

Министерство образования и науки Российской Федерации

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

Л. Г. Сударчикова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Утверждено редакционно-издательским советом
Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ
в качестве учебного пособия*



Орск 2012

УДК 88.8
ББК 371.04
С 89

Научный редактор

Кузьмина Е. Г., кандидат психологических наук,
заведующий кафедрой детской практической психологии
Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ

Рецензенты:

Вачков И. В., доктор психологических наук, профессор кафедры
дифференциальной психологии ГОУ ВПО «Московский городской
психолого-педагогический университет»;

Немов Р. С., доктор психологических наук, профессор кафедры
общей психологии НОУ ВПО «Московский психолого-педагогический
университет»

**С89 Сударчикова, Л. Г. Педагогическая психология : учебное
пособие / Л. Г. Сударчикова. – Орск : Издательство Орского гумани-
тарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. – с. –
ISBN 978-5-8424- .**

ISBN 978-5-8424-

© Сударчикова Л. Г., 2012

© Издательство Орского гуманитарно-
технологического института (филиала) ОГУ, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ТЕМА 1. ВВЕДЕНИЕ В ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	12
1. Предмет и задачи педагогической психологии	12
2. Взаимосвязь педагогической психологии с другими антропоцентрическими науками	24
3. Структура педагогической психологии.....	26
4. Проблемы педагогической психологии.....	29
5. Методы педагогической психологии.....	32
6. История становления и развития педагогической психологии как самостоятельной отрасли человековедения.....	39
ТЕМА 2. ПСИХОЛОГИЯ НАУЧЕНИЯ И УЧЕНИЯ	52
1. Сущность понятия «научение».....	52
2. Соотношение понятий «научение», «учение», «обучение»	54
3. Научение как процесс и результат приобретения индивидуального опыта жизнедеятельности	55
4. Теории научения	57
5. Типы научения	59
6. Сущность учения	64
7. Теории учения в отечественной психологии	72
ТЕМА 3. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ.....	76
1. Сущность процессов обучения и развития	76
2. Основные подходы к решению проблемы соотношения	81
обучения и развития	81
3. Проблема обучаемости как способности к обучению и ее диагностика	87
4. Обучение мышлению. Закономерности формирования умственных действий и интеллектуальных операций у школьников.....	98
ТЕМА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ	103
1. Краткий обзор теорий обучения XX-XXI вв.....	103
2. Традиционное обучение.....	106
3. Проблемное обучение.....	110
4. Программированное обучение	116
5. Подходы к пониманию теории развивающего обучения	121
6. Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова	123

7. Дидактическая система развивающего обучения А. Н. Леонтьева – Л. В. Занкова	125
ТЕМА 5. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	129
1. Понятие «учебная деятельность». Сущность и специфика учебной деятельности.....	129
2. Структура учебной деятельности.....	133
3. Специфика формирования учебной деятельности на разных возрастных этапах обучения.....	137
4. Учебная деятельность как ведущий вид деятельности на младшей ступени школьного обучения	142
ТЕМА 6. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ	149
1. Подходы к трактовке понятия «воспитание».....	149
2. Цели воспитания	154
3. Проблемы психологии воспитания	155
4. Виды воспитания	159
5. Подходы к воспитанию в антропоцентрических науках	160
6. Взаимосвязь воспитания и обучения	162
7. Нравственное воспитание	165
1. Понятие, сущность и классификация методов воспитания.....	171
2. Средства и приемы воспитания.....	173
3. Методы и виды влияния в воспитании	174
4. Методы самовоспитания и самообразования	178
5. Принципы и закономерности воспитания.....	181
6. Основные психологические теории воспитания	187
ТЕМА 8. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА.....	193
1. Сущность педагогической деятельности.....	193
2. Структура педагогической деятельности.....	195
3. Функции и уровни педагогической деятельности.....	202
4. Личность педагога	205
5. Профессиональная «Я-концепция» и самосознание педагога	210
6. Профессиональная направленность личности педагога	212
7. Мотивация педагогической деятельности.....	221
ТЕМА 9. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	232
1. Понятие способностей в психологии.....	232

2. Сущность педагогических способностей. Общая характеристика педагогических способностей	233
3. Структура педагогических способностей	241
4. Профессионально важные свойства и умения педагога	248
5. Индивидуальный стиль педагогической деятельности	260
ТЕМА 10. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ.....	268
1. Понятие «общение». Междисциплинарный подход к изучению общения.....	268
2. Специфика педагогического общения.....	270
3. Модели педагогического общения.....	276
4. Роль механизмов межличностного восприятия в педагогическом общении	278
5. Проявления социально-перцептивных искажений в педагогическом общении	280
6. Барьеры и недостатки педагогического общения	283
7. Стили педагогического общения	287
8. Влияние личностных и профессиональных качеств, умений и навыков педагога на педагогическое общение	291
ГЛОССАРИЙ.....	296
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	331

ВВЕДЕНИЕ

В современных динамичных социально-экономических и этнокультурных условиях развития России повышается внимание к проблемам образования.

На протяжении последних десятилетий сохраняется социально и политически мотивированный интерес к состоянию российского образования на всех его ступенях. Попытки снизить возрастной порог поступления ребенка в школу в 90-е годы XX в., выделение предшколы как особого периода специальной психолого-педагогической подготовки детей старшего дошкольного возраста к школе, увеличение длительности школьного обучения с десяти лет до одиннадцати-двенадцати лет, введение двухуровневого (бакалавриат – магистратура) высшего образования, использование тестовых форм контроля знаний учащихся средних школ и гимназий и единых государственных экзаменов выпускников школ и абитуриентов вузов, инновационный и информационный прорыв в системе высшего образования – все вышеперечисленное свидетельствует, с одной стороны, о постоянном поиске новых и эффективных форм, методов и средств обучения и контроля теоретических знаний, практических умений, навыков и личностных качеств, влияющих на формирование у подрастающего поколения мировоззрения, ценностных ориентаций и профессионально ориентированных позиций.

Все это показывает, что сама система обучения, воспитания и развития подрастающего поколения все еще достаточно подвижна, и необходимо ее изучение как на уровне препарирования (то есть анализ, теоретическое моделирование, абстрагирование, синтез) современных образовательных процессов и их результатов в теоретических разработках и фундаментальных исследованиях, так и на уровне разработки (то есть обучающие пилотажный и лонгитюдный эксперименты) и внедрения эффективных педагогических технологий, опробованных в эмпирических исследованиях и прикладных разработках.

Сложность и многоаспектность современного образовательного процесса требует постоянного теоретического осмысления продукта и результатов обучения и воспитания, а также психологического сопровождения субъектов данного процесса и педагогического тьюторства, то есть профессиональной помощи как ребенку, подростку или взрослому обучающему, так и его родителям, педагогам и административному корпусу. Решение этих задач возможно только с опорой на комплекс человековедческих наук, к которым относятся теоретическая и прикладная психология, педагогика, антропология, андрогика, культурология, социология, философия, этнопсихология, этнопедагогика, этика и эстетика, а так же методология науки.

Развитие системы образования в значительной степени определяется тем, насколько эффективно осуществляется гуманизация и амплификация педагогического процесса. Решение стоящих перед обновляющейся системой образования задач зависит от внедрения в практику новейших научно-педагогических технологий и достижений, фундаментально основанных на психологических принципах обучения и воспитания и акцентирующих свое внимание, в первую очередь, на общем психическом развитии детей. Решение психолого-педагогических задач требует от воспитателя детского сада, учителя школы и преподавателя педагогического колледжа высокой профессиональной квалификации, немалую часть которой составляют психологические знания, умения и навыки. В этой связи непреходяща значимость изучения курса «Педагогическая психология» в процессе вузовской подготовки будущих педагогов. Это позволит им углубить и расширить теоретические знания и практические умения, сформировать навыки психологического анализа актуального состояния образовательного процесса, включающего в себя факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта и новообразования **в уровне его интеллектуального и личностного развития личности обучаемого** и воспитуемого в процессе целенаправленного педагогического воздействия и взаимодействия.

Наряду с этим в контексте педагогической психологии как прикладной отрасли психологии составляются рекомендации по психологизации образовательного процесса, повышению качества оказания образовательных услуг, оптимизации субъект-субъектного взаимодействия педагогов, психологов, обучающихся и их родителей в реально развивающейся педагогической ситуации. Однако следует отметить, что и в настоящее время разработки в области психологии образования носят локальный, а не универсальный характер. Отсюда следует, что предмет педагогической психологии, то есть «... механизмы, закономерности и условия, обеспечивающие процесс формирования личности в образовательном процессе», все еще недостаточно разработан, а педагогическая психология как прикладная дисциплина, ориентированная на «... выявление и конструирование эффективных методов работы психолога и педагога с образовательной практикой» находится в стадии активной разработки [68, с. 9].

В системе профессиональной подготовки будущего педагога изучение дисциплины «Педагогическая психология» выполняет следующие функции:

- обучающую (актуализация, углубление и расширение теоретических знаний, их применение в решении реальных психолого-педагогических задач, формирование педагогических умений и навыков);
- развивающую (развитие познавательной и творческой активности, педагогического мышления, педагогической рефлексии, педагогического целеполагания);
- воспитывающую (формирование социально-активной личности будущего специалиста, устойчивого интереса к профессии);
- диагностическую (проверка уровня профессиональной направленности будущих педагогов, степени их профессиональной подготовленности и пригодности к педагогической деятельности).

Назначение настоящего курса «Педагогическая психология» состоит в том, чтобы вооружить будущего бакалавра педагогики знани-

ями закономерностей психического развития и формирования личности ребенка в процессе его обучения и воспитания в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ), общеобразовательной и профессиональной школе, умениями самостоятельно определять потенциальные возможности и тенденции развития общих и специальных педагогических способностей, обусловленные целями и потребностями общества в социально полезной деятельности, своевременно изучать причины неуспеваемости и асоциального поведения отдельных учеников, определять наиболее эффективные пути нивелирования этих негативных явлений.

В процессе освоения содержания дисциплины «Педагогическая психология» синтезируются теоретические знания, а также практические умения и навыки, приобретенные в ходе теоретического обучения по психолого-педагогическому и предметному блокам дисциплин вузовской профессиональной подготовки. Студенты вводятся в круг актуальных проблем профессионального труда педагога, овладевают его реальным содержанием.

Исследуются аспекты психологии обучения и воспитания, психологии личности педагога, ряд компонентов педагогической и учебной деятельности, их критериальных функций, отражающих структуру и содержание профессиональной деятельности педагога.

В группу показателей функции планирования (конструирования) входят: постановка конкретных обучающих, воспитывающих и развивающих целей, психологическое сопровождение совместной и индивидуальной деятельности обучающихся. В группу показателей реализации педагогического взаимодействия входят: осуществление индивидуального подхода в условиях коллективной деятельности, организация деятельности обучающихся в учебно-воспитательном процессе, владение психологическими аспектами педагогической деятельности, достижение намеченных развивающих, обучающих, воспитывающих, психопрофилактических и психокоррекционных целей. К группе показателей функции конструктивного психолого-

педагогического анализа и самоанализа относятся: самооценка студентом результатов собственной педагогической деятельности, оценка целесообразности выбора содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, самооценка владения психологическими аспектами педагогических технологий, умение делать конструктивные выводы для профессионального самосовершенствования.

Результатом изучения дисциплины «Педагогическая психология» является целостное личностное образование в форме профессиональной компетентности педагога. Компетентность – это способность человека адекватно и глубоко понимать действительность, адекватно оценивать ситуацию, в которой он действует и применяет свои профессиональные знания. Компетентность определяется как теоретическими знаниями, имеющими и практическую значимость, так и мировоззренческой позицией будущего специалиста, его обобщенными представлениями о мире людей и мире вещей. Профессиональная компетентность – это и способность специалиста качественно и оперативно решать профессиональные задачи. Профессиональная компетентность будущих педагогов рассматривается нами как процесс последовательного преобразования учебной деятельности студента в профессиональную деятельность будущего педагога. Последняя связана со знанием основных положений и принципов профессиональной деятельности, а также умением целенаправленно и осознанно применять их при прогнозировании, планировании и реализации профессиональных задач.

Объективной компонентой профессиональной компетентности выступают профессиональные знания, умения, навыки и качества личности, формирующие эталоны индивидуализированной профессиональной деятельности и оптимизирующие ее профессиональные педагогические умения.

Субъективной ее компонентой являются профессиональные позиции, характеризующие устойчивость системы отношений будущего педагога к себе, миру людей и миру вещей, а также индивидуализи-

рованные психологические и профессионально-педагогические особенности, актуализирующиеся в его педагогическом мышлении, рефлексии, самооценке, целеполагании, мотивационной направленности и ценностных ориентациях, а также уровень сформированности педагогических способностей.

В то же время важна профессиональная позиция будущего педагога, которая является системным образованием и включает в себя концептуальность теоретических знаний, конкретизированность в представлении специалиста образования будущей профессиональной деятельности, диалектичность научного и обыденного мышления и рефлексивность мыслительной и практической деятельности.

Основным системообразующим элементом являются цели психолого-педагогической и методической подготовки будущего специалиста образования, которые в генерализованном виде отражены в квалификационной характеристике бакалавра педагогики (Госстандарт третьего поколения высшего профессионального образования), конкретизируются на уровне учебных планов и учебных программ факультетов педагогики и психологии, дошкольного и начального образования и подобных им профильных факультетов вузов страны, в том числе и на уровне реализации содержания учебной дисциплины «Педагогическая психология».

ТЕМА 1. ВВЕДЕНИЕ В ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

1. Предмет и задачи педагогической психологии

В настоящее время под термином «педагогическая психология» в широком смысле понимается базовая отрасль психологии, изучающая природу и закономерности процесса обучения, учения и воспитания личности. В узком смысле педагогическая психология – прикладная отрасль психологии, использующая открытия и достижения всех психолого-педагогических наук с целью совершенствования педагогической практики. Поэтому зарубежные исследователи и психологи называют ее школьной психологией и определяют как отрасль психологии, изучающую закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания.

Определение границ педагогической психологии как науки требует прояснения объекта и предмета ее изучения. Так, объект науки – область действительности, на изучение которой направлена данная наука. Предмет науки – это те аспекты объекта науки, которыми он в ней представлен. Не все аспекты предмета науки могут быть представлены в ее предмете, и, наоборот, в предмет науки могут быть включены аспекты, не заявленные в ее объекте. Такое состояние науки свидетельствует о состоянии ее развития.

Для определения предмета изучения педагогической психологии в границах научного познания следует уточнить, что оно: 1) строится на определенных принципах; 2) опирается на методологию научного познания и отражает наиболее общие законы природы, общества, человека, его развитие и образование; 3) выражено в определенных теориях; 4) оно системно и динамично; 5) имеет свой предмет, методы и единицы анализа.

В соответствии с современными научными представлениями личность обучающего и обучающегося – это специфический субъект исследования педагогической психологии, его психика в контексте образовательной деятельности находится в постоянном развитии, по-

этому при ее изучении и исследовании особенностей образовательной среды следует руководствоваться следующими научными *принципами* познания:

1) *гуманизма и педагогического оптимизма*: любое научное исследование должно способствовать развитию человека, а не его регрессу, установлению актуального уровня развития и выявления резервов его индивидуации, определению как отрицательных, так и положительных качеств, которые станут основой дальнейшего развития личности;

2) *объективности и научности*: особенности психического развития должны быть раскрыты в терминах психологии и в собственно психологических закономерностях;

3) *комплексности, системности и систематичности*: исследование личности проводится последовательно во всех аспектах ее развития;

4) *детерминизма*: все психические явления взаимосвязаны друг с другом, что обусловлено комплексом объективных и субъективных причин;

5) *развития психики и сознания в деятельности*: все психические особенности человека находятся в постоянном становлении, формировании и развитии, а основным условием их развития являются различные виды деятельности;

6) *единства сознания и деятельности*: взаимосвязь и взаимовлияние сознания и деятельности, где, с одной стороны, сознание руководит деятельностью, а с другой – формируется в ней;

7) *индивидуального и личного подхода*: общие законы психического развития проявляются в каждой личности индивидуализировано и неповторимо;

8) *дихотомии*, то есть противопоставления: психология сознания – психология бессознательного, психология социальная – психология индивидуальная;

9) *динамики психологических связей и их развития*, которые в единстве превращают теоретические наработки, проверенные эмпирически, в самостоятельную науку: педагогическая психология раз-

вивается в контексте педагогики, общей, социальной и возрастной психологии, психологии развития, тестологии и психодиагностики, патопсихологии и коррекционной педагогики, этнопсихологии и этнопедагогики, психологического консультирования;

10) *прогресс научных исследований*: в настоящее время выделена как самостоятельная наука детская практическая психология, но это было невозможно еще в начале 90-х годов XX в., так как стандарт образования педагога-психолога появился только в 1995 г.).

Предметная область педагогической психологии как прикладной отрасли психологической науки выделяется с опорой на методологию науки. Методология науки – это учение о системе принципов и способов организации познания действительности. Она определяется как рефлексивная по отношению к другим научным дисциплинам область науки, предметом которой являются методы познания и преобразования действительности. Методология науки направлена на анализ актуального научного знания и разработку рекомендаций по осуществлению традиционных и вновь открытых видов исследовательской и проектной деятельности, создание моделей, технологий и алгоритмов такой деятельности в виде норм, образцов и идеалов (В. Г. Горохов, В. Ф. Халипов).

Осуществляется такая работа в соответствии с современной дифференциацией уровней методологии: 1) на уровне философской методологии анализируются общие принципы познания, категории и закономерности человеческого мышления и деятельности в целом; в ней осуществляется толкование открытых наукой законов, закономерностей, механизмов и норм человеческой деятельности и межличностного взаимодействия; 2) на уровне общенаучной методологии разрабатываются методологические принципы, универсальные для всех областей науки, и ее терминологический словарь в универсальных понятиях: например, «информация», «система», «модель», «эксперимент», «развитие»; при этом общенаучными методами являются кибернетические, системно-структурные, логико-математические, ве-

роятностно-статистические; 3) на уровне специальной, то есть конкретно-научной методологии разрабатывается система методов и принципов теоретических и эмпирических исследований и измерительных процедур, применяемых в конкретной научной области; в контексте педагогической психологии мы можем говорить о методологии психолого-педагогического исследования.

Б. Б. Айсмонтас предлагает следующий категориальный аппарат, определяющий тезаурус педагогической психологии:

1) на уровне философской методологии – «общее и единичное», «сущность и явление», «противоречие», «связь, взаимосвязь, взаимозависимость», «причина и следствие», «форма и содержание»

2) на уровне общенаучной методологии – «система», «структура», «функция», «элемент», «цель», «деятельность», «личность»;

3) на уровне конкретно-научной методологии:

а) обогащающие (амплифицирующие) содержание педагогической психологии категории близких ей наук – «образование, содержание образования», «обучение», «воспитание», «социализация», «индивидуальность», «адаптация», «социальный опыт»;

б) специфические (собственные) категории педагогической психологии: «учение», «учебная деятельность», «научение», «приобретение и усвоение социального опыта», «навык», «знания», «умения», «педагогические способности».

Опора на методологию науки как учение о методах исследования имеет своей целью предупреждение и устранение заблуждений и ошибок в научном поиске предметного поля педагогической психологии. Заблуждение – это несоответствие сущности знания, его субъективного образа объективной действительности. Заблуждение не тождественно ошибке. Ошибка – это несоответствие знания сущности объекта, обусловленное личностными качествами познающего субъекта. Ошибка субъективно, а заблуждение объективно отражают искаженное научное знание. Ошибка и заблуждение, наряду с истинной, всегда присутствуют в процессе поиска достоверного знания и

являются катализаторами и индикаторами такого поиска, осуществляя продвижение науки вперед.

Так, в педагогической психологии и педологии до появления работ немецкого психолога М. Вертгеймера, швейцарского психолога Ж.-Ж. Пиаже и отечественного психолога Л. С. Выготского именно память считалась доминирующим психическим процессом в развитии личности ребенка. Появление опытно-экспериментальных разработок этих ученых, а также исследований Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина и их последователей показали, что не память, а мышление является ведущим психическим процессом.

В настоящее время существует несколько подходов к определению педагогической психологии как отрасли психологии.

Таблица 1

Подходы к пониманию и определению педагогической психологии как науки

Автор, первоисточник	Содержание определения
1	2
Мижеригов, В. А. Психолого-педагогический словарь / В. А. Мижеригов. – Ростов н/Д., 1998. – С. 327	Педагогическая психология – отрасль психологической науки, тесно связанная с педагогикой и изучающая психологическую деятельность ребенка в учебном и воспитательном процессах. Главные задачи определяются психологией обучения и психологией воспитания как составными частями педагогической психологии. Главной задачей психологии воспитания является формирование качеств личности Ученика в условиях жизнедеятельности в семье и школе, а главными задачами психологии обучения являются: 1) исследование основных этапов усвоения знаний; 2) взаимодействие слова и наглядных чувственных образов в процессе усвоения знаний; 3) овладение трудовыми навыками и отдельными видами учебной деятельности
Педагогическая энциклопедия. – М., 1966. – Кн. 3. – С. 328	Педагогическая психология – отрасль психологии, изучающая проблемы воспитания и обучения подрастающих поколений, педагогическая психология составляет одну из научных основ педагогики

Окончание таблицы 1

1	2
Психологический словарь под редакцией А. В. Петровского. – М., 1990. – С. 268	Педагогическая психология – отрасль психологии, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания. Педагогическая психология отражает решение вопросов: 1) целенаправленного формирования познавательной деятельности и качеств личности; 2) условия, обеспечивающие оптимальный эффект обучения; 3) возможности индивидуальных особенностей учащихся; 4) взаимоотношения между педагогами и учащимися; 5) психологические вопросы самой педагогической деятельности, то есть психологию учителя
Ананьев, Б. Г. Педагогические приложения современной психологии : хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Б. Г. Ананьев ; под ред. И. И. Ильасова, В. Я. Ляудис. – М., 1981. – С. 14	Педагогическая психология в настоящее время является пограничной комплексной областью знаний, которая ... «заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающего поколения»

Несмотря на сложный путь развития педагогической психологии, сегодня это – развитая область психологического знания. Однако она не признается как самостоятельная психологическая наука американскими психологами. В большом толковом психологическом словаре Артура Ребера педагогическая психология как понятие отсутствует, но дано понятие «психология образования», которое он определяет так: «Отрасль психологии, занимающаяся теорией и проблемами образования» (с. 148), а педагогика определяется: «в широком смысле – наука и искусство обучения. Последний аспект, являющийся господствующим, накладывает отпечаток и на первый» (с. 26). Из данных определений видно, что педагогическая психология и педагогика как науки еще находятся в стадии развития, и их окончательное место в системе наук окончательно еще не определено.

Исходя из многогранности представленных определений предмет педагогической психологии семиотически тоже неоднороден. Так, В. А. Крутецкий утверждает, что педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах ... закономерности формирования у школьников ... творческого активного мышления» [44, с. 7].

Л. И. Божович отмечает, что педагогическая психология изучает «закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания» [12, с. 124].

В. В. Давыдов, опираясь на ведущую роль развития в обучении, предлагает считать педагогическую психологию частью возрастной психологии, так как первая изучает особенности проявления законов усвоения знаний в соответствии со спецификой каждого возраста обучающихся.

И. А. Зимняя выделяет предметом педагогической психологии «факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессы освоения изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека» [34, с. 23].

Р. С. Немов считает, что предметом педагогической психологии являются те психологические изменения учащегося и учителя, которые возникают вследствие их взаимодействия в учебно-воспитательном процессе [63].

Н. Ф. Талызина акцентирует внимание на том, что педагогическая психология изучает процесс учения, его структуру, характеристики и закономерности протекания, возрастные и индивидуальные особенности учения и условия, дающие наибольший эффект развития. Следует подчеркнуть, что в соответствии с теорией поэтапного усвоения умственных действий, одним из разработчиков которой является Н. Ф. Талызина, объектом педагогической деятельности всегда является процесс учения и воспитания, но предметом выступает ориентировочная часть деятельности учащихся.

В. А. Якунин рассматривает управление ведущим механизмом обучения, следовательно, предметом педагогической психологии должны стать педагогические технологии, то есть точка пересечения интересов педагогической теории и практики. Отсюда главной задачей педагогической психологии является разработка общей теоретической концепции образования.

