пониманию 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 решении этой проблемы 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 ориентированно 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.

⁶ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1996. С. 145 –146.

Четвертая причина заключается в признании приоритетного принципа развивающего образования и развитии теории личности, позволяющей более полно представить процессы личностных преобразований на различных этапах онтогенеза; в осмыслении факторов, обуславливающих личностный рост и личностные изменения; в создании концепции развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.).

2.2. Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития

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

Согласно *первой теории*, выдвинутой известным швейцарским психологом Ж. Пиаже и 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 опирается на идею о независимости детского развития от процессов обучения. Согласно этой теории развитие должно пройти определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению соответствующим знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Тем самым исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в развитии и созревании тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения.

Развитие ребенка есть следствие внутреннего, спонтанного самоизменения, на которое обучение не оказывает никакого влияния. По мнению Ж. Пиа-

же, мышление ребенка с необходимостью проходит через все известные фазы и стадии независимо от процесса обучения. Более того, обучение обусловлено уровнем развития человека. В. Штерн писал, что развитие создает возможности, а обучение их реализует. Обучение – это лишь внешние условия созревания, детского развития. Оно рассматривается как внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития. Обучение само по себе не участвует активно в детском развитии, ничего в нем не меняет и в большей мере использует достижения развития, чем подвигает ход и изменяет его направление. Естественно, что эта точка зрения не признает самой идеи развивающего обучения. Этой точки зрения придерживались А. Гезелл, З. Фрейд и др.

Некоторые современные отечественные и зарубежные детские психологи и педагоги придерживаются позиций данной теории. 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).

Вторая теория основывается на точке зрения, согласно которой обучение и развитие тождественны (У. Джемс, Э. Торндайк и др.). Считается, что ребенок развивается по мере того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение и 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 сливается 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 В. Джемс.

Его поддерживали также У. Джеймс, К. Коффка, Дж. Уотсон, хотя природу обучения они понимали по-разному. Они полагали, что любое обучение является развивающим, так как, например, обучение детей каким-либо граммати-

ческим 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».

Третья теория объединяет две первые. Она рассматривает развитие как двойственный процесс: созревание и обучение. А отсюда следует, что созревание 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) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание).

Вместе с тем, по мнению Л.С. Выготского, «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 этот принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают»⁷.

⁷ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1996. С. 381 – 382.

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:

1) признание взаимосвязи обучения и развития, которая позволяет выявить 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 и др.;

2) объяснение наличия 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 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»⁸.

Вторым существенным моментом 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 обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости,

⁸ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М., 1996. С. 216.

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 фактическое обоснование как экспериментального, так и практического характера. У каждой из них (особенно первой и третьей) есть свои сторонники, 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 образуют те, кто признает наличие развивающего обучения независимо от того, как оно может быть истолковано (это сторонники второй и в основном третьей теории).

2.3. Концепция зоны ближайшего развития

В основу разрабатываемой в отечественной возрастной и педагогической психологии концепции о соотношении обучения и умственного развития ребенка легло положение о *зоне актуального развития* (ЗАР) и *зоне ближайшего развития* (ЗБР). Эти зоны (уровни) психического развития были выделены Л.С. Выготским (рис. 1).

Реальное соотношение умственного развития и возможностей обучения может быть выявлено путем определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая ЗБР, тем самым способствует развитию; и только то обучение действительно, которое идет впереди развития.

Зона ближайшего развития – это расхождение 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.

Л.С. Выготский считал, что ЗБР определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Она связана с такими фундаментальными про-

блемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка.

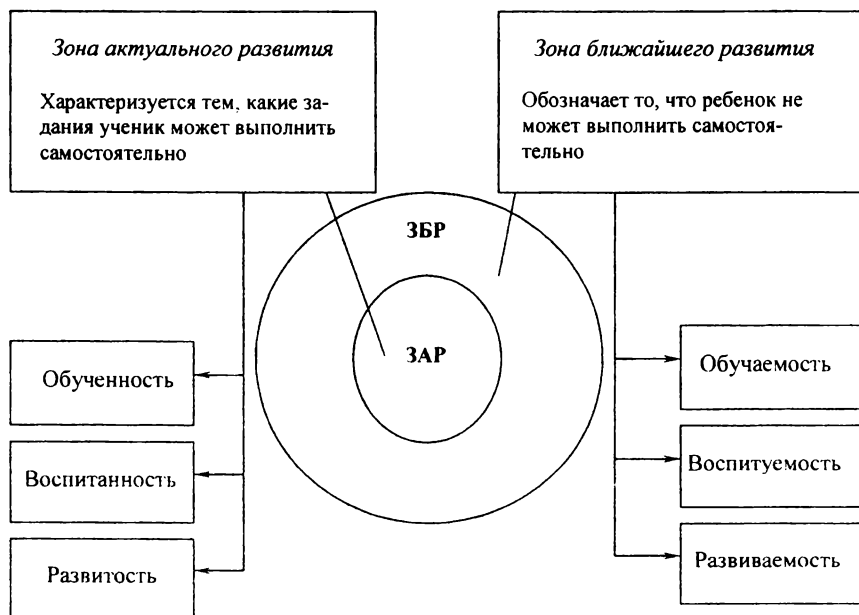


Рис. 1. Зоны психического (умственного) развития

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»⁹. Тогда

⁹ Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996. С. 231.

оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития.

Обучение 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. Зона ближайшего развития 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 уровня 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.

Зона ближайшего развития может быть определена 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.

Обученность, воспитанность, развитость учащихся, их показатели и уровни

А.К. Маркова определила основные «пласты» 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, сверстников) 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 в данный момент времени запас знаний; сложившиеся учебные действия; умения и навыки; фрагменты умения учиться.

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 имеет определенный уровень развития (развитость). Это актуальный уровень развития, не совпадающий с обученностью. По мнению Б.Г. Ананьева, «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»¹⁰. 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.

¹⁰ Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1980. Т. 1. С. 18.

Развитость – это совокупность характеристик развития; действие в уме, действие с абстрактными отношениями, познавательная инициатива и т. д.

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);
- рефлекссию как осознанность деятельности;
- произвольность и преднамеренную организацию познавательной деятельности (рис. 2).

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

Воспитанность. В каждый момент времени 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 (рис. 3).



Рис. 2. Показатели развития

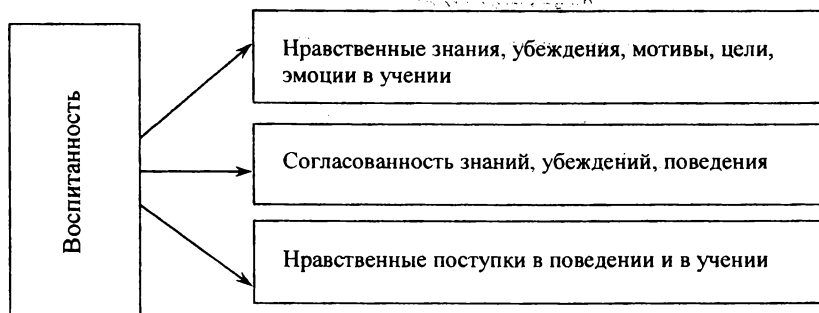


Рис. 3. Показатели воспитанности

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 необязательных 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»¹¹.

¹¹ Ананьев Б.Г. Формирование одаренности // Склонности и одаренности. М., 1962. С. 24.

Развиваемость и воспитуемость как показатели зоны ближайшего развития

Наряду с перспективой ребенка в сфере обучения есть потенциальные возможности и в сфере развития. А.К. Маркова называет это явление *развиваемостью*. Это 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.

Существуют различные подходы к развитию способностей. Аналогичным образом может быть намечена перспектива личностного развития – *воспитуемость* (рис. 4), которая определяется: откликаемостью на воспитательные воздействия извне; готовностью к переходу на новые уровни развития личности.

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

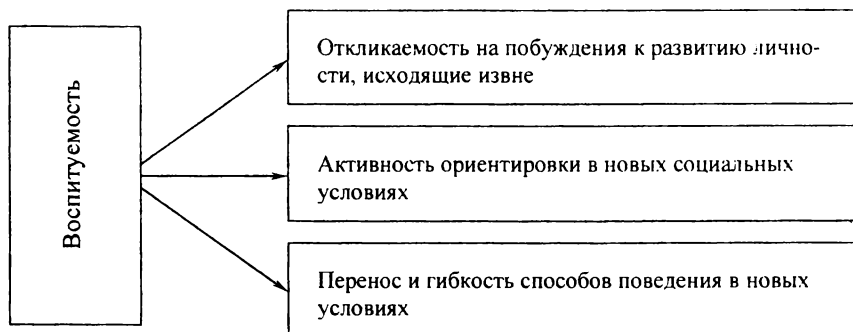


Рис. 4. Показатели воспитуемости

2.4. Обучаемость как способность к обучению

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*. Т.И. Гончарова справедливо замечает, что школьник остается лишь обучаемым и воспитуемым, он объект, а не субъект процесса познания окружающего мира, его пассивная позиция – главное зло организации учебно-воспитательного процесса¹².

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.

Обучаемость не тождественна обученности. Способность к обучению не совпадает и с развитостью ребенка. 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»¹³.

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 ее 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.

¹² Гончарова Т.И. Уроки истории – уроки жизни // Педагогический поиск. М., 1987. С. 54.

¹³ Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М., 1971. С. 124.

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 в сенситивные периоды 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 самостоятельным обучением.

В психологии рассматриваются разные виды *обучаемости*. Обычно различают:

- *обучаемость общую* – способность усвоения любого материала;
- *обучаемость специальную* – способность усвоения отдельных видов материала: различных сфер науки, искусства, направлений практической деятельности.

Первая является показателем общей, а 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 активного познания (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). Обучаемость, развиваемость, воспитуемость лучше всего выявляются посредством индивидуального обучающего и формирующего эксперимента, постоянного сопоставления с жизненными показателями в ходе лонгитюдного изучения. «Учесть динамику воспитуемости личности – значит проникнуть в сокровенный смысл ее бытия, а это главный психологический стержень воспитания»,¹⁴ – писал Б.Г. Ананьев.

Обучаемость в широком плане понимается как приспособляемость. Высказывается мысль, что обучаемость в биологическом смысле есть аспект биологической защиты: изменение среды до определенных пределов, не превы-

¹⁴ Ананьев Б.Г. Формирование одаренности // Склонности и одаренности. М., 1962. С. 76.

шающих 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 в предисловии к книге А.Я. Ивановой 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 учению и других необходимых условий»¹⁵. Индивидуальное сочетание качеств ума определяет индивидуальные различия в обучаемости.

О.М. Морозов называет ряд признаков обучаемости:

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

В целом показателями обучаемости считаются:

- активность ориентировки в новых условиях;
- перенос известных способов решения задач в новые условия;
- быстрота образования новых понятий и способов деятельности;

¹⁵ Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. М., 1979. С. 56 – 57.

- темп, экономичность (количество материала, на котором решается задача, число шагов), работоспособность, выносливость;
- восприимчивость к помощи другого человека, которая может быть измерена количеством дозированной помощи, необходимой ребенку для выполнения задания.

Самостоятельная работа

1. Ответьте на вопросы и выполните задания.

1. Почему проблема соотношения обучения и развития считается центральной проблемой педагогической психологии?
2. С чем связано смещение смысловых акцентов в проблеме соотношения обучения и развития в настоящее время?
3. Назовите основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития.
4. В чем особенности точки зрения Э. Торндайка, У.Джемса в трактовке проблемы соотношения обучения и развития?
5. Назовите основные направления разработки проблемы обучения и развития.
6. Кто изучал влияние поэтапного формирования умственных действий на интеллектуальное развитие?
7. Какое положение легло в основу концепции о соотношении обучения и умственного развития учащегося?
8. Что такое зона ближайшего развития?
9. Чем отличается уровень актуального развития от зоны ближайшего развития?
10. Назовите основные показатели, «пласты» актуального развития учащегося.
11. Что понимается под обученностью?
12. Чем отличается воспитанность от воспитуемости?
13. Назовите существенные качества познавательных процессов и личности, обеспечивающих возможности к обучению.

14. Чем отличается общая обучаемость от специальной?
15. Какие признаки обучаемости выделяет О.М. Морозов?

II. Подготовьте тематическое выступление по одной из предложенных ниже психолого-педагогических проблем.

1. Проблема соотношения обучения и развития как центральная проблема педагогической психологии.
2. Особенности решения проблемы соотношения обучения и развития в настоящее время.
3. Основные ориентации человекознания (по А.Г. Асмолову).
4. Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития.
5. Основные направления разработки проблемы обучения и развития.
6. Концепция зоны ближайшего развития.
7. Концепция зоны ближайшего развития как основа развивающего обучения.
8. Виды, уровни и свойства обучаемости.
9. Проблема обучаемости в педагогической психологии.

III. Проведите диагностику обучаемости с помощью краткого ориентировочного теста (см. прил. I).

IV. Дайте определение следующим терминам:

Воспитанность	Психическое развитие
Воспитуемость	Развиваемость
Задатки	Развивающее обучение
Зона ближайшего развития	Развитие
Интеллект	Развитость
Мышление	Созревание
Научение	Способности
Обучаемость	Становление
Обучение	Уровень актуального развития
Обученность	Учение
Память	Формирование

Список рекомендуемой литературы

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. СПб., 2001. 245 с.

Ананьев Б.Г. Формирование одаренности [Текст] / Б.Г. Ананьев // Склонности и одаренности. М., 1962. 156 с.

Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст] / А.Г. Асмолов. Воронеж, 1996. 324 с.

Блонский П.П. Педология [Текст]: кн. для преподавателей и студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М., 1999. 123 с.

Брунер Дж. Психология познания [Текст] / Дж. Брунер. М., 1977. 213 с.

Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. М., 1996. 345 с.

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст] / П.Я. Гальперин. М., 1985. 214 с.

Гончарова Т.И. Уроки истории – уроки жизни [Текст] / Т.И. Гончарова // Педагогический поиск. М., 1987. 126 с.

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В.В. Давыдов. М., 1986. 254 с.

Занков Л.В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л.В. Занков. М., 1990. 167 с.

Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития [Текст] / А.Я. Иванова. М., 1975. 145 с.

Ильясов И.И. Структура процесса учения [Текст] / И.И. Ильясов. М., 1986. 342 с.

Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения [Текст] / З.И. Калмыкова. М., 1979. 165 с.

Костюк Г.С. Избранные психологические труды [Текст] / Г.С. Костюк. М., 1988. 216 с.

Коффка К. Собрание сочинений [Текст]: в 2 т. / К. Коффка. М., 1992. Т.1. 256 с.

Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст [Текст] / Н.С. Лейтес. М., 1971. 352 с.

Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника [Текст] / Н.А. Менчинская. М., 1989. 62 с.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. 2-е изд. М., 1996. 432 с.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студентов сред. спец. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. М., 1998. 167 с.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. М., 1975. 274 с.

Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст]: учеб. пособие / В.Д. Шадриков. М., 1996. 237 с.

Эльконин Д.Б. Психология развития [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. М., 2001. 345 с.

Глава 3. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебная деятельность, характерная для детей всего школьного возраста, связана с овладением ими указанным содержанием.

В.В. Давыдов «Проблемы развивающего обучения»

3.1. Концепция учебной деятельности

В общей теории учения, основы которой, как отмечалось выше, были заложены А. Дистервегом, Я.А. Коменским, И.Г. Песталотци, в нашей стране – М.Я. Басовым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, П.Ф. Каптеревым, П.П. Нечасовым, К.Д. Ушинским, С.Т. Шацким, а также крупнейшими представителями отечественной и зарубежной педагогической психологии середины XX столетия – В.В. Давыдовым, И. Лингартом, И. Ломпшером, Д.Б. Элькониним и другими учеными, сформировалась психологическая теория учебной деятельности. Приоритет в научной разработке данной теории принадлежит России.

Учебная деятельность – достаточно неоднозначное понятие. Иногда учебная деятельность рассматривается как синоним научения, учения, обучения. В «классической» советской психологии и педагогике учебная деятельность определяется как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. Она понимается как особая форма социальной активности, проявляющая себя через предметные и познавательные действия.

В трактовке Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова *учебная деятельность* это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов 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 позволяет реализовать положение об общественно-исторической обусловленности психического развития. Данная концепция сложилась на базе основополагающего *диалектико-материалистического принципа* психологии – единства психики и деятельно-

сти в контексте психологической деятельности (А.Н. Леонтьев). Она тесно связана с *теорией поэтапного формирования умственной деятельности и типов учения* (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

Как должно быть организовано обучение, решающее две основные задачи: познания и 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 этот вопрос раскрыт в концепции учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Оставаясь в рамках познавательной парадигмы, авторы этой концепции выработали представление об эталонной учебной деятельности как познавательной, построенной по теоретическому типу. Реализация ее достигается через формирование у учащихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета, особой организации учебной деятельности.

Согласно концепции учебной деятельности, 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 учебной деятельности, в отличие от дидактических концепций, заложены предпосылки для восприятия ученика как субъекта познания. Сам *образовательный процесс рассматривается не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, 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 станов-

ления и развития познавательной активности является не сам ученик, а организованное обучение. За учеником закрепляется роль познающего мир 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 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 происходит по спирали – от центра к периферии, причем 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 на-

правляет и не помогает учащемуся 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 обогащается и конкретизируется частными фактами и знаниями, служит для учащихся ориентиром в течение всего процесса изучения данного понятия и помогает осмыслить все вводимые в дальнейшем частные понятия с точки зрения уже имеющегося общего представления.

Сущность учебной деятельности состоит в том, что ее результатом является изменение самого учащегося, а содержание учебной деятельности заключается в овладении обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Дальнейшее развитие эта концепция 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. Учебная деятельность 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. К сожалению, до сих пор

учебная деятельность слабо представлена во многих российских учебно-воспитательных учреждениях.

Согласно Д.Б. Эльконину, 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 самозменению, т.е. продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте.

Учебная деятельность, как уже указывалось, – это деятельность, направленная на овладение обобщенными способами действия в сфере научных понятий. Она должна побуждаться мотивами, непосредственно связанными с ее содержанием, т.е. мотивами приобретения обобщенных способов действий или, проще говоря, мотивами собственного роста, собственного совершенствования. Личные успехи, личное совершенствование приобретают 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 учебную деятельность. Усвоение знаний, умений и навыков посредством учебной деятельности имеет ряд характерных особенностей:

- во-первых, ее содержание составляют научные понятия и законы, всеобщие 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 является побочным результатом);

• в-третьих, в процессе учебной деятельности 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 (рис. 5).

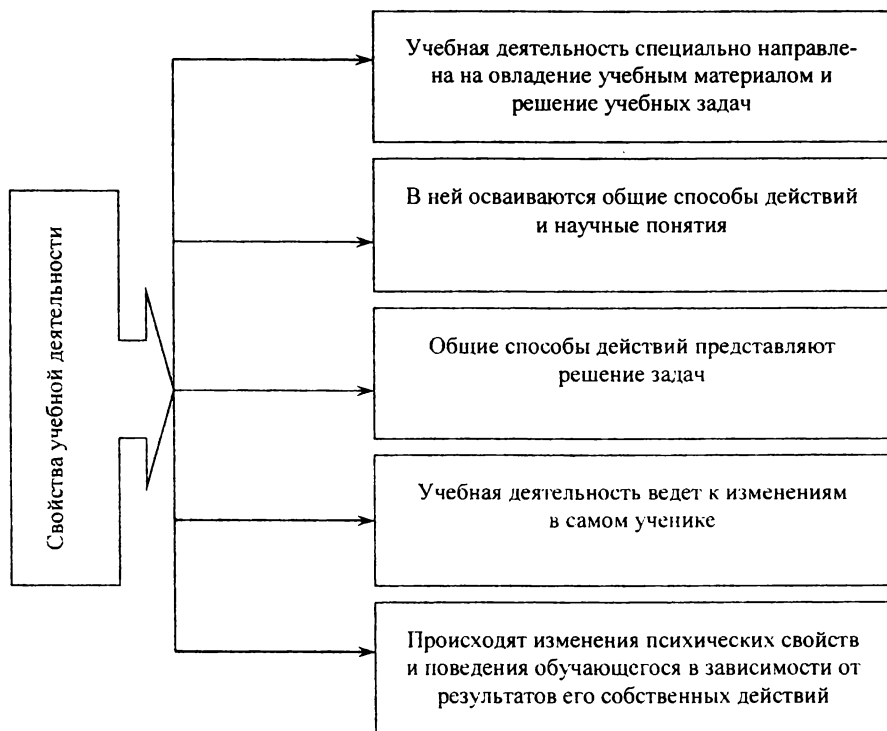


Рис. 5. Свойства учебной деятельности

Задачей школы 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. Послед-

ний не обеспечивается при традиционном обучении, когда ученики усваивают лишь отдельные способы решения конкретных задач и когда для этого им дается готовая сумма частных знаний. Мышление школьников поднимается на теоретический уровень при формировании учебной деятельности. 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.

3.2. Структура учебной деятельности

Структура учебной деятельности определяется характером взаимодействия ее элементов. В педагогической психологии до сих пор нет единого мнения об основных структурных элементах учебной деятельности.

Так, по мнению В.В. Репкина, 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.

А.У. Варданян и Г.А. Варданян считают, что структуру учебной деятельности определяют:

- учебные задачи и действия, направленные на их разрешение;
- характер эмоциональной окрашенности учебной деятельности;
- цель учебной деятельности;
- средства (методы, способы) осуществления учебной деятельности;
- результат учебной деятельности (усвоение учебного материала и общих способов действия в изучаемой области действительности);

- характер процесса учебной деятельности 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 учебной деятельности, о ее значении в психическом развитии ребенка. По его мнению, в структуру учебной деятельности входят учебная цель, учебные действия, действия контроля процесса усвоения, действия оценки степени усвоения.

В.В. Давыдов включил в структуру учебной деятельности учебные ситуации (или задачи), учебные действия, действия контроля и оценки.

Остановимся более подробно на точке зрения В.В. Давыдова. По его мнению, одним из важнейших компонентов учебной деятельности является понимание школьником учебных задач. Учебная задача тесно связана с содержательным (теоретическим) обобщением, она подготавливает ученика к овладению обобщенными отношениями в изучаемой области знаний, к овладению новыми способами действия. Принятие школьниками учебных задач «для себя» и самостоятельная их 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. Это позволяет отследить ход выполнения действия, сопоставить полученные результаты с заданными образцами и при необходимости произвести коррекцию как ориентировочной, так и исполнительных частей действия.

В соответствии с общепсихологической теорией деятельности в структуре учебной деятельности выделяются: потребность, учебная задача, мотивы учебной деятельности, учебные действия и операции.

Потребностью учебной деятельности является стремление учащихся к усвоению теоретических знаний из той или иной предметной области (эти зна-

ния отражают закономерности происхождения, становления и развития предметов соответствующей области; эмпирико-утилитарные знания, в отличие от теоретических, фиксирующих лишь признаки уже известных 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 – 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 тем самым вводит их 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 учебной деятельности, когда общее стремление учащихся к усвоению теоретических знаний направлено на овладение вполне определенным общим способом решения некоторого класса частных задач.

Учебные действия и операции. Учебные действия, с помощью которых решаются учебные задачи, совершаются посредством выполнения различных учебных операций. Для того чтобы учащиеся овладели способами осуществления учебных действий, необходимо сначала выполнять эти действия при пол-

ной развернутости всех операций, входящих в состав этого действия. При этом эти операции должны вначале выполняться либо материально с помощью каких-то предметов, либо материализовано с помощью их знаковых заменителей, изображений. Лишь постепенно, по мере отработки тех или иных операций, процесс осуществления действия свертывается и, в конце концов, выполняется сразу как единое действие.

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

- восприятие сообщений (слушание учителя или учеников, беседа учителя с учениками, чтение и усвоение текста учебника 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 действия.
5. Действие контроля за ходом и результатами учебной деятельности.
6. Действие оценки соответствия хода и результата деятельности учащихся поставленной перед ними учебной задаче.

3.3. 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*:

- 1) существует процесс возникновения, формирования и распада любого конкретного вида деятельности (например, учебной);
- 2) ее структурные компоненты постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга (например, потребности конкретизируются в мотивах, действие может стать операцией и наоборот);
- 3) различные частные виды деятельности взаимосвязаны друг с другом в едином потоке человеческого поведения (поэтому, например, подлинное пони-

мание учебной деятельности предполагает раскрытие ее взаимосвязи с игрой и трудом, со спортом и общественно-организационными занятиями и т.д.);

4) 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 – это перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий;

- строить и организовать учебный процесс так, чтобы постепенно элементы самообучения, самостоятельности, саморазвития, самовоспитания стали занимать в этом процессе все большее и большее место. Для этого следует с первых дней занятий строить учебный процесс на основе принципа ролевого участия школьников в его организации и проведении. Это означает, что постепенно многие функции учителя должны передаваться ученическому самоуправлению. Формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного выполнения без вмешательства учителя. 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 учебной деятельности – это совершенствование каждого компонента учебной деятельности, их взаимосвязи и взаимопереходов; совер-

шенствование мотивационного и операционального аспектов учения; превращение ученика в субъекта осуществляемой им учебной деятельности; необходимость наличия развивающего и воспитывающего эффектов учебной деятельности.

Формирование учебной деятельности есть управление взрослым (учителем, родителем, психологом) процессом становления учебной деятельности учащегося. Полноценное управление процессом учения всегда предполагает: отработку у школьника каждого компонента учебной деятельности; взаимосвязь компонентов учебной деятельности; постепенную передачу отдельных компонентов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без помощи учителя.

Становление и формирование учебной деятельности 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 учебной деятельности 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 осуществлять контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий.

Рассмотрим *этапы формирования учебной деятельности*.

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

Уже в 1-м классе в содержание учебной деятельности 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 учебной деятельности 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 учебной деятельности. К концу начального обучения у детей появляется способность сознательно контролировать свои учебные действия и критически оценивать их результаты.

На *втором этапе* формирование учебной деятельности (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 учебной деятельности своих сверстников. В этом возрасте усложняется содержание учебной деятельности – 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 инди-

видуального 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 коррективы в предложенное понимание учебной задачи и в способы ее решения.

В процессе интериоризации учебной деятельности 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 учебная деятельность 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 учебной деятельности.

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

В студенческие годы учебная деятельность приобретает исследовательский характер и может быть обозначена 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. Учебная деятельность для студентов становится основой развития прогнозирующего и исследовательского теоретического мышления (табл. 2).

Таблица 2

Возрастные особенности формирования учебной деятельности

Возраст	Особенности учебной деятельности
Младший школьный	Введение учащегося в учебную деятельность, овладение всеми ее компонентами; учебная деятельность имеет здесь ведущее значение
Средний школьный	Становление произвольности учебной деятельности, овладение ребенком ее общей структурой, осознание индивидуальных особенностей своей учебной работы, использование учебной деятельности как средства организации своего взаимодействия с другими школьниками
Старший школьный	Использование учебной деятельности как средства профориентации и профподготовки, овладение способами самостоятельной учебной деятельности и самообразования; переход от усвоения общественно выработанного опыта учебной деятельности к его обогащению, т.е. творческой исследовательской познавательной деятельности

Самостоятельная работа

1. Ответьте на вопросы и выполните задания.

1. Какие существуют трактовки понятия «учебная деятельность»?
2. Дайте определение понятия «учебная деятельность», сформулированное Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым?
3. В чем сущность учебной деятельности?
4. Назовите характерные особенности усвоения знаний и умений внутри учебной деятельности.
5. Как определяет структуру учебной деятельности В.В. Репкин?
6. Сравните точки зрения на структуру учебной деятельности В.В. Репкина и А.У. Варданяна.