Опираясь на положение Б. Г. Ананьева о том, что обучение есть основная форма руководства психологическим развитием, В. А. Якунин и Н. В. Кузьмина представляют его как процесс управления развитием психики, а учебную деятельность – как средство ее формирования. Результат управления – это качества личности с ведущим новообразованием: сформированными самостоятельностью и творчеством, а также смена профессиональной позиции с репродуктивной исполнительно-созерцательной на продуктивную инициативно-творческую. Высшим проявлением самостоятельности становится саморегуляция обучающегося, то есть самоуправление с целью реализации его актуальных и потенциальных возможностей.

Таким образом, *предметом педагогической психологии* выступают факты, механизмы, закономерности и процесс освоения человеком социокультурного опыта через овладение знаниями, умениями и навыками с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучения, где обучающее и воспитывающее воздействие педагога и взаимодействие в системе «педагог – учащийся» опосредует наибольший эффект интеллектуального и личностного развития обучаемого и появление вследствие этого психических новообразований в структуре его личности.

Изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития обучающегося в разных образовательных условиях определяет круг *задач педагогической психологии*.

И. А. Зимняя и Б. Б. Айсмонтас к ним относят:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;
- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, его структурирования, сохранения в индивидуальном сознании обучающегося и использования в различных ситуациях;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);
- определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияние этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных качеств;
- определение механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;
- определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на их основе в процессе решения разнообразных задач;
- определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и их соотнесения с образовательными стандартами;
- разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

Р. С. Немов так определяет область задач педагогической психологии:

- поиск закономерностей обучения и воспитания в специфике каждого возрастного периода;
- поиск научно обоснованных рекомендаций по учету возрастных особенностей детей при определении целей, содержания и мето-

дов их обучения и воспитания, чтобы обеспечить максимальное их психологическое развитие;

- научно обоснованный поиск путей оказания психологической помощи детям и взрослым через психологическую консультацию и психокоррекцию в системе образования;

- научно обоснованный поиск путей подготовки педагогов для всех звеньев системы образования, включая разработку профессиональных программ и научных основ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров;

- научная разработка психологических основ педагогической оценки.

В. А. Якунин рассматривает управление в качестве главного механизма обучения, и, следовательно, целенаправленным предметом педагогической психологии, по его мнению, должны стать педагогические технологии, так как та образовательная область, где встречаются взаимные интересы педагогической теории и практики, а главной задачей является разработка общей теоретической концепции образования, которой в педагогической психологии нет. Опираясь на положение Б. Г. Ананьева о том, что обучение есть основная форма руководства психологическим развитием, В. А. Якунин, вслед за Н. В. Кузьминой, рассматривает его как процесс управления развитием психики, а учебная деятельность выступает средством ее формирования.

Результат управления – это качества личности обучающегося, центральным образованием которой является самостоятельность и творчество, а так же смена позиции с исполнительно-созерцательной на инициативно-творческую. Высшим выражением самостоятельности является, по мнению В. А. Якунина, саморегуляция личности, то есть ее самоуправление, при котором реализуются ее актуальные и потенциальные возможности.

Прикладной аспект задач педагогической психологии выделяет Н. В. Ключева, относя к ним следующие:

- изучение механизмов полноценного психического развития и формирования личности обучающихся на каждом возрастном этапе и обеспечение для этого психолого-педагогических и социальных условий;
- выявление и проектирование социальных и психолого-педагогических условий оптимизации личностного развития, самоопределения и саморазвития субъектов образовательного процесса;
- создание методического инструментария выявления и прогнозирования индивидуации интеллектуального и личностного развития обучающихся;
- изучение психологических особенностей субъектов образовательного процесса (к которым автор относит родителей, педагогов, администрацию учреждения образования) и механизмов их влияния на обучающихся.

По мнению Мижерикова В. А. [59], основные задачи педагогической психологии определяются психологией обучения и психологией воспитания как базовыми составными частями педагогической психологии. Главной задачей психологии воспитания при этом становится формирование качеств личности ученика в условиях жизнедеятельности в семье и школе. Главными задачами психологии обучения являются: 1) исследование основных этапов усвоения знаний; 2) взаимосвязь слова и наглядных чувственных образов в процессе усвоения знаний; 3) овладение трудовыми навыками и отдельными видами учебной деятельности.

Исходя из основных задач, уточним содержательный аспект структурных компонентов педагогической психологии, опираясь на взгляды отечественных психологов Б. Б. Айсмонтаса, Н. В. Ключевой, И. А. Зимней, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Р. С. Немова и других, разрабатывающих актуальные проблемы педагогической психологии.

В рамках психологии педагогической деятельности изучаются:

- психологические аспекты формирования профессиональной компетентности и профессионально-педагогической культуры педагога, закономерности, уровни и этапы развития его профессионализма;

- особенности личности педагога, оптимизирующие его профессиональную деятельность или снижающие ее эффективность;
- структура профессиональной деятельности педагога;
- психологические условия профессионального и личностного развития педагога;
- диапазон творческого потенциала педагога, его ограничения, связанные с наличием педагогических стереотипов, уровнем каузальной атрибуции и уровнем профессионального выгорания;
- психофизиологическая и эмоциональная устойчивость педагога;
- особенности индивидуального стиля деятельности и педагогического общения педагога с другими субъектами образования;
- формирование благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе;
- причины возникновения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе, технологии вхождения в педагогический конфликт и эффективного выхода из него;
- оптимальные условия взаимодействия педагога с управленческими звеньями образовательной системы.

Психология обучения изучает:

- особенности развития когнитивной сферы детей и взрослых в условиях их систематического обучения;
- взаимосвязь и взаимозависимость экстерналичных и интерналичных факторов обучения, влияющих на дифференциацию познавательной деятельности обучающихся детей и взрослых в разных обучающих системах;
- соотношение мотивации к учению и реализации интеллектуального потенциала личности обучающегося;
- возможности и особенности управления процессами учения и развития ребенка, а также управления процессом его воспитания;
- нахождение и уточнение психолого-педагогических критериев эффективности развития, обучения и воспитания подрастающего поколения;

– роль оценки и отметки в развитии когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер личности в процессе ее обучения и воспитания.

Психология воспитания исследует:

– особенности развития личности в условиях целенаправленного обучения и воспитания личности посредством ее индивидуальной или коллективной деятельности;

– мотивационную сферу личности воспитуемого, ее направленность, особенности нравственных установок;

– различия в самосознании детей, воспитывающихся в разных средовых условиях;

– структуру детских и юношеских коллективов, их роль в формировании личности подрастающего поколения;

– социальных и психолого-педагогических условий и последствий различного рода деприваций.

2. Взаимосвязь педагогической психологии с другими антропоцентрическими науками

Б. Г. Ананьев определяет педагогическую психологию как пограничную комплексную отрасль психолого-педагогического знания между психологией и педагогикой. Взаимосвязь педагогики и психологии опосредована субъектами образовательной деятельности – личностью учащегося и личностью педагога. Психология изучает законы, закономерности и механизмы развития психики человека. Педагогика разрабатывает законы и механизмы управления развитием личности учащегося при педагогическом руководстве учителя. Успешность управления процессами воспитания, развития и воспитания подрастающего поколения невозможна без психологических знаний.

Наличие существенных взаимосвязей между психологией и педагогикой прослеживается и по показателям и критериям обученности и воспитанности личности ученика. Обученность ученика определяется по динамике приращений у него знаний, умений и навыков,

скорости и произвольности их применения в школьной практике и спонтанных учебных ситуациях. Воспитанность отслеживается по направленности мотивации поступков, осознанности поведения, самостоятельности суждений и реализации учебной деятельности. Критериями достижения оптимального уровня обученности и воспитанности становятся сдвиги и новообразования в психике ученика, его мышлении и рисунке поведения. Таким образом, изменения в психологических характеристиках учащихся опосредуют эффективность профессионально-педагогической деятельности учителя.

Отметим и тот факт, что методы психологического исследования позволяют отслеживать вектор результативности педагогического воздействия и внедрения новых дидактических систем обучения (психологическое тестирование, методы рейтинговой оценки, парное сравнение, психометрия, статистический анализ результатов психологических исследований).

Более тесная взаимосвязь обнаруживается между педагогической психологией и другими отраслями психологии. Педагогическая психология опирается на методологию психологического исследования в контексте психологии человека, возрастной, социальной и детской психологии. Данные исследований и мониторинга самой педагогической психологии являются бесценным эмпирическим материалом для общей, возрастной и детской психологии, психологии труда, нейропсихологии, патопсихологии.

Особенно значимы для педагогической психологии законы, закономерности и механизмы развития личности в рамках возрастной психологии: закономерности перехода от одного периода развития к другому с учетом смены ведущих видов деятельности; опора в обучении на «завтрашний день» развития с учетом резервов возраста ученика; влияние ситуации развития на мотивацию учения и объем усвоения учебных знаний; особенности взаимодействия обучаемого и воспитываемого с другими субъектами образования; обучение должно формировать личность учащегося, развивать сферы детерминации

его ценностей, мотивов, целей учения и жизнедеятельности в целом; возрастные новообразования, активизирующие или тормозящие усвоение им социокультурного опыта.

Расширению и лучшему пониманию предмета педагогической психологии и областей ее актуализации в образовательном процессе способствуют также современные теоретические и эмпирические данные таких антропоцентрических наук, как философия, социология, культурология, культурная, социальная и педагогическая антропология, анатомия и физиология человека, этнология, этика, эстетика, религиоведение, история Отечества и зарубежных стран, психолингвистика.

3. Структура педагогической психологии

Расширительная трактовка предмета педагогической психологии определяет динамику ее структурирования на протяжении XX в. В первой трети XX в. она была выделена *Л. С. Выготским* трехкомпонентно: 1) психология обучения; 2) психология воспитания; 3) психология учителя.

Предметом психологии обучения является развитие познавательной деятельности обучающихся в процессе систематического обучения. Результаты исследований лаборатории психологии учения РАО показывают, что в рамках данной предметной области изучаются: взаимосвязи внешних и внутренних факторов детерминации познавательной деятельности учащихся в контексте разных систем обучения; соотношение мотивационного и интеллектуального аспектов психологии учения; резервов управления процессами учения и развития ребенка; психолого-педагогические критерии эффективности обучения; специфика усвоения знаний и адекватных им умений и навыков; эффективность методов диагностики уровня и качества усвоения знаний, умений и навыков; закономерности формирования и функционирования познавательной деятельности обучающихся в различных дидактических образовательных системах; типичные недостатки в усвоении учащимися научных понятий; роль характера

предъявления учебного материала и жизненного опыта учащихся в успешности усвоения ими учебного материала; зависимость усвоения знаний, умений и навыков и формирования свойств личности обучаемого от индивидуально-типологических особенностей учащихся.

Предмет психологии воспитания – всестороннее гармоничное развитие личности в условиях целенаправленной организации образовательной деятельности ребенка и детского коллектива в целом. В рамках психологии воспитания исследуются закономерности усвоения нравственных норм и принципов, формирования представлений, убеждений, мировоззрения в процессе обучения и воспитания.

О. В. Лишин уточняет направления исследований в области психологии воспитания. Это – изучение: ценностно-мотивационной сферы, нравственных установок и направленности личности обучающихся; дифференциация в самосознании учащихся, обучающихся и воспитывающихся в разных социокультурных условиях окружающей среды; условий и последствий социально-психологической депривации; структуры детских и юношеских коллективов и их влияния на формирование личности учащихся.

Предмет психологии учителя – психологические аспекты формирования педагогической деятельности учителя и особенности его личности, тормозящие или оптимизирующие осуществлению профессиональной деятельности.

По мнению Л. М. Митиной, исследования в области психологии учителя необходимо вести в следующих направлениях: определении личного и творческого потенциала учителя, выявлении путей преодоления стереотипов социальной перцепции, затруднений педагогического общения и психологических защит в профессиональной деятельности; показателей эмоциональной и стрессовой устойчивости учителя; специфики индивидуального стиля деятельности учителя и его конструктивных показателей.

На современном этапе развития педагогической психологии И. А. Зимняя уточняет и расширяет ее традиционную структуру так:

1) психология образовательной деятельности как единства учебной и педагогической деятельности; 2) психология учебной деятельности и ее субъекта (учащегося или студента); 3) психология педагогической деятельности в единстве обучающего и воспитывающего воздействия и ее субъекта (педагога); 4) психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Р. С. Немов в структуру педагогической психологии включает: 1) психологию обучения; 2) психологию воспитания; 3) психологию учителя; 4) психологическую службу образования. Он выделяет психологическую службу образования как возникший в 70-е гг. XX в. новый структурный компонент педагогической психологии, который на стыке XX в. и XXI в. позволяет решать проблемы формирования положительной учебной мотивации, определения и профилактики причин нарушения личностного и социального развития обучающихся, развития у них творческих способностей.

Н. В. Ключева, придерживаясь точки зрения И. А. Зимней, подчеркивает значимость психологической службы образования, которая, «используя современные достижения педагогической психологии, повышает эффективность процесса обучения и воспитания» [68]. Такой подход требует осознания новых задач, встающих перед педагогической психологией на современном уровне ее развития. Среди них Н. В. Ключева выделяет триаду задач, решение которых позволяет оптимально психологизировать образовательный процесс на всех его уровнях: 1) разработать и последовательно реализовывать концепцию деятельности психологической службы образования; 2) реально обеспечивать психологическую службу образования эффективными технологиями психологического сопровождения, психопрофилактики и психокоррекции личности и деятельности всех субъектов образования; 3) создать теоретически обоснованную практико-ориентированную систему профильной подготовки психологов образования. Поиск подходов к решению данных задач ведется как в академической среде, так и на уровне педагогов-психологов и преподавателей вузов и ссузов.

Результаты этой деятельности в последнее время обсуждаются на Национальных конференциях по психологии образования (г. Москва: 2005 г., 2006 г., 2007 г., 2008 г.), на уровне Министерства образования и науки Российской Федерации и Федерального агентства по образованию.

Таким образом, при сохранении выделенных в первой трети XX в. традиционных структурных компонентов педагогической психологии, к которым относятся «психология обучения», «психология воспитания» и «психология личности и деятельности педагога», в XXI в. данная прикладная отрасль психологии в связи с новообразованиями в ее предметном поле обогащается такими компонентами, как «психология учебно-педагогического сотрудничества и общения» и «психологическая служба образования».

4. Проблемы педагогической психологии

Педагогическая психология как прикладная отрасль психологии решает комплекс проблем. Их содержание имеет свою специфику в трактовках современных отечественных психологов.

Таблица 2

Сравнительная таблица подходов к определению проблематики педагогической психологии

А. В. Петровский	Р. С. Немов, И. Ф. Демидова	Б. Б. Айсмонтас
1	2	3
1. Целенаправленное формирование познавательной деятельности и качеств личности	1. Учет сензитивных периодов жизни	1. Проблемы сензитивных периодов в развитии
2. Психологические вопросы самой педагогической деятельности, то есть проблемы психологии учителя	2. Связь между психологическим развитием и сознательным педагогическим воздействием	2. Проблема оптимальной психолого-педагогической подготовки учителя и воспитателя

3. Взаимоотношения между педагогами и учащимися	3. Сочетание общего и возрастного обучения и воспитания	3. Проблема взаимосвязи обучения и воспитания
---	---	---

Окончание таблицы 2

1	2	3
4. Условия, обеспечивающие оптимальный эффект обучения	4. Соотношение комплексного воздействия и системного характера развития	4. Проблема генотипической и средовой обусловленности психологических характеристик и поведения ребенка
-	5. Соотношение созревания и обучения	5. Проблема соотношения развития и обучения
-	6. Психологическая готовность к сознательному обучению и воспитанию	6. Проблема готовности детей к обучению в школе
-	7. Педагогическая запущенность как неспособность к усвоению педагогических воздействий	7. Проблема психолого-педагогической диагностики
8. Возможности индивидуальных особенностей учащихся	8. Обеспечение индивидуализации обучения	8. Проблема индивидуализации обучения
-	9. Социальная адаптация и реабилитация как проблема социокультурная и педагогическая	9. Проблема детской одаренности

Авторские подходы к проблематике педагогической психологии не вступают в противоречие между собой, но дополняют и расширяют круг обозначенных проблем. Решение проблем педагогической психологии не является делом одного дня, но систематическая работа по их преодолению позволяет оптимизировать труд педагога и творческое проявление себя в профессии, определить содержание профессиональной подготовки и переподготовки воспитателя, учителя и преподавателя, снизить уровень их профессионального выгорания и, как следствие, сделать более эффективными процессы обучения и воспитания детей и взрослых обучающихся. Эффективные пути разрешения круга психолого-педагогических проблем, решаемых педагогической психологией, более подробно представлены на сайте журнала «Вопросы психологии» (<http://www.voppsy.ru/>).

5. Методы педагогической психологии

Научный метод познания феноменов, механизмов и закономерностей образовательного процесса, как сущность методологии педагогической психологии, определяет способ получения научного знания и предполагает реализацию алгоритма действий по его нахождению и проверке истинности:

1) определение проблем педагогической психологии, подлежащих исследованию: так, вопрос о том, что первично – обучение или развитие – остается проблемным до сих пор; определить эту проблему – значит так охарактеризовать её, чтобы она стала доступна для психолого-педагогического исследования;

2) изложение проблемы на уровне существующей парадигмы образования должно быть связано с вновь открывающимися эмпирическими фактами;

3) формулирование гипотезы исследования феноменов, механизмов и закономерностей образовательного процесса, то есть предположения, которое должно согласовываться с принципами педагогической психологии и подлежать проверке на достоверность и отсутствие фальсификации;

4) определение процедуры изучения проблемы, в рамках которой можно установить экспериментальный контроль за исследуемыми показателями;

5) сбор и анализ теоретических и эмпирических данных в соответствии с выдвинутой гипотезой;

6) установление взаимосвязи и взаимозависимости между существующими и вновь полученными знаниями с целью приведения их в соответствие друг с другом.

К проблематике методов педагогической психологии Б. Б. Айсмонтасом отнесены: 1) проблема методологических основ психолого-педагогического исследования; 2) проблема определения возможностей применения общенаучных и общепедагогических мето-

дов исследования в педагогической психологии; 3) проблема разработки собственных методов исследования; 4) проблема специфики применения экспериментального метода в педагогической психологии; 5) проблема разработки диагностических методик в контексте психолого-педагогического изучения развития личности [1, с. 18]. Исходя из данной систематизации методы педагогической психологии взаимосвязаны с методологией психолого-педагогического исследования и методикой его проведения. Использование триады «методология – метод – методика» позволяет сконструировать и реализовать в педагогической практике действенную модель проведения психолого-педагогического исследования и получить более достоверные эмпирические данные о состоянии образовательного процесса и его субъектов.

Р. С. Немов к методам педагогической психологии относит те, которыми психология как наука пользуется в целом. Однако он указывает, что применять их нужно с опорой на специфику предмета педагогической психологии, где учитываются: 1) возможность оценки актуального уровня обученности, воспитанности и общительности с учетом изменений в них, которые произошли в ходе предшествующего диагностике обучения и воспитания; 2) операционализация наблюдения, тестов, опросов, интервью, экспериментальных бесед в соответствии с возрастом детей и взрослых; 3) специальное психолого-педагогическое тестирование, специальный психолого-педагогический эксперимент с развивающими целями, то есть не столько с целью диагноза, сколько с целью прогноза и установления темпа и объема усвоения детьми и взрослыми социокультурного опыта предшествующих поколений.

В соответствии с таким подходом Р. С. Немов предлагает такую классификацию методов педагогической психологии:

1) организационные: отражают цели, содержание, структуру, организацию, состав и подготовку психолого-педагогических исследований;

2) процедурные: отражают формы реализации психолого-педагогических исследований в целом и его отдельные части;

3) оценочные: отражают способы определения психологических и поведенческих особенностей, изучаемых в психолого-педагогических исследованиях;

4) методы сбора и обработки данных: отражают процесс преобразования первичных качественных и количественных результатов исследования в теоретические и практические психолого-педагогические выводы и рекомендации.

Так как в структуру педагогической психологии Р. С. Немов включает психологическую службу образования, то он выделяет специфическими методами педагогической психологии *психолого-педагогическую консультацию* как помощь в виде совета или рекомендаций и *психокоррекцию* как непосредственное прямое воздействие педагога-психолога на субъекта педагогического взаимодействия; при этом формы и средства этого воздействия разнообразны: от прямой постановки несформированного действия до социально-психологического тренинга или аутотренинга.

Особое внимание Р. С. Немов уделяет диагностическому или обучающему эксперименту в психолого-педагогическом исследовании: 1) должны быть зафиксированы результаты измерения исследуемого; 2) субъекту исследования должна гарантироваться сохранность психического и психологического здоровья; 3) отсроченный результат воздействия контролируется, отслеживается его эффективность: исчезает эффект или остается и закрепляется после проведения обучающего эксперимента.

В. А. Мижериков выделяет так же методом педагогической психологии самонаблюдение, которому следует целенаправленно и систематически обучать детей с целью их развития и самосовершенствования.

С позиций операционализации получаемых в психолого-педагогическом исследовании результатов к методам педагогической психологии можно отнести следующие.

1) *Измерения функциональных показателей*, где используются психофизиологические индикаторы психических явлений.

Психофизиологические данные (первая группа), полученные для разных индивидуумов в одинаковой ситуации или для одного индивидуума в различных ситуациях, поддаются объективному сравнению. Но весьма существенны ограничения, с которыми связано использование психофизиологических индикаторов:

- дают излишне глобальную информацию об активации, о мере психического напряжения и других сдвигах в организме;

- чувствительны к побочным явлениям, что влечет к появлению артефактов и делает практически невозможным их использование в реальных жизненных ситуациях или при изучении динамического взаимодействия индивидуума и среды;

- трудно или невозможно проводить одновременно обследование нескольких лиц;

- трудоемки, нуждаются в сложном, высококвалифицированном анализе, особенно в тех случаях, когда необходимо провести длительное наблюдение за несколькими обследуемыми на протяжении большого отрезка времени.

2) *Обсервационные* (наблюдения и самонаблюдения субъектов образования).

К достоинствам обсервационных методов относятся: широта охвата проявлений психики и большие потенциальные возможности опознать влияние симуляции (намеренного преувеличения неблагоприятных проявлений) и диссимуляции (намеренного сокрытия неблагоприятного состояния, переживаний, ощущений и т. п.). Недостатками обсервационных методов являются:

- параметры психических явлений описываются, по сути, опосредованно – по внешнему облику, движениям и так далее, в которых никогда напрямую и однозначно переживания, активация, характеристики процессов не отражаются;

– сложная система критериев оценки и алгоритма интерпретации, оставляющая место проявлениям субъективности даже при использовании высококвалифицированных наблюдателей (экспертов).

3) *Праксиметрические*, основанные на анализе продуктов деятельности субъектов психолого-педагогического исследования.

Праксиметрические методы могут давать данные достаточно объективные, надежные. Однако многие важнейшие параметры состояния не находят адекватного отражения в результатах деятельности, более того, могут получить инвертированное отображение; точность измерения многих параметров мала.

4) *Субъективно-оценочные*, основанные на анализе ответов испытуемых-субъектов образования на вопросы и суждения опросников, на анализе выборов альтернативных суждений, градаций шкал и т. п.

В субъективно-оценочных методах индивидуум сообщает о своих переживаниях, чувствах, телесных ощущениях и т. п. В результате образуется описание субъективного восприятия и отношения к своему состоянию, своим качествам, успешности и т. д. Даже если обследуемый заинтересован в точных и правдивых описаниях, он может сообщить или оценить для диагноста только те ощущения или особенности своего поведения, которые он способен осознать.

Описание основывается на личностных смыслах, в описаниях и оценках человек всегда опирается на свое понимание слов (в том числе относящихся к общеупотребительной лексике) и на внутренние шкалы. Нередко испытуемые не умеют правильно подобрать оценку и ответ, бывают неискренними в ответах (особенно в ситуациях конкурсного отбора). Вместе с тем эта группа методов имеет много преимуществ:

– возможность охватить внутреннюю картину психического процесса или состояния по многим аспектам;

– ранняя диагностика изменений в протекании психических явлений (возникающее состояние, расстройства и тому подобное часто отражаются в первую очередь в субъективных показателях);

- широкий перечень ситуаций, доступных для обследования как отдельного человека, так и целых групп;
- значительно более простая обработка результатов обследования, часто более однозначная интерпретация на основе сочетания качественного и количественного анализа с использованием отработанных процедур обработки и анализа.

Субъективные оценки несут ценную информацию о многих соматических процессах. Обнаружены статистически достоверное соответствие субъективных оценок переживаний и соматических реакций, возникающих в разных стрессовых ситуациях, и стабильность этих оценок на длительном временном отрезке.

Во многих случаях диагностика, опирающаяся на субъективные оценки точнее, чем опирающаяся на экспертные оценки. По данным Р. Мартенса и Ж. Саймона, по шкале соревновательной тревожности, заполнявшейся учащимися-спортсменами, можно получить гораздо более точные оценки предыгрового состояния тревоги игроков, чем оценки педагогов-тренеров.

Практически всегда, и в прикладных, и в исследовательских целях, диагност поставлен перед выбором: либо с использованием широкого набора методик обследовать меньшую по объему экспериментальную выборку, либо с более компактным набором или одной методикой охватить более широкую и репрезентативную выборку. И тот, и другой выборы имеют свои положительные стороны, во многом они обусловлены целями и задачами психолого-педагогического эксперимента.

5) *Проективные*, связанные с анализом особенностей интерпретации субъектом образования внешне неопределенного стимульного материала, становящегося объектом его проекции на внутренне значимые глубинные образы памяти или воображения.

Проективные методы наиболее ценны в клиническом, а не количественном подходе к определению свойств личности. Такие методы часто позволяют дать либо очень общую характеристику личности,

либо несут информацию об отдельных переживаниях, желаниях, представлениях индивида. Данные этих методов эффективны в соотношении с результатами других методов – наблюдательных, субъективно-оценочных, со сведениями об образе жизни испытуемого, об особенностях его текущей жизненной ситуации, о содержании личной проблемы и др.

б) *Ассоциативные*, основанные на анализе ассоциативных ответов и выборов испытуемых; *цветоассоциативные*, связанные с анализом выборов цветов по степени приятности и по ассоциации с понятиями, перечень которых предложен диагностом.

Ассоциативные методы по своим достоинствам и недостаткам близки к проективным. Ряд ассоциативных методик позволяет осуществлять достаточно строгую количественную оценку диагностируемых качеств.

Весьма разноплановы и многофункциональны педагогические исследования. Это исследования историко-педагогического, философско-педагогического, социально-педагогического, психолого-педагогического, методического характера.

Однако практически все прикладные исследования, связанные с функционированием и развитием образовательного процесса и образовательных учреждений, носят комплексный психолого-педагогический (нередко социально-психолого-педагогический, медико-педагогический и т. д.) характер. Даже когда речь шла о знаниевой концепции обучения, невозможно было изучать образовательный процесс, не исследуя и не развивая внимания, памяти, мышления, эмоций и способностей к различным видам деятельности обучающихся и воспитанников. Речь всегда шла о воспитании целостной, разносторонней личности, о развитии воли, о формировании убеждений, об учете индивидуальных особенностей. Строить подлинное исследование в образовательной сфере без определения ее психологического содержания было невозможно.

В последнее десятилетие, когда задачи развития личности стали приоритетными, любое продуктивное исследование в образовательной области должно быть психолого-педагогическим, раскрывать и исследовать единство внешних и внутренних факторов образования, педагогические условия и способы формирования мотивации, установок, ценностных ориентаций, творческого мышления, интуиции, убеждений личности, условия ее здорового психического и физического развития.

При этом педагогическое исследование всегда сохраняет свою специфику: в нем идет речь о педагогическом процессе, о содержании обучения и воспитания, об особенностях организации и управления педагогическим процессом, в котором обязательно участвуют педагог и ученик (воспитанник), функционируют и развиваются педагогические отношения, решаются педагогические задачи.

Следует уточнить, что стандартные психологические подходы, методы и методики исследования того или иного феномена образования могут использоваться для определения позиций, диагностики и интерпретации результатов. Тогда вернее определять исследование как педагогическое с использованием психологических знаний и методов. Если же осуществляется поиск личностно-ориентированных, индивидуализированных или коллективных позиций и подходов к обучению, воспитанию и развитию подрастающего поколения, более точных психологических подходов к выявлению уровня развития, например, творческого потенциала личности обучающегося и степени ее реализации, то исследование становится действительно психолого-педагогическим.

6. История становления и развития педагогической психологии как самостоятельной отрасли человековедения

В настоящее время выделяется три этапа становления и развития педагогической психологии (И. А. Зимняя). Первый этап – с середины XVII в. и до конца XIX в. – общедидактический. Второй этап –

с конца XIX в. до начала 50-х годов XX в. – оформления педагогической психологии в самостоятельную отрасль психологии. Третий этап – с середины XX в. по настоящее время. Рассмотрим каждый из перечисленных этапов развития педагогической психологии более подробно.

Первый этап – общедидактический, с ощущаемой необходимостью «психологизировать педагогику» (по И. Г. Песталоцци). Педагогами и философами кватроченто эпохи Возрождения и Нового времени подчеркивалась важная роль психологии в практике обучения и воспитания человека. Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег считали, что педагогический процесс должен строиться на основе знаний психологии ребенка. Уже в XIX в. П. Ф. Каптерев подчеркивает, что «И. Г. Песталоцци понимал все обучение как дело творчества самого учащегося, все знания как развитие деятельности, как акты самодеятельности, саморазвития» [42]. Он эмпирически выделил принцип «от простого к сложному» как основополагающий для развития гармоничного человека. Подчеркивая значимость развития умственных, физических и нравственных способностей ребенка, он указывал на их отличия и необходимость тесного взаимодействия в обучении.

Основную цель обучения Песталоцци видел в возбуждении ума ребенка к активной деятельности, развитие его познавательных способностей, умения мыслить логически, кратко высказывая суть усвоенных понятий. Разработанная им система упражнений отличается последовательностью усложняющегося материала, изучение которого нацелено на приведение в движение присущего природным силам ребенка стремления к самостоятельной деятельности.

Критикуя современную ему школу за зубрежку и репродуктивное воспроизведение учениками учебного материала, И. Г. Песталоцци уже в свое время стремился психологизировать обучение, активно внедряя в школьную практику принцип следования в развитии ребенка «естественным путем познания» на уровне чувственного

восприятия предметов и явлений окружающего мира. Так идея развивающего обучения получила свое методическое обоснование и была названа К. Д. Ушинским «великим открытием Песталоцци».

Развивая и обогащая идеи И. Г. Песталоцци, немецкий педагог Ф. А. Дистервег провозгласил основными принципами воспитания природосообразность, культуросообразность и самостоятельность. В подготовке учителей он считал основополагающим знание ими психологии и физиологии ребенка. В знании психологии он видел «основу науки о воспитании», так как знание о врожденных задатках поможет учителю обеспечить их естественное стремление к развитию через самостоятельность, которая понималась ученым как активность и инициатива. Развитие самостоятельности представлялось Ф. А. Дистервегу конечной целью и обязательным условием всякого образования. Средством достижения этой цели выступали те отдельные учебные предметы, подход к изучению которых стимулировал умственную активность учеников. Таким образом ученый подчеркивал значимость развивающего метода обучения в противовес научному (сообщающему).

После выделения психологии как самостоятельной науки в середине XIX в. педагогическая психология еще была слита с детской психологией. Но во второй трети XIX в., благодаря работам американского психолога У. Джемса, итальянской исследовательницы М. Монтессори, отечественных исследователей-психологов А. Ф. Лазурского, А. П. Нечаева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, педагогическая психология становится самостоятельной наукой.

В России начало педагогической психологии как науки связывается с именами К. Д. Ушинского и П. Ф. Каптерева. В работе К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868-1869 гг.), первый том которой вышел в 1867 г. Автор выделил в нем проблему использования в практике воспитания и обучения не только научного метода, но и данных всех приложимых к педагогике наук. Это стало основанием к реализации в России антрополо-

гического подхода в психолого-педагогических исследованиях и появлению синтетической науки о ребенке – педологии.

Предметом воспитания К. Д. Ушинский в своем труде выделяет человека, уточняя, что для его воспитания во всех отношениях надо, прежде всего, его узнать во всех отношениях, то есть изучить физические и психические особенности человека, влияния «непреднамеренного воспитания» в форме общественной среды, культуры, общественных отношений и «духа времени». Полемизируя на страницах своего трехтомного труда с современниками-педагогами, К. Д. Ушинский определяет круг актуальных и по настоящее время вопросов образования и дает им детализированную трактовку. Это вопросы о: психологической природе воспитания; возможностях и границах воспитания; возможностях и границах обучения; соотношении воспитания и развития; соотношении воспитательных воздействий учителей и самовоспитания учеников.

Осмысление теоретических проблем педагогической психологии нашло свое отражение в книге П. Ф. Каптерева «Педагогическая психология» (1877). В ней автор выделяет психологический состав целей образования с опорой на развитие познавательных процессов, представлений и ценностно-мировоззренческих ориентиров личности ребенка. Развитие ощущений ребенка, по П. Ф. Каптереву, осуществляется посредством физиологического ухода за телом, устранения вредных влияний на его развитие и интеллектуального развития органов внешних чувств. Развитие представлений видится ему двояко: как синтез ощущений и элементарных представлений либо только как синтез элементарных представлений в зависимости от возможностей ребенка. Апперцепцию, память и воображение он советует развивать через систему упражнений с обязательной обратной связью о степени осознания ребенком наблюдаемого, воспроизводимого, самостоятельно созданного и теоретически осмысленного в ходе его самостоятельной учебной деятельности. Теоретические идеи работы П. Ф. Каптерева были настолько современны, универсальны и значимы, что вплоть

до 1915 г. его книга «Педагогическая психология» являлась одним из российских университетских учебников при подготовке к профессиональной деятельности народных учителей.

Второй этап развития педагогической психологии продолжался с конца XIX в. до начала 50-х гг. XX в. В этот период педагогическая психология, синтезируя опыт и достижения психологической и педагогической мысли прошлых десятилетий, начала оформляться в самостоятельную науку. Предпосылки для этого начали складываться в середине XIX в., а с 80-х гг. XIX в. процесс секуляризации педагогической психологии от педагогики, общей и детской психологии стал более интенсивным и продуктивным. К концу XIX в. уточнены задачи и проблемы исследования педагогического процесса, реализация которого требовала подведения под него научной базы. Был поднят вопрос о комплексном всестороннем изучении личности ребенка и разработке научных основ руководства формированием гармоничной личности учащегося. Теоретическое обоснование педагогики осуществлялось на стыке основных ее источников – физиологии, психологии и логики – и во взаимосвязи физиологии, психологии, медицины и дидактики.

Во втором периоде развития педагогической психологии завершается формирование особого психолого-педагогического направления – педологии. Педология (*от греч. pais – дитя и logos – слово, наука*) – направление в педагогике и психологии, в котором комплексно на основе психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений выявлялась специфика поведения ребенка с целью диагностики качественных особенностей его развития (С. Холл, Дж. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, В. Прейер, П. П. Блонский, Л. С. Выготский и др.). Основоположник педологии – американский психолог С. Холл – создал в 1889 г. первую педологическую лабораторию. Термин «педология» предложил его ученик О. Крисмент.

В России идеи педологии активно внедрял в практику замечательный ученый и блестящий организатор А. П. Нечаев. Неоценимый вклад в развитие педологии внес российский психофизиолог В. М. Бехтерев. Комплексный подход к изучению ребенка, во всех его проявлениях и с учетом факторов окружающей среды позволял молодой науке развиваться интенсивно и целостно. Использование эксперимента в обучении, осуществленное в 1879 г. И. А. Сикорским, послужило активному внедрению в педагогический процесс достижений психолого-педагогической науки и созданию качественно новой науки о воспитании и обучении. Это позволило П. П. Блонскому в начале XX в. определить педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях конкретной социально-исторической и культурной среды.

В 20-е гг. XX в. педологи осуществляли свою профессиональную деятельность в детских садах, школах, подростковых объединениях, в ходе психолого-педагогических консультаций, работе с родителями. В Москве и Ленинграде были организованы институты педологии, подготовка педологов носила фундаментальный характер: изучались педагогика, психология, физиология, детская психиатрия, невропатология, антропометрия, антропология, социология, теоретические занятия сочетались с повседневной практической работой в детских образовательных учреждениях. Параллельно в этих институтах представители антропоцентрических наук проводили комплексные наблюдения за развитием ребенка от рождения до юношеского возраста. На основе теоретического моделирования и эмпирических данных разрабатывались теория и практика психодиагностики ребенка.

В отечественной педагогической психологии с 30-х гг. осуществлялись исследования процессуальных аспектов обучения и развития: взаимосвязи восприятия и мышления в познавательной деятельности (С. Л. Рубинштейн, С. Н. Шабалин); соотношения памяти и мышления (А. Н. Леонтьев, Л. В. Занков, А. А. Смирнов, П. И. Зинченко); развития мышления и речи дошкольников и школьников (А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин); механизмов и этапов

овладения понятиями (Ж. И. Шиф, Н. А. Менчинская, Г. С. Костюк); возникновения и развития познавательных интересов у детей (Н. Г. Морозова).

В середине 30-е гг. XX в. в России критике подверглись проблемы предмета педологии, био- и социогенеза. Постановлениями ЦК ВКП(б) о педологических извращениях были закрыты все педологические институты и лаборатории, ученые-педологи репрессированы (Л. С. Выготский объявлен «эклектиком», М. Я. Басов и П. П. Блонский – «пропагандистами фашистских идей»), педологическая литература запрещена и уничтожена (лекции Л. С. Выготского по педологии были переименованы в лекции по психологии). Педологи М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, И. М. Щелованов, М. П. Денисова, Н. Л. Фигурин, К. К. Корнилов, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков вынуждены были замалчивать свою принадлежность к педологической школе.

С 1936 г. после пересмотра и нового разделения педагогики и педагогической психологии, эти науки развивались исторически специфическими путями: педагогика стала идеологией, а педагогическая психология частично утратила былую самостоятельность и собственный диагностический аппарат, объявленный запрещенным к использованию в СССР.

Однако значимость отечественных трудов по педологии трудно переоценить: они содержат основы фундаментальных научных знаний о психическом развитии ребенка, они заложили основы ныне действующей системы воспитания в младенческом возрасте и раннем детстве. Исследования П. П. Блонского и Л. С. Выготского легли в основу разработки теоретических и прикладных проблем возрастной и педагогической психологии.

Появление педологии обусловлено внедрением в педагогику и психологию современных эволюционных идей и бурным развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

В 1874 году появляется работа В. Вундта «Физиологическая психология», в которой создается базис психологии как самостоятельной науки, построенной на наблюдении, эксперименте и измерении. Продолжая идеи В. Вундта, отечественный психолог А. Ф. Лазурский (1874-1917) стал основателем естественного эксперимента и активным пропагандистом педагогической психологии и экспериментальной педагогики. На I Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике в 1910 г. он продемонстрировал этот метод и доказал результативность его использования в психологическом исследовании. На последующих этапах развития педагогической психологии этот метод был признан действенным инструментом в осуществлении психолого-педагогического эксперимента на всех этапах его реализации.

Отечественный психолог А. П. Нечаев при поддержке А. Ф. Лазурского, Б. М. Бехтерева и Н. Н. Ланге в начале XX века развивает идею естественного эксперимента в педагогической психологии и экспериментальной педагогике, что отражается в его работах «Книжки по педагогической психологии» (1-11 книги, 1905-1910 гг.) «Ежегодник экспериментальной педагогики» (1909-1914 гг.). Эти события позволяют провести первые съезды: I съезд по педагогической психологии проходит в 1906 г., II съезд – в 1909 г.; I съезд по экспериментальной педагогике проводится в 1910 г., II-й – в 1913 г., III-й – в 1916 г.

В 1901 г. А. П. Нечаевым издается «Курс педагогической психологии для народных учителей». В нем выделяются основные направления и психологическое содержание педагогической деятельности учителя: умственное, нравственное, физическое воспитание, воспитание воли ребенка. Акцентируется внимание на необходимости создания условий для понимания, запоминания и усвоения ребенком учебных знаний, даются определения этих феноменов в обучении и способы их формирования.

Л. С. Выготский в своей работе «Педагогическая психология», изданной в 1926 г. в Москве, дает обоснование педагогической пси-

хологии как науки самостоятельной. Полемизируя с П. П. Блонским о предмете и месте педагогической психологии в системе психологических наук, Л. С. Выготский указывает, что: нельзя переносить сведения общей психологии в психологию педагогическую; нельзя переносить в педагогическую психологию требования жизни, так как этим должна заниматься теоретическая педагогика; нельзя психологии выступать в педагогическом процессе только в роли носителя эксперимента; необходимо четкое разделение функций педагогической психологии и педагогики в учебно-воспитательном процессе: педагогическая психология, как и педагогика, должна иметь свое, отличное от других психолого-педагогических и антропоцентрированных наук, строение и не дублировать педагогику или общую психологию; педагогическая психология существует как самостоятельная наука, так как в ней изучаются и находят свое отражение механизмы и закономерности изменения поведения человека и средства овладения этими законами.

По мнению Л. С. Выготского, педагогика должна обсуждать цели и задачи воспитания, а педагогическая психология предлагает средства их осуществления. Их соотношение может быть таким, как работа садовника и ботаника в саду: первый выращивает деревья, цветы, овощи, а второй изучает процессы их роста и вызревания. Об этом же писал в своей работе «Психология и учитель» немецко-американский психолог Гуго Мюнстерберг, занимавшийся профотбором, психотехникой и производственным обучением.

Исходя из данных положений, Л. С. Выготский предложил собственную структуру педагогических дисциплин: история воспитательных систем, история педагогических идей, теоретическая педагогика, экспериментальная педагогика (которую нельзя отождествлять с педагогической психологией, так как перед экспериментальной педагогикой стоят цели исследования отдельных педагогических приемов, но не собственно психологические цели). Он предлагает различать: 1) экспериментальную педагогику, решающую эксперименталь-

ным путем собственно педагогические и дидактические задачи; 2) педагогическую психотехнику как составляющую часть педагогической психологии.

Но постановление 1936 г. приостановило интенсивное развитие педагогической психологии и психотехники. И только с появлением работ Б. Г. Ананьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина и проведением в Москве в 1966 г. XVIII международного психологического съезда педагогическая психология снова начинает интенсивно развиваться, а педагогика остается частью идеологии в СССР вплоть до 1991 г.

В конце 40-х гг. XX в. в контексте педагогической психологии осуществляются многочисленные исследования по проблемам усвоения учебного материала по разным школьным предметам: арифметике (Н. А. Менчинская), родному языку и литературе (Д. Н. Богоявленский, Л. И. Божович, О. И. Никифорова); обучению чтению и письму (Н. А. Рыбников, Л. М. Шварц, Т. Г. Егоров, Д. Б. Эльконин); особенности запоминания, развития речи, интеллекта, механизм выработки навыков (А. П. Нечаев, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнер, Э. Мейман, В. А. Лай, Эббингауз, Ж. Пиаже, А. Валлон, Дж. Дьюи, С. Фрэнсис, Эд. Клаперед; экспериментального изучения особенностей научения (Дж. Уотсон, Эд. Толмен, Г. Газри, Т. Халл, Б. Скиннер); изучению развития детской речи (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, П. П. Блонский, Ш. И. К. Бюллеров, В. Штерн); развитию специальных педагогических систем (Вальдорфской школы Р. Штейнера, школы М. Монтессори).

Третий этап развития педагогической психологии начался с середины XX в. и продолжается по настоящее время. Появление большого количества собственно психологических теорий обучения ознаменовало качественное изменение содержания науки и переход ее на новый этап развития.

В 1954 г. Б. Ф. Скиннер обосновал теорию программированного обучения. В 60-е гг. XX в. Л. Н. Ланда предложил теорию алгоритмизированного обучения. В конце 50-х гг. XX в. П. Я. Гальперин,

а с начала 70-х гг. XX в. – совместно с Н. Ф. Талызиной создали теорию поэтапного формирования умственных действий.

В 60-70-е гг. XX в. Г. К. Лозановым разрабатывается принципиально новое направление – суггестопедия (суггестология). В ее основе – педагогическое управление неосознаваемыми учеником психическими процессами восприятия и памяти с использованием гипермнезии (расширения резервов памяти) и суггестии (внушения). Дальнейшую разработку это направление получило в разработке метода активизации резервных возможностей личности Г. А. Китайгородской и метода групповой динамики в процессе такого обучения А. В. Петровского и Л. А. Карпенко.

В 70-е гг. XX в. оформляется общая теория учебной деятельности А. К. Марковой, И. И. Ильясова, Л. И. Айдаровой, В. В. Рубцова, экспериментальная система развивающего обучения Л. В. Занкова. На их основе Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов разрабатывают теорию развивающего обучения.

Развернутая характеристика учения, данная С. Л. Рубинштейном в его труде «Основы психологии», позволила Л. Б. Ительсону, Е. Н. Кабановой-Миллер, И. Лингарт и И. И. Ильясову детально разработать концепцию и структуру процесса учения, а Н. А. Менчинской и Д. Н. Богоявленскому – концепцию интериоризации знаний.

Опираясь на разработки Дж. Дьюи подходов к обучению через решение проблемы и положений О. Зельца, К. Дункера, С. Л. Рубинштейна, А. М. Матюшкина о проблемном и фазовом характере мышления, а также возникновении мыслительного процесса при решении проблемной ситуации, в 70-80-е гг. XX в. В. В. Оконь и М. И. Махмутов создали целостную систему проблемного обучения.

Третий этап развития педагогической психологии характеризуется большим количеством комплексных исследований. В 50-70-е гг. на стыке социальной и педагогической психологии А. В. Петровским и Я. Л. Коломинским ведутся исследования структуры детского коллектива и статуса ребенка в сверстниковой среде. Разработке вопросов обуче-

ния и воспитания трудных детей и формирования автономной морали у подростков в неформальных объединениях посвящены исследования Д. И. Фельдштейна. Интенсивно изучаются: психолого-педагогические аспекты готовности детей к обучению в школе; содержание и организация начального образования (Л. А. Венгер, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.); психологические причины неуспеваемости школьников (Н. А. Менчинская); психолого-педагогические критерии эффективности обучения (И. С. Якиманская).

С конца 70-х гг. XX в. И. В. Дубровиной, Ю. М. Забродиним разрабатывается проблема создания психологической службы в школе. В связи с этим расширяется круг задач педагогической психологии, требуется разработка концептуальных подходов к организации деятельности психологической службы в школе и обеспечения ее диагностическим инструментарием, а так же модель профессиональной подготовки школьных практических психологов.

Контрольные вопросы и задания

1. Перечислите научные принципы познания.
2. Выделите уровни методологии науки.
3. Дайте определение педагогической психологии как науки по Л. С. Выготскому, Б. Г. Ананьеву, А. В. Петровскому или В. А. Межерикову.
4. Охарактеризуйте современные подходы к определению предмета педагогической психологии как науки.
5. Определите область задач педагогической психологии.
6. Перечислите структурные компоненты педагогической психологии.
7. В чем вы видите отличия в структурировании педагогической психологии как прикладной отрасли психологии в первой трети и в конце XX века? Насколько, по вашему мнению, они существенны?
8. Охарактеризуйте содержательный аспект изучения психологии педагогической деятельности.

9. В чем специфика изучения психологии обучения?

10. Какие теоретические вопросы исследуются в рамках психологии воспитания?

11. Перечислите круг проблем педагогической психологии.

12. Охарактеризуйте методы исследования в педагогической психологии. Назовите методы собственно педагогической психологии.

13. Проанализируйте, в чем сущностные отличия педагогического, психологического и психолого-педагогического исследований.

14. Опишите характер прикладных исследований, связанных со спецификой образовательного процесса и образовательных учреждений.

15. Перечислите и охарактеризуйте этапы становления и развития педагогической психологии как науки.

16. Перечислите первые отечественные учебники по педагогической психологии.

17. В чем, по мнению Л. С. Выготского и Г. Мюнстерберга, существенное отличие педагогической психологии от педагогики?

18. Назовите сущностные особенности педологии как науки.