7. Какие компоненты учебной деятельности выделили Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов?

8. В чем проявляется специфика учебной задачи?

9. Какие учебные действия в структуре учебной деятельности выделяют И. Ломпшер и А. Коссаковски?

10. Назовите закономерности формирования и функционирования различных видов деятельности по В.В. Давыдову.

11. Чем отличается становление учебной деятельности от ее формирования?

12. Назовите основные возрастные особенности формирования учебной деятельности.

13. Что характерно для формирования учебной деятельности в младшем подростковом возрасте?

II. Подготовьте тематическое выступление по одной из предложенных ниже психолого-педагогических проблем.

1. Учебная деятельность в концепции Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.
2. Сущность учебной деятельности.
3. Основные особенности учебной деятельности.
4. Структура учебной деятельности.
5. Учебные действия в структуре учебной деятельности.
6. Закономерности формирования и функционирования учебной деятельности.
7. Основные возрастные особенности формирования учебной деятельности.
8. Ведущий характер учебной деятельности в младшем школьном возрасте.
9. Основные аспекты диагностики учебной деятельности.

III. Дайте определение следующим терминам:

Ведущая деятельность	Учебное действие
Действие контроля и оценки	Учебная задача
Деятельность	Учебная операция
Учебная деятельность	Учебный мотив

Список рекомендуемой литературы

Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. М., 1996. 342 с.

Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства [Текст] / Т.В. Габай. М., 1988. 263 с.

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст] / П.Я. Гальперин. М., 1985. 137 с.

Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В.В. Давыдов. М., 1986. 256 с.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. М., 1996. 349 с.

Ильясов И.И. Структура процесса учения [Текст] / И.И. Ильясов. М., 1986. 185 с.

Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. М., 2001. 356 с.

Психологические особенности формирования личности в педагогическом процессе [Текст]: пер. с нем./ под ред. А. Коссаковского, И. Ломпшера и др. М., 1981. 231 с.

Репкин В.В. Развивающее обучение: теория и практика [Текст] / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. Томск, 1997. 273 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. СПб., 1999. 463 с.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учеб. пособие / Г.К. Селевко. М., 1998. 264 с.

Формирование учебной деятельности школьников [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. М., 1982. 156 с.

Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] / Д.Б. Эльконин. М., 1974. 256 с.

Эльконин Д.Б. Психология развития [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. М., 2001. 224 с.

Глава 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТИПОВ ОБУЧЕНИЯ

*Начинай с начала, – торжественно
произнес Король, – и продолжай,
пока не дойдешь до конца.
Тогда остановись!*

Л. Кэрролл «Алиса в стране чудес»

4.1. Традиционное обучение: сущность, достоинства и недостатки

В педагогике принято выделять три основных типа обучения: традиционное (или объяснительно-иллюстративное), проблемное и программированное.

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 предпочитаемого 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. Сторонники таких технологий 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.

Под *традиционным обучением* подразумевается прежде всего *классно-урочная организация обучения, сложившаяся в XVII в. и базирующаяся на принципах дидактики*, сформулированных Я.А. Коменским. До сих пор этот вид обучения является преобладающим 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;
- 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, 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 познавательной деятельности. Поэтому нередко его называют «школой памяти». Как показывает практика, объем сообщаемой инфор-

мации превышает возможности ее усвоения (противоречие между содержанием 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).

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, которая выступает как часть культуры и в то же время лишь как средство ее освоения, развития личности.* Разрешение этого противоречия видится в преодолении «абстрактного метода школы» и моделировании 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 структурой 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 дина-

мики развития культуры учебного материала, вырванного как из контекста 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, исключает возможности воспитания творческой индивидуальности, которой становятся, как известно, через «другого человека» в процессе диалогического общения и взаимодействия. где человек совершает не просто предметные действия, а 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 совершал, он всегда «поступает», поскольку входит в ткань культуры и общественных отношений. Многие вышеперечисленные проблемы успешно решаются в проблемном типе обучения.

4.2. Проблемное обучение: сущность, достоинства и недостатки

Зарубежный опыт. В истории педагогики постановка вопросов собеседнику, 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 Ф.А. Дистервега, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, представителей «нового воспитания», которые пытались противопоставить догматическому заучиванию готовых знаний «активные» методы обучения.

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 (А.П. 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, а 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 прагматического 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 заключалась 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.

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. Главное 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. Александер, П. Хальверсон и др.), в отличие от теории Дж. Дьюи, имеют свои особенности:

- в них отсутствует чрезмерное подчеркивание значения «самовыражения» ученика и присутствует умаление 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 Боно, который акцентировал 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 дока-

зал 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 и 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, и раскрывших роль проблемной ситуации в мышлении и обучении (Т.В. Кудрявцев, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн).

Опыт применения отдельных элементов проблемного обучения в школе исследован Д. В. Вилькеевым, Н.Г. Дайри, И.Я. Лернером, М.И. Махмутовым. Исходными при разработке теории проблемного обучения стали положения теории деятельности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

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 среднее и высшее профессиональное образование. Совершенствовались методы проблемного обучения, в которых одним из важных компонентов стала 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, программированный, алгоритмический) и бинарные – правила взаимодействия учителя и учащихся. На базе этой системы методов получили развитие и некоторые новые педагогические технологии.

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* понимается 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:

1) сформировать у учащихся необходимую систему знаний, умений и навыков;

2) 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 состоит 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 изменяются характер и структура познавательной деятельности учащегося, приводящая 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;
- условием 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, в результате у него образуются новые знания, он овладевает 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 разрешения, 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 расслаблено 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 таких условий 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 удастся им, чем людям с высокой потребно-

стью в нем. К тому же человек с низкой активностью менее 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 Илью Обломова, 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) несоответствие между уже имеющимися у учащихся системами знаний и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);

2) необходимость многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи;

3) столкновение с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике;

4) противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования;

5) отсутствие прямого соответствия между схематическим изображением и конструктивным оформлением технического устройства при решении технических задач;

6) существование объективно заложенного в принципиальных схемах противоречия между статическим характером самих изображений и необходимостью отыскать 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 ряд условий:

- задание должно основываться 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 выступать учебные задачи, вопросы, 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 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 тем самым 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 для формирования 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 способностей обучающихся потому, что базируется на закономерностях репродуктивного мышления, а не творческой деятельности.

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 противоречий, а для этого нужны определенные способности, 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. Усвоить их на лекциях нельзя. Они «взращаются». Учебный процесс нужно организовать таким образом, чтобы формировать эти способности у будущих специалистов. Следовательно, учебный процесс должен моделировать процесс возникновения и преодоления противоречий. Этим требованиям в наибольшей степени соответствует сегодня проблемное обучение. Идеи проблемного обучения нашли применение в системах развивающего обучения.

4.3. Программированное обучение: сущность, достоинства и недостатки

Программированное обучение – это обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога.

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 программированное обучение отражает применительно к сфере образования тесное соединение науки с практикой, передачу определенных действий человека машинам, возрастание роли управленческих 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 программированного обучения связано 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 имеет место 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 программированного обучения положено программирование процесса усвоения материала. Данный подход к обучению предполагает изучение познавательной информации определенными дозами, логически завершенными, удобными и доступными для целостного восприятия.

Сегодня под *программированным обучением* понимается *управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (ЭВМ, программированного учебника, киотренажера и др.)* (рис. 6).

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. Если доза усвоена, осуществляется переход к следующей. Это и есть «шаг» обучения: предъявление, усвоение, проверка.

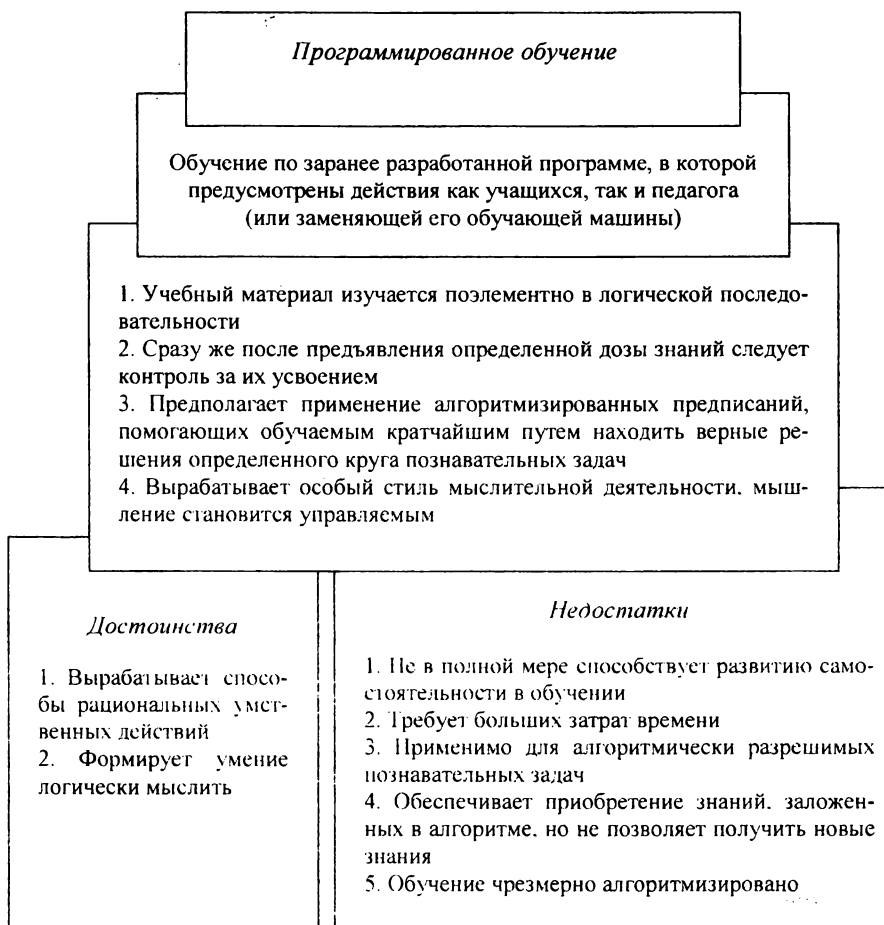


Рис. 6. Психологическая сущность, достоинства и недостатки программированного обучения

Обычно при составлении обучающих программ из кибернетических требований учитывалась лишь необходимость систематической обратной связи, из психологических – индивидуализация процесса обучения. Отсутствовала 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 вначале дается в готовом виде (максимальная степень подсказки), затем с пропуском отдельных элементов (затухающие подсказки); в конце обучения происходит самостоятельная реакция (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 линейную систему и разветвленную программу.

Линейная система программированного обучения. Ее разработал американский психолог Б. Скиннер 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 последовательно проходят все шаги обучающей программы. Задания каждого шага 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, предполагающего 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).

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 бóльшие 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 выбрал 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 которых в той или иной степени используется линейный или разветвленный принцип либо 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 такого обучения – формирование 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 программированного обучения активно изучались в 70-х гг. XX в. Одним из ведущих специалистов в этой области является профессор Московского университета Н. Ф. 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 программированного 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.

Программированное обучение имеет ряд достоинств: мелкие дозы усваиваются легко; темп усвоения выбирается учеником самостоятельно; обеспечивается высокий результат; вырабатываются рациональные способы умственных действий, умение логически мыслить.

Однако оно имеет и недостатки, 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. – были разработаны системы программирования и различные обучающие машины и устройства. Но одновременно появились и противники программированного обучения. Э. Лабэн так суммировал все возражения против программированного обучения:

- программированное 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 программированного 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, программированное обучение не революционно, а консервативно, так как оно книжное и вербальное;

- программированное обучение игнорирует достижения психологии, которая уже более 20 лет изучает структуру деятельности мозга и динамику усвоения;

- программированное 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, но его возрождение произошло в последние годы с появлением новых поколений компьютерной техники.

Как уже отмечалось, наибольшее распространение различные системы программированного обучения получили в 50 – 60-х гг. XX в., в дальнейшем стали использоваться 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 в проведении отдельных элементов безмашинного обучения. Многолетний опыт подтвердил, что программированное обучение, особенно компьютерное, обеспечивает достаточно высокий уровень не только обучения, но и развития учащихся, вызывает у них неослабевающий интерес.

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 базируется на закономерностях репродуктивного мышления, а не творческой деятельности.

Сегодня наиболее перспективным и соответствующим социально-экономическим, а также и психологическим условиям является проблемное обучение.

Самостоятельная работа

I. Ответьте на вопросы и выполните задания.

1. В чем сущность традиционного обучения?
2. Назовите отличительные признаки традиционной классно-урочной технологии обучения.
3. Назовите достоинства и недостатки традиционного обучения.
4. В чем проявляются основные противоречия традиционного обучения?
5. В чем особенности проблемного характера обучения Дж. Дьюи?
6. Что характерно для развития проблемного обучения в отечественной науке и практике?
7. Назовите типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе.
8. В каких случаях возникают проблемные ситуации?
9. Назовите основные правила создания проблемных ситуаций в учебном процессе.
10. Назовите основные достоинства и недостатки проблемного обучения.
11. Кто является автором программированного обучения?
12. В чем особенности разветвленных программ программированного обучения?
13. Что характерно для бихевиорального подхода к программированному обучению?

II. Подготовьте тематическое выступление по одной из предложенных ниже психолого-педагогических проблем.

1. Сущность традиционного обучения.
2. Основные противоречия традиционного обучения.

3. Исторические аспекты проблемного обучения в зарубежной педагогике и психологии.

4. Проблемное обучение Дж. Дьюи.
5. Развитие проблемного обучения в отечественной науке и практике.
6. Сущность проблемного обучения.
7. Проблемные ситуации как основа проблемного обучения.
8. Программированное обучение: достоинства и недостатки.
9. Типы обучающих программ.
10. Бихевиоральный подход к программированному обучению.
11. Развитие программированного обучения в отечественной науке и практике.
12. Сущность программированного обучения.

III. Дайте определение следующим терминам:

Кибернетика	Проблемная ситуация
Класно-урочная система обучения	Проблемное обучение
Мотив достижения успеха	Программированное обучение
Обучающая программа	Противоречие
Проблема	Традиционное обучение

Список рекомендуемой литературы

Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения [Текст]: пер. с англ. / Р. Аткинсон. М., 1980. 274 с.

Бертон В. Принципы обучения и его организация [Текст] / В. Бертон. М., 1934. 154 с.

Брунер Дж. Психология познания [Текст] / Дж. Брунер. М., 1977. 187 с.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А.А. Вербицкий. М., 1991. 145 с.

Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. М., 1996. 254 с.

Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст] / П.Я. Гальперин. М., 1985. 324 с.

Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач [Текст] / Л.Л. Гурова. Воронеж, 1976. 178 с.

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения [Текст] / В.В. Давыдов. М., 1996. 251 с.

Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) [Текст]: пер. с англ. / Дж. Дьюи. М., 1999. 194 с.

Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я.А. Коменский. М., 1955. 241 с.

Кудрявцев Т.В. Психология творческого мышления [Текст] / Т.В. Кудрявцев. М., 1975. 254 с.

Кулюткин Ю.П. Эвристические методы в структуре решений [Текст] / Ю.П. Кулюткин. М., 1970. 332 с.

Лернер И.Я. Проблемное обучение [Текст] / И.Я. Лернер. М., 1974. 273 с.

Липкина А.И. Самооценка школьника и его память [Текст] / А.И. Липкина // *Вопр. психологии.* 1981. № 3. С. 34 – 37.

Маркова А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. М., 1990. 342 с.

Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. М., 1972. 254 с.

Махмутов М.И. Проблемное обучение [Текст] / М.И. Махмутов. М., 1975. 186 с.

Оконь В. Введение в общую дидактику [Текст]: пер. с пол. / В. Оконь. М., 1990. 195 с.

Оконь В. Основы проблемного обучения [Текст] / В. Оконь. М., 1968. 164 с.

Пономарев Я.А. Психология творчества [Текст] / Я.А. Пономарев. Воронеж, 1999. 254 с.

Развитие творческой активности школьников [Текст] / под ред. А.М. Матюшкина. М., 1991. 195 с.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] : учеб. пособие / Г.К. Селевко. М., 1998. 254 с.

Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения [Текст] / Н.Ф. Талызина. М., 1969. 274 с.

Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. М., 1975. 169 с.

Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. М., 1990. 284 с.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность [Текст]: в 2 т. / Х. Хекхаузен. М., 1986. Т. 1. 408 с.

Глава 5. УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

*Если скудные знания опасны, где тот человек,
который обладает ими в такой степени,
чтобы чувствовать себя в безопасности?*

Г. Хаксли «Наука и культура»

5.1. Основные подходы и характеристики самостоятельной работы

Тенденции развития образовательной ситуации в высшем образовании

При анализе процессов реформирования высших школ, а также при изучении национальных и мировых направлений развития университетского образования совершенно отчетливо проявляются следующие тенденции:

- современные социокультурные условия диктуют самоценность идеи непрерывного образования, когда от студентов (и не только) требуется постоянное совершенствование собственных знаний;
- в условиях информационного общества требуется принципиальное изменение организации образовательного процесса: сокращение аудиторной нагрузки, замена пассивного слушания лекций, возрастание доли самостоятельной работы студентов (СРС);
- центр тяжести в обучении смещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в образовании.

Важно подчеркнуть, что учение студента – это не самообразование индивида по собственному произволу, а систематическая, управляемая преподавателем самостоятельная деятельность студента, которая становится доминантной,

особенно в современных условиях перехода к многоступенчатой подготовке специалистов высшего образования.

В этой связи вопрос пропорционального соотношения между аудиторными и внеаудиторными занятиями вызывает пристальное внимание к проблеме организации самостоятельной работы студентов в целом, а не только и не столько в традиционных границах конкретных дисциплин. Стратегически на первый план выступает исходный уровень самостоятельности, с которым пришел абитуриент, в сопоставлении с требованиями к выпускнику высшей школы.

Виды и структура самостоятельной работы студентов

В зависимости от места и времени проведения работы, характера руководства ею со стороны преподавателя и способа контроля за ее результатами самостоятельная работа подразделяется на следующие виды:

- самостоятельная работа во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ);
- самостоятельная работа под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактов, зачетов и экзаменов;
- внеаудиторная самостоятельная работа при выполнении студентом домашних заданий учебного и творческого характера.

Самостоятельность перечисленных выше видов работ достаточно условна, и в реальном образовательном процессе эти виды пересекаются друг с другом.

Самостоятельная работа студентов под управлением преподавателя является педагогическим обеспечением развития целевой готовности к профессиональному самообразованию и представляет собой дидактическое средство образовательного процесса, искусственную педагогическую конструкцию организации и управления деятельностью обучающихся.

Таким образом, структурно самостоятельную работу студентов можно разделить на две части: организуемую преподавателем и самостоятельную работу, которую студент организует по своему усмотрению, без непосредствен-

ного контроля со стороны преподавателя (подготовка к лекциям, лабораторным и практическим занятиям, зачетам, коллоквиумам и т.п.). Следует подчеркнуть, что под управлением самостоятельной работой студентов понимается прежде всего оптимизация процесса сочетания самостоятельной работы студента и работы под руководством преподавателя. Организуемая преподавателем самостоятельная работа студентов должна составлять не менее 20% от общего времени, выделяемого по учебному плану на самостоятельную работу. Непосредственное распределение часов на организацию преподавателем самостоятельной работы студентов утверждается по каждой дисциплине научно-методическими советами направлений и специальностей. Предполагается, что организуемая преподавателем самостоятельная работа студентов должна быть предусмотрена для всех дисциплин учебного плана.

Содержание организуемой преподавателем самостоятельной работы студентов может быть описано в рабочей программе каждой дисциплины и направлено на расширение и углубление знаний по данному курсу, а на старших курсах – также и на усвоение межпредметных связей. Время на ее выполнение не должно превышать нормы, отведенной учебным планом на самостоятельную работу по данной дисциплине. В связи с этим необходимо еще на стадии разработки учебных планов, назначая объемы времени, отводимого на аудиторную и внеаудиторную работу студента, учитывать форму организации преподавателем самостоятельной работы студентов, поскольку различные ее формы требуют разных затрат времени.

Технологическая организация самостоятельной работы студентов

Если говорить о технологической стороне, то организация самостоятельной работы студентов может включать в себя следующие составляющие:

1. *Технология отбора целей самостоятельной работы.* Основаниями отбора целей являются цели, определенные государственным образовательным стандартом, и конкретизация целей по курсам, отражающим введение в буду-

щую профессию, профессиональные теории и системы, профессиональные технологии и др.

Отобранные цели отражают таксономию целей, например: знания источников профессионального самообразования, применение различных форм самообразования при организации самостоятельной работы. Кроме того, цели самостоятельной работы должны соответствовать структуре готовности к профессиональному самообразованию, включающей мотивационный, когнитивный, деятельностный компоненты.

2. *Технология отбора содержания СРС.* Основаниями отбора содержания самостоятельной работы являются государственный образовательный стандарт, источники самообразования (литература, опыт, самоанализ), индивидуально-психологические особенности студентов (обучаемость, обученность, интеллект, мотивация, особенности учебной деятельности).

3. *Технология конструирования заданий.* Задания для самостоятельной работы должны соответствовать целям различного уровня, отражать содержание каждой предлагаемой дисциплины, включать различные виды и уровни познавательной деятельности студентов.

4. *Технология организации контроля.* Включает тщательный отбор средств контроля, определение этапов, разработку индивидуальных форм контроля.

Основные характеристики самостоятельной работы студентов

Аналитики Российского научно-исследовательского института высшего образования выделяют основные характеристики СРС:

1. *Психологические условия успешности СРС.* Это формирование устойчивого интереса к избранной профессии и методам овладения ее особенностями, которые зависят от следующих параметров: взаимоотношения между преподавателями и студентами в образовательном процессе; уровня сложности заданий для самостоятельной работы; включенности студентов в формируемую деятельность будущей профессии.

Как любой вид человеческой деятельности, учебная деятельность с психологической точки зрения представляет собой процесс решения специфических задач. Отличие учебных задач состоит в том, что их целью является изменение самого субъекта, которое заключается в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Необходимость в постановке и решении таких задач возникает перед субъектом лишь в том случае, если ему необходимо овладеть такими способами действия, в основе которых лежат обобщения теоретического типа.

Рассматривая учебную деятельность как процесс решения задач, следует выделить следующие ее звенья:

- *во-первых, постановка учебной задачи.* В психологии (педагогической психологии) известно, что цель возникает в результате конкретизации смыслообразующих мотивов деятельности. Функцию таких мотивов может выполнить только интерес к содержанию усваиваемых знаний. Без такого интереса невозможно не только самостоятельная постановка учебной задачи, но и принятие задачи, поставленной учителем. Поэтому обучение, имеющее своей целью подготовку студентов к самостоятельной учебной деятельности, должно обеспечить прежде всего формирование таких интересов;

- *во-вторых, применение оптимальных способов решения задачи.* Между учебной деятельностью под руководством преподавателя и самостоятельными ее формами существует принципиальное различие, на которое не обращается достаточного внимания. Когда преподаватель ведет студентов от понятия к действительности, такой ход имеет силу только методического приема. Когда речь идет о формировании понятия путем самостоятельной работы с учебными материалами и средствами, условия деятельности изменяются.

Первым условием является формирование способов логического анализа источников учебной информации, в частности способов логического анализа информационных моделей, в которых фиксируется содержание научных понятий, что одновременно составляет одну из важнейших задач обучения, рассчитанного на подготовку студентов к самостоятельной учебной деятельности.

Вторым важным условием перехода к самостоятельной учебной деятельности является овладение продуктивными способами решения учебных задач;

обеспечение этого условия практически невозможно без активного методологического и методического участия преподавателя;

- *в-третьих, осуществление контроля и оценки за ходом и результатом решения задачи.* Формирование контрольно-оценочных операций должно идти от овладения способами контроля и оценки действия преподавателя и других студентов через контроль и оценку собственной работы под руководством преподавателя к самоконтролю и самооценке самостоятельной образовательной деятельности.

2. Профессиональная ориентация дисциплин. Бесспорность этого учебно-содержательного тезиса с точки зрения знаний, приобщения к творческой профессиональной деятельности, эффективного личностного взаимодействия в профессии не должна умалять значения знаний общей гуманитарной культуры соответствующих блоков дисциплин учебного плана.

Кроме того, глубина профилирования тех или иных дисциплин должна учитывать психологические закономерности многоуровневого деления будущих профессионалов: бакалавры, специалисты, магистры.

3. Ограниченный бюджет времени студента. Во-первых, при формировании временного объема своего предмета преподаватель должен учитывать общую суммарную нагрузку студентов

Во-вторых, интенсификация образовательного процесса предполагает ритмичность СРС за счет уменьшения рутинной работы студента в семестрах.

4. Индивидуализация СРС, которая включает:

- увеличение удельного веса интенсивной работы с более подготовленными студентами;
- деление занятия на обязательную и творческую части (для всех пытающихся самостоятельно справиться с более трудными и, главное, нестандартными задачами, дополнительными вопросами, учебно-проблемными ситуациями и т. д.);
- регулярность консультаций с обучаемыми;
- исчерпывающее и своевременное информирование о тематическом содержании самостоятельной работы, сроках выполнения, потребности во вспомогательных средствах, формах, способах контроля и оценке итоговых результатов с обязательным сравнением с ожидаемыми.

5.2. Организация самостоятельной работы студентов

Организация самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя является одним из наиболее эффективных направлений в учебном процессе, развивающих самостоятельную творческую деятельность, исключительно сильно стимулирующую приобретение и закрепление знаний. Самостоятельная работа студентов приобретает особую актуальность при изучении специальных дисциплин, поскольку стимулирует студентов к работе с необходимой литературой, вырабатывает навыки принятия решений.

С этой точки зрения весьма перспективной представляется разработка одного большого задания коллективом из нескольких студентов, поскольку такой подход прививает навыки коллективного творчества. Это особенно важно при подготовке специалистов для современного сложного производства, проектированием и внедрением которого занято большое количество интеллектуалов, как теоретиков, так и практиков. Такой вид учебных занятий подразумевает распределение ролей и оценку трудоемкости отдельных работ, что требует от преподавателя дополнительных педагогических знаний в области деловых игр. В последнее время деловые игры получили широкое распространение. Имитируемый при такой форме проведения занятий реальный жизненный (производственный, социальный, культурный) процесс увлекает студентов, становится для них своеобразным проектированием деятельности. Они легче приобретают знания, лучше понимают те процессы, в которых участвуют. Студенты учатся отстаивать свою точку зрения, участвовать в общих дискуссиях.

Большую роль в подобной организации СРС играют информационные компьютерные технологии и мощные программные продукты, позволяющие существенным образом влиять на процесс проектирования, например, имитировать модели реальных процессов с учетом вероятностного характера окружающей действительности. Несомненно, использование в образовательном процессе компьютерных технологий требует в первую очередь от преподавателя высокой подготовки в области современных информационных технологий.

Структурная организация заданий для контрольной работы и модель Уоллеса

Одним из важных организационных моментов в СРС является разработка заданий для контрольных работ, при составлении которых преподаватель руководствуется следующими критериями:

- объем каждого задания должен быть таким, чтобы при твердом знании материала студент успел бы изложить ответ на все вопросы задания в письменном виде за отведенное для контрольной работы время;
- все задания должны быть одинаковой трудности;
- при всем проблемном разнообразии каждое задание должно содержать вопросы, требующие достаточно точных ответов, например, дать определение, написать формулу, изобразить график, составить схему, привести численные значения каких-либо показателей, выполнить анализ схемы, процесса и т.д.;
- в каждом задании должен быть вопрос по материалу, подлежащему самостоятельному изучению по учебной литературе;
- при ограниченном числе вопросов по прочитанному лекционному материалу не должно быть двух или нескольких заданий с полностью одинаковыми вопросами.