19. Перечислите исследования, проводившиеся в педагогической психологии с конца XIX в.

20. Какое принципиально новое направление возникло в 60-70-е гг. XX в.?

21. Перечислите комплексные исследования, проводившиеся в 50-70-е гг. XX в. на стыке социальной и педагогической психологии.

ТЕМА 2. ПСИХОЛОГИЯ НАУЧЕНИЯ И УЧЕНИЯ

1. Сущность понятия «научение»

В процессе своего становления и развития человек постоянно приобретает жизненный опыт, позволяющий ему формировать индивидуализированную систему знаний, умений, навыков, качеств и способностей. Этому способствуют такие феномены приобретения жизненного опыта, как научение, учение и обучение. Базовым феноменом является научение. Оно не всегда подразумевает специально организованную деятельность по формированию знаний, умений, навыков, качеств и способностей человека. Их актуализация и развитие могут быть как результатом деятельности по их актуализации, так и проявиться латеральным (побочным) эффектом действий, деятельности или поведения, специально не нацеленными на их приобретение.

Научение есть процесс и результат приобретения индивидуального опыта любой биологической системой в условиях жизнедеятельности на Земле. Под научением можно понимать эволюцию, выживание, приспособление, совершенствование, отбор, развитие и все те процессы формирования новых типов поведения, которые позволяют живым организмам спонтанно или целенаправленно приобретать новые свойства.

В отечественной психологии понятие «научение» чаще всего использовали для описания качественных приращений у животных. Однако в последнее время его относят и к жизнедеятельности человека (И. А. Зимняя, В. Н. Дружинин, Ю. М. Орлов). В западной психологии понятие «научение» конгруэнтно понятию «учение».

Как же дифференцировать понятия «научение» и «учение»? нагляднее всего это можно проследить на примере видов деятельности, в которых человек приобретает опыт и трансформирует его в эффекты научения или учения.

Т. В. Габай в учебном пособии «Педагогическая психология» (1995) предлагает разделить все виды деятельности на две большие

группы: деятельности, в которых познавательный эффект и приращения в научении являются прямым продуктом этой деятельности; деятельности, в которой познавательный эффект и приращения в научении являются латеральным (дополнительным, побочным) эффектом. Делается поправка на то, что научение, как приобретение опыта, происходит во всех видах деятельности.

В первом случае научение, как латеральный эффект стихийного общения, труда, преднамеренного познания или игровой деятельности, зависит от ее регулярности и может быть относительно стабильным и постоянным при ее целенаправленной организации взрослым для усвоения ребенком определенного опыта жизнедеятельности.

Произвольная деятельность без специально поставленной цели, составляя вторую группу деятельностей. В них человек приобретает опыт ради самого опыта, получения удовольствия от процесса общения или игры. Мотив деятельности здесь сдвинут на процесс деятельности, а познавательный результат становится единственным оправданием временных затрат и активного включения в нее. С приобретением опыта без специально поставленной цели связаны также просмотр художественных фильмов, спектаклей, цирковых представлений, посещение музеев, чтение книг, занятия хобби.

Значимым критерием классификации видов познания является открытие или усвоение, которые реализуются двояко: 1) через проживание опыта в готовом виде с обязательной самостоятельной подготовкой условий для его усвоения; 2) через проживание познавательных компонентов деятельности, условия осуществления которой обеспечивают другие люди. Второй вариант усвоения опыта представляет собой постфигуративный тип усвоения знаний, базирующийся на передаче социокультурного опыта жизнедеятельности от старшего поколения младшему. Именно этот вид деятельности можно назвать учением.

2. Соотношение понятий «научение», «учение», «обучение»

Определив тезаурус понятия «научение», рассмотрим следующие два понятия – «учение» и «обучение».

Учение – это научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им передаваемого (транслируемого) ему социокультурного (общественно-исторического) опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта (Б. Б. Айсмонтас). Таким образом, учение представляет собой разновидность научения.

Обучение в широком смысле – целенаправленная последовательная передача (трансляция) социокультурного (общественно-исторического) опыта одним человеком другому человеку в специально создаваемых условиях. Из определения следует, что обучение можно **рассматривать как управление процессом накопления знаний, организация и стимулирование** учебно-познавательной активности и формирование познавательными процессами в учащих.

Взаимосвязь понятий «научение», «учение» и «обучение» прослеживается на процессуальном уровне: понятия «научение», «учение» и «обучение» описывает процесс приобретения человеком индивидуального опыта, а «научение» обозначает еще и его результат. Эти понятия охватывают широкий круг явлений, связанных с приобретением человеком знаний, умений, навыков, качеств и формированием способностей в процессе активного взаимодействия человека с окружающим социальным и предметным миром на уровне поведения, общения и деятельности.

Особенно значимы для человека эти процессы в детском, подростковом и юношеском возрасте, когда они совпадают с периодами созревания психических структур личности, ее развитием, интериоризацией разнообразных форм группового поведения, социализацией, освоением-усвоением-присвоением социокультурных норм и ценностей и формированием личности в целом.

В трактовке А. К. Марковой научение есть приобретение человеком индивидуального опыта и формирование с его помощью автоматизированного уровня навыков. Обучение представляет собой совместную деятельность учителя и ученика, обеспечивающую последнему условия усвоения новых знаний и способов приобретения этих знаний. Учение – есть деятельность ученика по усвоению им новых знаний и овладению способами приобретения этих знаний (А. К. Маркова, 1990).

Н. Ф. Талызина определяет научение как феномен, свойственный исключительно животным. Под обучением она предлагает понимать деятельность учителя по организации педагогического процесса. Учение представляется ей деятельностью ученика, включенного в учебный процесс (1998).

Таким образом, точка зрения А. К. Марковой на интерпретацию триады понятий «научение», «учение» и «обучение» намного шире и толерантнее к реалиям современного образовательного процесса, чем взгляды Н. Ф. Талызиной.

Общим аспектом, объединяющим понятия «научение», «учение» и «обучение», является приобретение человеком новых способов поведения и деятельности, их присвоение (интериоризация) или модификация.

3. Научение как процесс и результат приобретения индивидуального опыта жизнедеятельности

В советский период развития отечественной психологии понятие «научение» использовалось применительно к изучению животных. У животных научение выступает одной из основных форм приобретения опыта. Направленное обучение в форме подражания и обследования новой ситуации представлено у них в элементарной форме. Зачатки научения обнаруживаются уже у дождевых червей. Средняя степень выраженности научения представлена у рыб, амфибий, рептилий. А уже шимпанзе и человеку почти всем формам поведения,

кроме врожденных рефлексов (сосательного, глотательного, чихательного и мигательного), надо обучаться.

В учебниках и книгах по психологии человека понятие «научение» полностью отсутствовало или заменялось понятием «усвоение», которое достаточно далеко по смыслу от понятия «научение». Ведь усвоение предполагает наличие *готовых форм* поведения, которое и усваивается. Научение же предполагает *становление новых видов* поведения (Ю. М. Орлов, 1997). В учебниках по педагогике понятие «научение» заменялось понятиями «формирование», «обучение», «воспитание».

Однако Ю. М. Орлов считал это понятие достаточно важным в изучении феноменов личности, подчеркивая, что в психологии, может быть, и нет другого такого понятия, имеющего столь огромное значение для понимания человека. Ведь научение имеет место там, где есть человеческое поведение, и обозначает процесс становления новых видов его поведения.

Л. Б. Ительсон [39, с. 203] определил, с одной стороны, факторами научения «все основные изменения поведения и деятельности ребенка в процессе его "превращения в человека"», а с другой – само научение предлагает считать ведущим фактором развития, «с помощью которого у детеныша вида "хомо сапиенс"» формируются человеческие формы поведения и отражения реальности, происходит процесс превращения биологической особи в субъекта человеческого отношения к миру».

Роль и значение научения меняются в ходе онтогенеза человека. Если в дошкольном возрасте научение выступает основным способом приобретения жизненного опыта, то в школьном возрасте оно отступает на второй план, уступая место учебной деятельности, а в дальнейшем утрачивает ведущую функцию приобретения жизненного опыта полностью.

Р. С. Немов рассматривает понятие «научение» через понятие «учение» [63, с. 234]: «Когда же хотят подчеркнуть результат учения,

то пользуются понятием научение. Оно характеризует факт приобретения человеком новых психологических качеств и свойств в учебной деятельности. Этимологически это понятие происходит от слова «научиться» и включает все то, чему действительно может научиться индивид в результате обучения и учения. Заметим, что обучение и учение, учебная деятельность в целом могут не иметь видимого результата, выступающего в форме научения. Это еще одно основание для разведения обсуждаемых понятий и их параллельного использования».

В. Д. Шадриков трактует научение как «систематическую модификацию поведения при повторении ситуации и (или) под влиянием прошлого опыта на основе образования связей, сохранения следов и их реорганизации».

Учение как приобретение опыта в деятельности имеет в основе своей направленности познавательные мотивы и цели. Научение, в отличие от него, характеризуется тем, что дает возможность получить любой опыт без ярко выраженной познавательной мотивации, уяснение и закрепление содержания нового материала не всегда осознаваемо. Важный фактор научения – роль и место (особенно – место цели) усваиваемого материала в соответствующей деятельности.

4. Теории научения

В настоящее время разработано большое количество отечественных и зарубежных теорий научения. Нельзя сказать, что все они целостно представляют процесс научения. Чаще всего в них представлен тот или иной его аспект научения: например, наличие в учении и научении единого механизма обучения у человека и животных или дифференциация механизмов учения и научения. Всю сумму теорий можно разделить на две группы.

Первая группа теорий научения представлена двумя ветвями:

1) в теории бихевиоризма (Дж. Уотсон) научение определяется как не связанный с психикой и познанием процесс слепого ассоциирования стимулов и реакций по критериям «готовность», «подкреп-

ление», «смежность во времени», «упражняемость»; однако более поздние исследования свидетельствуют о возможности научения без упражнений и подкрепления;

2) в теориях ассоцианизма, гештальтпсихологии и необихевиоризма научение представляет собой процесс изменения психического отражения условий деятельности и поведения в условиях пассивного установления новых связей (ассоцианизм), реструктурирования исходно целостного опыта в виде образцов (гештальтпсихология) или планов (необихевиоризм); представители информационного подхода и когнитивной психологии исследуют изменения психологических структур во время научения и на основе полученных эмпирических данных моделируют процесс научения в виде компьютерных программ.

Вторая группа теорий научения разрабатывается отечественными и некоторыми зарубежными психологами. Они научение и учение человека рассматривают как познавательный процесс усвоения личностью социокультурного опыта эмпирической и теоретической деятельности. Вместе с тем научение у животных видится им как процесс изменения врожденного опыта и адаптации его к вновь предлагаемым условиям жизни.

Анализ теорий научения позволяет выделить общие положения в понимании феномена «научение» (Р. Г. Аверкиев):

– научение – это сукцессивное (поступательное) или саккадическое (скачкообразное) изменение рисунка поведения; первое по форме представляет собой классическое или оперантное обусловливание и разворачивается постепенно; второе – импринтинг или инсайт – протекает одномоментно;

– научение – это изменение рисунка поведения, не являющееся результатом созревания психики; однако проблема научения тесно связана с проблемой созревания и развития психики человека;

– изменение рисунка поведения человека в результате приема психостимулирующих веществ и при утомлении не является показателем научения;

- процесс научения оптимизируют упражнения;
- возможности научения организма определяет его видовая принадлежность.

Понятие «научение» введено в научный обиход не так давно, в этой связи в настоящее время существуют проблемы, требующие своевременного изучения и разрешения:

- проблема соотношения и дифференциации понятий «научение», «обучение» и «учение»;
- проблема соотношения и дифференциации эффектов научения и созревания – развития;
- проблема выявления общих законов и закономерностей научения;
- проблема выделения видов, механизмов и условий эффективности процесса научения.

5. Типы научения

Типология научения достаточно разработана в отечественной психологии (Л. Б. Ительсон, В. Д. Шадриков). Изученные и обоснованные типы научения можно разделить на два вида: ассоциативное и интеллектуальное научение.

Научение по ассоциативной смежности использовалось еще в эпоху Аристотеля, который разработал учение об уме и возможностях его развития с помощью метода ассоциаций по сходству, смежности, отдаленности и противоположности. В начале XX в. русский физиолог И. И. Павлов впервые начал экспериментальное изучение свойств ассоциативного научения (на собаках). Результатом его работы стало открытие метода выработки условных рефлексов на основе взаимосвязи между специфической формой поведения и вызвавшим эту форму событием посредством подключения нейтрального события, ассоциирующегося с ожидаемым и выполняющим его функции.

В XX в. исследованы резервы ассоциативного научения методом парных ассоциаций, когда вербальные единицы заучиваются парами,

а предъявление одного члена пары вызывает в памяти воспоминание о другом.

Интеллектуальное научение представляет собой отражение и усвоение человеком существенных связей, структуры и взаимосвязей феноменов объективной действительности.

В обоих типах научения выделяется два уровня: рефлексорный и когнитивный. На рефлексорном уровне научение носит бессознательный характер: так ребенок научается различать звуки речи, цвета, ходить, взрослый запоминает специфические особенности событий и предметов. На когнитивном уровне усвоение новых знаний, умений, навыков и новых способов действий осуществляется через осознанное наблюдение, осмысление, рассуждение, экспериментирование, упражнения и самоконтроль. При этом когнитивный уровень научения отличает человека от животного. А наличие цели усвоить какие-либо действия или знания превращает научение человека в учение.

Таблица 3

Разновидности научения по В. Д. Шадрикову

Виды научения	Классы научения	Общая характеристика класса научения
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Ассоциативно-рефлексорное	Сенсорное	Усвоение новых, биологически значимых свойств предметов и явлений окружающего мира
	Моторное	Выработка новых биологически полезных реакций на уровне кинестезии или проприоцептики, когда сенсорная информация осознается или возникает в процессе выполнения движений
	Сенсомоторное	Выработка новых реакций или приспособление имеющихся реакций к новым условиям мироприятия
Ассоциативно-когнитивное	Научение знаниям	Обнаружение и усвоение новых свойств предметов, значимых для

		жизнедеятельности человека
--	--	----------------------------

Окончание таблицы 3

1	2	3
	Научение навыкам	Формирование программы действий, нацеленной на достижение определенной цели. Создание программы регуляции и контроля этих действий
	Научение действиям	Формирование знаний и навыков. Соответствует сенсомоторному научению на когнитивном уровне
Рефлекторное интеллектуальное	Научение отношениям	Выделение и отражение в психике соотношения элементов в явлении или ситуации
	Научение с помощью переноса	Эффективное использование навыков и врожденных форм поведения в новой ситуации, формирование способности выделять новые отношения и действия
	Знаковое научение	Выработка форм поведения, в которых происходит отреагирование на образ (знак) предмета: то есть не на его свойства, а на то, что предмет обозначает
Интеллектуальное когнитивное научение	Научение понятиям	Усвоение учащимися понятий через их существенные объективные отношения, закрепленные в словах и сочетаниях
	Научение мышлению	Формирование у учащихся умственных действий и их систем, отражающих основные операции познания важных отношений реальности
	Научение умениям	Формирование у учащихся способов регулирования собственных действий и поведения в соответствии с целью и ситуацией развития

Более детально в отечественной педагогической психологии на когнитивном уровне структурированы сенсорная и моторная модели научения (Л. Б. Ительсон).

Модели научения по Л. Б. Ительсону

Компоненты научения \ Модели научения	Сенсорная	Моторная
Ведущая задача научения	Расширение содержания знаний	Расширение программ деятельности
Условия научения	Мотивация деятельности	Достижение целей деятельности
Условия успешности научения	Для усвоения учащимся новых знаний они должны быть им увидены и почувствованы. Создание у учащегося положительного эмоционального отношения к новой информации	Для усвоения новых действий учащийся должен видеть и чувствовать их успешность. Положительное переживание при выполнении учащимся требуемых действий
Условия реализации концепции	Определенные свойства мира выделяются (отражаются) психикой учащегося и закрепляются в ней при осознании потребности в них	Программа действий должна быть сформирована и закреплена в психике учащегося, приводить к поставленной цели
Ведущая активная позиция	Познавательная деятельность учащегося через анализ, синтез, абстрагирование и обобщение воспринимаемых чувственных данных	Практическая деятельность учащегося через поиск и опробование подходящих действий, контроль их результатов, сопоставление их с целью
Движущие силы реализации модели	Отражательная деятельность психики	Регуляторная деятельность психики

Ассоциативное научение характеризует элементарные типы адаптивной модификации поведения человека. А структурированный нами в таблицу подход к анализу сенсорной и моторной моделей ассоциативного научения показывает некоторую ограниченность отдельно взятой модели и одновременно их взаимодополняемость.

6. Сущность учения

Понятие «учение» рассматривается многими антропоцентрированными науками, поэтому его тезаурус достаточно широк. Так, гносеологический план учения в рамках философских наук является специфической формой познания, в процессе которого актуализируются противоречия между формой и содержанием, объективным и субъективным в мировосприятии. Этика трактует учение как процесс формирования и самоопределения личности, присвоения ею общественных норм и правил, осознания ценностно-смысловых ориентаций и предпочтений.

Биология определяет учение как адаптационный процесс, на качество протекания которого влияют наследственность, окружающая среда, саморегуляция и характер приспособительных реакций. Физиология рассматривает учение с учетом закономерностей высшей нервной деятельности, нейрогуморальных механизмов, аналитико-синтетической деятельности мозга, выработки условных рефлексов.

В психолого-педагогических науках учение трактуется как активность и деятельность субъекта в психологическом плане, и в контексте воспитательно-образовательной системы, целенаправленно обеспечивающей эффективную передачу социокультурного опыта от старшего поколения к младшему – в педагогическом плане.

Теория управления системами (кибернетика) интерпретирует учение как информационный процесс в обучении, управляемый по каналам прямых и обратных связей, моделированием и корректировкой программ, стратегий и алгоритмов обучающих систем [52, с. 16-31].

Таким образом, широта трактовок понятия «учение» в антропоцентрированных науках позволяет определить его как активность и деятельность субъекта, управляемую по каналам прямых и обратных связей с помощью моделирования и корректировки программ, стратегий и алгоритмов обучающих систем с учетом закономерностей высшей нервной деятельности, нейрогуморальных механизмов, аналити-

ко-синтетической деятельности мозга и выработки условных рефлексов через специфическую форму познания, самоопределения и осознания субъектом собственных ценностно-смысловых ориентаций и предпочтений в контексте воспитательных воздействий, целенаправленно обеспечивающих эффективную передачу социокультурного опыта от старшего поколения к младшему.

Учение в самом широком смысле в контексте психологии обучения представляет собой деятельность учащегося по усвоению новых знаний, умений и навыков и овладению способами их приобретения.

В узком смысле учение имеет несколько трактовок. Л. Б. Ительсон определяет его как «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» [39, с. 205].

Составляющими учения он выделяет три структурных компонента: 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 [39, с. 205].

Л. С. Рубинштейн определяет цель учения: она «заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основным средством – освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготавливается к собственной трудовой деятельности» [84]. Процесс учения не стихийен, так как является социальным аспектом обучения как двустороннего процесса передачи и усвоения знаний под руководством учителя с целью развития творческих возможностей учащегося.

В концепции учения И. И. Ильяслова процесс учения с точки зрения отечественных и зарубежных исследователей проанализирован системно и многоуровнево.

Таблица 5

Учение как процесс в исследованиях отечественных и зарубежных психологов

Автор	Характеристика процесса учения
Я. А. Коменский	Приобретение знаний и умений решать разные задачи
И. Герbart	Усвоение знаний, умений и развитие – совершенствование – общих познавательных процессов
Ф. А. Дистервег	Приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах
Дж. Дьюи	Активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений в форме возникновения проблемной ситуации
В. Лай	Активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мысленного содержания при необходимом участии внешних движений
Ж. Пиаже	Разные виды приобретения опыта
К. Коффка	Переструктурирование ранних структур опыта, где актуализируются две фазы – успешное первичное образование новых форм деятельности и сохранение в памяти и воспроизведение возникших новых форм деятельности
К. Д. Ушинский	Получение знания и решение проблем
П. Ф. Каптерев	Активный процесс внутренней самостоятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса
Н. А. Менчинская, Е. Н. Кабанова-Меллер, Д. Н. Богоявленский	Усвоения учащимися знаний и формирования у них приемов умственной деятельности
П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина	Усвоение определенных видов и способов познавательной деятельности, которые включают в себя заданную систему знаний и в дальнейшем обеспечивают их применение в заранее заданных пределах

Более детально подходы к пониманию проблемы учения мы рассмотрим в следующем параграфе.

Учение является специфически человеческой деятельностью и возникает на определенной стадии развития личности. Впервые она проявляется на границе 4-4, 5 лет, формируясь на базе игровой деятельности, речи и практического поведения. В этом возрасте она еще тесно слита с научением, которое проявляется в получении, изменении и расширении опыта на основе неосознанного усвоения знаний, умений и навыков. Научение включает в себя учение, вследствие чего изменяется его уровень. Научение без учения составляет низкий уровень, а с учением – высший. Именно второй уровень и является определяющим в становлении учения. Он качественно отличает научение человека от научения животных. Поэтому в психологической литературе примерно к человеку говорят об учении, а применительно к животным – лишь о научении. Итак, учение – это высший, свойственный лишь человеку вид научения.

Отечественные психологи А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова рассматривали учение как деятельность, то есть процесс, подчиненный сознательно поставленной цели, основой которой выступают усвоение знаний, умений, навыков, то есть усвоение социального опыта, а продуктом этой деятельности является измененная личность. Центральным новообразованием деятельности учения является интегральное личностное качество – умение учиться самостоятельно. Оно включает в себя:

- практическую направленность, то есть потребность овладевать опытом, постоянно пополнять свои знания;
- интеллектуальную способность, представленную в обученности и обучаемости;
- эмоционально-волевую регуляцию в форме положительных переживаний при достижении познавательной цели и отрицательных – при отсутствии достижения, и на этой основе – соответствующей активностью и направленностью личности.

Определяющими в формировании умения учиться являются мотивы учения. Учение как деятельность состоит из:

- мотивации, являющейся главной и определяющей в самом процессе учения;
- целей и программ, то есть того, на что направлена активности;
- способов деятельности, то есть операций, умений, навыков деятельности;
- контроля и оценки, с помощью которых регулируется активность.

В структуру мотивации учения входят виды и уровни развития различных побуждений:

- потребность в учении как широкая направленность активности ребенка, психическое состояние, создающее предпосылку к учению;
- смысл учения как понимание субъективной и объективной значимости учения;
- мотив учения как направленность на определенные стороны учебного труда (познавательные и социальные мотивы);
- цель учения как направленность на промежуточный результат учебной работы: без умения ставить цели не актуализируются мотивы и потребность в учении.

Каждое из перечисленных побуждений обладает содержательной и динамической характеристиками. К содержательной характеристике относят: действенность, доминирование, самостоятельность, осознанность, обобщенность. К динамической – устойчивость, выраженность и силу, переключаемость, эмоциональную окраску.

Указанные виды и уровни побуждений являются центростремительными в мотивации учения. На их основе и от них развиваются производные составляющие мотивации, к ним относят: эмоции, они связывают побуждения и возможность их реализации в учении; отношение и интерес – показатели мотивации учения, результат процессов, которые происходят в мотивации.

Мотивация не дана изначально, а формируется в процессе учения, но деятельность по ее формированию требует специального изучения. Для этого необходимо использовать соответствующие диагностические приемы, которые необходимо включать в процесс обучения. При этом важно не только констатировать уровень мотивации, но и осуществлять попытки ее коррекции. В этом случае должны быть учтены психологические условия обучения и показатели зрелости мотивации: ориентация на дальние перспективы учения и выступает показателем этой зрелости.

Возможны поэлементный и целостный пути формирования мотивации. В первом случае учитель избирает отдельный элемент мотивации и доводит его до предпочтительного состояния, во втором случае – воздействует на личность в целом. Возможны еще два пути: 1) «сверху – вниз» через усвоение образцов «как надо делать» (чаще всего это формальный процесс); 2) «снизу – вверх» через включение в деятельность по приобретению внутренней мотивации во всех видах общественно-полезной деятельности.

Исследования мотивации учения А. К. Марковой показали:

- результативно формирование у учащихся учебной деятельности и интереса не только к результату, но и к способу его достижения в процессе развития знаний учащихся об особенностях своей учебной деятельности и путях совершенствования, составления планов самообразования и их последующей отработки; в этом случае подросток становится в активную позицию к самому себе, превращает себя в субъекта деятельности;
- повышение переживаемой учащимся положительной эмоциональности ведет к позитивным изменениям в отношении постановки учебных задач, действий, контроля и оценки;
- интерес к учению возрастает, если учитель организует разные типы сотрудничества;

– высокий уровень сформированности учебной деятельности дает общий фон интереса к учению, а зрелость побуждений (направленность на дальнюю перспективу) превращает интерес в личностное новообразование;

– центральное значение для устойчивого внутреннего интереса к учению имеет сформированность социальных целей и мотивов учения;

– все это предотвращает «внутренний уход» ребенка из школы.

Анализ формирования процесса учения показывает, что он складывается из двух основных аспектов: внешнего практического и внутреннего психологического.

Первая сфера названа ранним, или первичным, учением, вторая – поздним, или вторичным. Первичное учение осуществляется с помощью внешней практической деятельности. В его интериоризации решающую роль играют органы чувств, их деятельность. На его основе складываются сенсорные (зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, кожные, двигательные) образцы предметов, их свойств и явлений. Благодаря первичному учению усваиваются действия, умения, навыки, операции.

При вторичном учении деятельность переносится в умственный план, она становится скрытой, латентной. Усвоение действия во внешнем практическом плане превращается в интеллектуальные операции, благодаря которым и осуществляется познание и переработка усвоенного в уме. Это возможно лишь при наличии речи. Поэтому в процессе усвоения любого предмета важна как практическая деятельность, так и ее речевое сопровождение, благодаря которому формируется внутренний план.

Начинать процесс обучения новым понятиям необходимо с первичного учения, учитывая индивидуальные особенности учащихся. Если учащийся владеет необходимыми исходными понятиями и операциями, то можно начинать с вторичного учения.

Наряду с этим учитель должен создавать учебные ситуации, в которых учащийся овладевает определенными умственными действиями. В настоящее время выделено три типа таких ситуаций:

- 1 тип – готовое преподнесение знаний, умений и навыков, где учение основано на подражании, смысловом восприятии и повторении, тренировке, упражнении;

- 2 тип – естественное самоучение, учение через выбор вопросов и задач, поиск информации, осмысливание, творческую деятельность;

- 3 тип – управление познанием, учение через решение и постановку задач, экспериментирование, выбор принципов и понятий.

Ни один из указанных типов ситуаций не может быть единственно идеальным, так как каждый из них решает свои учебные задачи, которые в комплексе направлены на конструктивное изменение личности учащегося.

Необходимо учесть, что учащемуся нужно научиться активному слушанию через: выделение основных положений; поэтапный анализ и обобщение; опережение речи выступающего; готовность слушать сообщение (выступление) до конца.

Развитие учения как формы самостоятельной деятельности может реализоваться при соблюдении следующих психолого-педагогических и методических условий: поэтапного формирования готовности к самообразованию и потребности в нем; наличии необходимой литературы и информационных материалов; введения таких форм работы, как семинары, дискуссии, эвристические беседы; развитию наставничества и консультирования; индивидуально-личностного подхода к обучающемуся.

Учение здесь и является фактором развития непрерывного образования, которое выступает двояко: как средство постоянного совершенствования личности и как система повышения ее профессиональной квалификации.

7. Теории учения в отечественной психологии

В отечественно психологии в настоящее время существует несколько подходов к пониманию проблемы учения. В исследованиях Н. А. Менчинской, Е. Н. Кабановой-Миллер, Д. Н. Богоявленского ведущим является теоретическое положение о том, что усвоение учащимися знаний обусловлено внешними условиями (в основном, программой и методами обучения) и активностью самого учащегося. Результирующим является осознанное усвоение знаний в виде научных понятий. Такое усвоение – есть итог мыслительной деятельности учащегося посредством умственных операций анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования при движении от неполного знания к полному. Возможно два противоположных пути усвоения знания: 1) движение от частного, конкретного знания к общему, абстрактному; 2) движение от недифференцированного общего к частному, конкретному и через конкретное к подлинно абстрактному (чаще всего это касается крупных общественных явлений).

Усвоение знаний взаимосвязано с необходимостью их применения в решении учебных задач и житейских ситуаций. В этом задействованы процессы интериоризации (перехода от внешних действий к внутренним) и экстериоризации (перехода от внутренних действий к внешним). При этом в процессе усвоения знаний шлифуются умственные операции по добыванию знаний, формируются приемы умственной деятельности, активизирующие процессы овладения операциями и развития мотивов и потребностей использовать эти операции в учебной деятельности.

Активное использование разнообразных приемов умственной деятельности в учебных ситуациях формирует у учащихся такие качества ума, как активность, продуктивность, гибкость, самостоятельность, и влияет на формирование элементов самоуправления учащимся своей учебной деятельностью.

В исследованиях П. Я. Гальперина (1985) и Н. Ф. Талызиной (1998) подходы к пониманию проблемы учения разрабатывались в контексте теории поэтапного формирования умственных действий. В ней учение рассматривается как усвоение видов и способов познавательной деятельности в заданной системе знаниевых координат, которые обеспечивают их применение в заранее заданных условиях учебной ситуации. Здесь качество знаний определяется содержанием и спецификой учебной деятельности, а знания, умения и навыки актуализируются комплексно, исходя из задач управления учебной ситуацией.

Единицами анализа учебной деятельности выступают умственное действие и задача управления учением. Формирование умственного действия должно осуществляться на основе законов образования новых действий и влияющих на них условий, а также определяться заранее заданными свойствами. Выявление этих законов и условий стало предметом исследования авторов теории поэтапного формирования умственных действий. Начальным этапом в формировании умственных действий являются действия с реальными предметами или их заместителями. Процесс перехода во внутренний (умственный) план действий способствует приобретению учащимся таких важных в учебной деятельности свойств личности, как обобщенность, свернутость, автоматизированность, разумность, сознательность.

Каждый из рассмотренных подходов имеет свою теоретическую и инструментальную ценность. Разноуровневый анализ проблемы учения дает его более полное объективное понимание, расширяя границы организации процесса учения и достижения посредством этого более осознанных и качественно высоких результатов учебной деятельности обучающихся.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте определение понятиям «научение», «усвоение» «учение», «обучение».

2. Можно ли утверждать, что научение свойственно не только человеку, но и животным?
3. Какие процессы понимаются под понятием «научение»?
4. В каких видах деятельности происходит научение?
5. Может ли научение быть побочным эффектом стихийного общения?
6. Является ли просмотр художественных фильмов, спектаклей, цирковых представлений, посещение музеев и чтение книг стихийным опытом научения?
7. Подумайте, в чем отличие трактовки научения В. Д. Шадрикова от трактовки научения Л. Б. Ительсона.
8. Опишите суть бихевиористской концепции научения.
9. Дайте характеристику видам ассоциативного обучения.
- 10.
11. Какой вид деятельности можно назвать учением?
12. Охарактеризуйте понятие «учение».
13. Какой аспект объединяет понятия «научение», «учение» и «обучение»?
14. Перечислите факторы научения по Л. Б. Ительсону.
15. В каком возрасте научение перестает быть основным способом приобретения жизненного опыта?
16. Является ли систематическая модификация поведения при повторении ситуации или под влиянием прошлого опыта на основе образования связей научением?
17. Имеет ли принципиальное значение отсутствие познавательных мотивов и цели в научении?
18. Охарактеризуйте группы теорий научения.
19. В каких теориях научение представляет собой процесс изменения психического отражения условий деятельности и поведения при установлении новых связей и реструктурировании исходного опыта в виде образцов или планов?
20. В чем суть процесса научения у животных?

21. Перечислите актуальные проблемы изучения феномена «научение».
22. Охарактеризуйте виды научения.
23. Какой из видов научения положен в основу исследования рефлексов у собак русским физиологом И. И. Павловым?
24. Дайте характеристику разновидностям научения по В. Д. Шадрикову.
25. Прокомментируйте отличия сенсорной и моторной моделей научения.
26. Выделите сходства и различия в понимании феномена «учение» в антропоцентрированных науках.
27. Какой смысл в понятие «учение» вкладывает психологическая наука?
28. Перечислите структурные компоненты учения по Л. Б. Ительсону.
29. Ответьте, в чем заключается суть учения по Л. С. Рубинштейну.
30. Определите сходства и различия в понимании процесса учения в исследованиях отечественных и зарубежных психологов.
31. Опишите подходы отечественных ученых к трактовке проблемы учения.
32. Охарактеризуйте пути усвоения знаний в концепциях Н. А. Менчинской, Е. Н. Кабановой-Миллер, Д. Н. Богоявленского.
33. Составьте структурно-логическую схему, отражающую этапы формирования умственных действий в процессе учения.
34. На каком этапе формирования умственных действий действия с реальными предметами перестают быть обязательными?

ТЕМА 3. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

1. Сущность процессов обучения и развития

Проблема обучения и развития непреходяща по своей значимости в контексте образовательного процесса и всегда интересовала и будет интересовать как исследователей в области педагогической психологии, так и представителей других психолого-педагогических наук. Ведущую роль обучения в развитии природных задатков подчеркивал еще Я. А. Коменский. И по настоящее время это положение актуально для многих зарубежных исследователей (Ж. Пиаже, В. Штерн, А. Гезелл, З. Фрейд, У. Джеймс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка, Л. Хьелл, Д. Зиглер, Б. Ф. Скиннер).

В отечественной науке решению проблемы соотношения обучения и развития посвящены труды К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, Н. Х. Весселя, К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Г. С. Костюкк, Н. А. Менчинской, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Е. Н. Кабановой-Миллер, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, Б. Г. Ананьева, А. А. Люблинской, А. Г. Асмолова и др.

В психологическом словаре А. В. Петровского обучение определяется как «процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта; организация формирования знаний, умений, навыков». Однако это определение не совсем полно учитывает психологию обучающегося. Шире это понятие представлено в словаре В. А. Мижерикова:

– обучение – это деятельность человека по усвоению социального опыта;

– обучение – это неделимая единица духовного бытия человека (по усвоению социального опыта);

– обучение – это взаимодействие между обучающим и обучаемым, протекающее в сфере деятельности и общения, в результате которых у обучаемого формируются знания, ум, навыки, развиваются способности, а у обучающего – способы познания индивидуальности обу-

чаемого и оба они развиваются как личность. Обучаемый и обучающий при этом выполняют одновременно две роли: и учителя, и ученика.

В толковом словаре А. Ребера термина «обучение» нет, но есть термин «научение», торжественный обучению, а именно: «научение – процесс усвоения знаний или фактического овладения ими; обучение». В том же словаре выделяется 30 видов научения, в том числе контекстное, согласно которому усвоенный материал припоминается лучше в том контексте, в котором происходило усвоение»: как гласит всеобщий закон контекстного научения, если материал усваивали под водой и с дыхательной трубкой, то в этом месте его лучше и воспроизводили.

По В. А. Якунину, обучение – это организованная форма социальных взаимодействий (воздействий), которая состоит из: целеполагания, информации, прогнозирования, принятия решений, организации исполнений, коммуникаций, контроля и коррекции при ведущей роли целеполагания.

Механизмом обучения является управление психическим развитием человека, критерием его эффективности – желаемые личностные качества, а оптимальным способом такого управления – перевод ученика с исполнительско-созерцательной позиции в творческую [106, с. 15].

По Р. С. Немову, обучение представляет собой синоним научения, по А. К. Марковой – управление развитием человека. Обучение – это процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания, умения и навыки. Ввиду того, что воздействия учителя, как обучающего, стимулируют активность ученика, которая в процессе обучения приобретает целенаправленный характер, процесс обучения можно назвать управляемым процессом. Только тогда можно эффективно управлять обучением, когда известно, какую именно активность ученика надо создавать и как ее следует направлять, как организовать обучение, чтобы оно дало наибольший эффект. Эти вопросы и составляют суть проблемы психологии обучения.

Исходя из этого можно сказать, что обучение: 1) предметно; 2) это всегда деятельность и общение, в котором осуществляется смена ролей ученик – учитель; 3) может быть: по форме индивидуальным, групповым, коллективным; по типу взаимодействия фронтальным, дифференцированным; по типу изложения объясняющим, проблемным, программированным.

Таблица 6

Типы обучения

Объясняющий тип обучения	
Положительные аспекты	Отрицательные аспекты
Содержание целостно, логично, последовательно, доказательно	Нельзя об этом же получить обратную связь от учащихся в процессе
Учащиеся имеют положительный образец преподнесения учителем знаний	Учащиеся пассивны
Учитель собирает внимание всех учащихся, ставит всех в одинаковые условия, мало тратя на это времени	Учитель активен сам, нет диалога с учащимися
Проблемный тип обучения	
Содержание дано в форме противоречия (конфликта)	Сразу же можно получить обратную связь от учащихся в процессе решения учебной задачи
Учащиеся ищут выход из конфликта, мобилизуют свои умственные силы, активны	Этого не происходит, если есть знания или же они не существенны для решения проблемы
Учитель строит диалог, организует сотрудничество с учащимися, видит уровень каждого ученика, возможен пошаговый контроль усвоения знаний	Много времени тратится на осмысление большого объема работы; учителю нужно продумывание каждого шага обучения
Программированное обучение	
Содержание: материал подается порциями, за каждым шагом дается новый шаг	Трудоемкая, кропотливая работа
Учащиеся работают индивидуально, свободны в количестве возвращения к тем операциям, которые усвоили, что исключает психотравмирующие ситуации	Учащиеся не учатся общению с другими людьми, формируется пассивная громкая речь; думают в рамках заданной программы без вариантов. Исключается радость совместного открытия истины
Учитель видит каждого ученика и меру его продвижения в материале	Обеднен процесс эмоционального воздействия и личностного влияния на

Результатом обучения выступает усвоение. Это процесс воспроизведения индивидом исторически сформированных, общественно выработанных способностей, способов поведения, знаний, умений, навыков, процесс их превращения в формы индивидуальной субъективной деятельности.

Процесс усвоения начинается с момента рождения и осуществляется в течение всей жизни человека, являясь основой развития его психики и поведения. Усвоение осуществляется в процессе собственной деятельности индивида с предметами материальной и духовной культуры и включает основные ее компоненты: предметы культуры, воплощение способности, знания, умения, и навыки людей – это содержание усвоения; способы задания этих предметов, соответствующие определенной форме их усвоения (например, игровой форме усвоения взаимоотношений людей соответствует их задание в виде ролей); практическую и познавательную деятельность, адекватную деятельности, воплощенной в предметах культуры.

Результаты усвоения выражаются, с одной стороны, в виде усвоенных человеком знаний, умений и навыков, а с другой – в виде способностей, характеризующих определенный уровень психического развития, который служит предпосылкой более сложного содержания (например, лишь достаточно развитые мотивация и способность воображения позволяют ребенку в возрасте 6-6, 5 лет перейти от игровой деятельности к учебной).

Содержание усвоения, способ его объяснения и соответствующие им виды деятельности первоначально выступают перед человеком как внешние образцы и лишь через общение он оказывается в ситуациях, требующих от него усвоения некоторого содержания деятельности в соответствующей форме. Поэтому усвоение всегда выступает как процесс интериоризации, то есть воспроизводства во внутреннем психическом плане заданных внешних образцов.

Выделяется две основные формы усвоения: 1) непосредственно-эмоциональное общение; 2) предметно-манипулятивная, игровая, учебная, общественно-полезная и собственно трудовая деятельность. Этой последовательности соответствуют основные возрастные периоды жизни современного человека.

Каждой форме обучения присущи особые закономерности. В настоящее время наиболее подробно изучены особенности усвоения, происходящие в форме школьного обучения. Перед школьниками ставятся учебные задачи по овладению различными понятиями или физическими закономерностями (законами). Эти задачи определяют и способы действий, и методы их усвоения.

Усвоение как продукт обучения включает в себя три компонента: 1) психический: умственные действия и операции; 2) логический: понятия, суждения, умозаключения; 3) предметно-специфический: предметно-специфические знания.

Структура усвоения как продукта обучения выглядит следующим образом: обучение → усвоение → обучаемость (зона ближайшего развития) → обученность (зона актуального развития). Измерение и сравнение показателей зоны ближайшего развития и зоны актуального развития позволяет определить результат усвоения в обучении.

В связи с изменениями в методологических установках, новыми эмпирическими данными, переосмыслением на их основе понимания сущности обучения и развития в разные социально-исторические эпохи аспекты ее решения варьировались: от соотношения познавательного компонента в обучении и развитии до соотношения обучения и развития личности с насущной необходимостью модернизации системы образования.

Необходимость решения данной проблемы обусловлена следующими факторами:

– актуальным требованием совершенствования основ дидактики и методики обучения и воспитания, о чем в своем труде «Основы общей психологии» писал С. Л. Рубинштейн: «... 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), включает в себе и определенную теорию обучения»;

- интенсивным развитием науки и увеличением объема знаний, который не может быть полностью включен в программы образовательных учреждений, что, в свою очередь, требует перемоделировать образование с формирования у учащихся знаний, умений и навыков на формирование у них способов самостоятельного мотивированного непрерывного образования;

- потребностью развивающего образования в смещении акцента на учете возрастных особенностей детей как главном и неизменном принципе обучения на приоритет выявления соотношения обучения и развития личности обучающегося с целью расширения его возрастных возможностей;

- признанием приоритета принципа развивающего обучения и созданием концепций развивающего обучения (А. Н. Леонтьев, Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин);

- осмыслением факторов личностного роста и личностных изменений;

- развитием и амплификацией (обогащением) теории личности, дающие более полное представление о ее новообразованиях на разных этапах «онтогенеза личности» (В. Д. Шадриков).

2. Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития

Проблема соотношения обучения и развития имеет своим основанием общенаучную (уже – общепсихологическую) проблему генотипической и средовой обусловленности развития человека:

«...проблема генетических источников психологии и поведения человека является одной из важнейших в психологической и педагогической науках, поскольку от ее правильного решения зависит принципиальное решение вопроса о возможностях обучения и воспитания детей, человека вообще» [63, с. 63].

В истории психологии эта проблема решается неоднозначно. И это связано с тем, что анализ феноменов культурно-исторической психологии показывает, что от смыслообразов, культивируемых личностью в науке и культуре зависит отношение к ней и те действия и теоретические схемы ее анализа, которые программируют ее саму [6].

Существует несколько подходов к решению проблемы развития человека. В биогенетической концепции в основу анализа проблемы развития человека положено понимание его как *ощущающего* индивида, обладающего определенными антропогенетическими свойствами (задатками, темпераментом, биологическим возрастом, полом, типом телосложения, нейродинамическими свойствами мозга, органическими побуждениями), которые проходят различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы вида в онтогенезе. Основу созревания индивида составляют приспособительные процессы организма.

В социогенетической концепции рассматриваются процессы социализации *нуждающегося* человека и освоение им социальных норм и ролей, формирование у него мотивационно-ценностных ориентаций, социально желательных установок, национального и социального характера в соответствии с принадлежностью к той или иной этнокультурной и социальной группе в рамках этноса или нации.

В персоногенетической концепции выделяются проблемы активности, самосознания и творчества запрограммированной личности, формирования ее образа «Я» и способностей, борьбы мотивов, воспитания индивидуального характера, самореализации личностного выбора, непрерывного поиска смысла жизни.

В системно-деятельностной концепции историко-эволюционного подхода к развитию личности свойства человека рассматриваются как «безличные» предпосылки к его развитию, которые в процессе жизнедеятельности могут стать продуктом развития (А. Г. Асмолов).

На основе данных концептуальных положений формируется тройственное понимание соотношения обучения и развития, описанное в начале 30-х гг. XX в. Л. С. Выготским в его книге «Педагогическая психология».

В теории швейцарского психолога Ж.-Ж. Пиаже связь между обучением и развитием отрицается. Эмпирически им было доказано, что не зависимо от обучения мышление ребенка проходит определенные стадии развития мышления. Для того чтобы обучение ребенка оказалось возможным, необходимо создать определенные условия. Так Ж.-Ж. Пиаже определяет, что обучение «идет в хвосте развития», надстраиваясь над созреванием. Обучение опосредовано уровнем развития личности, точнее развитие создает возможности, а обучение, по мнению В. Штерна, их реализует.

Обучение как внешнее условие созревания психики ребенка рассматривается в данном направлении как «чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвующий активно в детском развитии, ничего в нем не меняющий и скорее использующий достижения развития, чем подвигающий ход и изменяющий его направление» [20, с. 375].

Развитие является результатом внутреннего спонтанного самоизменения вне влияния обучения. Независимость развития ребенка от обучения подтверждается аналитическим выводом Л. С. Выготского: «... развитие должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря этому наперед исключается всякая возможность по-

ставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу» [20, с. 376]. Таким образом, в данном направлении идея развивающего обучения не признается представителями ее западной ветви (А. Гезелл, З. Фрейд).

В отечественной науке данное направление получило поддержку у некоторых детских психологов в соответствии с дидактическим принципом доступности, согласно которому учить ребенка можно только тому, что он может понять, и для чего у него сформированы необходимые познавательные способности.

В теории У. Джемса, Дж. Уотсона и Э. Торндайка обучение и развитие тождественны. Следует отметить, что Э. Торндайк не дифференцировал специфику обучения человека и животного, отрицая роль сознания в обучении.

По мнению У. Джемса и Дж. Уотсона, ребенок развивается вследствие того, что он обучается. Поэтому обучение и есть развитие: шаг в обучении считается ими шагом в детском развитии, которое чаще всего сводится к накоплению полезных привычек. Так, обучение ребенка грамматическим знаниям приводит к развитию у них умственных действий (привычек) с элементами грамматики, и любое обучение на основании этого уже является развивающим. Ведь ребенок, овладевая какой-либо умственной операцией, осваивает и общий структурный принцип, возможности использования которого намного шире возможностей применения конкретной операции. Это, как пишет Л. С. Выготский, приводит к оптимизации развития структурных функций и в других учебных областях: «...хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее, они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические за-

висимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой» [20, с. 390].

Л. Хьелл и Д. Зиглер утверждали, что учителям-практикам и методистам импонирует именно эта концепция взаимосвязи обучения и развития, так как не требует трудоемких процедур по различению сложных в диагностике процессов обучения и процессов развития.

К. Коффка предпринял попытку объединить обе предыдущие концепции, рассматривая развитие как бинарный процесс: с одной стороны, как созревание, а с другой – как обучение, где созревание влияет на обучение и наоборот, объясняя это тем, что обучение как процесс вызревания новых структур и совершенствования уже созданных может идти и вслед за развитием, и впереди него, активизируя формирование новообразований ребенка. При этом развитие создает базис обучения и делает обучение возможным, а обучение активизирует развитие, продвигая его вперед.

Взаимосвязи обучения и развития, выявленные в третьей концепции, в отечественной психологии активно изучались в лабораториях Г. С. Костюка и Н. А. Менчинской.

В отечественной возрастной и педагогической психологии проблема соотношения обучения и умственного развития ребенка была положена в основу положения о зонах актуального и ближайшего развития Л. С. Выготского. В экспериментальной работе им доказано, что соотношение умственного развития и обучения определяется с помощью выявления уровня актуального развития ребенка и возможной зоны его ближайшего развития. Именно обучение создает зону ближайшего развития и ведет за собой развитие. По мнению Л. С. Выготского, только то обучение действительно, которое идет впереди развития.

Л. С. Выготский определяет зону ближайшего развития как расстояние между уровнем актуального развития в виде степени трудности решаемых ребенком самостоятельно учебных задач и уровнем потенциального развития, то есть того уровня, которого ребенок может достигнуть при решении задач под руководством взрослого и при

сотрудничестве со сверстниками. Зона ближайшего развития – это возможности и резервы становления высших психических функций, формирующихся сначала в совместной деятельности с другими людьми, а потом переходящих во внутренний план протекания психических процессов учащегося.

Зона ближайшего развития позволяет определить пороги обучения: обучение опирается на уже освоенные циклы развития (низший порог обучения) и ориентируется на вызревающие функции (высший порог обучения) – оптимальный период обучения и находится между двумя этими порогами. Знание потенциальных возможностей развития ребенка в этот период времени дает право на психолого-педагогический прогноз и создание методических рекомендаций о содержании и сроках обучения как детского коллектива, так и отдельно взятого ребенка.