Следование описанной структурной организации заданий при проведении контрольной работы должно гарантировать самостоятельное и эффективное ее выполнение каждым студентом.

Для организации самостоятельной работы по дисциплинам специализаций у студентов старших курсов и развития творческого мышления, ориентированного на конкретную область знаний по избранному направлению обучения, целесообразно использовать модель Уоллеса, описывающую творческий процесс и включающую следующие стадии:

- подготовка: формулировка задачи и начальные попытки ее решения;
- инкубация: отвлечение от задачи и переключение на другой предмет;
- просветление: интуитивное проникновение в суть задачи;
- проверка: испытание или реализация решения.

Содержание практических задач (включая и межпредметные связи с другими дисциплинами) обеспечивает реализацию первого этапа моделирования

творческого процесса, осуществляемого в рамках самостоятельной работы. Результатом обсуждения с преподавателем является корректная формулировка предложенной студентом задачи и обозначение возможных путей решения. Такой подход позволяет практически всем студентам подготовить конкретные предложения, реализуемые в дальнейшем в соответствии со сделанными дополнениями и замечаниями в виде полноценного проекта.

Освоение пакетов прикладных программ как инструментария для решения задачи позволяет переключиться на информационные технологии и отвлечься от практических задач, решаемых в рамках специализации. Такие программы, как MS Project Expert 5.0, Time Line и MS Excel актуализируют знания, полученные по дисциплинам специализаций, соответствующую терминологию и особенности проблем предметной области задачи в силу своей специфики.

Необходимость использования результатов первого этапа процесса освоения технологии работы с пакетами программ способствует интенсивному мыслительному процессу, обеспечивая возникновение нестандартных подходов и предложений.

Имитационное моделирование, включающее осознанное манипулирование исходными данными и анализ получающихся результатов, позволяет на заключительном этапе полностью сформировать логическую структуру мыслительного процесса решения задачи.

Параметры и формы организованной самостоятельной работы студентов

Основные формы организации самостоятельной работы студентов в отечественных и зарубежных высших учебных заведениях по существу не имеют различий и определяются следующими параметрами:

- содержание учебной дисциплины;
- уровень образования и степень подготовленности студентов;
- необходимость упорядочения нагрузки студентов при самостоятельной работе.

Исходя из этих параметров, могут быть предложены следующие формы организации самостоятельной работы студентов:

- рефераты (по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического блока);
- семестровые задания (по общетехническим и специальным дисциплинам);
- курсовые работы (по общетехническим и специальным дисциплинам);
- курсовые проекты (по общетехническим и выпускающим кафедрам);
- аттестационные работы бакалавра, специалиста, магистра.

Форму организации СРС предлагают кафедры, разрабатывая рабочие программы дисциплин. При этом они могут установить и другие формы, не указанные выше, если с ними соглашается научно-методический совет по направлению (или специальности).

За рубежом отношение к формам самостоятельной работы студентов несколько иное. Например, в Нидерландах для каждого предмета, читаемого в любом вузе страны, существует базовое учебное пособие, которое выбирается специально созданной комиссией на конкурсной основе. После того как базовый учебник по курсу определен, всем студентам, изучающим этот курс, рекомендуется его приобрести. Таким образом, занятия по каждой дисциплине ведутся по конкретному учебному пособию, что позволяет активнее использовать в учебном процессе различные формы самостоятельной работы студентов. Так, изучение каждой новой темы курса, как правило, начинается с самостоятельного ознакомления с новым учебным материалом.

Использование строго определенного учебного пособия по каждой дисциплине позволяет:

- изменить форму подачи материала и отступить от алгоритма «лекция – практика»;
- преподавателю – работать с отдельной учебной группой, что дает возможность оценить степень подготовленности каждого студента в результате самостоятельного предварительного изучения материала;
- студентам – изучить учебное пособие как самостоятельно, так и на аудиторных занятиях под руководством преподавателя.

Примечательно, что количество так называемых кредитных часов, отводимое на каждую дисциплину учебного плана, определяется размером финансирования учебного заведения и характеризует объем аудиторной работы студентов. Объем же самостоятельной работы по курсу и ее форму определяет непосредственно преподаватель, читающий данный курс.

Представляет интерес также тесная связь учебного процесса с рынком, производством и возможными сферами будущей деятельности студента. По каждой дисциплине, читаемой в вузе, назначается консультант из компании, сотрудничающей с данным учебным заведением. Учебный процесс обеспечивается реальной информацией, поступающей из тех же источников.

Студенты имеют возможность проходить практику на конкретных рабочих местах, которая носит не только ознакомительный характер. Время и место прохождения практики в первую очередь, конечно, зависят от профиля учебного заведения. Так, например, в Лимбургской школе экономики на большинстве факультетов студенты проходят практику дважды: в течение одного (осеннего) семестра третьего курса и последнего семестра четвертого курса перед защитой диплома бакалавра. Для студентов факультета международного бизнеса эта схема изменена: весь третий курс они обязаны провести за границей. один семестр обучаясь в подобном же учебном заведении, а в течение другого работая на реальном рабочем месте в той же стране. Однако при такой системе, которая действительна для факультетов международного бизнеса всех вузов Нидерландов, студенты не имеют специально отведенного времени на прохождение преддипломной практики и пишут дипломную работу в течение заключительного семестра параллельно с аудиторной работой.

Еще одной формой самостоятельной работы студентов является наличие в учебном плане интегрированного курса, в течение которого небольшие группы студентов (3 – 5 чел.) занимаются решением проблемы, основанной на реальной информации (предоставленной одной из сотрудничающих с вузом компаний) и требующей применения знаний, полученных из нескольких изученных ранее дисциплин. Работа осуществляется под наблюдением представителей различных кафедр учебного заведения. Представляется целесообразным введение подобной формы самостоятельной работы студентов и в наших вузах, что позволит не только обобщить их теоретические знания, но и более активно

прививать студентам навыки практической деятельности в современных условиях.

Таким образом, для выполнения требований образовательного стандарта, касающихся временного объема и соответствующей организации СРС, необходимы:

- достаточная степень подготовленности студентов к самостоятельному труду, определенный уровень самодисциплины студентов;
- нормативы по определению объемов внеаудиторной СРС для преподавателя и календарное планирование хода и контроля выполнения СРС;
- специальная учебно-методическая литература, причем наряду с конспектами лекций, сборниками задач и другими традиционными материалами необходимы их электронные версии, тем более что многие студенты имеют дома компьютеры;
- новые поколения тренажеров, автоматизированных обучающих и контролирующих систем, которые позволяли бы студенту в удобное время и в привычном для него темпе самостоятельно приобретать знания, умения, навыки:
- высокая обеспеченность компьютерной и множительной техникой, доступной для преподавателей и студентов;
- усиление консультационно-методической роли преподавателя;
- возможность свободного общения между студентами, между студентами и преподавателем;
- перестройка традиционных форм учебных занятий, отход от школярских приемов обучения.

5.3. Мотивация, контроль и эффективность самостоятельной работы студентов

С одной стороны, современная социокультурная ситуация требует развития системы непрерывного образования, в которой самостоятельная работа и умение самостоятельно работать в образовательном процессе становятся достаточно очевидной необходимостью и для студентов, и для специалистов.

С другой стороны, эффективность реализации самостоятельной работы зависит от заинтересованности в достижении результата, т. е. от устойчивой мотивации.

Основные виды мотивации самостоятельной работы студентов

Внешняя мотивация – зависимость профессиональной карьеры от результатов учебы в вузе. К сожалению, этот фактор пока недостаточно эффективен, но в недалеком будущем его важность возрастет.

Внутренняя мотивация – склонность студента, его способность к учебе в вузе. Ею можно управлять в период довузовской подготовки путем использования тестов при выборе специальности исходя из личностных качеств и способностей к определенной профессиональной деятельности и т.д.

Процессуальная (учебная) мотивация – понимание студентом полезности выполняемой работы. Требуется психологическая настройка студента на важность выполняемой работы как в плане профессиональной подготовки, так и в плане расширения кругозора, эрудиции специалиста. Необходимо убедительно показать (доказать), что результаты СРС помогут ему лучше понять лекционный материал, выполнить лабораторные работы и т.д. Большой эффект дает включение заданий на СРС в качестве составной части в курсовой, а затем и в дипломный проект, причем это нужно сделать как можно раньше – на одном из младших курсов.

Контроль в СРС не должен быть самоцелью для преподавателя, а прежде всего стать мотивирующим фактором образовательной деятельности студента. Следует включать результаты выполнения СРС в показатели текущей успеваемости, в билеты и вопросы на зачете (экзамене), от которых зависит рейтинг студента, окончательная оценка, а следовательно, стипендия или ее размер. Для многих студентов важно общественное признание (приятно быть первым на факультете, специальности, в группе).

При этом необходимо стремиться к тому, чтобы на младших курсах целью СРС стали расширение и закрепление знаний и умений, приобретаемых студентом на традиционных формах занятий. На старших курсах СРС должна

способствовать развитию творческого потенциала студента. Задания могут носить индивидуальный, бригадный или комплексный характер. Однако контроль выполнения самостоятельной работы, отчет о СРС должны быть сугубо индивидуальными. Следует отметить, что творческое начало в СРС, конечно же, не может быть жестко привязано к шкале «младших – старших». Критерий здесь один – индивидуальные склонности и, главное, способности конкретного студента, но, тем не менее, приведенное выше суждение о месте и роли СРС вполне правомерно.

Условия эффективности самостоятельной работы студентов

Для эффективности СРС необходимо выполнить ряд условий:

1. *Правильное сочетание объемной аудиторной и самостоятельной работы.* Имеется в виду оптимальное структурирование учебного плана в вопросе не только последовательности изучения отдельных курсов, но и разумного соотношения аудиторной и самостоятельной работы. Большую роль здесь играет правильное определение трудоемкости различных видов самостоятельных работ, таких как курсовые проекты и работы, расчетно-графические работы и т.д. Составлению такого плана должно предшествовать серьезное изучение бюджета времени студента, оснащенности методической литературой и учет национальных традиций в системе образования.

2. *Методически правильная организация работы студента в аудитории и вне ее.* Важно постепенно изменять отношения между студентом и преподавателем. Если на первых курсах преподавателю принадлежит активная созидательная позиция, а студент чаще всего является ведомым, то по мере продвижения к старшим курсам необходимо побуждать студента работать самостоятельно, активно стремиться к самообразованию. Самостоятельная работа должна учить мыслить, анализировать, учитывать условия, ставить задачи, решать возникающие проблемы, т.е. процесс самостоятельной работы постепенно должен становиться творческим. В этом могут помочь новые информационные технологии. Как показывает опыт, студенты с большим интересом решают по-

ставленные задачи (курсовое и дипломное проектирование, контрольные задачи, другие домашние задания), когда используют современные пакеты или сами программируют решение той или иной задачи. В ходе решения они глубже познают сущность предмета, изучают литературу, ищут оптимальные способы решения. Это стимулирование личным интересом. За ним должно следовать стимулирование студента интересом сокурсников и преподавателей к проделанной студентом работе (консультации преподавателя, информация о «рейтинге студента» по выполняемым заданиям и т. п.).

3. *Обеспечение студента необходимыми методическими материалами с целью превращения процесса самостоятельной работы в творческий процесс.* Сложившаяся ситуация в высшей школе не позволяет обеспечить студента необходимой литературой, изданной в центральных издательствах (кроме, может быть, литературы по экономическим вопросам и информационным технологиям). Учитывая наши экономические условия и возможности полиграфической базы, следует переходить на электронные издания, что уже частично происходит.

Большие перспективы в связи с разработкой учебной и методической литературы с использованием информационных компьютерных технологий, в частности компьютерных образовательных сред, специально построенных и организованных для размещения учебных материалов с учетом педагогических и дидактических требований, имеет дистанционное обучение.

Дистанционное обучение — любое удаленное обучение как определенный способ организации образовательного процесса (учебно-коммуникационное взаимодействие опосредовано), которое может быть использовано во всех формах обучения (очная, заочная, экстернат, обучение с использованием средств телекоммуникации, почтовой переписки и др.). Именно дистанционное обучение призвано сократить аудиторную нагрузку и увеличить долю самостоятельной работы студента. В этой связи для эффективности СРС необходимо всемерно разрабатывать и приобретать электронные учебники и обучающие программы.

По существу, это компьютеризация образовательного процесса, которая в условиях многоуровневой структуры образования является активизирующим фактором СРС, когда студент вырабатывает умение самостоятельно выбирать

источники информации, приобщается к этике общения с навыками экономии времени, овладевает искусством объективной и целевой оценки собственного потенциала, своих деловых и личностных качеств.

Одним из вариантов внедрения новых технологий может стать создание и использование электронных учебников, позволяющих постоянно обновлять исходную информацию в виде меняющихся примеров и статистических данных, изменять параметры моделей, что способствует лучшему уяснению их особенностей. Использование электронного учебника позволит усилить взаимосвязи учебных дисциплин, а также взаимосвязь научно-исследовательской и учебно-методической работы.

4. *Контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и мерами, поощряющими студента за ее качественное выполнение.* Это условие в той или иной форме с необходимостью должно присутствовать в первых трех, чтобы контроль стал не столько административным, сколько именно полноправным дидактическим условием, положительно влияющим на эффективность СРС в целом.

5.4. Сущность и принципы самоорганизации учебной деятельности студентов

Основные факторы успешной учебной деятельности в высшей школе все больше перемещаются из сферы репродуктивного обучения в сферу психических состояний и активного сознания, недоступных ни напрямую, ни опосредованному внешнему контролю. В связи с этим решающее значение в процессе обучения должно принадлежать контролю со стороны студента за собственными действиями, полному осознанию им целей и последствий своей деятельности.

Сущность самоорганизации учебной деятельности – в совпадении объекта и субъекта управления, создании принципиально нового уровня социальной организации в вузе, обладающей собственной структурой закономерностей и противоречий.

Важнейшее из этих противоречий – противоречие между стихийным и сознательным в процессе самоорганизации учебной деятельности. Отличи-

тельная особенность любой самоорганизации – в ее целенаправленном, но вместе с тем естественном, спонтанном характере. Процессы самоорганизации относительно автономны. Важнейшая их особенность состоит в способности аккумулировать и использовать прошлый опыт, что, несомненно, выступает в качестве целенаправленного процесса. Следовательно, вряд ли будут плодотворны попытки ряда ученых рассматривать самоорганизацию учебной деятельности в вузе как целиком стихийное явление, не поддающееся контролю. Вуз заинтересован в придании определенной направленности процессу самоорганизации.

Самоорганизацию нельзя представлять в виде законченной схемы. Попытка втиснуть ее в определенные рамки немедленно нарушит принцип взаимного равновесия в структуре обучения (между студентами и преподавателями). Учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы фундаментальные дисциплины предшествовали специальным, чтобы *во все периоды обучения осуществлялась серьезная самостоятельная работа студента в непосредственной связи с практикой*. Привычная схема организации учебного процесса. в соответствии с которой элементы самостоятельной работы предусматриваются лишь на завершающем этапе обучения. для этого не годится.

Отличительная особенность любой самоорганизации – ее целенаправленный, но вместе с тем спонтанный характер. Целенаправленность в процессе самоорганизации подразумевает не администрирование как привычную форму организации управления учебным процессом, а определение моделей специалистов, которых способен подготовить вуз. Для ее разработки необходимо глубокое экспертное изучение не только будущей профессиональной деятельности студента, но и всей его жизнедеятельности в перспективе на 5 – 7 лет. Иначе мы опять вернемся к пресловутым профессионально-квалификационным характеристикам, при составлении которых абсолютно не принимается в расчет общая структура личности: ее социальные свойства и интеллектуальные качества. Именно моделью специалиста, понимаемой таким образом, и определяются содержание и методика учебного процесса.

Основные принципы самоорганизации учебной деятельности. В основу самоорганизации учебной деятельности могут быть положены следующие принципы:

1. *Принцип прообраза будущей профессиональной деятельности студентов.* Данный принцип преследует определенную цель – воспитание высокого профессионализма начиная с 1-го уровня обучения. Система обучения в вузе должна быть подчинена данному основополагающему принципу. Это создаст возможность, а главное, потребность продуктивного мышления и творческой деятельности студента, углубит диалоговую форму общения преподавателя и студента, которая в настоящее время в вузах отсутствует. Реализация данного принципа – своего рода хорошо организованная, продуманная до мелочей суперделовая игра, которая в ходе обучения подразделяется на деловые игры различных уровней и степеней обобщения.

2. *Принцип самоорганизации учебной деятельности – равновесие ролевого и автономного поведения обучающихся.* Заданная модель специалиста – своеобразная роль студента. Именно воплощением в жизнь этого принципа достигается эффект взаимокompенсаторной активности студентов и преподавателей. Поскольку самоорганизация как таковая не приемлет раз и навсегда заданных схем, постольку рассматриваемый принцип позволяет оперативно оценивать степень реализации заданной цели и проводить экспресс-корректировку целей и задач обучения и воспитания каждого студента в соответствии с его потребностями, определенным качеством усвоенных им знаний.

Самоорганизация учебной деятельности в вузе не может осуществляться вне принципа индивидуализации, отражающего диалектику самореализации личности студента. Общественное признание учебной деятельности будущего специалиста – важнейший стимул развития его профессионального потенциала.

Самостоятельная работа

I. *Проведите исследование с помощью «Опросника стилей деятельности СД – 36» (см. прил. 2).*

II. *Ответьте на вопросы и выполните задания.*

1. Что определяет самостоятельность учебной деятельности?

2. Назовите отличительные признаки самостоятельной учебной деятельности.

3. Назовите достоинства и недостатки самостоятельной учебной деятельности.

4. Каковы основные критерии, определяющие самостоятельность учебной деятельности?

5. Какие требования предъявляются к самостоятельной работе?

6. Что выступает в качестве индивидуально-психологических детерминант самостоятельной работы?

7. Назовите основные виды самостоятельной работы учебной деятельности студентов.

8. В каких случаях мы можем говорить о самоорганизации учебной деятельности студентов?

9. Какие основные принципы самоорганизации учебной деятельности студентов?

10. Назовите основные условия эффективности самостоятельной учебной деятельности.

III. Подготовьте тематическое выступление по одной из предложенных ниже психолого-педагогических проблем.

1. Самостоятельная работа – высшая форма учебной деятельности.
2. Основные подходы к трактовке самостоятельной работы.
3. Самостоятельная работа как учебная деятельность.
4. Основные требования, предъявляемые к самостоятельной работе.
5. Деятельностный характер самостоятельной работы.
6. Индивидуально-психологические детерминанты самостоятельной работы.
7. Организация и самоорганизация работы.
8. Психологические особенности обучения самостоятельной работе.
9. Программы обучения самостоятельной работе.
10. Определение самостоятельной работы как деятельности.
11. Основные принципы самоорганизации учебной деятельности.
12. Сущность самоорганизации учебной деятельности.

IV. Дайте определение следующим терминам:

Виды учебной работы
Организация
Обучающая программа
Самоконтроль
Самоорганизация

Самостоятельная работа
Самообразование
Самоуправление
Саморегуляция
Учебная мотивация

Список рекомендуемой литературы

Алтайцев А.М. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения [Текст] / А.М. Алтайцев, В.В. Наумов // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Минск, 2002. С. 78 – 85.

Казаков М.И. Самостоятельная работа студентов [Текст] / М.И. Казаков. Киев. 2000. 241 с.

Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента [Текст] / И. Ковалевский // Высш. образование в России. 2000. № 1. С. 114 – 115.

Кравец В.П. Организация и контроль самостоятельной работы студентов [Текст] / В.Н. Кравец; Нижегород. гос. техн. ун-т. Н. Новгород. 2005. 34 с.

Магаева М.В. Организация самостоятельной работы студентов в вузах Нидерландов [Текст] / М.В. Магаева, А.Ф. Плеханова; Нижегород. гос. техн. ун-т. Н. Новгород, 2005. 38 с.

Папкова М.Д. Особенности организации самостоятельной работы студентов на старших курсах [Текст] / М.Д. Папкова, В.В. Носков; Волго-Вят. акад. гос. службы. Н.Новгород, 2004. 28 с.

Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в техническом университете: Организация и технологии обучения [Текст] / Ю.В. Попов [и др.]. М., 1999. 52 с.

Семашко П.В. Организация самостоятельной работы студентов на старших курсах [Текст] / П.В. Семашко, А.В. Семашко; Нижегород. гос. техн. ун-т. Н. Новгород, 2005. 45 с.

Тишков К.Н. Роль и методы самостоятельной работы студента в современных условиях [Текст] / К.Н. Тишков, О.С. Кошелев, И.Н. Мерзляков; Нижегород. гос. техн. ун-т. Н. Новгород, 2002. 32 с.

Шишкин В.П. Планирование, организация и контроль внеаудиторной самостоятельной работы студентов [Текст] / В.П. Шишкин; Иван. гос. энергет. ун-т. Иваново, 2003. 36 с.

Якунин В.А. Психология учебной деятельности студента [Текст] / В.А. Якунин. М., 1994. 275 с.

Глава 6. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ САМООРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

*Если вы не знаете, куда направляетесь,
то как поймете, что добрались в нужное место?*

*Дж. Моргенстерн «Самоорганизация по
принципу “изнутри наружу”»*

6.1. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов

Учебно-профессиональная деятельность студентов вузов

Учебно-профессиональная деятельность – это один из основных видов деятельности студентов. При этом процесс обучения в вузе требует от студентов значительно более высокого уровня знаний, компетенций, навыков и опыта самоуправления учением, чем условия обучения, созданные в средней общеобразовательной школе. В связи с этим проблемам активизации и оптимизации самоуправляемой учебно-профессиональной деятельности студентов вузов уделяется повышенное внимание со стороны исследователей.

Изучением учебно-профессиональной деятельности студентов вузов и поиском эффективных путей ее активизации занимались С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Д.Н. Богоявленский, В.А. Вединяпина, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.В. Кузьмина, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, А.Я. Найн, Г.П. Неминуший, А.В. Непомнящий, П.И. Пидкасистый, В.П. Симонов, С.Д. Смирнов, Н.Ф. Талызина, Н.Н. Тулькибаева, А.В. Усова, Д.Б. Эльконин, Н.М. Яковлева и др.

Большинство ученых трактуют понятие учебно-профессиональной деятельности несколько шире. По мнению П.И. Пидкасистого, в процессе учебно-

профессиональной деятельности «учащиеся не только усваивают предметные знания и умения, но и овладевают способами действий в отношении усваиваемого предметного содержания»¹⁶. Того же мнения придерживается В.В. Давыдов, а также ученые Московского государственного университета, которыми учебно-профессиональная деятельность конкретизируется как многоуровневая система, включающая активные формы регуляции и преобразования разных систем метазнаний – знаний об усваиваемом знании и о самом процессе учения.

Действительно, в ходе обучения в вузе студенты должны не только сознательно усваивать научные знания, но и овладевать компетенциями и методами их самостоятельного приобретения и творческого применения на практике. Следовательно, согласно данным определениям, в структуре учения можно выделить следующие компоненты: цель учения, обусловленную потребностями и мотивами субъекта обучения, учебно-профессиональную деятельность, обладающую определенным содержанием, а также знания, умения и навыки, с помощью которых происходит овладение научными знаниями и способами применения их на практике.

Однако, на наш взгляд, в данных определениях учебно-профессиональной деятельности дано крайне нечеткое указание на наличие в структуре учения еще одного очень важного компонента, который превращает обучаемого из объекта обучения в субъекта учения и является мощным источником его профессионально значимой учебно-познавательной активности. Этот компонент – система самоуправления учением, основным звеном которой является самоорганизация учебно-профессиональной деятельности.

Концепция учебно-профессиональной деятельности является одним из основных подходов к процессу учения в советской и постсоветской психологии и педагогике. При данном подходе учение рассматривается не только как изменение и преобразование предмета, осуществленное студентом в ходе его усвоения, но, главным образом, как изменение самого студента. Учебный процесс не сводится просто к передаче студентам и освоению ими определенного объема знаний, а включает также элементы самоуправления учебно-профессиональной деятельностью студентами, в ходе которого происходит их превращение в субъектов деятельности (В.В. Давыдов, А.К. Маркова и др.). Согласно теории

¹⁶ Пидкасистый П.И. Педагогика. М., 2002. С. 245 – 246.

учебно-профессиональной деятельности, наиболее успешное усвоение знаний и компетенций осуществляется при овладении всеми компонентами учебно-профессиональной деятельности, в число которых включается также самоорганизация. Формирование компетенций самоорганизации рассматривается как переход от внешней организации учебного процесса преподавателем к самоорганизации студентов на основе процесса интериоризации внешних действий во внутренние.

Многие исследователи (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Е.П. Бочарова, Ю.В. Кричевский, Ю.Н. Кулюткин, Т.И. Шамова, В.А. Якунин и др.) подходят к определению сущности учебно-профессиональной деятельности с позиции теории управления. Они трактуют процесс учения как сложную динамическую систему, в которой деятельность студента протекает по схеме: получение информации, ее переработка, получение информации о ходе познавательной деятельности, внесение в деятельность определенных коррективов на основе имеющегося запаса знаний или дополнительной информации, вновь полученной информации о ходе деятельности, пока не будет достигнута познавательная цель. При этом Т.И. Шамова подтверждает, что для студента процесс учения является результатом его внутренней активности и может осуществляться только при условии, если тот будет сам управлять своей профессионально значимой познавательной деятельностью. С ее точки зрения «процесс учения представляет собой организованную учителем (или самим учеником) целенаправленную, самоуправляемую отражательно преобразовательную деятельность по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения»¹⁷.

С позиции теории управления в дидактике процесс обучения в вузе должен быть организован таким образом, чтобы осуществлялся перевод студента на новый уровень управления учебно-профессиональной деятельностью (самоуправления). В такой ситуации он становится носителем всех основных функций управления, включая организацию и контроль, которые в случае отнесенности их к самому субъекту учения принимают форму самоорганизации.

В.Я. Ляудис и его последователи разработали иной концептуальный подход к учению – они трактуют учебно-профессиональную деятельность как совместную продуктивную деятельность (СПД) участников учебного процес-

¹⁷ Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., 1999. С. 50.

са – преподавателей и студентов – по решению профессионально значимых творческих задач. Целью СПД является построение у студентов механизмов саморегуляции учения, усваиваемой предметной деятельности и самих актов взаимоотношений и общения. В качестве предмета СПД выступают обобщенные и осознанные способы деятельности учения и нормы взаимодействия и общения во время учебного процесса. Продуктом СПД являются самостоятельное выдвижение студентом целей учения, целей, связанных с содержанием усвоенной деятельности, регуляция личностных позиций в партнерстве. Самоорганизация с точки зрения психологии служит основным звеном саморегуляции личности. Следовательно, данный подход также ставит самоорганизацию на одну из ключевых позиций в структуре учебно-профессиональной деятельности студентов.

В отечественной педагогике учебно-профессиональная деятельность исследуется в рамках деятельностного подхода, который представляет собой теорию о ведущей роли деятельности в процессе образования личности. Актуальность данного подхода определяется тем, что деятельность выражает уровень активности личности, определяет ее способность к взаимодействию с окружающим миром (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Существует закон единства деятельности и развития личности (С.Л.Рубинштейн), который носит всеобщий характер, поскольку студент, выполняя учебно-профессиональную деятельность, развивается сам и вносит изменения в процесс деятельности, которую выполняет, придавая ей индивидуальный характер.

Содержание учебно-профессиональной деятельности изменяется вместе с личностным ростом молодого специалиста. Развитие личности стимулирует преобразование учебно-профессиональной деятельности, углубление представлений о профессии. Преобразование учебно-профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень, в свою очередь, приводят к дальнейшему развитию личности в том случае, если цели данного процесса совпадают с внутренней позицией студента, его потребностями, интересами, установками и ценностными ориентациями.

Итак, учебно-профессиональная деятельность студента – это специфический вид деятельности, направленный на освоение знаний, компетенций и

навыков, являющихся средствами будущей профессиональной деятельности, в процессе которой происходит развитие необходимых профессионально-личностных качеств и компетенций. Это процесс осознанной, целеполагающей, самоуправляемой активности студента, направленной на решение профессионально значимых учебных задач и включающей в себя овладение необходимыми для этого знаниями, компетенциями и способами действия. Использование термина «самоуправление» подчеркивает необходимость четкой упорядоченности действий в процессе учебно-профессиональной деятельности и хорошего представления субъекта о ее целях и путях движения. Педагоги и психологи пришли к мнению, что процесс, управляемый и организованный изнутри, намного эффективнее организованного и управляемого извне.

Процесс самоуправления осуществляется на всех этапах учебно-профессиональной деятельности. На этапе восприятия нового материала студент должен осознавать цель деятельности, самоорганизовать себя на ее достижение и проводить корректировку деятельности в направлении достижения цели восприятия на основе самоконтроля. При этом самоорганизация деятельности и самоконтроль осуществляются как тесно взаимосвязанные и взаимозависимые операции. В целом направленность учебно-профессиональной деятельности, особенности ее протекания обусловлены внутренней мотивацией студента.

Функциональный цикл самоуправления учебно-профессиональной деятельностью может быть представлен в следующем виде (рис. 7).

Можно сделать следующие выводы, касающиеся самой постановки проблемы самоуправления и его роли в учебно-профессиональной деятельности студентов:

1) учебно-профессиональная деятельность студентов – это процесс осознанной, целеполагающей, самоуправляемой активности студента, который постоянно усложняется, что требует осуществления непрерывного управления и самоконтроля;

2) непрерывное управление извне в современных условиях обучения в вузах невозможно, так как с физической точки зрения оно требует круглосуточной организации и контроля за деятельностью обучаемых, а с моральной точки зрения ограничивает свободу личности;

3) непрерывное управление изнутри возможно только при наличии самой управляющей системы, т.е. развитого самосознания личности и сформированности компетенций самоуправления и самоорганизации;

4) формирование самоуправления не может происходить стихийно.

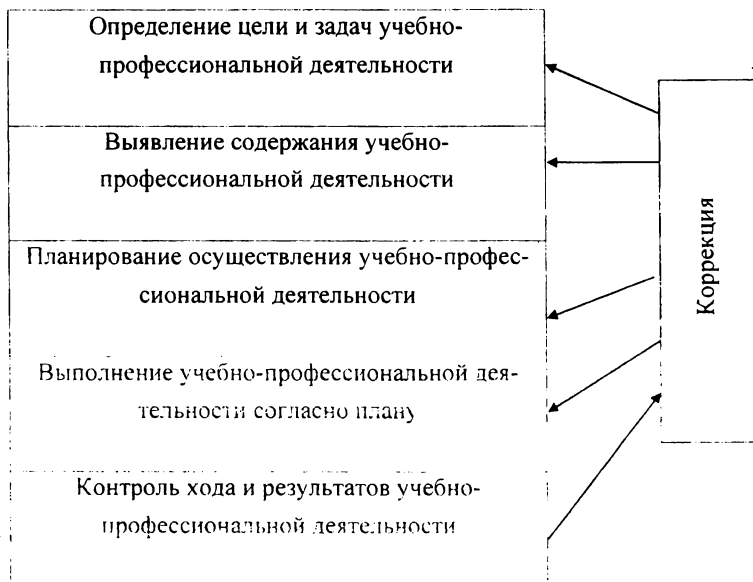


Рис. 7. Схема процесса самоуправления учебно-профессиональной деятельностью студента

Таким образом, одним из способов обеспечения непрерывного управления учебно-профессиональной деятельностью студентов в современных условиях является перевод студентов на систему самоуправления учебно-профессиональной деятельностью, для чего необходимо целенаправленно и планомерно формировать у субъектов обучения компетенции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

Основные функции самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов

На важность формирования у учащихся самоорганизации как умения учиться указывают С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, А.А. Вербицкий, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.Г. Молибог, Н.М. Пейсахов и др.

Ю.К. Бабанский подчеркивает, что «формирование умения учиться имеет большое воспитательное значение, так как способствует выработке трудолюбия, добросовестности, дисциплинированности, ответственности, точности, настойчивости, самостоятельности, организованности, чувства времени и других ценных личностных качеств»¹⁸.

Совершенствование процессуальной стороны учебно-профессиональной деятельности является важным условием повышения эффективности учебного труда, улучшения показателей успеваемости учащихся и предупреждения их перегрузки. Неумение регулярно работать, организовывать себя отрицательно сказывается на результатах учебно-профессиональной работы даже у учащихся с высокоразвитыми способностями (В. Граф, В.Н. Донцов, Н.С. Копейка, Б.Я. Ляудис и др.). Таким образом, можно говорить об образовательной функции самоорганизации.

В ряде работ (Ю.Н. Кулюткин, Н.М. Пейсахов, Г.С. Сухобская и др.) отмечается *развивающая функция самоорганизации*. Выполнение любой деятельности, в том числе учебно-профессиональной, требует определенного уровня развития способностей, психических свойств, личностных характеристик учащегося. Соответственно, обучая студентов самоорганизации, мы тем самым содействуем развитию у них данных качеств.

Л.И. Уманский и В.Н. Донцов указывают на *управляющую и регулирующую функции самоорганизации*.

На основе осмысления идей синергетики также выделяют *функцию упорядочения учебных действий*.

Первые попытки определения содержания понятия «самоорганизация» путем выделения ее операционного состава были сделаны в диссертационных исследованиях В.И. Андреева, Т.Н. Болдышевой, И.Н. Петковой, в работах

¹⁸ Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. М., 1982. С. 96.

К.М. Варшавского, Н.И. Мурачковского, Л.Т. Охитиной и др. Упомянутые исследователи рассматривали самоорганизацию как систему компетенций или комплекс мер, осуществляемых субъектом деятельности для обеспечения порядка и четкости в работе. Но ни одно из исследований не предполагало четкой структуры самоорганизации, границы ее операционного состава размыты, в состав самоорганизации без должного обоснования наряду с организационными компетенциями включались интеллектуальные (Н.И. Мурачковский), в операционном составе самоорганизации рассматривались не только умения, но и личностные качества (К.М. Варшавский). Причина этого кроется в отсутствии в психолого-педагогической литературе обобщающих теоретических исследований по проблемам самоорганизации, поэтому у авторов нет единых критериев отбора операционных компетенций, включаемых в состав этого понятия.

Позже проблемы активизации и рационализации учебно-профессиональной деятельности учащихся исследуют Ю.К. Бабанский, В. Граф, А.К. Громцева, В.Я. Ляудис, Н.Д. Никандров и др.

В соответствии со структурой учебно-профессиональной деятельности и процесса усвоения знаний Ю.К. Бабанский выделяет три группы основных компетенций и навыков, необходимых для самостоятельной организации учебного труда: учебно-организационные, учебно-информационные и учебно-интеллектуальные.

В. Граф, В.Я. Ляудис, Н.Д. Никандров связывают самоорганизацию учебно-профессиональной работы с умением ее планировать и овладением студентами культурой умственного труда. Помимо собственно организационных компетенций в состав самоорганизации данные авторы включают и общеинтеллектуальные умения.

В.В. Давыдов рассматривает самоорганизацию как вид учебно-профессиональной деятельности, в структуре которой он выделяет самоконтроль (прогнозирующий, пошаговый, итоговый) и самооценку. Самооценка как процесс самоорганизации и саморегуляции личности исследуется в работах В.Н. Козиева, И.С. Кона, Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, И.И. Чесноковой и др.

С.Б. Данияров и Б.Н. Дегтярев определяют самоорганизацию как умение дисциплинировать свою работу, подчинять ее определенному режиму, что га-

рантирует высокий уровень достижений в любой деятельности, в том числе учебно-профессиональной. Авторы в качестве обязательных условий формирования самоорганизации умственного труда у студентов выделяют: наличие достаточных волевых качеств личности; умение планировать работу; наличие навыков самоконтроля и самооценки; соблюдение режима работы и гигиены труда; владение рациональными приемами, навыками умственного труда.

А.К. Громцева к структурным звеньям самоорганизации относит: уяснение цели работы, определение пути ее рациональной реализации, планирование процесса работы, распределение его по времени, контроль результатов работы, планирование хода дальнейшей деятельности, экономный и продуктивный расход времени. А.А. Кирсанов к вышеперечисленным компонентам добавляет умение организовать свое рабочее место. Схожую точку зрения на структуру самоорганизации деятельности имеют П.Е. Рыженков и В.Н. Тарасюк.

Подход С.Б. Елканова и В.И. Андреева, на наш взгляд, является наиболее обобщенным и легко проецируется на проблему активизации и оптимизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов. Учебно-профессиональная деятельность, как всякая другая, имеет свою структуру, этапы осуществления. Следовательно, ее необходимо умело организовать: сознательно и рационально спланировать, при этом четко определить цели, задачи, методы и средства выполнения учебного задания; критически проанализировать условия работы, свои возможности при ее выполнении; спрогнозировать ход и результаты работы; предупредить ошибки; во время выполнения учебного задания необходимо проводить самонаблюдение и фиксировать в памяти результаты наблюдения за своей работой, выбирать наиболее рациональные пути и способы решения учебно-профессиональной задачи и способы самоконтроля и исправления ошибок. Очевидно, что формирование и развитие у студентов перечисленных выше компетенций будут способствовать совершенствованию самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская подходят к проблеме самоорганизации с точки зрения анализа структуры познавательной деятельности взрослого человека в процессе его обучения и самообразования. Под механизмом самоорганизации они понимают саморегуляцию и самоконтроль познавательной деятельности, которые определяют мотивационно-ценностную основу познава-

тельных процессов. Посредством этих процедур человек как субъект деятельности произвольно, активно и самостоятельно планирует, программирует и осуществляет любую свою деятельность. Чем выше уровень самоорганизации, тем эффективнее осуществляется деятельность.

И.А. Трофимова определяет сущность самоорганизации как психологического механизма управления человеческой деятельностью. Функции самоорганизации, по ее мнению, заключаются в изменении сфер жизнедеятельности личности и представляют собой процессы самообучения, самообразования и самовоспитания. В структуру самоорганизации И.А. Трофимова включает в качестве контролируемых параметров все элементы выполняемой деятельности: цели, операции деятельности, самооценку, стиль самоорганизации и результаты деятельности.

Если рассматривать самоорганизацию как психологический механизм управления учебно-профессиональной деятельностью, то его формирование у студентов несомненно скажется на качестве их обучения. Действительно, умение задать цель деятельности дает возможность выбрать адекватные пути и средства ее осуществления. Выбор и применение рациональных способов достижения учебных целей позволяют сократить время и силы, затрачиваемые на решение учебных задач. Адекватная самооценка создает потребность в поиске оптимальных путей достижения наилучших результатов учебно-профессиональной деятельности и стимулирует необходимое напряжение сил у учащихся. Стиль самоорганизации интегрирует три первых компонента. А результаты учебно-профессиональной деятельности будут зависеть от успешности функционирования ее механизма.

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.С. Копейна, В.А. Крутецкий, Н.М. Пейсахов, Н.И. Рейнвальд, И.В. Страхов и другие ученые трактуют самоорганизацию с позиции личностного подхода. Н.С. Копейна на основе результатов комплексного исследования индивидуально-психологических особенностей личности студента и их связи с успешностью обучения приходит к выводу, что понятие «самоорганизация» объединяет различные психологические категории, представленные в личности свойствами разных уровней, которые определяют принимаемую субъектом стратегию деятельности, являясь интеллектуальным фактором самоорганизации. Автор выделяет три основных структур-

ных компонента самоорганизации: мотивацию, стиль учебно-профессиональной деятельности, самопознание. Такой взгляд на самоорганизацию разумен и не противоречит точкам зрения, согласно которым она выступает как деятельностное образование.

Наиболее адекватным для анализа состава и структуры процесса самоорганизации представляется системный структурно-функциональный подход, который, по мнению О.А. Конопкина, позволяет выявить внутренний механизм процесса и отражает его наиболее устойчивые, инвариантные элементы. Исследователь считает, что структурно полноценный самопроцесс при прочих равных условиях в наибольшей мере обеспечивает успешное достижение принятой субъектом цели, а любой структурно-функциональный дефект (недостаточная реализация какой-либо функции, неразвитость межфункциональных связей) существенно ограничивает возможности человека, в том числе и в учебно-профессиональной деятельности.

6.2. Характеристика психической самоорганизации

Анализ психологической литературы позволяет выделить четыре основных подхода к определению сущности понятия «самоорганизация»: личностный, деятельностный, интегральный (личностно-деятельностный) и технический.

Личностный подход, при котором самоорганизация понимается как личностное образование, исследовали Т.А. Губайдуллина, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Т.А. Егорова, Н.С. Копеина и др. В этом случае выделяется и изучается свойство или комплекс личностных свойств, которые образуют или детерминируют такое психологическое качество как организованность (личностная самоорганизация). Личностный подход к исследованию самоорганизации, исходящий из того, что характеристики системы самоорганизации человека существенно зависят от общего уровня его психического развития – интеллектуального, волевого, эмоционального, нравственного, и направленный на изучение личностных предпосылок самоорганизации, в психологической теории представлен довольно широко.

Деятельностный подход, рассматривающий самоорганизацию как процесс, состоящий из определенных этапов (операций, функций, компетенций, навыков). Целью данного направления исследований (В.П. Донцов, С.Б. Елканов, В.К. Елманова, Н.В. Кузьмина, Н.И. Мурачковский, А.Г. Сороковой, Я.О. Устинова и др.) является изучение структуры процесса самоорганизации, связей между компонентами (функциями) структуры и их влияния на успешность организации самостоятельной деятельности.

Ю.А. Цагарелли, разделяя личностную и деятельностную самоорганизацию, дает им следующие определения. Самоорганизация личности – это процесс сознательного и целенаправленного конструирования своей личности, исходя из имеющихся эталонных представлений и результатов самооценки. Процессы самоорганизации личности удовлетворяют потребности в четком понимании цели развития личности. Процесс самоорганизации деятельности обеспечивает определение магистральных путей достижения этой цели.

По мнению О.Н. Птицыной, принципиальное различие двух подходов заключается в том, что сторонники личностного подхода стоят ближе к кибернетическому подходу, поскольку воспринимают личность как самоорганизующуюся систему, а сторонники деятельностного подхода рассматривают деятельность как образование, подлежащее организации и самоорганизации. Однако здесь нет противоречия, так как речь идет о разных видах самоорганизации и подход зависит от объекта исследования. Не случайно еще с самых истоков появления интереса к самоорганизации как научной проблеме существовал *интегральный (лично-деятельностный) подход*, нашедший свое отражение в работах С.С. Амировой, В.Б. Арюткина, Г. Домбровецкой, Н.А. Заенутдиновой, П.М. Керженцева, Л.Т. Охитиной, Н.П. Поповой, О.Н. Птицыной, И.А. Трофимовой и др. Представители интегрального подхода рассматривают элементы процесса самоорганизации в одном ряду с личностными характеристиками, детерминирующими самоорганизацию как психологическое качество, т. е. при рассмотрении самоорганизации деятельности учитывают еще и личностные качества субъекта, способные сыграть свою роль в результатах деятельности.

В практической психологии успешно развивается *технический подход* к самоорганизации, в рамках которого изучаются и разрабатываются приемы и техники, повышающие эффективность организации человеком собственной

деятельности (Г. Алдер, Г.А. Архангельский, П. Берд, Н.М. Варшавский, А.К. Гастев, Н.П. Ерастов, Б.Г. Иоганзен, С.Ю. Ключников, Дж. Моргенстерн, Г.Х. Попов и др.). Значительное место в техническом подходе занимают методы научной организации умственного труда, самоменеджмента (персонального менеджмента) и тайм-менеджмента (управления временем). Элементы технического подхода используются во всех других направлениях самоорганизации для повышения уровня организации человеком собственной деятельности.

Следует отметить, что в рамках деятельностного подхода к исследованию самоорганизации можно выделить два направления: субстратно-функциональное и структурно-функциональное.

В субстратно-функциональном направлении, к которому, по нашему мнению, можно отнести исследования В.И. Андреева, Т.Н. Болдышевой, Н.И. Мурачковского, А.Г. Сорокового, выделяются и изучаются отдельные компоненты процесса самоорганизации без рассмотрения взаимодействия этих компонентов (функций) между собой. Структурно-функциональное направление (В. Граф, С.Б. Елканов, И.И. Ильясов, О.А. Конопкин, В.Я. Ляудис, Н.М. Пейсахов, Р.Х. Шакуров и др.) подразумевает не только перечисление функций, но и установление взаимосвязей между ними. И если для субстратно-функционального направления характерно отсутствие строгого обоснования выбора и взаимодействия каждого компонента процесса самоорганизации, то при структурно-функциональном направлении все элементы процесса самоорганизации, составляющие единую функционирующую структуру, отбираются и взаимоувязываются очень тщательно.

Поскольку в отечественной психологии проблемы самоорганизации чаще всего рассматриваются в более широком контексте саморазвития и самовоспитания личности, то изучение психологических аспектов самоорганизации ведется в основном в рамках педагогической психологии.

Анализ исследований психической самоорганизации показывает, что главной задачей на данном этапе является изучение закономерностей процесса самоорганизации и выявление на этой основе состава и структуры функциональных компонентов, адекватно отражающих данный процесс. В противном случае исследование процесса, по мнению О.А. Конопкина, часто подменяется констатацией самого факта детерминации процесса отдельными психическими

или даже средовыми факторами, на основании чего делается вывод о том, что данный фактор и является самим механизмом процесса или одним из таковых.

Самостоятельная работа

I. Проведите эмпирическое исследование самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов с помощью опросника «Диагностика особенностей самоорганизации – 39» (ДОС – 39). Опросник разработан А.Д. Ишковым на базе голографической модели самоорганизации (см. прил.3).

II. Проведите эмпирическое исследование смысловых базовых установок студентов с помощью опросника «Смысловые базовые установки» (СБУ). Опросник адаптирован А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой (см. прил. 3).

Список рекомендуемой литературы

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская М., 1991. 299 с

Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности [Текст] К.А. Абульханова-Славская // Психол. журн. 1985. Т. 6, № 5. С. 3 – 18.

Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании [Текст] / В.С. Аванесов М., 1982. 197 с.

Аверин В.А. Принципы психологического развития [Текст] / В.А. Аверин // Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. СПб., 2002. С. 37 – 41.

Агранович Б.Л. Применение автоматизированных учебных курсов для организации самостоятельной работы студентов [Текст] / Б.Л. Агранович, В.Л. Щеринский // Вопросы обучения и воспитания в вузе. Томск, 1992. С. 34 – 37.

Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики [Текст] / Н.А. Алексеев. Тюмень, 1996. 216 с.

Амиров С.С. Самоорганизация личности в процессе обучения [Текст] / С.С. Амиров // Педагогика. 1993. № 5. С. 49 – 52.

Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. М., 1996. 494 с.

Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. М., 1977. 381 с.

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. Л., 1996. 338 с.

Артемьев М.Н. Организация и контроль за самостоятельной работой в системе НИРС [Текст] / М.Н. Артемьев // Самостоятельная работа студентов в условиях перестройки учебного процесса. Челябинск, 1988. С. 165 – 169.

Асмолов А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Асмолов. М., 1990. 368 с.

Гарунов М.Г. Самостоятельная работа студентов [Текст] / М.Г. Гарунов, П.Е. Пидкасистый. М., 1990. 158 с.

Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов [Текст] / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. М., 1991. 195 с.

Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках [Текст] / Л. Зайверт. М., 1995. 245 с.

Литвак М.Е. Профессия – психолог [Текст] / М.Е. Литвак. Ростов н/Д. 1999. 176 с.

Тутышкин Н.К. Основы самоуправления учебной деятельностью [Текст] / Н.К. Тутышкин. Казань, 1998. 156 с.

Усманов С.М. К изучению передового опыта по планированию и организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов [Текст] / С.М. Усманов // Подготовка учителя в условиях непрерывного образования. Уфа, 1989. С. 201 – 206.

Федорова Е.Ф. Признаки направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию [Текст] / Е.Ф. Федорова. Челябинск, 1999. 20 с.

Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д.И. Фельдштейн. М., 1989. 208 с.

Филькевич И.В. К вопросу педагогического обеспечения самостоятельной работы студентов в вузе [Текст] / И.В. Филькевич // Актуальные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе. Л., 1988. С. 64 – 68.

Формирование и развитие профессионального сознания студентов [Текст]: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Г.В. Акопов. Самара, 1991. 168 с.

Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы [Текст] / М.В. Ларионова [и др.]. М., 2004. 524 с.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность [Текст]: в 2 т. / Х. Хекхаузен. М., 1986. Т. 1. 408 с.

Храмова Г.М. Использование активных методов обучения в организации самостоятельной работы студентов [Текст] / Г.М. Храмова // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Саранск, 1992. Вып. 2. С. 31 – 33.

Заключение

Данное учебное пособие, безусловно, не исчерпывает всех особенностей и составляющих педагогической психологии. Учебное пособие является органичным дополнением лекционного курса педагогической психологии как одной из базовых отраслей психологической науки.

Самостоятельная работа студентов должна не только способствовать усвоению основных понятий, закономерностей, психологических особенностей повышения психолого-педагогической компетенции будущих специалистов: формированию общих теоретических основ психолого-педагогической направленности, развитию профессионально-психологических умений, но и помочь в ознакомлении и освоении основных способов психолого-педагогического воздействия и коррекции рассматриваемых феноменов.

Учебное пособие по педагогической психологии дает возможность изучить основные научные принципы педагогической психологии, овладеть приемами, способами, методами проектирования разного типа учебно-воспитательных ситуаций и прогнозирования поведения. Эти знания помогут осуществлять квалифицированно профессиональную деятельность психолога, эффективно взаимодействовать с педагогами, учащимися и их родителями.

Мы надеемся, что данное учебное пособие станет для будущего специалиста одним из стимулов к самостоятельной работе над самим собой и актуализирует стремление к теоретической и практической деятельности, которая, несомненно, сложна, но вместе с тем и чрезвычайно увлекательна!

Библиографический список

Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию [Текст] / Г.С. Абрамова. Екатеринбург, 1998. 312 с.

Айсмонтас Б.Б. Общая психология: схемы [Текст] / Б.Б. Айсмонтас. М., 2003. 278 с.

Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев // Избр. психол. тр. / под ред. А.А. Бодалева. М.; Воронеж, 1996. 194 с.

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. Л., 1969. 380 с.

Анастаси А. Психологическое тестирование [Текст] / А. Анастаси. М., 1982. 320 с.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. М., 1979. 234 с.

Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М.Р. Битянова. М., 1998. 243 с.

Бодалев А.А. Личность в общении [Текст] / А.А. Бодалев. М., 1995. 272 с.

Бодров В.А. Личностные особенности педагогов и профессиональная эффективность [Текст] / В.А. Бодров, Н.Ф. Лукьянова // Психол. журн. 1981. № 2. С. 43 – 47.

Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. М., 1996. 344 с.

Ганзен В.А. Системные описания в психологии [Текст] / В.А. Ганзен. Л., 1984. 352 с.

Гарунов М.Г. Самостоятельная работа студентов [Текст] / М.Г. Гарунов, П.Е. Пидкасистый. М., 1990. Вып. 1. 158 с.

Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию [Текст] : курс лекций / Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 1998. 356 с.

Гозман Л.Я. Самоактуализационный тест [Текст] / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. М., 1995. 120 с.

Головей Л.А. Психологическая служба в школе [Текст] / Л.А. Головей, Н.А. Грищенко. Л., 1997. 324 с.

Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов [Текст] / В. Граф, И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис. М., 1991. 226 с.

Дорфман Л.Я. Методологические основы эмпирической психологии [Текст] / Л.Я. Дорфман. М., 2005. 144 с.

Дружинин В.Н. Экспериментальная психология [Текст] / В.Н. Дружинин. СПб., 2003. 163 с.

Дьяконов Г.В. Психология педагогического общения [Текст] / Г.В. Дьяконов. Кировоград, 1992. 356 с.

Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках [Текст] / Л. Зайверт. М., 1995. 146 с.

Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. Екатеринбург, 1999. 346 с.

Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. Екатеринбург, 2000. 258 с.

Зеер Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста [Текст] / Э.Ф. Зеер. О.Н. Шахматова. Екатеринбург, 2000. 245 с.

Зеньковский В.В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский. М., 1996. 346 с.

Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. Ростов н/Д, 1997. 480 с.

Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. СПб., 2000. 457 с.

Инновационное обучение: стратегия и практика [Текст] / под ред. В.Я. Ляудис. М., 1994. 356 с.

Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости [Текст] / З.И. Калмыкова. М., 1981. 256 с.

Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии [Текст] / В.Н. Карандашев. СПб., 2003. 245 с.

Кедров В.М. Классификация наук [Текст] / В.М. Кедров. М., 1961. 324 с.

Клюева Н.В. Технология работы психолога с учителем [Текст] / Н.В. Клюева. М., 2000. 284 с.

Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В.И. Ковалев. М., 1988. 325 с.

- Крайг Р.* Психология развития [Текст] / Р. Крайг. СПб., 2000. 992 с.
- Краткий психологический словарь* [Текст] / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Д, 1998. 484 с.
- Кудрявцев Т.В.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход [Текст] / Т.В. Кудрявцев. Дубна, 1997. 245 с.
- Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы, эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев. М., 1971. 453 с.
- Литвак М.Е.* Профессия – психолог [Текст] / М.Е. Литвак. Ростов н/Д, 1999. 274 с.
- Лурия А.Р.* О месте психологии в ряду социальных и биологических наук [Текст] / А.Р. Лурия // *Вопр. философии*. 1977. № 9. С. 23 – 27.
- Маркова А.К.* Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. М., 1993. 363 с.
- Маркова А.К.* Формирование интереса к учению у школьников [Текст] / А.К. Маркова. М., 1986. 263 с.
- Маслоу А.* Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. М., 1998. 384 с.
- Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. М., 1972. 183 с.
- Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. М., 1998. 253 с.
- Морено Дж.* Театр спонтанности [Текст] / Дж. Морено. Красноярск, 1993. 358 с.
- Наблюдение и наблюдательность* [Текст]: программы подготовки практических психологов для системы образования / сост. Л.А. Регуш. СПб., 1994. 263 с.
- Немов Р.С.* Психология [Текст]: учеб. для студентов вузов: в 3 кн. / Р.С. Немов. М., 1995. Кн. 1. 378 с.
- Овчарова Р.В.* Справочная книга школьного психолога [Текст] / Р.В. Овчарова. М., 1996. 473 с.
- Одаренные дети* [Текст] / под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. М., 1991. 359 с.
- Ольшанский В.Б.* Практическая психология для учителей [Текст] / В.Б. Ольшанский. М., 1994. 284 с.

Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст] / М.В. Осорина. СПб., 1999. 473 с.

Педагогическая психология [Текст]: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. М., 2003. 362 с.

Платонов К.К. О системе психологии [Текст] / К.К. Платонов. М., 1972. 364 с.

Пономарев Я.А. Психология творчества [Текст] / Я.А. Пономарев. М., 1976. 437 с.

Практикум по психодиагностике [Текст]: конкрет. психодиагност. материалы. М., 1989. 437 с.

Практическая психология образования [Текст] / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1997. 274 с.

Проблемы формирования личности [Текст] / под ред. Д.И. Фельдштейна. Воронеж, 1995. 263 с.

Профессиональная педагогика [Текст] / под ред. С.Я. Батышева. М., 1998. 189 с.

Психогимнастика в тренинге [Текст] / под ред. Н.Ю. Хрящевой. СПб., 2002. 138 с.

Психологический словарь [Текст] / под ред. В.В. Давылова. А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова. М., 1983. 794 с.

Психологический словарь [Текст] / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Менделерова. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1996. 594 с.

Психология и педагогика [Текст]: учеб. пособие / под ред. К.А. Абульхановой. М., 1998. 484 с.

Реан А.А. Психология педагогической деятельности [Текст] / А.А. Реан. Ижевск, 1994. 253 с.

Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащегося [Текст] / А.А. Реан. М., 1990. 363 с.

Реан А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. СПб., 1997. 562 с.

Рогов Е.Н. Настольная книга практического психолога [Текст] / Е.Н. Рогов. М., 1995. 374 с.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека [Текст] / К. Роджерс. М., 1994. 457 с.

Роджерс К. Творчество как усиление себя [Текст] / К. Роджерс //Вопр. психологии. 1990. № 3. С. 36 – 43.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. М., 1999. 563 с.

Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластенин, П.С. Подымова. М., 1997. 273 с.

Словарь практического психолога [Текст] / сост. С.Ю. Головин. Минск, 2002. 563 с.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] / С.Д. Смирнов. М., 1995. 243 с.

Столяренко Л.Д. Педагогическая психология [Текст] / Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д, 2003. 544 с.

Талызина Н.Ф. Педагогическая психология [Текст]: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. М., 2003. 473 с.

Тутышкин Н.К. Основы самоуправления учебной деятельностью [Текст] / Н.К. Тутышкин. Казань, 1998. 353 с.

Узнадзе Д.Н. Психологические мотивации поведения человека [Текст] / Д.Н. Узнадзе. М., 1989. 274 с.

Усманов С.М. К изучению передового опыта по планированию и организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов [Текст] / С.М. Усманов // Подготовка учителя в условиях непрерывного образования. Уфа. 1989. С. 201 - 206.

Фридман Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов [Текст] / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович. М., 1998. 264 с.

Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования [Текст] / М.А. Холодная. СПб., 2002. 452 с.

Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение [Текст] / Н.И. Чуприкова. М., 1995. 284 с.

Федорова Е.Ф. Признаки направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.Ф. Федорова. Челябинск, 1999. 174 с.

Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д.И. Фельдштейн. М., 1989. 364 с.

Филькевич И.В. К вопросу педагогического обеспечения самостоятельной работы студентов в вузе [Текст] / И.В. Филькевич // Актуальные методы обучения и качество подготовки специалистов в вузе. Л., 1988. 223 с.

Формирование и развитие профессионального сознания студентов [Текст]: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. Г.В. Акопов. Самара, 1991. 194 с.

Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы [Текст] / М.В. Ларионова [и др.]. М., 2004. 273 с.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность [Текст]: в 2 т. / Х. Хекхаузен. М., 1986. Т. 1. 342 с.

Храмова Г.М. Использование активных методов обучения в организации самостоятельной работы студентов [Текст] / Г.М. Храмова // Современные проблемы психолого-педагогических наук. Саранск, 1992. Вып. 2. С. 31 – 33.

Шрейдер Р.В. Уровень профессионализации как фактор, определяющий структуру профессионально важных качеств // Проблемы системогенеза деятельности / под ред. В. Д. Шадрикова. Ярославль, 1980. 273 с.

Якиманская И.С. Развивающее обучение [Текст] / И.С. Якиманская. М., 1999. 284 с.

Якунин В.А. Педагогическая психология [Текст] / В.А. Якунин. СПб., 1998. 473 с.

Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии [Текст] / М.Г. Ярошевский // Вопр. психологии. 1985. № 4. С. 34 – 46.

ДИАГНОСТИКА ОБУЧАЕМОСТИ

В целях изучения обучаемости можно использовать «Краткий ориентировочный тест», разработанный Л.Я. Загорской, А.Г. Шмелевым на основе теста общих умственных способностей В. Вандерлика. Было изменено около половины текстов заданий, а структура теста приведена в соответствие структуре общих способностей. Интегральный показатель теста связан с обучаемостью и предусматривает диагностику следующих «критических точек»:

- 1) способность обобщения и анализа материала;
- 2) гибкость мышления;
- 3) инертность мышления, переключаемость;
- 4) эмоциональные компоненты мышления, отвлекаемость;
- 5) скорость и точность восприятия, распределение и концентрация внимания;
- 6) грамотность речи;
- 7) выбор оптимальной стратегии, ориентировка;
- 8) пространственное воображение.

Методика проведения теста

Оснащение – бланки теста.

Перед выполнением основной серии заданий предлагается *тренировочная серия* (можно показать на доске):

1. Слово БЫСТРЫЙ является противоположным по смыслу слову:
 - 1) ТЯЖЕЛЫЙ;
 - 2) УПРУГИЙ;
 - 3) СКОРЫЙ;
 - 4) ЛЕГКИЙ;
 - 5) МЕДЛЕННЫЙ.
2. Бензин стоит 44 к. за л. Сколько (в копейках) стоят 2,5 л ?

3. Слова МИНЁР и МИНОР по смыслу являются:

- 1) сходными;
- 2) противоположными;
- 3) ни сходными, ни противоположными.

4. Какие две из приведенных ниже пословиц имеют одинаковый смысл?

- 1) Первый блин комом.
- 2) Лиха беда начало.
- 3) Не красна изба углами, красна пирогами.
- 4) Не все коту масленица.
- 5) Старый друг лучше новых двух.

Инструкция

Это тест для определения Вашей способности решать задачи.

Тест, который Вам будет предложен сейчас, содержит 50 вопросов. На выполнение всех заданий Вам дается 20 мин. Ответьте на столько вопросов, на сколько сможете. не тратьте много времени на один вопрос. если вопрос кажется слишком трудным, переходите к следующему вопросу. Может быть, у Вас останется время вернуться к трудному заданию.

Все вопросы задавайте сейчас. Во время выполнения теста на Ваши вопросы отвечать не будут.

Тестовые задания

1. Одиннадцатый месяц года – это:

- 1) ОКТЯБРЬ;
- 2) МАЙ;
- 3) НОЯБРЬ;
- 4) ФЕВРАЛЬ.

2. Слово СУРОВЫЙ является противоположным по значению слову:

- 1) РЕЗКИЙ;
- 2) СТРОГИЙ;
- 3) МЯГКИЙ;
- 4) ЖЕСТКИЙ;
- 5) НЕПОДАТЛИВЫЙ.

3. Какое из приведенных ниже слов отлично от других?

- 1) ОПРЕДЕЛЕННЫЙ;
- 2) СОМНИТЕЛЬНЫЙ;
- 3) УВЕРЕННЫЙ;
- 4) ДОВЕРИЕ;
- 5) ВЕРНЫЙ.

4. Верно ли то, что сокращение «н.э.» означает «нашей эры» («новой эры»)?

- 1) Да.
- 2) Нет.

5. Какое из следующих слов отлично от других?

- 1) ЗВОНИТЬ;
- 2) БОЛТАТЬ;
- 3) СЛУШАТЬ;
- 4) ГОВОРИТЬ;
- 5) Нет отличающихся слов.

6. Слово БЕЗУКОРИЗНЕННЫЙ является противоположным по своему значению слову:

- 1) НЕЗАПЯТАННЫЙ;
- 2) НЕПРИСТОЙНЫЙ;
- 3) НЕПОДКУПНЫЙ;
- 4) НЕВИННЫЙ;
- 5) КЛАССИЧЕСКИЙ.

7. Какое из приведенных ниже слов относится к слову ЖЕВАТЬ, как ОБОНЯНИЕ к НОС?

- 1) СЛАДКИЙ;
- 2) ЯЗЫК;
- 3) ЗАПАХ;
- 4) ЗУБЫ;
- 5) ЧИСТЫЙ.

8. Сколько из приведенных ниже пар слов являются полностью идентичными?

Sharp, M.C.	Sharp, M.C.
Fielder, E.H.	Filder, E.N.
Connor, M.C.	Conner, M.G.
Woesner, O.W.	Woerner, O.W.
Soderquist, P.E.	Soderquist, B.E.

9. Слово ЯСНЫЙ является противоположным по смыслу слову:

- 1) ОЧЕВИДНЫЙ;
- 2) ЯВНЫЙ;
- 3) НЕДВУСМЫСЛЕННЫЙ;
- 4) ОТЧЕТЛИВЫЙ;
- 5) ТУСКЛЫЙ.

10. Предприниматель купил несколько подержанных автомобилей за 3500 долларов, а продал их за 5500. заработав на этом 50 долларов за автомобиль. Сколько автомобилей он перепродал?

11. Слова СТУК и СТОК имеют:

- 1) сходное значение;
- 2) противоположное;
- 3) ни сходное, ни противоположное.

12. Три лимона стоят 45 к. Сколько (в копейках) стоят 1.5 дюжины?

13. Сколько из этих 6 пар чисел являются полностью одинаковыми?

5296	5296
66986	69686
834426	834426
7354256	7354256
61197172	61197172
83238324	83238234

14. Слово БЛИЗКИЙ является противоположным по значению слову:

- 1) ДРУЖЕСКИЙ;
- 2) ПРИЯТЕЛЬСКИЙ;
- 3) ЧУЖОЙ;
- 4) РОДНОЙ;
- 5) ИНОЙ.

15. Какое число является наименьшим?

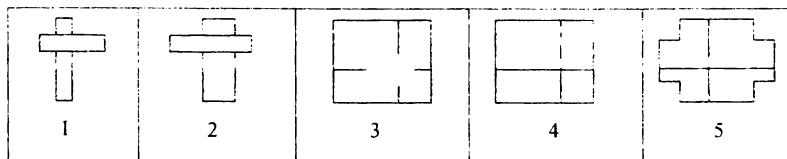
- 1) 6
- 2) 0,7
- 3) 9
- 4) 36
- 5) 0,31
- 6) 5

16. Расставьте предлагаемые ниже слова в таком порядке, чтобы получилось правильное предложение. В качестве ответа введите номер последнего слова.

ЕСТЬ СОЛЬ ЛЮБОВЬ ЖИЗНИ

1 2 3 4

17. Какой из приведенных ниже рисунков наиболее отличен от других?



18. Два рыбака поймали 36 рыб. Первый поймал в 8 раз больше, чем второй. Сколько поймал второй?

19. Слова ВОСХОДИТЬ и ВОЗРОДИТЬ имеют:

- 1) сходное значение;
- 2) противоположное;
- 3) ни сходное, ни противоположное.

20. Расставьте предлагаемые ниже слова в таком порядке, чтобы получилось утверждение. Если оно правильно, то ответом будет 1, если неправильно – 2.

МХОМ ОБОРОТЫ КАМЕНЬ НАБИРАЕТ ЗАРОСШИЙ

21. Какие две из приведенных ниже фраз имеют одинаковый смысл?

- 1) Держать нос по ветру.
- 2) Пустой мешок не стоит.
- 3) Трое докторов не лучше одного.
- 4) Не все то золото, что блестит.
- 5) У семи нянек дитя без глаза.

22. Какое число должно стоять вместо знака «?»?

73 66 59 52 45 38 ?

23. Длительность дня и ночи в сентябре почти такая же, как:

- 1) в ИЮНЕ;
- 2) в МАРТЕ;
- 3) в МАЕ;
- 4) в НОЯБРЕ.

24. Предположим, что первые два утверждения верны. Тогда заключительное будет:

- 1) верно;
- 2) неверно;
- 3) неопределенно.

Все передовые люди – члены партии.

Все передовые люди занимают крупные посты.

Некоторые члены партии занимают крупные посты.

25. Поезд проходит 75 см за $\frac{1}{4}$ с. Если он будет ехать с той же скоростью, то какое расстояние (в сантиметрах) он пройдет за 5 с?

26. Если предположить, что два первых утверждения верны, то последнее:

- 1) верно; 2) неверно; 3) неопределенно.

Боре столько же лет, сколько Маше.

Маша моложе Жени.

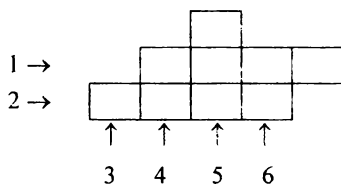
Боря моложе Жени.

27. Пять полукилограммовых пачек мясного фарша стоят 2 р. Сколько килограммов фарша можно купить за 80 к.?

28. Слова РАССТИЛАТЬ и РАСТЯНУТЬ имеют:

- 1) сходное значение;
2) противоположное;
3) ни сходное, ни противоположное.

29. Разделите эту геометрическую фигуру прямой линией на две равные части.



30. Предположим, что первые два утверждения верны. Тогда последнее:

- 1) верно; 2) неверно; 3) неопределенно.

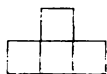
Саша поздоровался с Машей.

Маша поздоровалась с Дашей.

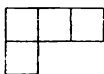
Саша не поздоровался с Дашей.

31. Автомобиль «Жигули» стоимостью 2400 р. был уценен во время сезонной распродажи на $33\frac{1}{3}\%$. Сколько стоил автомобиль во время распродажи?

32. Какая из этих фигур наиболее отлична от других?



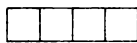
1



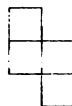
2



3



4



5

33. На платье требуется $2\frac{1}{3}$ м ткани. Сколько платьев можно сшить из 42 м?

34. Значения следующих двух предложений:

- 1) сходны; 2) противоположны; 3) ни сходны, ни противоположны.

Трое докторов не лучше одного.

Чем больше докторов, тем больше болезней.

35. Слова УВЕЛИЧИВАТЬ и РАСШИРЯТЬ имеют:

- 1) сходное значение;
2) противоположное;
3) ни сходное, ни противоположное.

36. Смысл двух английских пословиц:

1) схож; 2) противоположен; 3) ни схож, ни противоположен.

Швартоваться лучше двумя якорями.

Не клади все яйца в одну корзину.

37. Бакалейщик купил ящик с апельсинами за 36 р. В ящике их было 12 дюжин. Он знает, что 2 дюжины испортятся еще до того, как он продаст все апельсины. По какой цене за дюжину (в копейках) ему нужно продавать апельсины, чтобы получить прибыль в $\frac{1}{3}$ закупочной цены?

38. Слова ПРЕТЕНЗИЯ и ПРЕТЕНЦИОЗНЫЙ имеют:

- 1) сходное значение;
- 2) противоположное;
- 3) ни сходное, ни противоположное.

39. Если бы помидор стоил 0.0125 р., то сколько килограммов можно было бы купить за 50 к.?

40. Один из членов ряда не подходит к другим. Каким числом Вы бы его заменили?

$\frac{1}{4}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{6}$

41. Слова ОТРАЖАЕМЫЙ и ВООБРАЖАЕМЫЙ имеют:

- 1) сходное значение;
- 2) противоположное;
- 3) ни сходное, ни противоположное.

42. Сколько соток составляет участок 70 м на 20 м?

43. Следующие две фразы по значению:

- 1) сходны;
- 2) противоположны;
- 3) ни сходны, ни противоположны.

Хорошие вещи дешевы, плохие дороги.

Хорошее качество обеспечивается простотой, плохое – сложностью.

44. Один из членов ряда не подходит к другим. Какое число Вы поставили бы на его место?

$\frac{1}{4}$ $\frac{1}{6}$ $\frac{1}{8}$ $\frac{1}{9}$ $\frac{1}{12}$ $\frac{1}{14}$

45. Солдат, стреляя в цель, поразил ее в 12,5 % случаев. Сколько раз солдат должен выстрелить, чтобы поразить ее сто раз?

46. Три партнера по акционерному обществу «Интенсивник» решили поделить прибыль поровну. Т. вложил в дело 4500 р., К. – 3500 р., П. – 2000 р. Если прибыль составит 2400 р., то насколько меньше прибыли получит Т. по сравнению с тем, как если бы прибыль была разделена пропорционально вкладам?

47. Какие две из приведенных ниже пословиц имеют сходный смысл?

- 1) Куй железо, пока горячо.
- 2) Один в поле не воин.
- 3) Лес рубят, щепки летят.
- 4) Не все то золото, что блестит.
- 5) Не по виду суди, а по делам гляди.

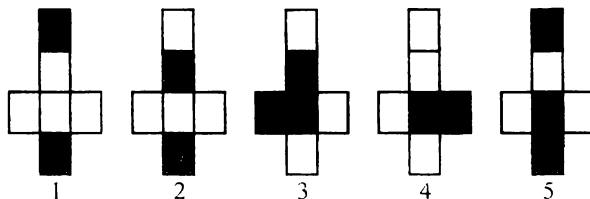
48. Значения следующих фраз:

- 1) сходны;
- 2) противоположны;
- 3) ни сходны, ни противоположны.

Лес рубят, щепки летят.

Большое дело не бывает без потерь.

49. Даны развертки пяти геометрических фигур (кубов). Две из них принадлежат одинаковым кубам. Какие?



50. В печатающейся статье 24 000 слов. Редактор решил использовать шрифт двух размеров. При использовании шрифта большего размера на странице умещается 900 слов, меньшего – 1200. Статья должна занять 21 полную страницу в журнале. Сколько страниц должно быть напечатано мелким шрифтом?

Обработка и интерпретация результатов

В заполненном бланке подсчитывается общее количество баллов. За каждый правильный ответ начисляется один балл.

Если интегральный показатель испытуемого:

- *очень высок* (свыше 42 баллов), то для него характерен высокий темп умственной деятельности, работоспособность, высокий уровень интеллекта и, возможно, образования, гармоничное развитие основных интеллектуальных

функций. Испытуемому свойственны умение оптимально организовать работу, сосредоточиться на выполняемом задании, высокая мотивация при выполнении заданий, изобретательность. Разностороннее развитие обуславливает высокую познавательную активность и большие возможности при усвоении новых знаний и овладении сложными формами деятельности;

Ключ

1) 3	11) 3	21) 3,5	31) 1600	41) 3
2) 3	12) 270	22) 31	32) 3	42) 14
3) 2	13) 4	23) 2	33) 18	43) 1
4) 1	14) 3	24) 1	34) 3	44) 1/10
5) 3	15) 5	25) 1500	35) 1	45) 800
6) 2	16) 4	26) 1	36) 1	46) 280
7) 4	17) 3	27) 1	37) 480	47) 4,5
8) 1	18) 4	28) 1	38) 1	48) 1
9) 5	19) 3	29) 5	39) 20	49) 1,4
10) 40	20) 2	30) 3	40) 1/8	50) 17

- *высок* (34 – 41 балл), то для него характерны динамичность мыслительной деятельности, инициативность, ум, смекалка, активность в освоении новых знаний. Уровень обучаемости высок. У испытуемого быстро формируются навыки и умения, быстро осуществляется внутренняя перестройка при изменении условий деятельности;

- *в пределах нормы* (16 – 33 баллов), то темп умственных процессов, продуктивность интеллектуальной деятельности, рассудительность, сообразительность находятся в пределах средней по популяции нормы. Уровень обучаемости средний;

- *снижен* (8 – 15 баллов), то испытуемый характеризуется сниженным темпом интеллектуальной деятельности, нерассудительностью, пассивностью в освоении новых знаний, низким либо односторонним развитием интеллектуальных функций. Уровень обучаемости посредственный. Низкие результаты

могут объясняться недобросовестным отношением к тестированию, низкой мотивацией при выполнении заданий;

- *низок* (до 7 баллов), то испытуемый характеризуется инертностью мыслительной деятельности, низкой работоспособностью, низким образовательным уровнем, невнимательностью, познавательной пассивностью, низким уровнем развития интеллекта. Уровень обучаемости снижен. Низкие результаты могут объясняться недобросовестным отношением к тестированию, низкой мотивацией при выполнении заданий.

ОПРОСНИК СТИЛЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СД – 36¹

Инструкция

Опросник позволяет выявить предпочитаемый Вами стиль деятельности. Точность результатов будет зависеть от степени Вашей откровенности. Предлагаемые Вам утверждения не являются правильными или неправильными, а лишь констатируют определенные различия в деятельности людей. Внимательно прочитайте каждое утверждение и, оценив степень своего согласия или несогласия с ним по приведенной ниже шестибальной шкале, впишите полученные баллы в свободную ячейку справа от номера соответствующего утверждения на «Бланке ответов».

Шестибальная шкала:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| – 3 – не согласен полностью; | 1 – скорее согласен, чем не согласен; |
| – 2 – не согласен частично; | 2 – согласен частично; |
| – 1 – скорее не согласен, чем согласен; | 3 – согласен полностью. |

Утверждения

1. В обсуждениях стараюсь придерживаться сути дела и избегать пространных рассуждений.
2. Испытываю дискомфорт, если вынужден выполнять работу в спешке.
3. Обычно точно знаю, что правильно, а что неправильно, что хорошо, а что плохо.
4. Порой действую без учета возможных последствий.
5. Придерживаюсь установленных процедур и правил, пока они эффективны.
6. Предпочитаю принимать решения осторожно, взвесив несколько альтернативных вариантов.
7. Легкомысленные, несерьезные люди меня обычно раздражают.
8. Считаю, что формальные процедуры и правила ограничивают людей.
9. Новые, интересные идеи стремлюсь немедленно реализовать на практике.
10. Уделяю пристальное внимание деталям, прежде чем прийти к какому-либо заключению.
11. Склонен общаться, соблюдая дистанцию, и поддерживать несколько формальные отношения с коллегами.

¹ Опросник разработан А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой на основе опросника «Learning Styles Questionnaire» П. Хони и А. Мэмфорда.

12. Полагаю, что действия, основанные на чувствах, являются столь же здоровыми, как и действия, основанные на обдумывании и анализе.
13. Ориентирован, в первую очередь, на завершение запланированной работы.
14. Осторожен, и не делаю слишком поспешных выводов.
15. Не терплю неупорядоченности и предпочитаю все «увязывать» в согласованные схемы.
16. Предпочитаю реагировать на события спонтанно и гибко.
17. Меня обычно привлекают конкретные приемы и техники, непосредственно реализуемые на практике.
18. В дискуссиях нравится наблюдать за поведением других участников.
19. Склонен соотносить свои действия с некоторыми общими принципами.
20. Чувствую себя не очень комфортно в обществе спокойных вдумчивых людей.
21. Предпочитаю оценивать идеи по практической пользе от них.
22. Обычно выслушиваю мнение других людей, прежде чем самому что-либо предпринять.
23. Склонен решать проблемы последовательно, продвигаясь шаг за шагом.
24. Предпочитаю наслаждаться настоящим моментом, не отвлекаясь на мысли о прошлом или будущем.
25. В ходе обсуждения меня обычно раздражают любые отклонения от темы.
26. При подготовке доклада, реферата или выступления делаю множество черновых набросков.
27. Меня интересуют общие принципы и теории, подводящие основание под факты и события.
28. Много и ярко говорю.
29. Не обращаю внимания на чувства людей, пока работа не закончена.
30. Прежде чем действовать, как правило, все тщательно обдумываю.
31. Стараюсь избегать обсуждения субъективных или неоднозначных тем.
32. Новые, необычные идеи меня привлекают в большей степени, чем простые и легко реализуемые на практике.
33. Люди часто считают, что я не чувствителен к их переживаниям и эмоциям.
34. В целом охотнее слушаю, чем говорю.
35. Предпочитаю, чтобы все мероприятия проводились в соответствии с намеченным планом.
36. Быстро надоедает работа, требующая внимательного отношения к деталям.

Обработка результатов

1. В бланке ответов подсчитайте сумму баллов в каждом столбце «Ответ» и запишите результат в свободную ячейку ниже, рядом с ячейкой «Итого» («Итого П» – степень проявленности стиля «прагматик»; «Итого Р» – степень проявленности стиля «рефлексирующий»; «Итого Т» – степень проявленности стиля «теоретик»; «Итого Д» – степень проявленности стиля «деятель»).

2. С помощью таблицы пересчитайте полученные «сырые» баллы по каждой шкале в стандартные баллы (децили), группируемые по принципу равенства накопленных частот, и запишите результат в нижнюю свободную ячейку бланка ответов.

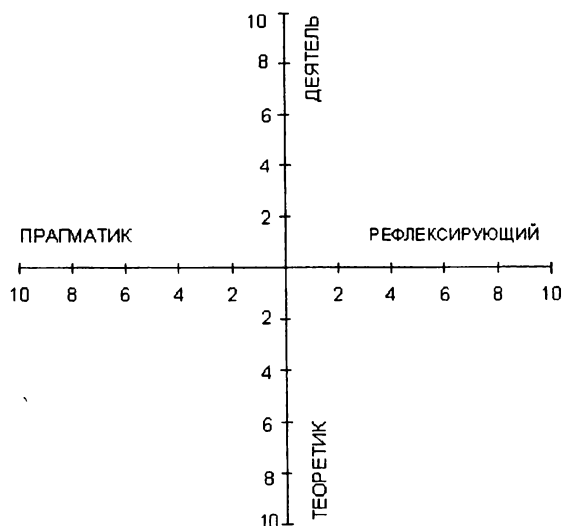
3. Отложите полученные результаты по каждому стилю на соответствующих осях диаграммы «Профиль стилей деятельности» и соедините их прямыми линиями, построив таким образом четырехугольник с вершинами на осях.

Бланк ответов

№ вопроса	Ответ	№ вопроса	Ответ	№ вопроса	Ответ	№ вопроса	Ответ
1		2		3		4	
5		6		7		8	
9		10		11		12	
13		14		15		16	
17		18		19		20	
21		22		23		24	
25		26		27		28	
29		30		31		32	
33		34		35		36	
Итого II		Итого Р		Итого Т		Итого Д	

Таблица перевода «сырых» баллов в стандартные баллы (децили)

Децили	«Сырые» баллы по шкалам опросника			
	Прагматик	Рефлекси- рующий	Теоретик	Деятель
1	-27 ... -2	-27 ... -6	-27 ... -3	-27 ... -7
2	-1 ... 1	-5 ... -2	-2 ... 1	-6 ... -2
3	2 ... 3	-1 ... 2	2 ... 4	-1 ... 0
4	4 ... 5	3 ... 4	5	1 ... 3
5	6 ... 7	5 ... 6	6 ... 7	4 ... 6
6	8 ... 9	7 ... 10	8 ... 9	7 ... 9
7	10 ... 12	11 ... 13	10 ... 12	10 ... 12
8	13	14 ... 15	13 ... 16	13 ... 14
9	14 ... 16	16 ... 18	17 ... 20	15 ... 17
10	17 ... 27	19 ... 27	21 ... 27	18 ... 27



Профиль стилей деятельности

Описание стилей деятельности

Деятель – импульсивный, нацеленный на поиск ощущений экстраверт. Деятели быстро и полностью включаются в любую деятельность («легки на подъем»). Они открыты, доброжелательны и полны энтузиазма. Любят пробовать все «здесь и сейчас» своими руками и охотно участвуют в экспериментах. Часто им проще что-либо сделать, чем просчитывать последствия. Их дни заполнены действиями, и, освоив что-нибудь, они сразу же переходят к следующему, так как все уже испробованное им быстро надоедает. Умеют общаться, легко взаимодействуют с другими людьми. Деятели обучаются через конкретную деятельность методом проб и ошибок. Учащиеся-деятели нетерпеливы и желают все сделать сами, не ожидая указаний. Это подталкивает их к спонтанным ответам и ведет к быстрому переключению на что-нибудь новое. Медленная, методичная работа быстро им надоедает, и они часто выходят в лидеры, чтобы двигаться вперед. Их лозунг: «Я хочу сделать это».