Определение актуального и потенциального уровней развития и определение зоны ближайшего развития составляет, по Л. С. Выготскому, нормативную возрастную диагностику и может быть использовано как показатель индивидуальных различий обучающихся.

В 40-е гг. XX в. в отечественной психологии проблема соотношения обучения и развития продолжает разрабатываться в системе развивающего обучения с целью определения его эффективных форм, обеспечивающих более высокий уровень умственного развития школьников разного возраста в условиях группового и индивидуального обучения. Было выделено несколько линий исследования данной проблемы и создания концепций развивающего обучения:

– Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов отдавали приоритет изменению содержания образования;

– А. Н. Леонтьев и Л. В. Занков считали возможным достижение развивающего эффекта посредством усовершенствования методов обучения;

– Н. А. Менчинская, Д. Б. Богоявленский, Е. Н. Кабанова-Меллер предпринимали попытки средствами обучения изменить спо-

собы умственной деятельности школьников и повысить посредством этого эффективность усвоения ими знаний, умений и навыков.

Эмпирические исследования проблемы соотношения обучения и развития позволили отечественным психологам выявить:

- сложный механизм взаимоотношений между знанием и мышлением, где, с одной стороны, овладение знаниями является неотъемлемым условием развития мышления, а с другой, – усвоение знаний невозможно без мыслительного процесса (П. П. Блонский);
- влияние поэтапного формирования умственных действий на интеллектуальное развитие школьников (П. Я. Альперин, Н. Ф. Талызина);
- воздействие разных методов обучения на интеллектуальное развитие школьников (Б. Г. Ананьев, А. А. Люблинская);
- роль проблемного обучения в развитии (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин);
- различные формы взаимозависимости обучения и развития (Г. С. Костюк).

3. Проблема обучаемости как способности к обучению и ее диагностика

В соответствии с уровнями психического развития А. К. Маркова выдела «пласты» развития учащегося и их показатели [54]. На уровне актуального развития она выделила основные пласты: обученность, развитость и воспитанность. В зоне ближайшего развития они представлены показателями обучаемости, развиваемости и воспитуемости. Рассмотрим последовательно эти показатели.

Обученность – это определенный запас знаний и тот или иной уровень умения учиться. Обученность – это одновременно результат прошлого опыта и цель предстоящего обучения. И степень обученности прямо пропорциональна степени реализации цели обучения. Поэтому в обучении важно создавать условия реализации уровня обученности и переходу ребенка на более высокий ее уровень. Для опре-

деления уровня обученности следует выявить наличный уровень систематически или стихийно сложившегося учебного опыта, на который можно опереться в дальнейшем обучении. Обученность включает в себя актуальный на сегодняшний день уровень знаний и сложившиеся к моменту диагностики учебные действия, умения и навыки, а также элементы умения учиться.

Так как знания имеют разную личностную ценность, они могут быть достаточно неоднородны. Исходя из этого, можно дифференцировать виды знаний следующим образом: знания о фактах; понятия и термины; законы и теории; знания о способах деятельности и методах познания. Знания фактов, понятий и терминов формируют базу для позитивных сдвигов в развитии, тогда как для самого умственного развития важнее знания законов и теорий и знания о деятельности.

Развитость – это совокупность характеристик развития. Развитость – это познавательная инициатива, действие в уме и с абстрактными отношениями. Это – актуальный уровень развития, не конгруэнтный обученности: «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» [4, с. 18].

Диагностика умственного развития предполагает выявление:

- качественных характеристик абстрактного мышления;
- уровня оперирования ключевыми понятиями, терминами, принципами, теориями и законами в конкретном учебном предмете;
- познавательной инициативы;
- умения самостоятельно обнаруживать новые закономерности и скрытые резервы решения учебной задачи с использованием продуктивного мышления и креативности;
- уровня рефлексии как осознанности учебной деятельности;

– произвольности и осмысленной организации собственной познавательной деятельности.

Анализ качественных данных показателей позволяет уточнить и расширить представление о сущности умственного развития учащихся и ее динамике на протяжении обучения в школе.

Воспитанность – это определенный уровень личностного развития учащегося. Но это не проявление знаний этикета в поведении со старшими и сверстниками и не сумма определенных качеств. По А. К. Марковой, воспитанность – это триединство нравственных знаний (знаний об отношении к труду, обществу, другим людям, самому себе), нравственных убеждений, мотивов, целей, отношений и смыслов (эталон нравственных знаний) и нравственных поступков и нравственного поведения в учении.

На основе критериев воспитанности А. К. Маркова выделяет уровни воспитанности и воспитуемости. Именно разработка критериального аппарата дает возможность наиболее полно определить сущностные характеристики и изменения объекта изучения, очертить пределы и полноту его проявления. Тогда критерий становится инструментом оценки, но не самой оценкой изучаемого явления. А. К. Маркова отмечает, что выбор критерия во многом определяется практическими интересами, заключающимися в достижении компетентной, максимально результативной и в то же время приоритетно наиболее значимой для психолога деятельности. В этом случае он может быть представлен как научно обоснованная «модель», характеризующая сущность профессиональной деятельности практического психолога, совокупность знаний о ней, через которую она максимально выражена, или же, как сумма знаний о реальных достижениях и возможностях оптимизации этой деятельности.

Таблица 7

Уровни воспитанности и воспитуемости по А. К. Марковой

Показатель	Уровень	Характеристика
1	2	3

Воспитанность	Высокий	<p>Широкий запас нравственных знаний (об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к себе). Синтез нравственных представлений в целостное индивидуальное мировоззрение.</p> <p>Согласованность нравственных знаний с личными убеждениями, мотивами.</p> <p>Гармония знаний и убеждений с нравственным поведением, единство слова и дела в учении.</p> <p>Развернутые познавательные и социальные мотивы в учении, интерес к способам работы.</p> <p>«Сильное» целеполагание – удержание целей в ситуациях затруднений, ошибок, помех, доведение работы до конца.</p> <p>Преобладание положительных конструктивных эмоций в учении</p>
---------------	---------	--

Окончание таблицы 7

1	2	3
	Низкий	<p>Слабые, разрозненные нравственные представления о том, что такое хорошо и что такое плохо.</p> <p>Усвоенные нравственные знания не всегда принимаются как основа личных убеждений, личные мотивы рассогласованы с общепринятыми правилами и нормами.</p> <p>Разлад, рассогласование у самого человека нравственных знаний, убеждений, поступков.</p> <p>Мотивы учения на уровне интереса к фактам, узкая ориентация на результат работы при отсутствии интереса к способам работы.</p> <p>Цели негибкие, нереалистические, ситуативные и неперспективные, разрушаются в условиях затруднений и помех.</p> <p>Преобладают отрицательные деструктивные эмоции в учении, тревожность, неуверенность в себе</p>
Воспитуемость	Высокий	<p>Откликаемость на помощь другого человека в развитии его личности – следование советам другого человека.</p> <p>Легкость использования и преобразования усвоенных способов социального поведения в новых условиях.</p> <p>Активная ориентировка в новых социальных условиях</p>
	Низкий	<p>Закрытость личности для развития, нежелание прислушиваться к советам окружающих.</p> <p>Затрудненная ориентировка в новых социальных условиях.</p> <p>Трудновоспитуемость – барьеры, конфликты с окружающими, агрессия при попытках воздействия со стороны другого человека</p>

Исходя из определения критериев и уровней воспитанности и воспитуемости, данных А. К. Марковой, выводятся психологические показатели воспитанности: широкий запас осознанно усвоенных нравственных знаний; понимание окружающих; сформированность нравственных убеждений; учебные мотивы и цели, проявляющиеся как интерес к разным видам и способам учебной деятельности, поме-

хоустойчивости, доведение монотонной учебной деятельности до конца, отсутствие потребности в разрушении результатов учебной деятельности при затруднениях или ошибках в ней, устойчивые нравственные поступки ребенка в учении.

Наличие сформированных показателей обученности, развитости и воспитанности способствует дальнейшему раскрытию резервных возможностей ребенка в обучении. А. К. Маркова называет этот феномен развиваемостью. Показателями развиваемости личности в обучении служат:

- способность к дальнейшему развитию;
- готовность перейти на новый уровень развитости;
- динамика умственного развития;
- становление интеллекта, мышления, активности, инициативы.

Воспитуемость личности обучающегося так же может быть развита. Критериями ее развития выступают:

- гибкость отклика на внешние воспитательные воздействия;
- готовность перейти на новый уровень воспитанности.

Обучаемость – это восприимчивость, чувствительность к усвоению знаний, способность к дальнейшему обучению. В широком смысле обучаемость выступает как проявление общих способностей человека. В узком смысле обучаемость – это эмпирическая характеристика индивидуальных возможностей учащихся к усвоению учебной информации и выполнению учебной деятельности, в том числе к запоминанию учебного материала, решению задач, выполнению различных типов учебного контроля и самоконтроля и, посредством этого, готовность к переходу на новые уровни обученности. Вместе с тем обучаемость выступает и как общая возможность психического развития.

Б. В. Зейгарник считает обучаемость диапазоном потенциальных возможностей детей к овладению новыми знаниями в сотрудничестве с взрослыми. Б. Г. Ананьев понимает под обучаемостью подготовленность психики человека всем предыдущим ходом ее формирова-

ния к интенсивному развитию в ходе обучения в определенном направлении.

В отечественной психологии обучаемость исследовалась З. И. Калмыковой в лаборатории Н. А. Менчинской. Она подчеркивает, что это – один из главных показателей умственного развития и система интеллектуальных качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности при равных стартовых условиях обучающихся (минимум знаний, мотивации) [40, с. 7]. Она определяет обучаемость так: «Под обучаемостью мы понимаем совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека, от которых зависит продуктивность учебной деятельности» [97, с. 290].

Такими свойствами являются:

- обобщенность мыслительной деятельности – ее направленность на абстрагирование и обобщение существенного в материале;
- осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон;
- гибкость мыслительной деятельности;
- устойчивость мыслительной деятельности;
- самостоятельность мышления, его восприимчивость к помощи.

Степень развития и характер сочетания указанных свойств мыслительной деятельности определяют индивидуальные различия в обучаемости, являясь ее качественными показателями. К показателям обучаемости относятся следующие параметры личности обучаемого:

- ресурс познавательных возможностей (сенсорных, перцептивных процессов, внимания, памяти, мышления, речи);
- особенности личности (мотивация к деятельности, характер, эмоциональная чувствительность);
- отношение к педагогу, учебной группе, усваиваемому учебному материалу;
- речевые возможности учащегося;
- способность к пониманию и использованию различных знаковых систем (символической, графической, образной).

Критерии обучаемости:

- знание правил;
- владение понятиями, интеллектуальными операциями;
- умение применять их в практике;
- самостоятельное использование знаний, умений, навыков, понятий в мыслительной деятельности (хорошо развитая мотивация).

О. М. Морозов выделил признаки обучаемости: 1) быстрота формирования новых понятий, обобщений; 2) гибкость мыслительных операций; 3) способность решать задачи разными способами; 4) память на общие понятия; 5) обобщенные знания; 6) интеллектуальная активность.

Исходя из вышесказанного, признаками обучаемости принято считать: 1) активность ориентации в новых условиях; 2) перенос известных ранее способов решения учебных задач в новые условия; 3) скорость образования новых понятий и способов деятельности; 4) темп, экономичность, работоспособность, выносливость; 5) восприимчивость к помощи другого человека, которая может измеряться количеством единиц дозированной помощи, необходимой ребенку для решения учебной задачи.

Все эти компоненты развиваются в процессе обучения в единстве, но каждый разными темпами, это зависит от типа (вида) изменений:

– макроизменения – изменение личности в целом на длительном отрезке времени;

– микроизменения – изменения одного и того же ученика за короткое время по овладению знаниями. Макро- и микроизменения в личности ученика связаны с проблемой переноса.

Проблема обучаемости и способов ее выявления связана с проблемой обученности, но они различны. Обученность – это результат обучения, то есть наличный уровень определенных предметно-специфических знаний и качеств личности.

Перенос – это положительное влияние ранее приобретенных навыков и умений на формирование новых, то есть возможность формирования в одном навыке значительно облегчает и сокращает сроки формирования другого навыка. Перенос может быть широким, то есть выходить за пределы сходных навыков. В этом случае эффективность обучения особенно велика (в широком смысле) и в этом случае способ обучения мало эффективен (в узком смысле).

Мера переноса определяется наличием и осознанием общих существенных признаков, выполняемых действий. Чем полнее и яснее осознаются эти признаки, тем легче навык общается и переносится.

В тех случаях, когда установление общности в заданиях происходит по признакам чисто внешним, перенесение старого способа выполнения действия на новое задание оказывается не отвечающим новым условиям и наблюдается отрицательное влияние ранее сформированного навыка на формирование нового (интерференция).

В русле этих изменений и происходит развитие основных психических процессов: внимания, памяти, мышления, воображения (которые в общем плане из произвольных, неуправляемых превращаются в произвольные, управляемые, изменяясь не столько по виду, сколько по своей структуре, строению).

Условно по уровню обучаемости, уровню сформированности нравственных качеств и отношению к учению можно выделить следующие типы учеников:

- I тип – высокая обучаемость сочетается с высокими нравственными качествами и положительным отношением к учебе (преобладают оценки «5» и «4»): могут и хотят;
- II тип – высокая обучаемость выступает как потенция, сочетается с неразвитыми нравственными качествами и отрицательным отношением к учению (преобладает оценка «3»): могут, но не хотят;
- III тип – низкая обучаемость при сочетании высоких нравственных качеств, прилежные (преобладают оценки «4» и «3»): не могу, но хотят;

- IV тип – низкая обучаемость при сочетании низких нравственных качеств, испытывают серьезные затруднения в учебе (чередуются оценки «3» и «2»): не могут и не хотят.

Для каждого типа учеников домашние работы и задания должны быть дифференцированы. Сильным учащимся следует давать дополнительные, часто творческие, задания. Обучаемость формируется в условиях обучения. Процесс обучения предусматривает две взаимосвязанные стороны – обучаемую и обучающую. Поэтому есть необходимость разделения понятий «обучение», «учебная деятельность» и «учение». Учебная деятельность – это деятельность, направленная на развитие личности ученика через усвоение им знаний, умений и навыков. Учение – это учебная деятельность, которая становится целью деятельности ученика, то есть учение имеет место там, где действия обучающегося управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения, формы поведения и виды деятельности.

Учебная деятельность как понятие шире, чем «учение», так как учебная деятельность уже включена в процесс обучения, возникая как результат хорошо организованного обучения. Учебная деятельность имеет свою структуру и ценность ее в том, что ребенок в ней и через нее развивается как личность. Поэтому сначала актуализируется обучение, затем на его основе возникает учебная деятельность, а из нее вырастет учение.

Особенно важное значение имеет формирование возможностей к обучению при переходе от дошкольного детства к систематическому обучению в школе, от школьного обучения к специальному, предполагающему овладение различными видами профессиональной деятельности (профессиональных колледжах и вузах), то есть на сензитивных этапах развития личности.

Так, установлено, что наиболее высокая чувствительность к языковым явлениям появляется в возрасте от 3 до 5 лет, к развитию наглядно-образного мышления – от 6 до 10 лет, а к развитию логического – от 10 до 15-16 лет. Способности к математике активно разви-

ваются от 16 до 20 лет, в то время как к философии – намного позже. К литературе – от 6 до 10 лет и от 14-15 до 19-20 лет. Важно в эти сензитивные периоды упражнять ребенка в данном виде деятельности.

На разных возрастных этапах существуют значимые различия в показателях обучаемости, делающих обучение более эффективным: в дошкольном возрасте – это качества, способствующие большей включенности в игровую деятельность, в школьном возрасте – более точного выполнения учебных требований, в студенческом – способность самостоятельно учиться и овладевать профессиональными знаниями, умениями и навыками.

В настоящее время выделены следующие показатели обучаемости:

- уровень развития познавательных процессов;
- уровень развития мотивационно-волевой и эмоциональной сфер личности обучаемого;
- уровень уяснения содержания учебного материала из прямых и косвенных объяснений педагога;
- уровень овладения материалом до степени активного осознанного применения.

Важно и дифференцировать понимание качества обучаемости: «Дети с одинаковым уровнем умственного развития под руководством педагога способны к обучению в совершенно различных размерах ... один ребенок 8 лет способен с помощью решать задачу для 12-летнего, а другой – 9-летнего» [20, с. 399].

При этом способность к обучению не всегда совпадает с развитостью ребенка, что афористично отражено еще в размышлениях Аристотеля: «Почему, когда мы старше, у нас сильнее ум, а когда моложе, то легче учимся?» [47]. Исследуя зоны таких несовпадений, Л. С. Выготский отмечает: «Хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу. Развитие ребенка никогда не следует как тень за отбрасывающим его предметом, за школьным обучением.

Поэтому тесты школьных достижений никогда не отражают реального хода детского развития» [20, с. 390].

4. Обучение мышлению.

Закономерности формирования умственных действий и интеллектуальных операций у школьников

Отечественная педагогическая психология исходит из положения о том, что мышление человека формируется в процессе деятельности. Поэтому важным является вопрос по обучению школьников приемам умственной деятельности. Приемы умственной деятельности – это конкретные способы выполнения действий анализа, синтеза, абстрагирования и обучения. Они меняются в зависимости от характера учебного материала и решаемых задач. Формируясь во внешнем практическом плане, приемы умственной деятельности изменяются и превращаются в интеллектуальные операции.

Овладение этими приемами и операциями происходит через: ознакомление с ними; упражнение (использование их на различном материале); перенос (использование приемов при решении новых задач). Алгоритм формирования приемов умственной деятельности выглядит так: усвоение приема; самостоятельное его применение; перенос в новые учебные ситуации.

Прием умственной деятельности можно усвоить в готовом виде или же самостоятельно отыскивать учащимся. Но мышление нельзя свести лишь к одним операциям прежде всего потому, что оно побуждается потребностью личности в познании окружающего и направлено на решение определенных проблем и познавательных задач. Мышление устанавливает и обнаруживает отношения между предметами или явлениями, и тем самым помогает проникнуть вглубь познавательного процесса или объекта.

Формирование типа мышления зависит от следующих факторов: характера материала; типа решаемых задач; возраста и уровня учащихся; способа обучения.

Раскроем содержание этих факторов: понять материал – это значит установить связи между объектами, а мыслить – это значит использовать эти связи для решения определенных задач.

Связи могут быть логическими (математика), функциональными (физико-химические науки), правилосообразными (падежные окончания) и случайными (сочетание слов в стихотворении). В соответствии с этими связями, которые устанавливает субъект обучения, и развивается тип мышления.

Тип задач также задает тип мышления. Можно давать задачи на отработку операций (например, склонение имен существительных по падежам или решение математического примера: $x^2 - 2x = \dots$), а можно давать задачи на развитие процесса мышления, например, сочинение «Как достичь мира во всем мире?» или решение познавательных задач: «Опиши, как звучит хлопок одной ладони?».

Возрастные рамки для мышления определить достаточно трудно. Разные виды мышления у одного и того же человека в процессе обучения присутствуют и развиваются, но априори мышление развивается от образно-практического типа к научному, теоретическому.

Результаты эмпирических исследований отечественных психологов показывают, что существует три способа обучения мышлению:

- необходимые отношения задаются учащемуся в виде общих принципов, правил или алгоритмов: это – путь обучения принципам для прочного усвоения понятий;
- существенные отношения отыскивают сами учащиеся: это – путь обучения на примерах для эффективного запоминания;
- учащегося обучают приемам и учат находить признаки, с помощью которых обнаруживаются существенные данные: это – путь обучения способам мышления и понимания для создания условий к переносу навыков.

Для обучения мышлению надо использовать все три способа в комплексе. Мышление определяется не только внешним источником, но и внутренними. К ним относятся личностные (мотивы), установки,

ригидность, шаблонность, синкретизм (дифференцированность, неопределенность).

Обучение творческому мышлению предполагает и качественно иное обучение. Так как обучать ему – это значит подвергать все усваиваемые понятия и методы критике и оценке. Ведь актуализированное творческое мышление позволяет видеть ограниченность усваиваемых понятий и методов, их схематичность и неполноту по сравнению с действительностью.

Таким образом, проблема обучения и развития остается одной из фундаментальных проблем педагогической психологии, о чем свидетельствует неподдельный научный интерес ученых прошлых веков и настоящего времени. Решение вопроса о соотношении влияния генотипических и средовых факторов на развитие личности позволило определить три основные теории соотношения обучения и развития, каждая из которых не потеряла своей актуальности по настоящее время и в некоторой модификации представлена в современной педагогической психологии. Решение проблемы обучения школьников включает в себя мониторинг уровней актуального и ближайшего развития, проявляющихся в показателях обученность – развитость – воспитанность и обучаемость – развиваемость – воспитуемость соответственно. Их критерии, показатели и признаки позволяют диагностировать и отслеживать качество обучения и, при необходимости, корректировать его объем, темп и содержание.

Контрольные вопросы и задания

1. Поразмышляйте, является ли проблема соотношения обучения и развития центральной проблемой педагогической психологии.
2. Перечислите основные подходы к решению проблемы соотношения и развития.
3. Какое соотношение между обучением и природными задатками выявил Я. А. Коменский?

4. Верно ли, что обучение представляет собой социальное взаимодействие между обучающим и обучаемым в сфере деятельности и общения, которое состоит из: целеполагания, информации, прогнозирования, принятия решений, организации исполнений, коммуникаций, контроля и коррекции при ведущей роли целеполагания?

5. Что является механизмом обучения?

6. Каковы критерии эффективности обучения?

7. Что является результатом обучения?

8. Охарактеризуйте типы научения.

9. Перечислите формы усвоения знаний.

10. Какова структура усвоения знаний?

11. Какие психологические источники лежат в основе проблемы соотношения обучения и воспитания?

12. Дайте краткую характеристику подходов к решению проблемы соотношения обучения и воспитания.

13. В чем суть анализа проблемы развития человека в персонологической концепции?

14. В какой концепции рассматривается механизм социализации нуждающегося человека?

15. Какие проблемы развития человека рассматриваются в персоногенетической концепции?

16. В какой концепции свойства человека рассматриваются как «безличные» предпосылки развития личности?

17. Кто из зарубежных психологов утверждал, что обучение не зависит от развития?

18. Как можно объяснить позицию некоторых детских практических психологов, согласных с положением о том, что обучение не зависит от развития?

19. Составьте дидактическую конструкцию по теме: «Решение проблемы соотношения обучения и развития в западной психологии в XX в.».

20. Раскройте точку зрения У. Джемса, Дж. Уотсона и Э. Торндайка на проблему соотношения обучения и развития.

21. Какова особая позиция Э. Торндайка в обсуждении вопроса об обучении человека и животного?

22. Кто из западных психологов утверждал, что обучение как процесс вызревания новых структур и совершенствования уже созданных, может идти и вслед за развитием, и впереди него?

23. С помощью какого показателя Л. С. Выготский определял эффективное соотношение умственного развития и обучения?

24. Выскажите свое понимание понятий «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития».

25. Представьте структурно-логическую схему по теме: «Исследование проблемы соотношения обучения и развития в отечественной психологии II половины XX в.».

26. Поразмышляйте, в чем смысл понятий «обученность», «развитость» и «воспитанность». В чем их существенное отличие от понятий «обучаемость», «воспитуемость», «развиваемость».

27. Перечислите показатели обученности, развитости и воспитанности школьника.

28. Какие показатели выявляются с помощью диагностики умственного развития школьника?

29. Перечислите признаки обучаемости по О. М. Морозову.

30. Перечислите показатели обучаемости, развиваемости и воспитуемости школьника.

31. Составьте дидактическую конструкцию по теме: «Взаимосвязь типа личности ученика и отношения к учению».

32. Перечислите, какие факторы влияют на формирование мышления учащегося.

33. Охарактеризуйте способы и результаты обучения мышлению.

ТЕМА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ

1. Краткий обзор теорий обучения XX-XXI вв.

Третий этап развития педагогической психологии как самостоятельной науки, который длится с середины 50-х гг. XX в. по настоящее время, характеризуется созданием большого количества психологических теорий обучения как в России, так и за рубежом. Это позволило педагогической психологии развиваться в нескольких теоретико-методологических направлениях, исходя из понимания авторами той или иной концепции обучения предмета изучения, природы процесса учения и единиц анализа данного процесса. Эти три критерия позволили выделить три типа теорий учения, принципиально отличающихся своими подходами к обучению подрастающего поколения. Это – бихевиористский, когнитивистский и деятельностный подходы.

В бихевиористском подходе предметом изучения стало поведение человека, стимулируемое извне; ответные реакции на стимулы считались недоступными научному анализу, поэтому изучались внешне проявлявшиеся движения. Не считая существенной социальную природу человека, Э. Торндайк утверждал, что основные характеристики учения человека и любого животного на всей лестнице развития животного мира почти одинаковы, и проводил исследования по педагогической психологии в большей степени на животных.

Представители когнитивного подхода (когнитивной теории учения) за единицу анализа взяли познавательные процессы и проводили исследования по двум направлениям: 1) изучению процесса учения как информационного процесса, близкого к процессам, происходящим в компьютере (что достаточно спорно); 2) описание процесса учения на основе деятельности процессов восприятия, внимания, памяти, мышления. Дж. Брунер, как яркий представитель этого направления, в своих работах доказывает, что полученные исходные знания позволяют ученику делать широкий перенос универсальной основы этих знаний на всю учебную деятельность, подчеркивая взаимосвязь

знаний и умений, их трансформацию, расширение и приспособление к решению новых учебных и жизненных задач.

Деятельностный подход активно разрабатывался А. Н. Леонтьевым, а затем П. Я. Гальпериным и его последователями. Они проследили, как отражение объективной действительности с помощью ощущений помогало живым существам ориентироваться в окружающем мире, выполняя опорную функцию в этом процессе. На основании этого они пришли к заключению, что в онтогенезе психика человека поднялась на качественно новый уровень своего развития, а ее ориентировочная функция сохранилась и активно включена в процессе решения разного рода задач. Так, в контексте деятельностного подхода психика понимается как форма жизнедеятельности и целостного взаимодействия человека с миром, способствующая решению всего разнообразия актуальных задач. Психика при этом выступает еще и как система образов и действий.

Действие становится единицей анализа процесса учения (С. Л. Рубинштейн): выбор этой единицы анализа опосредован тем, что для изучения психики во всей ее взаимосвязи «нужно, прежде всего, найти ту «клеточку», или «ячейку», в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве». «...Такой клеточкой является любое действие, как... единица деятельности» [84, с. 193]. Действие сохраняет специфику деятельности в ее структурных компонентах, направленности, образцу, по которому она совершается и является активностью субъекта, удовлетворяя теоретико-методологическим подходам к осуществлению анализа процесса учения.

Исходя из положений психологической теории бихевиоризма, Б. Скиннер в 60-х гг. создал модель программированного обучения. На практике этот подход не дал ощутимых результатов, показав недостаточную обоснованность приложимости идей бихевиоризма к обучению человека в системе образования. В 60-х гг. XX в. Л. Н. Ланда сформулировал теорию алгоритмизированного обучения.

В 50-60-х гг. XX в. с опорой на деятельностный подход в обучении создана дидактико-методическая система развивающего обучения А. Н. Леонтьева – Л. В. Занкова, а в 70-х гг. XX в. – теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

Также на базе деятельностного подхода разрабатываются основные положения теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и его последователем Н. Ф. Талызиной.

В 50-70-е гг. на стыке социальной и возрастной психологии А. В. Петровским и Я. Л. Коломинским получен большой фактологический материал, на базе которого формируется представление о структуре и динамике развития детского коллектива, о статусе ребенка в сверстниковой среде.

Д. И. Фельдштейном проводятся лонгитюдные исследования неформальных подростковых объединений, изучается процесс формирования автономной морали у подростков и вопросы обучения и воспитания трудных детей.

Концепция экстериоризации знаний была создана Н. А. Менчинской и Д. Н. Богоявленским. Появились концепция суггестопедии Г. К. Лозанова, метод активизации резервных возможностей личности Г. А. Китайгородской.

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

С конца 70-х гг. XX в. активизировалась работа в научно-практическом направлении – создании психологической службы в школе, у истоков которой стояли И. В. Дубровина и Ю. М. Забродин.

В конце XX в. активно изучаются психологические причины неуспеваемости школьников (Н. А. Менчинская), содержание и организация начального образования (Л. А. Венгер, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), психолого-педагогические факторы готовности детей к обучению в школе (Н. И. Гуткина, Е. Е. Кравцова), психолого-педагогические критерии эффективности обучения (И. С. Якиман-

ская). В связи с появлением данных направлений появилась насущная необходимость в разработке концептуальных подходов к деятельности психологической службы в образовании, оснащении ее современными диагностическими средствами и создании модели подготовки практических психологов с учетом новых федеральных государственных требований к системе образования в целом.

На стыке XX-XXI вв. в контексте педагогической психологии ведутся исследования по таким направлениям, как:

- психологические механизмы управления обучением (Н. Ф. Талызина Л. Н. Ланда) и образовательным процессом в целом (В. С. Лазарев);
- управление процессом освоения обобщенными способами действий (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов);
- учебная мотивация (А. К. Маркова, А. Б. Орлов);
- педагогическое сотрудничество (Г. А. Цукерман);
- личностные особенности обучаемых и педагогов (В. С. Мерлин, Н. С. Лейтес, А. Н. Леонтьев).

Создание и реализация в систему образования всего многообразия теорий обучения дали в результате теоретическое обоснование наиболее адекватной современным требованиям и социальному заказу общества системы обучения. Выявлены актуальные проблемы обучения, к которым отнесены проблемы: активизации форм обучения, педагогического общения и сотрудничества, управления процессом усвоения знаний на современном уровне развития информационного и инновационного образовательного пространства, здоровьесохраняющего развития обучающихся как цель обучения.

2. Традиционное обучение

Основы традиционного обучения заложены в середине XVII в. на первом этапе развития педагогической психологии и описаны Я. А. Коменским в знаменитом труде «Великая дидактика». Под понятием «традиционное обучение» понимается классно-урочная орга-

низация обучения, построенная на принципах дидактики, сформулированных Я. А. Коменским.

Признаки классно-урочной системы обучения:

- приблизительно одинаковая по возрасту и уровню подготовки группа учащихся (класс), стабильная в основном своем составе в течение всего периода обучения в школе;
- обучение детей в классе по единому годовому плану и учебной программе согласно расписанию, когда все учащиеся должны приходить в школу в одно и то же время и в определенные расписанием часы совместных аудиторных занятий;
- урок является основной единицей занятия;
- на уроке изучается один учебный предмет, определенная тема, в соответствии с которой все учащиеся класса прорабатывают один и тот же учебный материал;
- учебной деятельностью учащихся на уроке руководит учитель, который оценивает результаты учебной деятельности и уровень обученности каждого учащегося по преподаваемому им предмету, а в конце года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс;
- учебники используются учащимися на уроках, но в большей степени – в самостоятельной домашней работе.

К признакам классно-урочной системы относятся и понятия «учебный год», «учебный день», «расписание уроков», «учебные каникулы», «перерывы между уроками (перемены)».

Характеризуя классно-урочную систему, можно выделить следующие ее процессуальные особенности:

- возможность за небольшой промежуток времени передать учащимся большой объем информации;
- предоставление учащимся информации в готовом виде без рассмотрения научных подходов к доказательству их истинности;
- усвоение учебных знаний в определенном контексте учебной деятельности и возможность их применения в подобных ситуациях;

- ориентированность на память и воспроизведение знаний, умений и навыков, а не на мышление и творческое преобразование сформированных в учебной деятельности знаний, умений и навыков;
- учебно-познавательный процесс в большей степени носит репродуктивный характер, формируя у учащихся репродуктивный уровень познавательной активности;
- учебные задачи на припоминание, воспроизведение, решение по образцу не способствуют развитию творческих способностей, самостоятельности, активности личности учащегося;
- объем сообщаемой учебной информации превышает возможности ее усвоения учащимися, что заостряет противоречие между содержательным и процессуальным компонентами процесса обучения;
- темп обучения рассчитан на среднестатистического учащегося, не дает возможности в полной мере учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся, что выявляет противоречие между фронтальным обучением и индивидуальным характером усвоения учащимися знаний.

Основные противоречия традиционного обучения были выделены в конце XX в. А. А. Вербицким.

1. Противоречие между обращенностью содержания учебной деятельности и, как следствие, самого обучающегося в прошлое, к знаковым системам «основ наук», и ориентацией субъекта учения на содержание своей будущей профессионально-практической деятельности и социокультуры среды жизнедеятельности. Сообщаемое истинное научное знание не дает возможности вхождения в проблемную ситуацию, наличие и решение которой способствовало бы активизации процессов мышления. Отдаленное будущее, в котором получаемые научные знания будут полезны, пока не имеют для учащегося смысло-жизненной интенции и не мотивируют на сознательную учебную деятельность.

2. Двойственность учебной информации, которая одновременно выступает и как часть культуры, и как средство ее освоения и разви-

тия личности учащегося. Разрешение этого противоречия возможно при снижении значимости «абстрактного метода школы» и моделирования в учебной деятельности приближенных к реальности условий для присвоения учащимися актуального для них социокультурного опыта, посредством которого они сами обогащаются интеллектуально, духовно и деятельностно и сами же создают новые элементы культуры (как в настоящее время мы наблюдаем это на примере бурного развития компьютерных технологий).

3. Противоречие между целостностью культуры и овладением субъектом ее содержанием через большое количество предметных областей в рамках учебных дисциплин. Оно связано с традиционной дифференциацией педагогов школы на преподавателей-предметников и кафедральной структурой вузов. Понятие о том или ином культурном феномене рассматривается с точки зрения разных наук и не дает учащемуся целостного представления об изучаемом феномене. Это противоречие присутствует как в школьном, так и в вузовском обучении и может быть разрешено при использовании резервов активного обучения методом погружения, то есть длительного, от нескольких дней до нескольких недель, изучения того или иного феномена в разных научных аспектах.

4. Противоречие между способом существования культуры как процесса и ее присутствием в обучении в виде статических знаковых систем. Изучение феноменов культуры вырвано из контекста современной жизни, и у ребенка мотивация на их познание не сформирована.

5. Противоречие между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения обучающимися. Совместного с другими субъектами образования создания продукта в форме знания учащийся не осуществляет. Потребность кооперации с другими учащимися в освоении учебного знания и оказание им помощи пресекается указанием на недопустимость подсказок и необходимость индивидуализированно осваивать ту или иную тему учебного предмета. Однако развитие творческой индивидуальности невоз-

можно в одиночестве, нужен «бином фантазии» (Дж. Родари), познание через «другого человека» (И. Э. Унт) в процессе диалогического общения и взаимодействия, проявляющегося в поступках. Являясь социально обусловленным и морально нормированным действием, поступок может быть совершен только в человеческом обществе, а взаимный учет интересов, ценностей и позиций смягчает разрыв между обучением и воспитанием учащихся, вводя их через поступок в культуросообразные формы межличностных отношений и совместной деятельности.

Более успешно выявленные противоречия решаются в контексте проблемного обучения.

3. Проблемное обучение

С древних времен искусство постановки вопросов, требующих поиска знания и истины, сопровождало обучение, направленное на активизацию познавательных процессов и самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся (Сократ, Пифагор и представители его школы, софисты, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег).

На стыке XIX-XX вв. появилось большое количество методов активизации познавательной деятельности учащихся в преподавании отдельных учебных предметов: эвристического (Г. Армстронг), опытно-эвристического (А. Я. Герд), лабораторно-эвристического (Ф. А. Винтергальтер), метода лабораторных уроков (К. П. Ягодовский), естественно-научного обучения (А. П. Пинкевич). Анализ методологических оснований перечисленных методов позволил Б. Е. Райкову выявить их общность и объединить, используя термин «исследовательский метод».

В начале XX в. исследовательский метод был внедрен в школах Западной Европы как альтернатива традиционному обучению, внеся в образовательный процесс элементы творчества и предоставив детям возможность реализации потребности в самостоятельном познании. Однако в 30-е гг. XX в. этот метод был признан недостаточно дей-

ственным и нарушающим логику системного изучения учебных предметов.

Опыт внедрения в школьное обучение исследовательского метода показал необходимость дальнейшего поиска путей активизации учебного процесса. Исследования взаимосвязи мыслительной деятельности учащегося и умения решать поставленные перед ним проблемы способствовали созданию концепции проблемного обучения (С. Л. Рубинштейн).

В США в начале XX в. были сформулированы две основные концепции проблемного обучения. В первой концепции Дж. Дьюи предложил заменить все виды и формы учения самостоятельным учением школьников посредством решения ими проблем на практических занятиях конструктивного характера, организованных по принципу «как это сделать». Во главу угла была поставлена собственная познавательная деятельность учащегося, ведущим стал принцип активного учения. Педагог сменил роль активного учителя на роль учителя-помощника, развивающего любознательность учащегося и помогающего ему преодолевать трудности в решении учебной задачи или проблемной ситуации только в случае обращения за помощью самих учащихся. Учебные программы носили ориентировочный характер, содержание которых эскизно прописывалось учителем. Опыт реализации педоцентрической концепции Дж. Дьюи повлиял на систему учебно-воспитательной работы в школах США и Западной Европы. В советской школе это нашло отражение в комплексных программах и активном использовании метода проектов.

Во второй концепции В. Бертон перенес выводы теории бихевиоризма на процесс обучения, приписав ему роль «приобретения новых реакций или изменение старых» без учета роли среды и условий обучения и воспитания в развитии мышления обучающегося.

Большой вклад в развитие современной концепции проблемного обучения внес Дж. Брунер. Базовыми понятиями в процессе усвоения знаний он выделил структурирование учебного материала и интуи-

тивное мышление как базис эвристического мышления. Структура знаний должна была быть системна и включать в себя все элементы системы, а также направлять развитие учащегося.

В 70-80-е гг. XX в. английский психолог Э. де Боно разработал свою концепцию проблемного обучения, уделив особое внимание развитию шести уровней мышления учащегося. В это же время польские исследователи В. Оконь и Ч. Куписевич экспериментально доказали эффективность обучения и развития умственных способностей учащихся посредством решения проблем. Однако проблемное обучение они считали лишь методом обучения. Болгарские исследователи И. Петков и М. Марков рассматривали организацию обучения в младшей школе путем решения проблем в прикладном ее аспекте.

В отечественной науке разработка теории проблемного обучения началась в 60-е гг. XX в. исходя из насущной потребности в обновлении методов активизации и стимулирования познавательной деятельности учащихся, а также развития их самостоятельности. Возникшие в связи с этим трудности заключались в отсутствии практики реализации методов развития мышления, так как: проблема развития мышления считалась собственно психологической, и в педагогике теория мышления и способностей не была разработана; в традиционной системе обучения не была преодолена «стихийность в формировании теоретического мышления у детей» (В. В. Давыдов); обнаружился разрыв между обучением мыслить, которым занималась дидактика, и процессом накопления знаний, умений, навыков и формированием мнемических операций, которые изучала педагогика школы.

Однако опора на исследования отечественных психологов в области умственного развития школьников положило начало становлению теории проблемного обучения. Выводы С. Л. Рубинштейна, Н. А. Менчинской, Т. В. Кудрявцева об опосредовании умственного развития учащегося объемом и качеством усвоенных им знаний, структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, исследования А. М. Матюшкиным роли про-

блемной ситуации в мышлении и обучении, результаты М. И. Махмутова, И. Я. Лернера, Н. Г. Дайри, Д. В. Вилькеева о результативности применения элементов проблемного обучения в школе обогатили теорию проблемного обучения своими эмпирико-теоретическими выводами.

В основу отечественной теории проблемного обучения легли положения теории деятельности (С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов). В них проблемность обучения выделялась как одна из закономерностей умственной деятельности учащихся общеобразовательной школы, разработаны технологии создания проблемных ситуаций и критерии сложности проблемных задач. Разрабатывается система общих методов проблемного обучения, к которым отнесены монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, программированный, алгоритмический. Проблемное обучение стало использоваться на уровне среднего и высшего профессионального образования. Совершенствуются методы проблемного обучения при решении коммуникативных профессиональных задач (Ю. Н. Кулюткин), технологии развития мышления обучающихся и продуктивные техники взаимодействия учителей и учащихся (В. Ф. Шаталов, П. М. Эрдниев, Г. А. Рудик).

Многомерность феномена «проблемное обучение» позволяет трактовать его на сегодняшний день и как принцип обучения, и как тип учебного процесса, и как метод обучения, и как особую дидактическую систему.

Проблемное обучение представляет собой такую организацию учебных занятий, которая предполагает создание проблемных ситуаций педагогом и активную самостоятельную деятельность по их разрешению учащихся. Суть проблемного обучения заключается в том, что в совместной с учителем и под его общим руководством деятельности учащиеся осознают, принимают и в максимальной степени самостоятельно исследуют и решают проблемную ситуацию, актуализируя свое

творческое мышление и овладевая при этом обобщенными знаниями и общими принципами решения проблемных задач (М. И. Махмутов).

В процессе решения проблемно-познавательных задач достигается бинарная цель проблемного обучения: 1) у учащихся формируется система необходимых и достаточных для дальнейшей учебной деятельности знаний, умений и навыков; 2) у учащихся развивается высокий уровень способности к самообучению и самообразованию, формируется особый стиль умственной деятельности и исследовательская активность (Т. В. Кудрявцев).

Сущность проблемного обучения заключается в изменении характера и структуры познавательной деятельности учащихся посредством рассмотрения явления с разных научных позиций, сравнение, обобщение, формулирование самостоятельных выводов из учебной ситуации, сопоставление фактов, формулирование уточняющих вопросов, что раскрывает их творческий потенциал.

Трудность в управлении проблемным обучением состоит в том, что осознание и принятие учащимися проблемной ситуации индивидуализировано и требует от учителя дифференцированного и индивидуального подхода к их обучению.

Главным признаком проблемного обучения является проблемная ситуация, основанием создания которой являются следующие положения: процесс мышления имеет своим источником проблемную ситуацию; проблемное мышление осуществляется как процесс решения проблемы; условиями развития мышления является приобретение новых знаний путем решения проблемы; закономерности мышления и закономерности усвоения новых знаний в значительной степени совпадают.

Проблемная ситуация иллюстрирует определенное психологическое состояние учащегося при выполнении учебного задания, решение которого требует усвоения новых знаний о предмете, способах и условиях его нахождения. Необходимость осознать и присвоить в умственном и действенном планах новые отношения, свойства или

способы действия лежат в основе возникновения проблемной ситуации (Л. Л. Гурова).

Отличие проблемной ситуации от учебной задачи проявляется, по А. М. Матюшкину, в трех условиях: 1) необходимость выполнения учебного действия, при котором актуализируется познавательная потребность в интериоризации нового отношения, способа или условий учебных действий; 2) неизвестное должно быть найдено в возникшей в учебной деятельности проблемной ситуации; 3) учет интеллектуальных возможностей учащегося в решении им проблемной ситуации.

Типы учебных проблемных ситуаций по Т. В. Кудрявцеву:

- обнаружение несоответствия между актуальной системой знаний и новыми требованиями к знаниям более высокого порядка;
- необходимость выбора из систем актуальных знаний той системы, использование которой обеспечит верное решение проблемной задачи;
- наличие новых практических условий использования имеющихся у учащихся знаний при необходимости поиска путей применения знаний на практике;
- противоречие между теоретическими возможностями решения задачи и практически нецелесообразным его воплощением, с одной стороны, и между достигнутым практическим результатом решения проблемной задачи и невозможностью или отсутствием возможности его обосновать;
- наличие противоречия между статичным изображением феномена и необходимостью «прочитать» в нем динамические процессы.

Проблемное обучение формирует особый тип мышления учащихся, прочность усвоения знаний, их творческое применение на практике, мотивацию достижения успеха и глубину убеждений (Х. Хекхаузен). Однако формирование практических умений и навыков, а также усвоение определенного объема знаний требует достаточно длительного времени по сравнению с другими типами обучения.

Вместе с тем умение учащихся находить пути разрешения противоречий в учебных ситуациях формирует рефлексивные способности, наличие которых помогает адекватно оценивать учебную и иные ситуации, осознавать причины затруднений в их разрешении и реализовывать собственную деятельность по преодолению этих затруднений. Идеи проблемного обучения нашли свое приложение в теориях развивающего обучения.

4. Программированное обучение

Теория программированного обучения была разработана Б. Скиннером в 60-е гг. XX в. на основе данных экспериментальной психологии и техники с целью повышения эффективности управления процессом учения. Программированное обучение представляет собой обучение по заранее разработанной программе, в которой прописаны учебные действия в системах «учащийся – педагог» и «учащийся – обучающая машина». Возникновение этой теории связано с возрастанием связи науки и практики, значимости управленческих функций в социуме и делегирование некоторых действий человека машинам.

В основу создания теории программированного обучения положены достижения кибернетики как науки об общих законах управления системами. Теоретически реализация в педагогическую практику данной теории возможна при опоре на современные данные психолого-педагогических наук, изучающих специфику взаимодействия человека и запрограммированной на определенные действия машины. Однако практика показывает: хотя в основе общей теории программированного обучения лежит программирование самого процесса усвоения учебного материала, некоторый разрыв при конструировании обучающих программ между данными психологии и кибернетики все-таки наблюдается.

В настоящее время под программированным обучением понимается управляемое усвоение дозированного учебного материала с помощью обучающих устройств (компьютера, кинотренажера) и обу-

чающих программ (программированных учебников, тестовых программ в электронном виде). Дозированный программированный материал представляет собой относительно небольшие объемы легко усваиваемой учебной информации в виде файлов, кадров, шагов обучения, предъявляемых обучающемуся в логике изучения той или иной учебной дисциплины. Усвоенный объем подвергается автоматизированной проверке, успешность которой позволяет учащемуся начать изучать следующий блок («шаг») учебной информации. Неусвоенный учебный материал повторяется вновь с использованием системы подсказок от предоставления всего учебного материала (полная подсказка) через подсказку с пропуском отдельных элементов учебного знания (затухающая подсказка) к самостоятельному выполнению контрольного задания (снятие подсказки). Закрепление положительного результата происходит в форме словесного поощрения или показа правильного образца выполнения задания, который можно сравнить с результатом учащегося.

В теории программированного обучения разработаны два типа программ: 1) линейные (Б. Скиннер); 2) разветвленные (Н. Краудер).

В линейной системе программированного обучения должны выполняться следующие требования к организации обучения:

- каждый учащийся при изучении конкретного учебного предмета выполняет ряд тщательно подобранных и последовательно предъявляемых заданий;
- учащийся должен не только воспринимать учебный материал, но и постоянно им оперировать;
- переход к следующему блоку учебной информации возможен только после усвоения и проверки предыдущего;
- помощь учащемуся в усвоении материала оказывается путем деления учебного материала на небольшие порции, используя подсказки и побуждения к выполнению заданий;

– правильный ответ всегда поощряется с использованием обратной связи для формирования определенных поведенческих реакций и поддержания у учащегося интереса к обучению.

Линейный тип обучения предполагает тренировку в нахождении правильного ответа и, по мнению Б. Скиннера, соответствует возможностям обучающихся с ослабленным интеллектуальным фоном, так как помогает им закрепить нужную поведенческую реакцию посредством выполнения одного и того же порядка (линии) действий без какого-либо усложнения или изменения заданий в программе. Поэтому данная система не получила широкого распространения.

В разветвленной системе программированного обучения, рассчитанной на продвинутый уровень учащихся, есть как основная, так и дополнительные программы (вспомогательные ветви с дополнительной информацией или более доступными для выполнения заданиями), на которые в случае затруднений может быть направлено внимание учащегося. Такой тип программ соответствует возможности более гибко формировать знаниевый опыт учащихся, рациональные виды познавательной деятельности в удобном для них темпе и на доступном по трудности уровне обучения.

Снижает результативность обучения при программированном обучении невозможность управлять психической деятельностью учащихся, так как при выполнении заданий осуществляется только внешний контроль в форме констатации качества выполнения задания. В таком случае пути постижения и интериоризации новых знаний остаются неподконтрольными по принципу «черного ящика» (И. Кант). Но это не соответствует главной цели обучения – формированию рациональных приемов познавательной деятельности учащихся. И, как показала практика внедрения программированного обучения в западное образование, такая модель обучения недостаточно продуктивна.