Рефлексирующий – осторожный, методологичный интроверт.

Рефлексирующие живут по принципу «ожидай и смотри». Обычно стремятся держаться в стороне от активности, чтобы иметь возможность тщательно обдумать ситуацию и рассмотреть ее с разных точек зрения. Для своих размышлений они используют данные, которые собирают самостоятельно и получают от других людей. Скрупулезный подбор и анализ опытных данных имеет для них основное значение, поэтому они часто откладывают принятие окончательного решения до последнего момента. Прежде чем начать действовать, они предпочитают рассмотреть все нюансы и подтексты. Учащиеся-рефлексирующие не дают первый ответ, который приходит в голову, они ищут больше информации и пытаются размышлять. Рефлексирующие часто не понимают, что нужно делать, и поэтому советуются с другими людьми, пытаются узнать их мнение. Их лозунг: «Я хочу подумать об этом».

Теоретик – объективный, рациональный интеллигент.

Теоретики на основе наблюдений и рефлексии (анализа) опыта формируют (синтезируют) порой весьма сложные, но корректные с точки зрения логики теории. Они стараются все разрозненные факты и наблюдения классифицировать и вписать в рациональную схему. Сильны в области построения фундаментальных предположений, теорий, моделей и системного мышления. Теоретики обучаются через абстрактную концептуализацию, они пытаются сформировать всеохватывающую логическую систему. В решении проблем они продвигаются шаг за шагом, выдвигая предположения и создавая правила из частных случаев. Конкретные примеры они воспринимают как слишком ограниченные для понимания целого. Их усилия направлены на получение целостной картины явления, ситуации. При этом они пытаются отделить чувства и личные мнения, часто небрежно относясь к чувствам других людей. Их лозунг: «Я хочу понять это».

Прагматик – практичный, целесообразный реалист.

Прагматики ищут возможности практического применения идей, теорий и методов. Быстро и уверенно работают над идеями, которые их привлекли. Им нравится, когда им показывают, как что-то нужно делать, и они сразу пытаются использовать новые знания на практике. Не терпят долгих размышлений и бесконечных дискуссий, проявляют себя как практичные люди, которые любят принимать конкретные решения. Важным для них является поиск наиболее эф-

фективного пути осуществления того, что они узнали. Прагматики энергичны, нетерпеливы и выбирают наиболее короткие пути решения проблем. Новые проблемы они рассматривают как новые возможности для движения вперед. Их лозунг: «Я хочу найти наилучший путь».

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

1. Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации – 39» (ДОС – 39)¹

Инструкция

Опросник позволяет выявить Ваши индивидуальные особенности самоорганизации. Точность результатов будет зависеть от степени Вашей откровенности. Предлагаемые Вам утверждения не являются правильными или неправильными, а лишь констатируют определенные различия в деятельности людей. Внимательно прочитайте каждое утверждение и оцените степень своего согласия или несогласия с ним по приведенной ниже шестибалльной шкале:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| - 5 - не согласен полностью; | 1 - скорее согласен, чем не согласен; |
| 2 - не согласен частично; | 2 - согласен частично; |
| -1 - скорее не согласен, чем согласен. | 3 - согласен полностью. |

Бланк ответов

Во-прос	Ответ	Во-прос	Ответ	Во-прос	Ответ	Во-прос	Ответ
1		11		21		31	
2		12		22		32	
3		13		23		33	
4		14		24		34	
5		15		25		35	
6		16		26		36	
7		17		27		37	
8		18		28		38	
9		19		29		39	
10		20		30			

¹ Опросник разработан А.Д. Ишковым на базе голографической модели самоорганизации.

Утверждения

1. У меня имеется четкое представление о том, что я хочу получить от жизни.
2. Я пытаюсь мысленно опережать события, прогнозируя возможные последствия своих действий.
3. Я систематически контролирую результаты своей деятельности.
4. Я могу действовать, не взирая или даже вопреки своему сиюминутному эмоциональному побуждению.
5. Я стараюсь не участвовать в рискованных мероприятиях.
6. Ставя перед собой цель, я ярко, во всех деталях представляю результат ее осуществления.
7. Если у меня не хватает возможностей для достижения поставленной цели, то я в первую очередь направляю свои усилия на создание этих возможностей.
8. Я могу повлиять на свое состояние и деятельность с помощью сознательного изменения своего отношения к ситуации.
9. Стараюсь без особой необходимости ничего в своей жизни не менять.
10. К выбору своих жизненных целей я подхожу осознанно, не жалея на это времени.
11. Ставя перед собой цель, я определяю крайние сроки ее достижения.
12. Я составляю план работы на неделю, используя еженедельник, специальный блокнот и т.п.
13. Я отслеживаю степень совпадения промежуточных и конечных результатов с ранее запланированными.
14. Я без труда мобилизую собственные силы для преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий.
15. Я легко переношу изменения правил или условий жизнедеятельности.
16. Поставив перед собой цель, я определяю конкретный способ оценки своего продвижения к ней.
17. Я регулярно анализирую свою деятельность и ее результаты.
18. Я формулирую для себя цели, которых должен достичь в ближайшее время.
19. Я пытаюсь выявить основные факторы, позволившие добиться мне успеха, чтобы использовать их в дальнейшем.
20. Я успешно преодолеваю ситуативные желания, отвлекающие меня от поставленной цели.
21. Я смущаюсь, когда становлюсь «центром внимания».
22. У меня часто возникают вопросы о смысле того, чем я занимаюсь.
23. В конце дня я анализирую, где и по каким причинам я напрасно потерял время.
24. Я решаю проблемы последовательно, шаг за шагом.
25. Я обладаю таким качеством, как настойчивость.
26. Я без особого труда приспосабливаюсь к изменению ситуации.
27. Принимая решение, я стараюсь рассмотреть все возможные варианты.
28. Планируя свою деятельность, я сразу устанавливаю критерии, по которым буду определять степень осуществления плана.
29. Я планирую свою работу на следующий день.
30. Я периодически провожу оценку своей деятельности.
31. Я без особого труда подчиняю свои действия принятым мною решениям.

32. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.
33. Ставя перед собой цель, я определяю – имеются ли у меня все необходимые возможности для ее достижения.
34. Я контролирую все свои действия.
35. Неожиданности выбивают меня из «колеи».
36. Для фиксации поручений, заданий и просьб я использую определенную систему.
37. Ставя перед собой долгосрочную цель, я разбиваю ее на ряд промежуточных.
38. Я ищу причины отклонений достигнутых результатов от ранее запланированных.
39. Препятствия на пути к цели мобилизуют меня, придавая силы.

Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации-39» содержит интегральную шкалу «Уровень самоорганизации» и шесть частных шкал, характеризующих уровень развития одного личностного компонента самоорганизации (волевые усилия) и пяти функциональных компонентов: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция.

Результаты по шкале «*Целеполагание*» (Ц/п) отражают уровень развития навыков принятия и удержания цели: чем выше показатели, тем более эффективно реализуется данный функциональный компонент.

Результаты по шкале «*Анализ ситуации*» (АС) отражают уровень развития навыков выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели.

Результаты по шкале «*Планирование*» (Пл) отражают уровень развития навыков планирования человеком собственной деятельности.

Результаты по шкале «*Самоконтроль*» (С/к) отражают уровень развития навыков контроля и оценки человеком собственных действий, психических процессов и состояний.

Результаты по шкале «*Коррекция*» (Кор) отражают уровень развития навыков коррекции человеком своих целей, способов и направленности анализа существенных обстоятельств, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля, волевой регуляции и поведения в целом.

Результаты по шкале «*Волевые усилия*» (ВУ) отражают уровень развития навыков регуляции человеком собственных действий, психических процессов и

состояний. Демонстрируют развитость волевых качеств, умение преодолевать возникающие на пути к поставленной цели препятствия. Характеризуют способность субъекта мобилизовывать свои физические и психические силы, концентрировать в заданном направлении активность, что обеспечивает необходимое побуждение, инициирующее деятельность и поддерживающее ее по ходу реализации плана.

Результаты по шкале «Уровень самоорганизации» (СО) отражают общий уровень развития навыков организации человеком процесса собственной деятельности: чем выше показатели, тем более высоким уровнем самоорганизации обладает данный человек.

Обработка результатов

1. Подсчитайте «сырые» баллы по частным шкалам опросника:

- Шкала «Целеполагание» (14 вопросов): сумма баллов оценки утверждений № 1+; 3+; 6+; 7+; 10+; 14+; 16+; 20+; 22+; 25+; 27+; 31+; 34+; 39+.
- Шкала «Анализ ситуации» (14 вопросов): сумма баллов оценки утверждений № 2+; 5+; 7+; 11+; 16+; 17+; 18+; 21+; 23+; 28+; 33+; 36+; 37+; 38+.
- Шкала «Планирование» (11 вопросов): сумма баллов оценки утверждений № 3+; 12+; 18+; 23+; 24+; 27+; 28+; 29+; 34+; 36+; 37+.
- Шкала «Самоконтроль» (15 вопросов): сумма баллов оценки утверждений № 2+; 3+; 13+; 16+; 17+; 18+; 19+; 23+; 28+; 30+; 31+; 33+; 34+; 36+; 38+.
- Шкала «Коррекция» (10 вопросов): сумма баллов оценки утверждений № 5+; 9+; 14+; 15+; 21+; 25+; 26+; 27+; 32+; 35+.
- Шкала «Волевые усилия» (10 вопросов): сумма баллов оценки утверждений № 4+; 6+; 7+; 8+; 14+; 18+; 20+; 27+; 31+; 39+.

2. С помощью таблицы перевода «сырых» баллов в стандартные баллы (стены) пересчитайте полученные «сырые» баллы по каждой шкале в стены.

Стандартный балл по интегральной шкале «Уровень самоорганизации» определяется как среднеарифметическое стенов шести частных шкал, округленное до целого числа:

$$CO = \frac{Ц/п + AC + Пл + C/к + Кор + ВУ}{6}$$

6

Таблица перевода «сырых» баллов в стандартные баллы (стены)

Стены	«Сырые» баллы по шкалам опросника ДОС-39					
	Ц/п	АС	Пл	С/к	Кор	ВУ
1	-42 ... -7	-42 ... -16	-33 ... -17	-45 ... -15	-30 ... -10	-30 ... -10
2	-6 ... -2	-15 ... -9	-16 ... -12	-14 ... -8	-9 ... -8	-9 ... -3
3	-1 ... 4	-8 ... -3	-11 ... -8	-7 ... -2	-7 ... -4	-2 ... 0
4	5 ... 10	-2 ... 1	-7 ... -3	-1 ... 3	-3 ... -2	1 ... 3
5	11 ... 15	2 ... 6	-2 ... 4	4 ... 9	-1 ... 2	4 ... 7
6	16 ... 19	7 ... 13	5 ... 9	10 ... 18	3 ... 4	8 ... 10
7	20 ... 24	14 ... 17	10 ... 15	19 ... 23	5 ... 7	11 ... 13
8	25 ... 29	18 ... 23	16 ... 21	24 ... 29	8 ... 9	14 ... 16
9	30 ... 34	24 ... 27	22 ... 25	30 ... 35	10	17 ... 19
10	35 ... 42	28 ... 42	26 ... 33	36 ... 45	11 ... 30	20 ... 30

3. По каждой шкале отметьте полученные стены в соответствующих ячейках профиля самооорганизации и соедините метки соседних шкал прямыми линиями.

Профиль самооорганизации

Шкалы	Уровень развития									
	низкий		ниже среднего		средний		выше среднего		высокий	
	Стены									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Целеполагание										
Анализ ситуации										
Планирование										
Самоконтроль										
Коррекция										
Волевые усилия										
Уровень самоорганизации										

2. Опросник «Смысловые базовые установки» (СБУ)²

Инструкция

Опросник позволяет выявить Ваши базовые смысловые установки. Точность результатов будет зависеть от степени Вашей откровенности. Предлагаемые Вам утверждения не являются правильными или неправильными, а лишь констатируют определенные различия в представлениях и поведении людей. Внимательно прочитайте каждое утверждение и, оценив степень своего согласия или несогласия с ним по приведенной ниже пятибалльной шкале, впишите полученные баллы в свободную ячейку справа от номера соответствующего утверждения на «Бланке ответов».

Пятибалльная шкала:

- 2 – не согласен полностью;
- 1 – не согласен частично;
- 0 – нейтрален;
- 1 – согласен частично;
- 2 – согласен полностью.

Бланк ответов

№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы	№	Баллы
1		2		3		4		5		6		7	
8		9		10		11		12		13		14	
15		16		17		18		19		20		21	
22		23		24		25		26		27		28	
29		30		31		32		33		34		35	
Σ		Σ		Σ		Σ		Σ		Σ		Σ	
Шкала I		Шкала II		Шкала III		Шкала IV		Шкала V		Шкала VI		Шкала VII	

² Адаптация А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой опросника «Шкала дисфункциональности» Д. Бернса.

Утверждения

1. Я расстраиваюсь, когда меня критикуют.
2. Я не могу быть счастлив, когда меня не любят.
3. Достойный человек должен хоть в чем-нибудь быть выдающимся.
4. Не имеет смысла браться за работу, в которой ты не ас.
5. Если я что-то заслужил, то должен обязательно получить это.
6. Я ответственен за поведение близких мне людей.
7. Я не должен контролировать свои чувства, если случается что-то плохое.
8. Интересы других людей для меня важнее собственных.
9. Если меня не любят, то я обречен на несчастье.
10. Без продуктивной, творческой деятельности жизнь теряет смысл.
11. Не следует выказывать свои слабости.
12. Если на моем пути встречаются препятствия, то я расстраиваюсь.
13. Я чувствую себя виноватым, если моя критика кого-то расстроила.
14. Отрицательные переживания – это нормальная часть повседневной жизни и нет смысла от них избавляться.
15. Без поддержки окружающих я чувствую себя несчастным.
16. Если близкие люди отвернулись от меня, то со мной что-то не так.
17. Творческие люди полезнее людей, занятых обыденной работой.
18. Надо стараться делать все как можно лучше.
19. Если интересы других я ставлю выше, чем свои, то эти люди обязаны при необходимости помогать мне.
20. Высокоморальный человек обязан помогать всем нуждающимся.
21. Часто мое настроение зависит от вещей, которые находятся вне моего контроля: прошлое, биоритмы, гормональные циклы, судьба...
22. Я слепо следам людей, которых уважаю.
23. Если любимый не отвечает мне взаимностью, значит, меня невозможно любить.
24. Если я работаю хуже других, значит, я хуже, чем они.
25. Я расстраиваюсь, когда совершаю ошибки.
26. Если я хороший супруг, то моя половина обязана меня любить.
27. Если поведение ребенка не соответствует принятым нормам, то это вина родителей.
28. Мое счастье зависит от моей судьбы.
29. Мое чувство собственного достоинства зависит от мнения окружающих.
30. Одинокие люди несчастны.
31. Если я не справляюсь с работой, значит, я не сложился как личность.
32. Не ставя перед собой максимально возможных целей, я обязательно скачусь вниз.
33. Если я хорошо отношусь к кому-нибудь, то и он должен отвечать мне тем же.
34. Я должен уметь помочь каждому.
35. Люди, на которых лежит печать успеха: хороший внешний вид, социальный статус, благосостояние или слава, обычно более счастливы, чем те, у кого этого нет.

Обработка результатов

1. В бланке ответов подсчитайте сумму баллов (с учетом их знака) в каждом столбце «баллы» и запишите результат в свободную ячейку справа от ячейки со значком Σ соответствующего столбца.

2. С помощью таблицы перевода «сырых» баллов в стандартные баллы (стены), пересчитайте полученные «сырые» баллы по каждой шкале в стенах и запишите результат в нижнюю свободную ячейку соответствующего столбца.

Таблица перевода «сырых» баллов в стандартные баллы (стены)

Стены	«Сырые» баллы по шкалам опросника СБУ						
	Шкала I	Шкала II	Шкала III	Шкала IV	Шкала V	Шкала VI	Шкала VII
1	-10 ... -8	-10 ... -9	-10 ... -7	-10 ... -5	-10 ... -5	-10 ... -9	-10 ... -7
2	-7	-8 ... -7	-6 ... -5	-4 ... -3	-4	-8 ... -7	-6
3	-6 ... -5	-6	-4	-2 ... -1	-3	-6 ... -5	-5
4	-4 ... -3	-5 ... -4	-3 ... -2	0 ... 1	-2 ... -1	-4	-4 ... -3
5	-2 ... -1	-3 ... -2	1	2	0 ... 1	-3 ... -2	-2 ... -1
6	0	-1 ... 0	0 ... 1	3	2 ... 4	-1 ... 0	0 ... 1
7	1 ... 2	1	2	4 ... 5	5	1 ... 2	2 ... 3
8	3	2 ... 3	3	6	6	3 ... 4	4
9	4	4 ... 5	4	7	7	5 ... 6	5 ... 6
10	5 ... 10	6 ... 10	5 ... 10	8 ... 10	8 ... 10	7 ... 10	7 ... 10

3. По каждой шкале отметьте полученные стены в соответствующих ячейках личностного профиля и соедините метки соседних шкал прямыми линиями.

Опросник СБУ рассматривает семь базовых смысловых установок, которые в случае их неадекватности могут существенно осложнить жизнь человека. Установки диагностируются с помощью соответствующих шкал опросника, позволяя выявить:

- три вида зависимостей – вербальную, эмоциональную и зависимость от достижений;

- два вида требовательности – к себе и к другим;
- два вида ответственности – за других и за себя.

Личностный профиль смысловых базовых установок

Шкалы	Стены									
	Опасно низкий уровень		Низкий уровень		Адекватный уровень		Высокий уровень		Опасно высокий уровень	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Шкала I										
Шкала II										
Шкала III										
Шкала IV										
Шкала V										
Шкала VI										
Шкала VII										

Описание шкал

I. Шкала «Вербальная зависимость» оценивает тенденцию человека ставить свое самоуважение в зависимость от мнения окружающих. Адекватный результат показывает, что вербальная зависимость человека находится в пределах нормы, у него здоровое чувство собственного достоинства, нормальная реакция на критику и одобрение. Критика может быть ему неприятна, но она не снижает его самооценки. Похвала может его порадовать, но она не нужна ему, чтобы уважать себя.

Высокий результат говорит о чрезмерной зависимости человека от мнения окружающих. Он чрезвычайно чутко реагирует на высказывания в свой адрес. Если такого человека критикуют или ругают, то он чувствует себя виноватым и несчастным, его самооценка резко снижается. Если его похвалят, то он мгновенно расцветает, и в этот момент его можно просить о чем угодно. Поэтому им легко манипулировать. Связывать собственное достоинство с мнением окружающих и смотреть на себя глазами других людей – это вредная привычка, рудимент из детства. Такой человек, страшаясь критики, унижения или

отвержения, старается избегать конфликтов, боится отказывать людям и часто предаёт собственные интересы в угоду другим. Следует помнить, что компенсировать недостаток самоуважения за счет внешней положительной оценки невозможно.

Низкий результат характерен для людей крайне самоуверенных, игнорирующих мнение окружающих, ведущих асоциальный образ жизни, что может привести к конфликту с обществом, правонарушениям.

II. Шкала «Эмоциональная зависимость» оценивает зависимость человека от эмоциональной поддержки окружающих его людей. Адекватный результат показывает, что эмоциональная зависимость человека находится в пределах нормы. Ему важна эмоциональная поддержка со стороны близких людей, но он обладает чувством любви и уважения к самому себе, интересуется многими аспектами жизни и поэтому не связан по рукам и ногам чувствами окружающих его людей. Он относится к эмоциональной поддержке как к желаемому, но не необходимому. Все это притягивает к нему людей, которые хорошо себя чувствуют рядом с ним.

Высокий результат говорит о том, что человек эмоционально зависим. Он не хочет самостоятельно нести ответственность за свою эмоциональную жизнь. Настойчиво требует любви и внимания. И когда не имеет этого, мгновенно теряет уверенность, чувствуя себя как рыба без воды. «Ты испортил мне настроение!» – его обычная фраза. Он соглашается на подчинение и будет терпеть унижение, боясь, что его отвергнут. Как результат такого поведения – потеря уважения. Эмоционально зависимые люди обременительны для окружающих и поэтому часто остаются в одиночестве. При желании такими людьми легко управлять, используя их в своих целях.

Низкий результат характерен для людей эмоционально нечувствительных («холодных») или боящихся и прячущих свои переживания. Они тяжелы в общении, и их поведение отталкивает людей.

III. Шкала «Зависимость от достижений» оценивает зависимость самооценки человека от его успехов. Адекватный результат говорит о том, что зависимость человека от своих достижений находится в пределах нормы. Он получает удовлетворение от работы, но это для него не единственный путь поддержания самоуважения и самооценки. У него есть и другие сферы, в кото-

рых он может реализовать себя. Быть продуктивным и многого достигать в работе, безусловно, приятно. Но нет необходимости заслуживать любовь и уважение изнурительным трудом, для счастья это вовсе не обязательно: успех и слава счастья не гарантируют.

Высокий результат показывает зависимость человека от собственных достижений. Он не просто зависит от работы, а видит себя как товар на рынке. Все его радости связаны с успехами в делах. Он считает свои творческие достижения залогом счастья и надеется его достичь, приложив лишь немного больше усилий. При успешной карьере он становится трудоголиком, который в случае неудач впадает в депрессию, так как другие источники получения удовольствия у него отсутствуют. Если такой человек не может продолжать работу (уходит в отставку, на пенсию или заболевает), то у него возникает опасность эмоционального срыва, поскольку он чувствует себя использованным и выброшенным на помойку.

Низкий результат характерен для людей с неадекватной самооценкой, которая не связана с реальными результатами их деятельности.

IV. Шкала «Требовательность к себе» оценивает склонность человека к «безупречности». Адекватный результат говорит об умеренной требовательности респондента к себе. Этот человек способен ставить разумные цели и испытывать удовольствие от самого процесса достижения цели. Он понимает, что не обязан быть выдающимся во всем и не должен постоянно стараться. Он не боится ошибок, рассматривая их как прекрасную возможность чему-то научиться и улучшить себя. Может показаться парадоксальным, но он, скорее всего, гораздо продуктивнее своих безупречных партнеров.

Высокий результат показатель того, что человек требует от себя недостижимой безупречности, демонстрируя порой жестокость к самому себе. Он не позволяет себе отдохнуть, пока «вся» работа не будет доведена до конца. Для него ошибки недопустимы, неудачи – хуже смерти. Поскольку в основе стремления к безупречности лежит неуверенность в себе, то он склонен по нескольку раз перепроверять, заперты ли двери квартиры (автомобиля), выключена ли плита, есть ли корреспонденция в почтовом ящике и т.д. Он сверхсамокритичен и переживает, что не сможет достичь хороших результатов. Не рискует браться за что-то новое, так как страх перед ошибками парализует его, огра-

ничивая личностный рост. Чем больше человек стремится к совершенству, тем больше его разочарование, поскольку полное совершенство недостижимо, а людям, наметившим недостижимое, проигрыш гарантирован. Кроме того, жажда совершенства требует особой тщательности в работе, что приводит к замедлению и связанным с этим потерям. Он считает, что должен чувствовать, думать и вести себя сверхсовершенно. Как бы быстро человек в такой ситуации ни «бежал», достичь своего идеала ему не удастся. Он находится в постоянном напряжении и удивляется, почему казавшаяся столь реальной радость победы не материализуется. Его жизнь лишена многих радостей и удовольствий.

Низкий результат характерен для людей разболтанных, неорганизованных, неаккуратных, не имеющих своих четких целей. Это плохие работники, которые нуждаются в постоянном контроле.

V. Шкала «Требовательность к другим» оценивает степень требовательности человека к окружающим его людям. Адекватный результат говорит об умеренной требовательности респондента к другим. Этот человек не считает, что жизнь и окружающие люди должны ему априори -- еще до того, как он появился на свет. Поэтому он старается сам достичь того, что хочет, и часто это получает. Он понимает, что каждый человек уникален и не существует причин, по которым судьба и люди должны подчиняться его желаниям. Он не требует от других совершенства и справедливости во всем, терпелив и настойчив, у него высокая способность противостоять расстройствам. В результате он чаще всего оказывается впереди других.

Высокий результат показывает, что требовательность респондента к другим крайне завышена и может доходить до деспотизма. О таком человеке говорят: «Дает на копейку, а требует на рубль». Он хочет, чтобы окружающие встречали его с распростертыми объятиями, а еще лучше -- по стойке «смирно». Чаще всего этого не происходит, и он чувствует себя несчастным. Такие люди много энергии тратят на свои расстройства, печали, недовольства. Они часто жалуются во всеуслышание, но практически ничего не делают для разрешения своих проблем. В результате от жизни они получают все меньше и меньше.

Низкий результат характерен для людей, с которыми окружающие не считаются и, используя в своих целях, ничего не дают взамен. Такие люди, как

правило, не могут работать на руководящих должностях, поскольку подчиненные игнорируют их.

VI. Шкала «Ответственность за других» оценивает степень ответственности человека за окружающих его людей. Адекватный результат показывает, что человек понимает, что он не «пуп земли» и не может отвечать за все и всех. Он относится к людям как к равноправным партнерам – не опасаясь их несогласия и не контролируя их. Отношения строятся на взаимности, а не на зависимости. Это притягивает людей, которые прислушиваются к его идеям, ибо он не заставляет их придерживаться своей точки зрения.

Высокий результат говорит о гиперответственности. У человека присутствует познавательное искажение – он принимает на себя ответственность за не зависящие от него события. Он необоснованно обвиняет себя за проступки других людей, не находящихся под его контролем (взрослых детей, родных, близких и т. д.). Склонность считать себя центром Вселенной и приписывать себе ответственность за все происходящее делает его беспомощным и создает эмоциональные преграды. изолирует от других людей, которых он стремится контролировать.

Низкий результат характерен для людей, которые боятся брать на себя ответственность за других или за дела, связанные с другими людьми. Они неуверенны в себе и нерешительны.

III. Шкала «Ответственность за себя» оценивает степень ответственности человека за самого себя. Адекватный результат – человек считает, что несет личную ответственность за все, происходящее с ним, и интерпретирует значимые события своей жизни как результат собственной деятельности, но при этом понимает, что существуют внешние факторы, повлиять на которые, а иногда даже и контролировать, он не может. Такой человек уверен в себе, независим, терпелив, решителен и эмоционально стабилен.

Высокий результат говорит о том, что человек не готов отвечать за результаты своей деятельности. Он не видит связи между своими действиями и значимыми событиями своей жизни, не считает себя способным контролировать их развитие. Он полагает, что все происходящее с ним является результатом внешних сил – случая, других людей и т. д. Его фатализм отражается и на

настроении — оно полностью зависит от внешних факторов и поэтому чаще всего плохое.

Низкий результат характерен для людей, которые не могут реалистично оценить ситуацию и опрометчиво считают, что все происходящее с ними зависит исключительно от них. В этом случае игнорируются внешние факторы и другие люди, что приводит к ошибкам и нарушению планов.

ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ¹

1. Общие положения

1.1. Настоящий этический кодекс практического психолога в системе образования (в дальнейшем – кодекс) является составной частью муниципального Положения о службе практической психологии в системе образования.

1.2. Кодекс упорядочивает вопросы профессиональной этики педагога-психолога, что подразумевает реализацию специфических нравственных требований, норм поведения во взаимоотношениях в профессиональной деятельности.

1.3. Кодекс регулирует взаимодействие педагога-психолога образовательного учреждения с другими участниками учебно-воспитательного процесса (УВП), определяет его отношение к профессиональной деятельности и к собственным профессионально значимым качествам.

1.4. Под участниками учебно-воспитательного процесса понимаются:

- дети раннего и дошкольного возраста, учащиеся школ с 1-го по 11-й класс, в дальнейшем именуемые «ребенок»;
- родители, бабушки, дедушки, совершеннолетние братья и сестры и лица, их заменяющие (опекуны, попечители и др.), в дальнейшем именуемые «родители»;
- учителя, воспитатели дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) и групп продленного дня, специалисты, работающие с детьми (социальные педагоги, логопеды и др.), педагоги дополнительного образования, администрация образовательных учреждений, в дальнейшем именуемые «педагог».

1.5. Кодекс разработан на основе Положения о службе практической психологии в системе образования (проект 1995 г.), международных актов в области защиты прав ребенка, Закона РФ «Об образовании», федеральных законов, указов, распоряжений Президента РФ, постановлений и распоряжений Прави-

¹ См.: *Вопр. психологии*. 1999. № 4. С. 32 – 38.

тельства РФ, решений региональных и муниципальных органов управления образованием.

1.6. Кодекс является документом, открытым для ознакомления для всех участников учебно-воспитательного процесса (детей, родителей, педагогов). Педагог-психолог не только не препятствует их желанию изучить кодекс, но и стремится максимально информировать участников УВП о его содержании.

1.7. Следование кодексу или пренебрежение им учитывается при определении уровня квалификации педагога-психолога.

1.8. Изменения и дополнения в кодекс могут вноситься по инициативе как отдельных практических психологов системы образования, так и психологических служб образовательных учреждений; изменения и дополнения утверждаются общественными профессиональными объединениями.

2. Правила взаимодействия педагога-психолога с участниками учебно-воспитательного процесса

2.1. Общие правила:

- Проявлять искреннюю заинтересованность, доброжелательность по отношению к участнику УВП; уметь располагать к общению, вызывать интерес и желание сотрудничать.
- Строить свою работу на основе взаимного доверия и уважения личности участника УВП независимо от его возраста, социального статуса и др.
- Проявлять веру в успех, в способность взрослого или ребенка справиться с ситуацией, проблемой, поддерживать веру в его собственные силы.
- Относиться к любой проблеме взрослого или ребенка как к объективно существующей.
- Уметь ориентироваться в сложившейся ситуации, быть беспристрастным в анализе событий.
- Быть корректным в процессе получения информации, осторожно ее использовать, соблюдать принцип конфиденциальности.
- Быть ответственным за выполнение взятых на себя обязательств.
- Формировать адекватное представление о работе практического психолога, областях его деятельности и компетентности.

2.2. Правила взаимодействия педагога-психолога с ребенком:

- Видеть индивидуальность ребенка, принимать его таким, какой он есть.
- Налаживать общение с ребенком на уровне, адекватном его возрастным и личностным особенностям.
- Давать рекомендации ребенку в корректной и доступной для него форме, причем рекомендации должны быть выполнимы.
- Проводить индивидуальную психологическую работу с ребенком до 14 лет с согласия родителей, кроме случаев обращения самого ребенка или при угрозе его здоровью (физическому и/или психическому).
- Производить ознакомление третьих лиц с информацией, полученной в рамках профессионального общения с ребенком (результатами диагностики и т.д.), с согласия самого ребенка, начиная с 10-летнего возраста. При этом доводятся до сведения не результаты диагностики отдельного ребенка, а выводы и рекомендации.
- Учить ребенка принимать свои индивидуальные особенности, использовать их для достижения собственных целей.

2.3. Правила взаимодействия педагога-психолога с родителями:

- Помогать родителям в защите прав ребенка и его личностного достоинства, при необходимости информировать их о существующих правах ребенка и путях их соблюдения.
- Создавать у родителей мотивацию сотрудничества с психологом.
- Способствовать повышению родительской компетентности и активизации родительского потенциала для решения проблем ребенка.
- Запрашивать информацию о внутреннем мире родителей и их взаимоотношениях только в той мере, в какой это необходимо для осуществления психологического сопровождения развития ребенка.
- В случае необходимости передачи информации, полученной в рамках профессионального общения с родителями (результатов диагностики и т.д.), третьему лицу делать это с согласия родителей, за исключением случаев, когда нераспространение этих сведений может нанести вред здоровью (физическому и/или психическому) их или ребенка.

2.4. Правила взаимодействия педагога-психолога с педагогами:

- Помогать педагогам в защите прав ребенка и его личного достоинства.
- Соблюдать позицию равенства и сотрудничества в общении с педагогами:
- Следить за новыми научно-практическими разработками в области педагогики с целью достижения наибольшего взаимопонимания при работе с педагогами.
- В случае необходимости передачи информации, полученной в рамках профессионального общения с педагогом (результатов диагностики и т.д.), третьему лицу (в том числе и администрации) делать это с согласия педагога. Администрации и педагогам информация предоставляется либо в обобщенном виде, либо в виде рекомендаций и предложений.
- Содействовать профессиональной эффективности и личностной успешности педагога.

3. Требования к профессиональным качествам психолога

3.1. Правила профессионального самоотношения:

- Анализировать свое физическое и психическое состояние в процессе профессиональной деятельности.
- Стремиться к здоровому образу жизни, в частности соблюдать режим труда и отдыха, поддерживать оптимальную работоспособность.
- Дозировать эмоциональную нагрузку, противостоять манипулированию, т. е. быть готовым к психологической защите.
- Использовать профессиональное общение как один из способов повышения квалификации и как средство психогигиены.
- Регулировать объем своей работы в соответствии с нормативами профессиональной деятельности и своим психофизическим состоянием.
- Быть готовым к решению собственных проблем, в том числе при необходимости обращаться к другим специалистам (психологу, психотерапевту, психиатру).
- Использовать общественные объединения психологов для защиты профессиональных прав и интересов.

3.2. Качества, способствующие профессиональной эффективности деятельности педагога-психолога:

- Социально-психологическая компетентность как способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений, как умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональное состояние других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия.

- Способность к индивидуализации как умение различать индивидуальные черты личности и в соответствии с ними изменять процесс взаимодействия (например, при модификации коррекционно-развивающих программ).

- Эмпатия как способность к сочувствию, сопереживанию другим людям, к пониманию их состояния, как готовность оказать им посильную помощь (предполагает определение возможных путей выхода).

- Способность к саморегуляции как умение управлять собственным эмоциональным состоянием и мобилизовывать психические функции.

- Рефлексия как способность осознавать собственные потребности и мотивы, анализировать свои мысли, чувства и поступки, как способность к самопознанию.

- Толерантность как стрессоустойчивость, как отсутствие или ослабленные реагирования на неблагоприятные факторы (проявляется в выдержке, самообладании).

- Эрудиция как общая информированность о различных областях жизнедеятельности общества и человека.

3.3. Факторы, препятствующие профессиональной эффективности деятельности педагога-психолога:

- Низкий уровень мотивации труда, отсутствие осознания своей профессиональной миссии.

- Недостаточная выраженность профессионально значимых качеств (см. п. 3.2).

- Отстраненность и неумение воздействовать на участников образовательного процесса.

- Неумение выбрать оптимальную зону профессионального приложения.

- Стереотипность в работе, привязанность к одному подходу, категоричность.

- Оценочное отношение к личности и точкам зрения.
- Стремление к самоутверждению посредством клиента.
- Неадекватное видение своих прямых действий и их результатов.
- Отсутствие потребности в самореализации, саморазвитии.

ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ¹

В своей профессиональной деятельности психолог обязан:

1. Руководствоваться Законом Российской Федерации «Об образовании», законодательством Российской Федерации, международными и российскими актами об обеспечении защиты прав и развития детей, нормативными документами Министерства образования и науки Российской Федерации и региональных департаментов образования, Положением о психологической службе образования.

2. Рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей профессиональной компетенции. Не брать на себя решение вопросов, невыполнимых с точки зрения современного состояния психологической науки и практики, а также находящихся в компетенции представителей других специальностей.

3. Знать новейшие достижения психологической науки в целом, детской и педагогической психологии, практической психологии. Применять современные обоснованные методы диагностической, развивающей, психокоррекционной, психопрофилактической работы. Постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.

4. Препятствовать проведению психопрофилактической, психокоррекционной и других видов работ некомпетентными лицами, не обладающими соответствующей профессиональной подготовкой.

5. В решении всех вопросов исходить из интересов ребенка, задач его полноценного психического развития.

6. Оказывать необходимую и возможную помощь работникам системы образования региона, администрации и педагогическим коллективам учебно-воспитательных учреждений в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития детей, индивидуализированно-

¹ См.: Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 24 – 27.

го подхода к ним. Оказывать необходимую и возможную помощь детям в решении их индивидуальных проблем. Оказывать помощь родителям или заменяющим их лицам в решении их проблем как воспитателей. В решении всех вопросов учитывать конкретные обстоятельства и руководствоваться принципом «Не навреди», т.е. принимать решение и вести работу в формах, исключающих возможность нанесения вреда здоровью, чести, достоинству детей, родителей, педагогов или третьих лиц.

7. Хранить профессиональную тайну, не распространять сведения, полученные в результате диагностической, консультативной и других видов работ, если ознакомление с ними не является необходимым для осуществления педагогического, медицинского, социального или другого аспекта психокоррекционной, развивающей работы и может нанести ущерб ребенку или его окружению.

8. Информировать работников отделов образования, администрацию и педагогические коллективы учебно-воспитательных учреждений о задачах, содержании и результатах проводимой им работы в рамках, гарантирующих соблюдение п. 7 настоящего документа.

9. Вести запись и регистрацию всех видов работ по установленной форме.

Ответственность работника службы социально-психологической помощи:

1. Психолог несет персональную профессиональную ответственность за правильность психологического диагноза, адекватность используемых диагностических, развивающих, коррекционных и психопрофилактических методов и средств, обоснованность даваемых рекомендаций.

2. Психолог несет ответственность за сохранение протоколов обследований, документации службы, оформление их в установленном порядке.

В своей профессиональной деятельности психолог имеет право:

1. Самостоятельно определять приоритетные направления работы с учетом конкретных условий региона, учебно-воспитательных учреждений и т. п.

2. Самостоятельно формулировать конкретные задачи работы с детьми и взрослыми, выбирать формы и методы этой работы, решать вопрос об очередности проведения различных видов работ.

3. Требовать от вышестоящих инстанций создания условий, необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

4. Отказываться от выполнения распоряжений руководителей органов образования, администрации региона, руководителей учебно-воспитательных учреждений в тех случаях, когда эти распоряжения противоречат профессионально-этическим принципам или задачам его работы или не могут быть выполнены на основании имеющихся у него профессиональных умений и средств.

5. Знакомиться с необходимой документацией.

6. Обращаться с запросами в медицинские, правовые и другие учреждения.

7. Участвовать с правом совещательного голоса в работе различных органов и комиссий, рассматривающих проблемы охраны детства в пострадавших регионах, а также тех, которые решают дальнейшую судьбу детей. В случае несогласия с решением того или иного вопроса психолог имеет право донести свое особое мнение до сведения соответствующих инстанций.

8. Участвовать в разработке новых методов психодиагностики, психокоррекции, оценке их эффективности.

9. Проводить групповые и индивидуальные психологические обследования и эксперименты для исследовательских целей.

10. Выступать с обобщением опыта своей работы в научных и научно-популярных журналах и других изданиях.

11. Вести работу по пропаганде психолого-педагогических знаний путем лекций, выступлений и пр.

12. Иметь учебную и факультативную нагрузку в соответствии с базовым образованием и психологической квалификацией.

13. Обращаться в случае необходимости через руководство службы с ходатайствами в соответствующие организации по вопросам, связанным с помощью детям (изменение режима работы родителей, санаторное обеспечение и т. п.).

14. Обращаться в соответствующие учреждения и ведомства по вопросам защиты прав и интересов детей.

15.

Глоссарий

Абстрактное мышление – мышление, оперирующее сложными отвлеченными понятиями и умозаключениями, позволяющее мысленно вычленить и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные стороны, свойства или состояния предмета, явления. Такое вычлененное и самостоятельное свойство является абстракцией обобщения и образования понятий.

Абстрактно-теоретическое мышление – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями.

Авторитарность (от лат. *autoritas* – влияние, власть) – социально-психологическая характеристика личности, отражающая ее стремление максимально подчинить своему влиянию партнеров по взаимодействию и общению. Авторитарность связана с такими личностными чертами, как агрессивность, завышенные самооценка и уровень притязаний, склонность к следованию стереотипам, слабая рефлексия и т.п.

Агрессия (от лат. *aggredi* – нападать) – 1) индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба либо на уничтожение другого человека или группы людей. В большинстве случаев агрессия возникает как реакция субъекта на фрустрацию и сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти и т.д.; 2) целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.д. Агрессия объединяет такие разнообразные акты поведения, как злые шутки, сплетни, враждебные фантазии, деструктивные формы поведения, вплоть до убийств и самоубийств. Агрессивные действия могут выступать как средство достижения какой-либо цели (инструментальная агрессия); как способ психической разрядки, замещения удовлетворения заблокированной потребности и переключения деятельности; как форма самореализации и самоутверждения.

Виды агрессии: *физическая* (нападение) – использование физической силы против другого лица или объекта; *вербальная* – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание вербальных

реакций (угроза, проклятия, ругань); *прямая* – непосредственно направлена против какого-либо объекта или субъекта; *косвенная* – действия, направленные окольным путем на другое лицо – злобные сплетни, шутки и т.п., а также действия, характеризующиеся ненаправленностью и неупорядоченностью (взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топание ногами, битье кулаками по столу и т.п.); *аутоагрессия* – проявляется в самообвинении, самоуничтожении, нанесении себе телесных повреждений и самоубийстве; *враждебная* – выражается в действиях, целью которых является причинение вреда объекту агрессии; *инструментальная* – является средством достижения какой-либо цели.

Адаптация (от лат. *adapto* – приспосаблию) – приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Процессы адаптации направлены на сохранение гомеостаза. Адаптация – одно из центральных понятий биологии, широко применяется как теоретическое понятие в тех психологических концепциях, которые подобно гештальтпсихологии и теории интеллектуального развития, разработанной швейцарским психологом Ж. Пиаже, трактуют взаимоотношения индивида и его окружения как процессы гомеостатического уравнивания. Изменения, сопровождающие адаптацию, затрагивают все уровни организма: от молекулярного до психологической регуляции деятельности. Решающую роль в успешности адаптации к экстремальным условиям играют процессы тренировки, функциональное, психическое и моральное состояние индивида.

Альтруизм (от лат. *alter* – другой) – система ценностных ориентаций личности, при которой центральным мотивом и критерием нравственной оценки являются интересы другого человека или социальной общности. Термин введен французским философом О. Контом как противоположный понятию эгоизма.

Анкетирование – эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные, отвечающие основной задаче исследования вопросы, составляющие анкету.

Апперцепция (от лат. *ad* – к и *perceptio* – восприятие) – зависимость восприятия от общей направленности и всего предшествующего опыта человека.

Асоциальное поведение – поведение, противоречащее общественным нормам и принципам, выступающее в форме безнравственных или противоправных деяний.

Ассоциативная психология – общее название целого ряда концепций и школ, которые считали ассоциацию главным (или даже единственным) механизмом функционирования сознания и психики и стремились к строгому детерминистскому объяснению психических феноменов.

Ассоциативное научение – образование связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическими процессами или психической деятельностью на основе смежности этих элементов (физической, психической или функциональной).

Ассоциация (от лат. associatio – соединение) – 1) связь между психическими явлениями, при которой актуализация (восприятие, представление) одного из них влечет за собой появление другого; 2) возникающая в опыте индивида закономерная связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т.п.), которая выражается в том, что возникновение в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого. Явление ассоциации описано еще Платоном и Аристотелем. Однако термин «ассоциация» был предложен Дж. Локком в XVII в.

Аффилиация (от англ. affiliation – соединение, связь) – потребность (мотивация) в общении, эмоциональных контактах, дружбе, любви.

Беседа – диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого.

Бихевиоризм (от англ. behaviour – поведение) – направление в американской психологии XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понимаемого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды. Начало данному направлению было положено американским психологом Дж. Уотсоном в статье «Психология с точки зрения бихевиориста» (1913). В качестве предмета психологии в нем фигурирует не субъективный мир человека, а объективно фиксируемые характеристики поведения, вызываемого какими-либо внешними воздействиями. При этом в качестве единицы анализа поведения постулируется связь стимула (S) и ответной реакции (R). В дальнейшем было показано, что

само обусловливание представляет собой достаточно сложный процесс, имеющий психологическое содержание. Постепенно возникли изменения в концептуальном аппарате бихевиоризма, что заставило говорить о преобразовании его в необихевиоризм.

В схеме S – R появились «промежуточные переменные» (образ, цель, потребность). Другим вариантом ревизии классического бихевиоризма стала концепция оперантного бихевиоризма Б. Скиннера, разработанная в 30-х гг. XX в., где было модифицировано понятие реакции. В целом бихевиоризм оказал большое влияние на развитие психотерапии, методы программированного обучения.

Ведущая деятельность – деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на данной ступени развития его личности.

Внешняя мотивация учения – совокупность мотивов, связанных с тем, что лежит вне самой учебной деятельности (мотивы долга и ответственности перед классом, учителем, родителями: желание получить одобрение, хорошие оценки и т.п.).

Внимание – сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте: предмете, событии, образе, рассуждении и пр.

Внутренняя мотивация учения – совокупность мотивов, заложенных в самой учебной деятельности (мотивы, связанные с содержанием и самим процессом учения).

Внутренняя речь – 1) речь, обращенная к самому себе; 2) артикуляторные движения, не сопровождаемые звуком («внутреннее проговаривание»). Изучение внутренней речи способствует пониманию закономерностей мышления и его взаимоотношений с речью; 3) различные виды использования языка (точнее, языковых значений) вне процесса реальной коммуникации.

Выделяют три основных типа внутренней речи: *внутреннее проговаривание* – «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации, т.е. произнесения звуков, и типичная для решения мыслительных задач в затрудненных условиях; *собственно внутренняя речь*, выступающая как средство мышления, в которой используются специфические единицы (код об-

разов и схем, предметный код, предметные значения) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи; *внутреннее программирование*, т.е. формирование и закрепление в специфических единицах замысла (типа, программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей (А.Н. Соколов, Н.И. Жинкин и др.). В онтогенезе внутренняя речь формируется в процессе интериоризации внешней речи.

Внушение (суггестия) (от лат. *suggestio* – внушение) – 1) воздействие на личность, приводящее либо к появлению у человека помимо его воли и сознания определенного состояния, чувства, отношения, либо к совершению человеком поступка, непосредственно не следующего из принимаемых им норм и принципов деятельности. Объектом внушения может быть как отдельный человек, так и группы, коллективы, социальные слои (массовое внушение); 2) процесс воздействия на психическую сферу человека, связанный со снижением сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания, с отсутствием целенаправленного активного его понимания, развернутого логического анализа и оценки в соотношении с прошлым опытом и данным состоянием субъекта. Содержанию сознания, усвоенному по механизму внушения, в дальнейшем присущ навязчивый характер; оно с трудом поддается осмыслению и коррекции, представляя собой совокупность «внушенных установок».

Внушение является компонентом обычного человеческого общения, но может выступать и как специально организованный вид коммуникации, предполагающий некритическое восприятие сообщаемой информации и противоположный убеждению. Внушение осуществляется в форме гетеросуггестии (воздействия со стороны) и аутосуггестии (самовнушения). Объектом гетеросуггестии (суггерендом) может быть как отдельный человек, так и группа, социальный слой и т.д. (феномен массового внушения); источником внушения (суггестором) – индивид, группа, средства массовой информации. Внушение, производимое группой, является одним из факторов конформности.

Аутосуггестия предполагает объединение в одном лице суггестора и суггеренда. Внушение достигается вербальными (слова, интонация) и невербальными (мимика, жесты, действия другого человека, окружающая обстановка) средствами. На внушении отчасти основано воздействие некоторых средств

массовой коммуникации, рекламы, моды, обычаев, формирование веры. Внутреннее широко применяется в медицине для коррекции психического и соматического состояния больного (психотерапия).

Возрастная психология – теория развития психики в онтогенезе.

Волевой акт – способность к выбору деятельности и внутренним усилиям, необходимым для ее осуществления. Специфический акт, несводимый к сознанию и деятельности как таковой. Осуществляя волевое действие, человек противостоит власти непосредственно испытываемых потребностей, импульсивных желаний: для волевого акта характерно не переживание «я хочу», а переживание «надо», «я должен», осознание ценностной характеристики цели действия. Волевое поведение включает принятие решения, часто сопровождающееся борьбой мотивов (акт выбора), и его реализацию.

Воспитание – 1) целенаправленное развитие человека, включающее освоение культуры, ценностей и норм общества; 2) процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в том числе специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов; 3) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования.

Высшие психические функции – сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению. Высшие психические функции – одно из основных понятий современной психологии, введенное Л.С. Выготским и развитое А.Р. Лурия и другими психологами. Высшие психические функции как системы обладают большой пластичностью, взаимозаменяемостью входящих в них компонентов. Разработка теории высших психических функций позволила обосновать положение о принципиальной возможности восстановления пострадавших психических функций за счет перестройки функциональных систем, являющихся их физиологической основой. При этом были выделены внутрисистемные и межсистемные перестройки функциональных систем (перевод процесса на высший, осознанный уровень, замена выпавшего звена функциональной системы новым и др.).

Формирование высших психических функций характеризуется тем, что первоначально они существуют как форма взаимодействия между людьми и лишь позже – как полностью внутренних (интрапсихологический) процесс. Превращение внешних средств осуществления функции во внутренние психологические носит название интериоризации.

Вторая важная черта, характеризующая развитие высших психических функций, – их постепенное «свертывание», автоматизация. На первых этапах формирования высшие психические функции представляют собой развернутую форму предметной деятельности, которая опирается на относительно элементарные сенсорные и моторные процессы; затем эта деятельность «свертывается», приобретая характер автоматизированных умственных действий. Одновременно меняется и психологическая структура высших психических функций. Психофизиологической основой высших психических функций являются сложные функциональные системы, включающие большое число афферентных и эфферентных звеньев. Часть звеньев функциональной системы жестко «закреплена» за определенными мозговыми структурами, остальные обладают высокой пластичностью и могут заменять друг друга, что и лежит в основе механизма перестройки функциональной системы в целом. Таким образом, каждая из высших психических функций связана с работой не одного «мозгового центра» и не всего мозга как однородного целого, а является результатом системной деятельности мозга, в которой различные мозговые структуры принимают дифференцированное участие.

Генезис – происхождение, возникновение; в широком смысле момент зарождения и последующий процесс развития, приведший к определенному состоянию, виду, явлению.

Гештальт (от нем. Gestalt – образ, форма) – функциональная структура, которая по присущим ей законам упорядочивает многообразие отдельных явлений. Термин «гештальт» предложен гештальтпсихологией и первоначально применялся к описанию психики, но в дальнейшем был распространен на область физических, физиологических, социальных и других явлений. Понятие о гештальте зародилось при изучении сенсорных образований, когда потребовалось отграничить от входящих в их состав отдельных компонентов (ощущений) способ их структурирования (например, хотя мелодия при ее исполнении в раз-

личных тональностях и вызывает различные ощущения, она узнается как одна и та же). Этот способ стал пониматься как гештальт, имеющий собственные законы, изучение которых гештальтпсихология выдвинула в качестве своей главной задачи.

Среди законов гештальта были выделены: тяготение частей к образованию симметричного целого; группировка этих частей в направлении максимальной простоты, близости, равновесия, «прегнантность» (тенденция каждого психического феномена принять более определенную, отчетливую, завершенную форму) и др. Эти положения отразили общую методологическую ориентацию гештальтпсихологии, неправомерно придавшей характер законов отдельным фактам, выявленным при изучении процесса восприятия, а само восприятие истолковавшей как «чистый» феномен сознания, а не как психический образ объективной реальности, который строится в предметной деятельности и зависит от предшествующего опыта.

Гештальтпсихология – направление в западной психологии, возникшее в Германии в первой трети XX в. и выдвинувшее программу изучения психики с точки зрения целостных структур – гештальтов, первичных по отношению к своим компонентам.

Гипермнезия (от гр. hyper – над, сверх. и mnesis – воспоминание)
1) необычное, иногда болезненное усиление возможностей воспоминания. В патологических и пограничных случаях характеризуется удержанием в памяти обилия малозначительных деталей (расписания движения поездов, календарных дат, номеров телефонов и т.п.). Гипермнезия не зависит от уровня интеллекта и встречается даже у слабоумных; 2) гипертрофированная способность запоминать информацию (наглядную, символическую) в большом объеме или на очень продолжительный срок ее хранения.

Гносеология (от гр. gnosis – знание и logos – учение) – наука об источниках и границах человеческого познания; то же, что теория познания.

Готовность детей к обучению в школе – совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению.

Гуманистическая психология – направление в западной (американской) психологии, признающее своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку.

Дедукция – логический вывод в процессе мышления от общего к частному.

Действие – относительно завершённый элемент деятельности, направленный на достижение определенной промежуточной осознаваемой цели. Действие может быть как внешним, выполняемым в развернутой форме с участием двигательного аппарата и органов чувств, так и внутренним, выполняемым в уме.

Действие речевое – осуществляется как громкая речь или внешняя речь про себя, которые различаются по своей функции: сообщение чего-либо другому или себе.

Действия умственные – разнообразные действия человека, выполняемые во внутреннем плане сознания.

Действия перцептивные – основные структурные единицы процесса восприятия, обеспечивающие построение предметного образа. Перцептивные действия, служащие для построения единого перцептивного образа, могут реализоваться с помощью различных наборов перцептивных операций.

Делинквент (от лат. delinquens – правонарушитель) субъект, чье отклоняющееся поведение в крайних своих проявлениях представляет собой уголовно наказуемые действия.

Деятельность – динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе коих происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта к предметной действительности. В деятельности с точки зрения ее структуры принято выделять движения и действия.

Дидактогения (от гр. didaktikos – поучительный и genos – происхождение) – вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (педагога, тренера, руководителя и т.д.) негативное психическое состояние учащегося (угнетенное настроение, страх, фрустрация и др.), отрицательно ска-

зывающееся на его деятельности и межличностных отношениях. Дидактогения может являться причиной неврозов.

Духовное развитие – осмысление человеком своего предназначения в жизни, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному нравственному совершенствованию.

Зона актуального развития – см. Зона ближайшего развития.

Зона ближайшего развития – расхождение 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).

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

Индивид (от лат. *individuum* – неделимое) – 1) человек как единичное природное существо, представитель вида *Homo sapiens*, продукт филогенетического и онтогенетического развития, единства врожденного и приобретенного. носитель индивидуально-своеобразных черт (задатки, влечения и т.д.); 2) отдельный представитель человеческой общности: выходящее за рамки своей природной (биологической) ограниченности социальное существо, использующее орудия, знаки и через них овладевающее собственным поведением и психическими процессами (см. Высшие психические функции).

Оба значения термина «индивид» взаимосвязаны и описывают человека в аспекте его отдельности и обособленности. Наиболее общие характеристики индивида: целостность психофизиологической организации; устойчивость во взаимодействии с окружающим миром; активность. Признак целостности указывает на системный характер связей между многообразными функциями и механизмами, реализующими жизненные отношения индивида. Устойчивость определяет собой сохранность основных отношений индивида к действительности, предполагая вместе с тем существование моментов пластичности, гибкости, вариативности. Активность индивида, обеспечивая его способность к самоизменению, диалектически сочетает зависимость от ситуации с преодолением ее непосредственных воздействий.

Индукция (от лат. *inductio* – наведение) – переход от единичного знания об отдельных предметах данного класса к общему выводу обо всех предметах данного класса; один из методов познания.

Индукция (индуктивный) – логический вывод в процессе мышления от частного к общему.

Интеллектуальное научение – научение, предметом отражения и усвоения которого являются существенные связи, структуры и отношения объективной действительности.

Интеллектуальные возможности – мыслительные способности.

Интериоризация – процесс преобразования внешних, предметных действий во внутренние, умственные.

Интроверсия – личностная характеристика, описанная швейцарским психиатром и психологом К. Юнгом в 1910 г. и означающая дословно «обращенность внутрь». Интроверсия предполагает предпочтение человеком своего внутреннего мира воображения, богатого и созидательного, объективной реальности.

Интроспекция (от лат. *introspecto* -- смотрю внутрь) – особый способ познания человеком своего сознания, который заключается в якобы «непосредственном» восприятии его феноменов и законов.

Класно-урочная система – организация учебных занятий в образовательном учреждении, при которой обучение проводится фронтально в классах с постоянным составом учащихся по действующему в течение определенного промежутка времени расписанию, а основной формой занятий является урок.

Коммуникативные способности – способности, проявляющиеся в специфической чувствительности педагога к способам установления и развитию педагогически целесообразных взаимоотношений с учащимися на основе завоевания у них авторитета и доверия.

Коммуникативный – способный, склонный к коммуникации, установлению контактов и связей, легко устанавливающий их, общительный.

Коммуникация (лат. *communicatio*, от *communico* – делаю общим, связываю, общаюсь) – 1) путь сообщения, связь одного места с другим; 2) общение, передача информации от человека к человеку – специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности,

осуществляющаяся главным образом с помощью языка (реже – других знаковых систем).

Контекстное обучение – обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Теория контекстного обучения разработана в рамках деятельностного подхода к наследованию социального опыта (А.А. Вербицкий). Согласно этому подходу, усвоение социального опыта осуществляется в форме деятельности учения, однако остается открытым вопрос перехода от познавательной деятельности студента к профессиональной деятельности специалиста.

Основное противоречие профессионального обучения и состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной – учебной деятельности. Это противоречие преодолевается в контекстном обучении, представляющем собой реализацию динамической модели движения деятельности студентов: от собственно учебной деятельности (в форме лекции, например) через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика и др.) к собственно профессиональной деятельности.

Конформность – усвоение индивидом определенных групповых норм, привычек, ценностей: необходимый аспект социализации личности и предпосылка нормального функционирования любой социальной группы.

Коэффициент умственного развития – обозначаемое символом IQ отношение так называемого умственного возраста (УВ) к реальному хронологическому возрасту (ХВ). Коэффициент умственного развития подсчитывается по формуле $IQ = \frac{УВ}{ХВ} \cdot 100\%$.

Креативность – способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации.

Манипуляция (от лат. manipulatio – пригоршня, горсточка, ручной прием) – вид психологического воздействия, используемого для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого побуждения партнера по обще-

нию к совершению определенных действий; предполагает известный уровень сноровки и мастерства при его проведении.

Методы обучения – способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования (Ю.К. Бабанский).

Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – 1) побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; 2) предметно направленная активность определенной силы; 3) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется; 4) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

Мотив достижения (от фр. *motif* – побудительная причина) – одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успехов и избегать неудач.

Мышление – наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами. Мышление – высшая ступень человеческого познания. Позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Формы и законы мышления изучаются логикой, механизмы его протекания – психологией и нейрофизиологией. Кибернетика анализирует мышление в связи с задачами моделирования некоторых мыслительных функций.

Мышление логическое – один из видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций.

Направленность личности – совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих поведение и деятельность личности независимо от конкретных условий. Характеризуется доминирующими потребностями, интересами, склонностями, убеждениями, мировоззрением.

Наука – в целом под наукой понимается сфера деятельности, основная функция которой – выработка знаний о мире, их систематизация, на основе чего возможно построение образа мира (научная картина мира) и способов взаимодействия с миром (научно обоснованная практика).

Научение – 1) процесс и результат приобретения индивидуального опыта; 2) приобретение индивидуального опыта, прежде всего автоматизированных навыков. Осуществляется чаще путем упражнения, запечатления, ассоциирования, иногда – в сознательной деятельности. Учение отличается от научения выраженными мотивами и целями самого субъекта, возможностью выбора им способов действия; 3) процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли).

Научные знания – систематизированные обобщенные разряды знаний, формирование которых основано на опытных (эмпирических) и теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития.

Нравственное развитие – осмысление человеком своего предназначения, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному нравственному совершенствованию.

Нравственные знания – знания нравственных принципов и норм поведения.

Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам.

Обобщенность – степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных.

Образ жизни – философско-социологическое понятие, охватывающее совокупность типичных видов жизнедеятельности индивида, социальной группы, общества в целом в единстве с условиями жизни.

Образовательный процесс – организованное взаимодействие учителя и учеников для достижения образовательных целей.

Обучаемость -- способность к усвоению знаний и способов действий, готовность к переходу на новые уровни обученности.

Обучение -- в широком смысле -- совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на усвоение ребенком значений предметов материальной и духовной культуры, способов действия с ними; в узком смысле – совместная деятельность учителя и ученика, обеспечивающая усвоение знаний школьниками и овладение способами приобретения знаний.

Обученность – с одной стороны, результат прошлого опыта, а с другой – цель предстоящего обучения.

Общая психология – теоретические и экспериментальные исследования, выявляющие наиболее общие психологические закономерности и методы психологии, ее основные понятия.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера).

Общеучебные умения и навыки – 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.

Память – процессы организации и сохранения прошлого опыта, позволяющие его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

Пантомимика – внешнее выражение психических состояний, особенно эмоциональных, проявляющихся в мимике, пантомимике и «вокальной мимике» – динамической стороне речи (интонация, тембр, ритм, вибрато голоса), в экспрессии, которая может быть решающей в интерпретации значения произносимых высказываний.

Парадигма (от гр. paradeigma – пример, образец) – исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, господствующая в течение определенного исторического периода в научном сообществе.

Педагогика – отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности.

Педагогическая деятельность – особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.

Педагогическая психология – 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.

Педагогическая система – множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Педагогические способности – совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью.

Педагогические технологии – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

Педагогический процесс – направленное и организованное взаимодействие взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы.

Педагогический такт – соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся.

Педагогическое общение – специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе.

Педология (от гр. pais, paidos – 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.

Педоцентризм (от гр. pais, paidos – дитя и лат. centrum – центр) – принцип ряда педагогических систем (Ж.-Ж. Руссо, свободного воспитания и др.), требующий организации обучения и воспитания без опоры на учебные планы и программы, а лишь на основе непосредственных побуждений ребенка.

Первая и вторая сигнальная системы (от лат. *signum* – знак и гр. *systema* – целое, соединение) – способы регуляции поведения живых существ в окружающем мире, свойства которого воспринимаются головным мозгом в виде сигналов, либо непосредственно улавливаемых органами чувств как ощущения цвета, звука, запаха и др. (первая сигнальная система), либо представленных в знаковой системе языка (вторая сигнальная система).

Подражание – копирование чужих движений, действий, способ усвоения новых форм поведения и деятельности.

Позитивизм – (фр. *positivisme*, от лат. *positivus* – положительный) – философское направление, исходящее из того, что все подлинное (позитивное) знание – совокупный результат специальных наук; наука, согласно позитивизму, не нуждается в какой-либо стоящей над ней философии. Термин «позитивизм» был введен в 30-х гг. XIX в. О. Контом. Позитивизм оказал влияние на методологию естественных и общественных наук (особенно 2-й половины XIX в.). Современная форма позитивизма – неопозитивизм.

Познавательный мотив – преобладание у школьника в ходе учения направленности на содержание учебного предмета.

Прагматизм (от гр. *pragma*, *pragmatos* – дело, действие) – философское учение, трактующее философию как общий метод решения проблем, которые встают перед людьми в различных жизненных ситуациях. Объекты познания, с точки зрения прагматизма, не существуют независимо от сознания, а формируются познавательными усилиями в ходе решения практических задач: мышление – средство для приспособления организма к среде с целью успешного действия; понятия и теории – всего лишь инструменты, орудия; истина толкуется в прагматизме как практическая полезность. Возник в 70-х гг. XIX в. в США; основные идеи высказал Ч. Пирс, доктрину разрабатывали У. Джемс и Дж. Дьюи.

Предвзятый – о мысли, суждении: сложившийся заранее и обычно основанный на предубеждении.

Предмет науки – та сторона (или стороны), какой объект науки в ней представлен.

Предметные действия – действия, направленные на изменение состояния или свойств предметов внешнего мира; они складываются из определенных движений.

Представление – наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или воображении.

Преподавание – деятельность учителя, направленная на организацию деятельности учения школьников.

Привычка – автоматизированное действие, выполнение которого в определенных условиях стало потребностью.

Принцип – руководящая идея, основное правило поведения.

Принцип доступности – принцип, состоящий в том, что содержание и способы взаимодействия в педагогическом процессе должны быть понятными и посильными для учащихся.

Принцип научности – принцип, требующий учета особенностей развития учащихся, анализа материала, их возможностей и такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных и физических нагрузок.

Принцип природосообразности – один из старейших педагогических принципов, суть которого заключается в том, чтобы ведущим звеном любых воспитательных отношений и педагогических процессов сделать учащегося с его конкретными особенностями и уровнем развития.

Принцип сознательности – принцип, предполагающий сознательное и активное отношение школьника к педагогическому процессу; развитие самостоятельности и творчества у учащихся; развитие потребности в самообразовании и самовоспитании.

Приоритет (от лат. *prior* – первый, старший) – первенство по времени в осуществлении какой-либо деятельности.

Пристрастие – несправедливое предпочтение, отсутствие справедливого, объективного отношения к кому- или чему-нибудь.

Причина – явление называется причиной другого явления (процесса, события), если: первое предшествует второму во времени; первое является необходимым условием, предпосылкой или основой возникновения, изменения или развития второго, иными словами, первое порождает второе.

Причина и следствие – философские категории, фиксирующие генетическую связь между явлениями, при которой одно явление (причина) своим действием вызывает другое явление (следствие).

Причинно-следственная связь – см. Причина и следствие.

Проблема – осознание возможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной ситуации, средствами наличного знания и опыта.

Проблемная ситуация – состояние умственного затруднения, вызванного в определенной учебной ситуации объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной и практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи.

Проблемное обучение – 1) один из видов обучения, основанных на использовании эвристических методов. Ставит своей целью развитие эвристических умений в процессе разрешения проблемных ситуаций, которые могут носить как практический, так и теоретико-познавательный характер; 2) организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания.

Программированное обучение – обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины).

Продуктивный – способный производить, производительный, плодотворный.

Проприоцепторы (от лат. *proprius* – собственный и *receptor* – принимающий) – чувственные аппараты (рецепторы) мышц, сухожилий, кожи, суставов, внутреннего уха.

Профессиограмма – описательно-технологическая характеристика различных видов профессиональной деятельности, сделанная по определенной схеме для решения определенных задач.

Профессиональное самосознание – одно из необходимых условий нахождения человеком наиболее подходящего для него места в профессиональной общности, а также условие планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии; выраженное профессиональное

самосознание, окрашенное положительным эмоциональным отношением к делу, чувство гордости за свою сферу труда.

Профориентация – информационная и организационно-практическая деятельность семьи, учебных заведений, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе, подборе или перемене профессии с учетом индивидуальных интересов каждой личности и потребностей рынка труда.

Процесс (лат. processus – прохождение, продвижение) – 1) последовательная смена явлений, состояний в развитии чего-нибудь; 2) совокупность последовательных действий для достижения какого-либо результата.

Процесс интериоризации – процесс формирования внутренних структур психики, обусловливаемый усвоением структур и символов внешней социальной деятельности.

Психическая депривация (от ср.-век. лат. deprivatio – лишение) – психическое состояние человека, возникающее в результате длительного ограничения его возможностей в удовлетворении основных психических потребностей; характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, нарушении социальных контактов.

Психическое развитие – закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Психоанализ (от гр. psyche – душа и analysis – разложение, расчленение, исследование) – 1) теоретическое направление в психологии, восходящее к идеям З. Фрейда; 2) особая методология исследования психики; 3) психотерапевтический метод исследования З. Фрейда.

Психологическое состояние – психологическая категория, в состав которой входят разные виды интегрированного отражения воздействий на субъекта как внутренних, так и внешних стимулов без отчетливого осознания их предметного содержания.

Психология (от гр. psyche – душа и logos – учение, наука) – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности. Область знаний о внутреннем – психическом – мире человека.

Психометрический метод (психометрия) – совокупность теоретико-математических моделей и процедурно-методических правил организации сбора и обработки эмпирических данных, позволяющих выразить психические свойства и параметры психических процессов в числовой или квазичисловой (ранговой, категориальной) форме.

Психометрия – область психологии, связанная с теорией и практикой измерения психических явлений.

Психотерапия (от гр. *psyche* – душа и *therapeia* – терапия) – психическое воздействие (словом, поступками, обстановкой) на больного с лечебной целью.

Психотехника – 1) направление в психологии, разрабатывавшее вопросы применения знаний о психике человека к решению практических задач, главным образом в плане изучения проблем научной организации труда; 2) первоначальное обозначение отрасли психологии, занимающейся вопросами трудовой деятельности человека. Термин введен В. Штерном (1903), первая попытка оформления как науки сделана Г. Мюнстербергом (1908). Получила интенсивное развитие в 1-й трети XX в., в том числе в СССР. В дальнейшем термин вышел из употребления, проблемы и методы психотехники вошли в сферу психологии труда, инженерной психологии и др.

Развивающее обучение – направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей.

Развитие – качественные и количественные, прогрессивные и регрессивные, в целом необратимые изменения в психике человека.

Развитие мышления – развитие мыслительных способностей.

Раздражитель – любой материальный агент, внешний или внутренний, осознаваемый или неосознаваемый, выступающий как условие последующих изменений состояния организма. Понятие «раздражитель» является родовым по отношению к понятиям «стимул» и «сигнал».

При наличии фиксированной причинно-следственной связи между данным событием и последующими изменениями в состоянии организма раздражитель выступает как стимул, а соответствующее изменение – как реакция. По

интенсивности раздражители меняются от минимальных (достаточных для возникновения ощущения) до максимальных (при которых еще сохраняется ощущение данного качества), выступая как пороговые: нижний и верхний абсолютные пороги. Раздражители могут выступать как адекватные (генетически соотнесенные с соответствующими анализаторами) и неадекватные (не соотнесенные, но вызывающие специфические для данного анализатора ощущения). Так, сетчатка обуславливает возникновение зрительных ощущений как при воздействии светом, так и при механических и электрических воздействиях на глаз.

Репрезентативность (от фр. *representatif* – представляющий) – в статистике методы определения параметров выборочной совокупности (частей объекта, множества), изучение которой позволяет с достаточной обоснованностью представить состояние генеральной совокупности (объекта в целом).

Ригидность (от лат. *rigidus* – жесткий, твердый) – затрудненность (вплоть до полной неспособности) в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.

Самоактуализация (от лат. *actualis* – действительный, настоящий) – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Самоконтроль – сознательная регуляция человеком собственных состояний, побуждений и действий на основе сопоставления их с некоторыми субъективными нормами и представлениями.

Самообладание – форма психической саморегуляции через сознательное управление психическими процессами и волевое воздействие на них.

Самоорганизация – деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, скорости принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга.

Самооценка – элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков; важный регулятор поведения.

Самопознание – познание самого себя, изучение своей внутренней сущности в процессе общественной деятельности.

Саморазвитие – 1) развитие собственных сил, физических и умственных, на основе самостоятельности, самостоятельных занятий; 2) развитие, происходящее силой внутренних причин, независимо от внешних факторов, самодвижение.

Самосознание – осознание и оценка человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности (т.е. своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения).

Семантика (от гр. *semantikos* – обозначающий) – 1) значения единиц языка; 2) то же, что семасиология, раздел языкознания, изучающий значения единиц языка, прежде всего слов и словосочетаний; 3) один из основных разделов семиотики.

Сенситивный период (сензитивность) (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) – характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям; обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т.п.

Сенситивные периоды психического развития – периоды онтогенетического развития, в которые развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному рода влияниям окружающей действительности.

Сенсомоторика – взаимосоординация сенсорных и моторных компонентов деятельности.

Синкретизм (от гр. *synkretismos* – соединение) – 1) нерасчлененность, характеризующая неразвитое состояние какого-либо явления (например, искусства на первоначальных стадиях человеческой культуры, когда музыка, пение, поэзия, танец не были отделены друг от друга); 2) смешение, неорганическое слияние разнородных элементов (например, различных культов и религиозных систем в поздней античности – религиозный синкретизм периода эллинизма).

Социализация (от лат. *socialis* – общественный) – 1) процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, трудовых навыков, знаний, норм, ценностей, традиций, накапливаемых и передаваемых от поколения к поколению, процесс включения индивида в систему общественных отношений и формирования у него социальных качеств; 2) процесс становления личности человека. Этот процесс предполагает: усвоение человеком об-

щественно выработанного опыта, отношения к миру, социальных норм, ролей, функций; активную проработку этого общественного опыта самим человеком под углом зрения своих внутренних позиций; становление у человека образа Я и выработку у себя как личности, члена общества собственного мировоззрения, реализацию своего мировоззрения в собственном опыте взаимодействия с другими людьми; участие и вклад человека в дальнейшее развитие духовных ценностей.

Социальная психология – наука, изучающая закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также психологические характеристики самих этих групп.

Социальная установка – устойчивая система взглядов и представлений, подготавливающая человека к определенным действиям, которая может быть выражена в форме отрефлексированных суждений.

Социогенез (от лат. *societas* – общество и гр. *genesis* – происхождение) – происхождение и развитие сознания, личности, межличностных отношений, обусловленных особенностями социализации в разных культурах и общественно-экономических формациях.

Теоретические и эмпирические знания – эмпирическое знание вырабатывается при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства.

Теоретическое знание возникает на основе анализа роли и функций некоторого отношения вещей внутри расчлененной системы. Сравнение выделяет формально общее свойство, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному формальному классу независимо от того, связаны ли эти предметы между собой. Путем же анализа отыскивается такое реальное и особенное отношение вещей, которое вместе с тем служит генетической основой всех других проявлений системы, это отношение выступает как всеобщая форма или сущность мысленно воспроизводимого целого.

Эмпирическое знание, в основе которого лежит наблюдение, отражает лишь внешние свойства предметов и поэтому полностью опирается на наглядные представления. Теоретическое знание, возникшее на основе преобразования предметов, отражает их внутренние отношения и связи. При воспроизведении предмета в форме теоретического знания мышление выходит за пределы

чувственных представлений. Конкретизация эмпирического знания состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий формально выделенный класс. Конкретизация теоретического знания требует превращения в развитую теорию путем выведения и объяснения частных проявлений системы из ее всеобщего основания. Необходимым средством фиксации эмпирического знания является слово-термин. Теоретическое знание первым делом выражается в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символических системах, в частности средствами искусственного и естественного языка.

Теоретическое мышление – познание и обнаружение законов, принципов.

Теория – совокупность взглядов, суждений, умозаключений, представляющих собой результат познания и осмысления изучаемых явлений и процессов объективной действительности.

Теория поэтапного формирования умственных действий – учение о сложных многоплановых изменениях, связанных с образованием у человека новых действий, образов и понятий, выдвинутое П.Я. Гальпериным.

Уровень актуального развития – уровень, характеризующийся тем, какие задания ученик может выполнить вполне самостоятельно.

Усвоение – овладение ребенком общественно выработанным опытом (т.е. значениями предметов, способами действия с ними, нормами межличностных отношений). В усвоении человек может двигаться от активной переработки общественного опыта к улучшению и преобразованию накопленного до него социального опыта (творчество). Усвоение осуществляется в учении, игре, труде и т.д. Усвоение может проходить стихийно в широком социальном опыте путем проб и ошибок и в ходе организованного обучения через поиск обобщенных ориентиров, овладение рациональными способами действия.

Условные рефлексы (временные связи) – рефлексы, вырабатываемые при определенных условиях в течение жизни животного или человека; формируются на основе безусловных рефлексов.

Установка – состояние предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации. Явление открыто немецким психологом Л. Ланге в 1888 г. Общепсихологическая теория установки на основе многочис-

ленных экспериментальных исследований разработана грузинским психологом Д.Н. Узнадзе и его школой. Наряду с неосознаваемыми простейшими установками выделяют более сложные социальные установки, ценностные ориентации личности и т.п.

Установки личности – см. Установка.

Учебная деятельность – один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний в процессе решения учебных задач.

Учебная задача – такой тип задач, при решении которых учащиеся посредством учебных действий открывают и овладевают общим способом (принципом) решения целого класса однородных частных задач.

Учебная мотивация – частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность.

Учебный процесс – направленное и организованное взаимодействие взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы.

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

Фанатизм (от лат. fanum – жертвенник) – непоколебимая и отвергающая альтернативы приверженность индивида определенным убеждениям, которая находит выражение в его деятельности и общении.

Феодализм термин «феодализм» возник перед Французской революцией конца XVIII в. и обозначал «старый порядок» (абсолютная монархия, господство дворянства). В марксизме феодализм рассматривается как социально-экономическая формация, предшествующая капитализму. В современной исторической науке феодализм анализируется как социальная система, которая существовала только в Западной и Центральной Европе в эпоху Средневековья, хотя отдельные черты феодализма можно обнаружить и в других регионах мира, и в разные эпохи.

Философия (в переводе с гр. буквально «любовь к мудрости») – мировоззрение, система идей, взглядов на мир и на место человека в нем. Исследует познавательное, социально-политическое, ценностное, этическое и эстетическое отношение человека к миру.

Философия прагматизма, прагматизм (от гр. *pragma, pragmatos* – дело, действие) – философское учение, трактующее философию как общий метод решения проблем, которые встают перед людьми в различных жизненных ситуациях. Объекты познания с точки зрения прагматизма не существуют независимо от сознания, а формируются познавательными усилиями в ходе решения практических задач.

Формирование – целенаправленное воздействие на ребенка с целью создания условий для возникновения у него новых психологических образований, качеств.

Формирующий эксперимент – метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого; применяется в возрастной и педагогической психологии.

Формы обучения – внешняя сторона организации процесса обучения, определяющая когда, где, кто и как обучается. Обычно выделяются следующие формы обучения: индивидуальные, коллективные, групповые; классные и внеклассные; школьные и внешкольные.

Фрустрация (от лат. *frustratio* – обман, неудача) – психологическое состояние, возникающее в ситуации разочарования, неосуществления какой-либо значимой для человека цели, потребности.

Фрустрация потребности см. Фрустрация.

Целеобразование – процесс порождения новых целей в деятельности человека, одно из проявлений мышления.

Целенаправленное действие – то, что реализует человеческую потребность и выступает в качестве образа конкретного результата деятельности.

Цель – осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека.

Ценность – положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях. Различают материальные,

общественно-политические и духовные ценности; положительные и отрицательные ценности.

Центрация (от лат. centrum – центр круга) – эффект, обнаруженный в гештальтпсихологии немецкими психологами В. Кёлером и М. Вертгеймером при исследовании зрительных иллюзий и заключающийся в том, что элементы, на которых фиксируется взгляд, переоцениваются по сравнению с остальными: поле восприятия как бы расширяется в зоне «фокуса внимания» при одновременном сжатии и некотором искажении периферийной части поля.

Эгоцентризм – отношение к миру, характеризующееся сосредоточенностью на своем индивидуальном Я.

Экзистенциализм (или Философия существования) – направление в современной философии, возникшее в начале XX в. в России, после Первой мировой войны – в Германии, в период Второй мировой войны – во Франции, а после войны – в других странах. Центральное понятие – экзистенция; основные модусы (проявления) человеческого существования – забота, страх, решимость, совесть; человек прозревает экзистенцию как корень своего существа в пограничных ситуациях (борьба, страдание, смерть). Постигая себя как экзистенцию, человек обретает свободу, которая есть выбор самого себя, своей сущности, накладывающий на него ответственность за все происходящее в мире.

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 несколькими переменными (факторами) и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта. Правильно поставленный эксперимент позволяет проверить гипотезы о причинно-следственных отношениях, не ограничиваясь констатацией связи (корреляции) между переменными.

Экспериментальная психология – общее обозначение различных видов исследования психических явлений посредством экспериментальных методов.

Экспериментальное обучение – один из современных методов исследования психолого-дидактических проблем.

Экспрессивный (от лат. *expressio* – выражение) – выразительный, способный отразить эмоциональное состояние.

Экстериоризация – переход от внутреннего, умственного плана действия к внешнему, реализуемому в форме приемов и действий с предметами.

Экстериоризация действий – процесс перехода от внутренней психической деятельности к внешней, предметной.

Экстраверсия – преимущественная направленность личности вовне, на окружающих людей, внешние явления, события.

Экстраполяция (от лат. *extra* – сверх, вне и *polio* – выправляю, изменяю) – 1) распространение выводов, полученных из наблюдения над одной частью явления, на другую его часть; 2) в статистике – распространение установленных в прошлом тенденций на будущий период (экстраполяция во времени применяется для перспективных расчетов населения); распространение выборочных данных на другую часть совокупности, не подвергнутую наблюдению (экстраполяция в пространстве). Методы экстраполяции во многих случаях сходны с методами интерполяции.

Эмоции (фр. *emotion* – волнение, от лат. *emoveo* – потрясаю, волную) – реакции человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствительности и переживаний. Связаны с удовлетворением (положительные эмоции) или неудовлетворением (отрицательные эмоции) различных потребностей организма. Дифференцированные и устойчивые эмоции, возникающие на основе высших социальных потребностей человека, обычно называются чувствами (интеллектуальными, эстетическими, нравственными).

Я-актуальное – то, каким себя видит и оценивает индивид в настоящее время.

Я-идеальное – то, каким хотел бы быть или стать индивид.

Я-концепция – относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе.

Я-ретроспективное – то, каким себя видит и оценивает индивид по отношению к начальным этапам работы.

Я-рефлексивное – то, как, с точки зрения индивида, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

Учебное издание

Котова Светлана Сергеевна
Шахматова Ольга Николаевна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие

Редактор Л.И. Кузнецова
Корректор Т.А. Кузьминых

Компьютерная верстка С.С. Котовой

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 04.12.09 Формат 60х84/16. Бумага для множ. аппаратов.

Усл. печ. л. 11,0. Уч.-изд. л. 11,9. Тираж 300 экз. Заказ № 232

Издательство ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально- педагогический университет». Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