В отечественной психологии теория программированного обучения разрабатывалась в 60-70-е гг. XX в. на основе теории поэтапно-

го формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина и теории кибернетики и активно изучалась Н. Ф. Талызиной. Суть ее в том, что знания могут быть усвоены и сохранены только в деятельности. Важным моментом в ней является выделение в контексте каждого изучаемого ребенком учебного предмета специфических и логических приемов мышления и рациональных способов познавательной деятельности в целом. Далее осуществляется составление обучающих программ, направленных на формирование выделенных приемов мышления и видов познавательной деятельности, с помощью которых учащиеся усваивают предметные знания.

В ходе практической деятельности у ребенка формируется ориентировочная основа как система представлений о цели, плане и средствах осуществления идеально или реально выполняемого действия.

Цикл усвоения ориентировочной основы выполняемого действия имеет свои этапы:

1) формирование мотивационной основы: предварительное ознакомление с действием по инструкции, описанию или визуально; так формируется ориентировочная основа его выполнения;

2) осуществление материализованного действия: выполнение задания в развернутой форме, контроль за выполнением каждой из входящих в действие операций;

3) внешнеречевое проговаривание вслух осваиваемых действий; обобщение, сокращение и автоматизация действий;

4) этап внутренней речи: проговаривание «про себя» ускоряет процесс обобщения и свертывания действия;

5) автоматическое выполнение обработанных действий: действия сократились, перешли во внутренний план (интериоризовались) и не требуют внешней опоры.

Центральным звеном организации обучения в рамках теории поэтапного формирования умственных действий является разработка схем ориентировочных основ их выполнения: образец, показ, описа-

ние действий – полные и подробные указания правильности выполнения – самостоятельное действие на основе полученного задания.

К условиям продуктивного обучения в рамках теории поэтапного формирования умственных действий отнесены: разработка подробных методик обучения, отсутствием методических ошибок, контроль педагогов за действиями обучаемых, удержание их от путей «проб и ошибок».

В рамках программированного обучения в удобном для учащегося темпе оптимально усваиваются небольшие объемы знаний, развиваются рациональные способы умственных действий и умение мыслить логически. Вместе с тем в недостаточно полной мере развивается самостоятельность учащегося, требует больших временных затрат. Данная модель обучения применима для алгоритмически решаемых учебных задач, и заложенный в них алгоритм формирует определенную сумму знаний, не способствуя получению более широкого спектра знаний, в том числе латеральных и инсайтных, доступных в менее регламентированных обучающих моделях. Чрезмерная же алгоритмизация снижает уровень инициативы учащихся и продуктивности их познавательной деятельности в целом.

В 90-е гг. XX в. программированное обучение подверглось критике как в западной, так и в отечественной психологии в связи с тем, что оно не учитывает последние научные достижения в области исследования деятельности мозга и динамики усвоения знаний. Утверждалось, что не дает оно и целостного представления об учебном предмете, являясь «обучением по крохам», интерес к его использованию снизился.

Ренессанс программированного обучения мы наблюдаем в начале XXI в. в связи с появлением новых возможностей компьютерной техники и современных компьютерных технологий: презентации, кодирования, структурирования и трансформации учебной информации, а также интерактивного обучения и on-line общения в максимально удобное для всех субъектов образования время.

5. Подходы к пониманию теории развивающего обучения

Понятие «развивающее обучение» было введено В. В. Давыдовым для обозначения определенного спектра явлений в системе обучения младших школьников, способствовавших его оптимизации. Б. Г. Ананьев и Л. В. Занков в 50-е гг. XX в. выявили противоречие между усилиями, направленными на обучение младших школьников, и приращением в их психическом развитии. В 60-е гг. XX в. Л. В. Занков и Д. Б. Эльконин выявили прямую взаимосвязь между использованием развивающих методов обучения и положительным эффектом в развитии теоретического мышления и творчества как основы личности учащихся.

В 90-е гг. XX в. Н. И. Чуприкова и сотрудники ее лаборатории экспериментально доказали, что развивающий тип обучения развивает эти качества по сравнению с традиционным.

В. В. Давыдовым в работе «О понятии развивающего обучения» содержательно был выделен ряд его показателей:

- главные психологические новообразования возраста, формирующиеся и развивающиеся в конкретный возрастной период;
- ведущая деятельность периода детства, задающая направление в развитии возрастных новообразований;
- содержание и способы осуществления ведущей деятельности;
- взаимосвязь ведущей деятельности с другими видами деятельности;
- система психодиагностических методик, определяющая уровень развития новообразований возраста;
- характер взаимосвязи уровня развития новообразований и специфики организации ведущей и смежных с нею деятельностей.

Наполнение этих показателей конкретным содержанием позволяет осуществить организацию ведущего вида деятельности с целью формирования соответствующих возрасту новообразований на необходимом и достаточном уровне (В. В. Давыдов).

Определены характеристики развивающего обучения:

– развивающее обучение как активно-деятельностный способ обучения существенно отличается от объяснительно-иллюстративного способа всем характером обучения и учения: педагог организует учебную деятельность учащегося с целью формирования у него познавательной активности, самостоятельности, нравственных убеждений и активной жизненной позиции; такая деятельность направлена на амплификацию (обогащение) познавательных процессов обучающегося, раскрытие его потенциальных возможностей и осознание им собственной учебной деятельности;

– ребенок выступает активным субъектом своей учебной деятельности; а развивающее обучение учитывает закономерности его развития и адаптируется к уровню и особенностям его индивидуальности (Н. А. Менчинская);

– педагогическое воздействие опережает, направляет, активизирует и ускоряет развитие природных предпосылок учащегося посредством создания учащимся новых способов выполнения учебных действий, разработки оригинальных планов решения учебных задач, осознания новых связей между известным и неизвестным в задаче, что в совокупности позволяет учащемуся выйти за пределы зоны актуального развития и подняться на более высокую ступень интеллектуального и личностного развития;

– актуализируясь в зоне ближайшего развития, развивающее обучение имеет основанием развитие личности ребенка целостно, во всей совокупности его свойств и качеств;

– изменение структуры преподавания учебных дисциплин ведет к изменению характера и структуры учения, когда ученик не только усваивает знания, умения и навыки, но и овладевает новыми способами учебных действий уже на этапе конструирования собственной учебной деятельности;

– учебные действия первичны, учебные знания вторичны, поэтому предметом деятельности учения в развивающем обучении является собственная учебная деятельность учащегося, в которой усвоение знаний происходит в процессе ее конструирования и реализации;

– знания, умения, навыки и качества личности учащегося становятся как продуктом (результатом), так и условием осуществления учебной деятельности учащегося, в которой происходит его дальнейшее развитие: во внешнем плане деятельность учения проявляется своей предметной стороной. А во внутреннем – актуализацией смысловых новообразований.

6. Система развивающего обучения

Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова

В теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова положено начало разработке теории учебной деятельности и теории содержательного обобщения. Метод решения проблем обучения был определен как генетико-моделирующий эксперимент в форме систематического школьного обучения, где базовыми компонентами мышления выступают анализ, планирование и рефлексия в двух формах: эмпирико-формальной, связанной с отражением существенных отношений учеником собственных действий, и теоретико-содержательной, представляющей собой поиск и дифференциацию в целостном объекте существенного от частного.

Общедидактические принципы обучения получают новую трактовку:

– принцип преемственности трансформирован в принцип качественного различия стадий обучения, соответствующих разным этапам психического развития детей;

– принцип доступности переходит в принцип развивающего обучения с обновленным содержанием;

– принцип сознательности становится принципом деятельности, с помощью которого знания не даются в готовом виде, а определяют

ся условия их возникновения как возможность реализации того или иного способа деятельности; этот принцип позволил сформировать модель преобразующе-воспроизводящей деятельности обучающихся;

– принцип наглядности стал принципом предметности, помогая учащимся определять предмет изучения и представлять его в виде модели и знаково-символического представления процесса и результата ее развертывания в учебной деятельности.

В. В. Давыдовым были описаны базовые умения, формирующиеся при усвоении учебных предметов в деятельности младших школьников:

– усвоение знаний носит общий и абстрактный характер, предшествует более частным и конкретным знаниям, которые выводятся из общего и абстрактного как целостной единицы знания;

– анализ условий происхождения учебных знаний помогает осознать их необходимость для самого учащегося;

– выявление генетически исходного, существенного, всеобщего отношения, определяющего структуру и содержание объекта изучения осуществляется посредством самостоятельного анализа учебного материала;

– свойства и отношения объекта обозначаются в графических и буквенных моделях для изучения его в абстрактном виде;

– конкретизация генетически исходного всеобщего отношения изучаемого объекта в системе частных знаний развивает мышление от всеобщего к частному и наоборот;

– формируется умение переходить от выполнения действия в умственном плане к выполнению его во внешнем плане и наоборот.

Концепция развивающего обучения нашла свое подтверждение и интерпретацию в экспериментальных системах обучения Л. И. Айдаровой, Д. Н. Богоявленского, С. Ф. Жуйкова, А. К. Марковой, В. В. Рубцова, А. З. Зака, М. М. Разумовской, В. В. Репкина. В них доказано, что внедряемое в школьную практику развивающее обуче-

ние, организуемое и управляемое учителем, способствует интенсификации психического развития учащихся.

7. Дидактическая система развивающего обучения

А. Н. Леонтьева – Л. В. Занкова

С целью развития идей Л. С. Выготского о соотношении обучения и психического развития учащихся и изучению объективных закономерностей процесса учения в конце 50-х гг. XX в. Л. В. Занковым начала разрабатываться дидактическая система развивающего обучения. Его целью было построение системы начального обучения, которая давала бы более высокие результаты развития младших школьников, чем традиционное обучение. Изначально обучение носило комплексный экспериментальный характер и служило проверке правомерности и эффективности самих принципов дидактической системы [32, с. 102].

На основе анализа эмпирических данных комплексной экспериментальной работы по оптимизации существующей образовательной практики в начальной школе Л. В. Занковым были разработаны следующие принципы:

- *обучения на высоком уровне трудности* при соблюдении меры трудности в обучении, осмыслении взаимосвязи и систематизации изучаемых явлений, что можно соотнести с принципом проблемности обучения;

- *ведущей роли теоретических знаний*, где отработка понятий, отношений, внутри- и межпредметных связей важна так же, как и отработка навыков; ведущая роль теоретических знаний в начальной школе была к тому времени доказана и в исследованиях Г. С. Костюка, В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина; этот принцип коррелирует с общим принципом действия;

- *осознания школьниками процесса учения* нацелен на развитие у младших школьников: рефлексии и, что является основополагающим, осознания самого себя субъектом учения; понимания учебного мате-

риала, владение операциями анализа, синтеза, сравнения и обобщения, умения применять теоретические знания на практике;

– *работы над развитием всех учащихся*, когда учитываются индивидуальные особенности и вместе с тем осуществляется развитие всех учащихся, так как «развитие есть следствие развития» (Л. В. Занков) этот принцип соотносится с принципом гуманизации образования;

– *продвижения в изучении материала в быстром темпе* при одновременном отказе от однотипного повторения пройденного материала, без спешки и перегрузки большим количеством учебных заданий.

Результаты экспериментальных исследований по внедрению дидактической системы развивающего обучения Л. В. Занкова были более, чем убедительны, что послужило базисом реформы начального образования в 70-е гг. XX в. Однако перекосом в широком внедрении этой системы в массовую школьную практику было то, что дидактические положения не были внедрены, хотя учебные программы и сроки обучения в начальной школе были уплотнены.

Ориентация отечественной школы на личностно-развивающее обучение в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. способствовала возвращению системы развивающего обучения Л. В. Занкова, **реализующую принцип** опережающего обучения, в начальную школу. Однако ее дидактические принципы используются в обучении недостаточно полно.

Контрольные вопросы и задания

1. Поразмышляйте, в чем состоит сущность традиционного обучения?

2. Назовите отличительные признаки традиционной классно-урочной технологии обучения.

3. Перечислите достоинства и недостатки традиционного обучения.

4. В чем проявляются основные противоречия традиционного обучения?

5. Опишите, в чем заключаются особенности проблемного характера обучения по Дж. Дьюи?
6. В чем сущность проблемного обучения?
7. Перечислите типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе.
8. Подумайте, в каких случаях возникающие учебные ситуации можно назвать проблемными?
9. Охарактеризуйте основные правила создания проблемных ситуаций в учебном процессе.
10. Назовите основные достоинства и недостатки проблемного обучения.
11. В чем сущность программированного обучения?
12. Назовите создателей программированного обучения?
13. Дайте характеристику типов обучающих программ в программированном обучении.
14. Что характерно для бихевиорального подхода к реализации содержания программированного обучения?
15. В чем заключается специфика разветвленных программ программированного обучения?
16. Дайте характеристику развития программированного обучения в отечественной науке и практике.
17. Подумайте, почему программированное обучение не получило должного развития в отечественной и зарубежной образовательной системе во второй половине XX в.?
18. Как трактуется понятие «развивающее обучение» в психолого-педагогической литературе?
19. Перечислите основные показатели развивающего обучения.
20. В чем суть проблемы соотношения обучения и развития?
21. Назовите основные характеристики развивающего обучения.
22. Какие закономерности учитывает и использует развивающее обучение?
23. Охарактеризуйте направленность развивающего обучения.

24. Как связаны между собой феномены «развивающее обучение» и «зона ближайшего развития ребенка»?
25. Назовите основные предпосылки создания системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.
26. Какие психологические новообразования личности характерны для младшего школьного возраста?
27. Что, по мнению Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, лежит в основе психического развития младших школьников?
28. Чем отличается эмпирическое мышление от теоретического?
29. Какие основные различия эмпирического и теоретического знания выделяет В. В. Давыдов?
30. Перечислите особенности системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.
31. В чем суть общедидактических принципов по В. В. Давыдову?
32. Назовите предпосылки создания дидактической системы развивающего обучения Л. В. Занкова.
33. Охарактеризуйте основные принципы дидактической системы развивающего обучения Занкова.
34. Чем отличается принцип осознания младшими школьниками процесса учения от принципа сознательности?
35. Укажите особенности внедрения системы развивающего обучения Занкова в отечественную образовательную практику.

ТЕМА 5. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Понятие «учебная деятельность».

Сущность и специфика учебной деятельности

Теория учебной деятельности формировалась в отечественных и зарубежных психолого-педагогических науках на протяжении четырех с половиной веков. Ее фундаментальные основы были заложены в конце XVII – середине XVIII вв. Я. А. Коменским, И. Г. Песталотти, А. Диствервегом, получили свое развитие в России в середине XIX – начале XX вв. в трудах К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, С. Т. Шацкого, П. П. Нечаева, М. Я. Басова, П. П. Блонского, Л. С. Выготского. Большой вклад в разработку теории учебной деятельности в середине – второй трети XX в. внесли Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, И. Лингарт, И. Ломпшер. В научной разработке собственно психологической теории учебной деятельности во второй половине XX в. приняли активное участие отечественные психологи Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина (во взаимосвязи с теорией поэтапного формирования умственной деятельности и типов учения), С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев (на основе принципа единства психики и деятельности).

При разработке теории учебной деятельности в организации обучения решались две центральные задачи: оптимальные пути и способы обеспечения познания и максимальные возможности обеспечения психического развития ребенка в школьном обучении.

На стыке XIX в. и XX в. попытка решить эту проблему была предпринята Л. С. Выготским, который обозначил ее в границах «соотношение обучения и развития», выделив его диагностическим инструментарием и контекстом коррекции зоны актуального и ближайшего развития. Дальнейшее развитие теория учебной деятельности получила в парадигме деятельностного подхода в работах А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова. Ими разработано эталонное представление об учебной деятельности как

познавательной теоретической деятельности, в которой теоретическое мышление учащихся формируется посредством специального конструирования учебного предмета и особой организации обучающего пространства и собственно учебной деятельности.

В результате реализации эталонной модели учебной деятельности учащийся как субъект познания должен: овладеть научными понятиями, усвоенными на теоретическом уровне; актуализировать логику научного познания в собственной учебной деятельности; уметь реализовывать в ней принцип восхождения от абстрактного к конкретному. Так, по мнению разработчиков концепции, должна проявить себя во всей полноте и осознанности субъектность учащихся, феномен которой будет рассмотрен ниже.

Важным аспектом концепции учебной деятельности является принятие ученика как субъекта познания. При этом образовательный процесс трактуется как развитие познавательных способностей и базовых психических новообразований обучающегося, активно проявляющего свою субъектность. Субъектность обучающегося понимается как способность быть ответственным за качество своей деятельности, осуществлять путь теоретического (научного) познания, осознанно воспроизводить содержание учебного материала. Вследствие этого важно минимализировать репродуктивную систему обучения, когда научные знания транслируются учителем и усваиваются и воспроизводятся учащимися, и конструировать само научное знание и методы познания. Учебный предмет через построение его предметного содержания организует познание учащимся существенных теоретических свойств и отношений феноменов познания, их генезиса и возможностей преобразования. Тогда субъектная активность проявляется через способы организации познавательной деятельности педагогом, а основным источником становления и развития познавательной активности становится не обучающийся, а обучение в специально организованных условиях. В нем педагог предлагает учащемуся формы познавательной активности, а

учащемуся предоставляется право выбирать оптимальные для самого себя и быть ответственным за этот выбор.

Теоретический тип обучения, по мнению Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, оптимален для умственного развития ребенка, источник такого развития лежит вне ребенка, поэтому авторы концепции называли такое обучение развивающим. Ими выделены показатели теоретического мышления: 1) рефлексивность, целеполагание, планирование; 2) умение действовать во внутреннем плане; 3) умение обмениваться продуктами своего познания.

В концепции развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова цель образования психологизирована и заявлена достаточно широко: это – интериоризация обучающимся социокультурного и общественно-исторического опыта предшествующих поколений и его воспроизводство на уровне знаний, общественно приемлемых ценностей, норм и социально значимых ориентиров. Сущностью учебной деятельности при развивающем обучении становится изменение самого учащегося, а содержание учебной деятельности представляет собой овладение обобщенными способами действий в области научных понятий.

Формирование базовых понятий учебного предмета осуществляется по принципу спирали: от центра, где находится абстрактное представление о формируемом понятии, к периферии, где оно амплифицируется частными представлениями, в совокупности формируясь в научно-теоретическое понятие.

Именно принцип спирали в изучении понятий принципиально отличает развивающее обучение от традиционного линейного с его изучением научных понятий от частных фактов и явлений к их эмпирическому обобщению, которое не может быть развито и амплифицировано самим учащимся, так как является итогом его усвоения.

Экспериментальные исследования Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова в рамках развивающего обучения показали:

- ресурсы младших школьников в усвоении теоретических знаний намного шире, чем это представлялось педагогам-практикам;
- основным содержанием обучения должны стать научные, а не эмпирические знания;
- обучение должно быть направлено на формирование у учащихся теоретического мышления, основными компонентами которого являются абстрагирование, обобщение, анализ, синтез, планирование, моделирование и рефлексия;
- учебную деятельность нельзя отождествлять с процессами учения и усвоения, которые включены в игровую, трудовую, спортивную и иные виды деятельности;
- учебная деятельность организуется в учебно-воспитательных учреждениях (школах, колледжах, институтах, университетах) педагогами в форме дискуссий между обучающимися с целью формирования у них способности ориентироваться в различных областях общественного сознания.

Д. Б. Эльконин указал на общественный характер учебной деятельности. Она является:

- общественной по содержанию: в ней осуществляется интериоризация всего социокультурного и социально-исторического опыта цивилизаций;
- общественной по смыслу: общественно значима, мотивирована, оцениваема и одобряема;
- общественной по форме осуществления: в ее основе – общественно выработанные и одобряемые нормы и ценности общества.

Усвоение учащимся знаний, умений и навыков в процессе учебной деятельности имеет следующие характерные особенности:

- содержание учебной деятельности включает в себя научные понятия, законы, закономерности, универсальные способы решения соответствующих им познавательных задач;

– усвоение содержания учебной деятельности является ее целью и главным результатом, в то время, как в других видах деятельности усвоение знаний, умений и навыков – латеральный (побочный) ее продукт;

– в процессе выполнения учебной деятельности наблюдаются приращения психического развития в личности учащегося вследствие формирования научных основ отношения к действительности;

– продуктом учебной деятельности становятся изменения, произошедшие у учащегося в результате ее выполнения.

Учебная деятельность имеет свою структуру, ведущее место в ней принадлежит учебным действиям и учебным задачам.

2. Структура учебной деятельности

Количество и содержание структурных компонентов учебной деятельности в педагогической психологии до сих пор остается подвижным, и у разных авторов, за исключением компонента «цель учебной деятельности», они достаточно часто не совпадают.

Так, В. В. Давыдов считал, что в структуру учебной деятельности входят:

- учебные ситуации (или задачи);
- учебные действия;
- действия контроля и оценки [26].

В. В. Репкин в структуру учебной деятельности включает:

- актуализацию наличного теоретико-познавательного интереса;
- определение конечной учебной цели – мотивов учебной деятельности;
- предварительное обозначение системы промежуточных целей и способов их достижения;
- выполнение системы учебных действий, центральное место в которой занимают специфические преобразования предмета и построение модели нового знания;
- действия контроля;

– действия оценки [80].

А. У. Варданян, Г. А. Варданян выделяют следующие структурные компоненты учебной деятельности:

- учебные задачи и действия, направленные на их решение;
- эмоциональная окрашенность учебной деятельности;
- цель учебной деятельности;
- средства и методы 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 [15].

По мнению В. В. Давыдова, важнейшим компонентом учебной деятельности является понимание учащимся учебных задач. Учебная задача связана с содержательным (теоретическим) обобщением, выводя учащегося на обобщенные отношения и овладение новыми способами учебных действий. Самостоятельная постановка учебных задач и выполнение учебных действий связаны с мотивацией учения и осознанием учащимся собственной субъектной позиции учения.

Правильно организованные учебные действия позволяют учащемуся осознавать универсальные отношения, ведущие принципы, центральные идеи конкретной научной области познания, моделирование таких отношений, а также овладение способами перехода от абстрактной модели знания к конкретному понятию и обратно. Значимым элементом учебной деятельности является выполнение учащимся действий контроля и оценки. Действия контроля позволяют самому учащемуся отслеживать процесс выполнения учебной деятельности, сравнивать полученный результат с заданным образцом и, в случае расхождения продукта учебных действий с образцом, осуществление коррекции ориентировочной или исполнительской частей учебных действий.

А. Н. Леонтьев в структуре учебной деятельности выделяет:

1) *потребность в учебной деятельности*: как стремление учащихся к усвоению теоретических знаний, отражающих законы, закономерности и механизмы генезиса, становления и развития явлений и феноменов соответствующей предметной области изучения;

2) *учебную задачу*: специфика решения которой позволяет на уровне проблемной ситуации (в форме введения учебной задачи) и ориентации на эффективный способ ее решения во всех возможных вариантах овладевать учащемуся общим принципом решения класса однородных частных задач; в этом случае учебная задача представляет собой цель по овладению общими способами учебных действий и общим способом решения всех задач данного вида; решение учебных задач осуществляется при помощи специально сконструированных учебных заданий и требует от учащегося самостоятельной исследовательской работы, теоретического анализа, построения моделей самостоятельно изучаемых явлений, что в результате формирует творческое научное мышление и позволяет ощутить эмоциональное удовлетворение от субъективно переживаемой ситуации успеха в процессе преодоления трудностей в решении учебной задачи;

3) *мотивы учебной деятельности*: позволяют конкретизировать и осознать потребность учащихся в учебной деятельности, направленной на усвоение теоретических знаний и овладение универсальным способом решения определенного класса частных задач;

4) *учебные действия*: помогают в решении учебных задач и осуществляются с помощью различных учебных операций; учебные операции изначально должны выполняться с помощью реальных предметов, затем – их знаковых заменителей, изображений, далее – в свернутом виде в умственной деятельности, а на заключительном этапе – как единое умственное действие.

Именно с помощью учебных действий осуществляется процесс решения учебных задач. В структуре учебной деятельности

И. Ломпшер и А. Коссаковски [77] выделяют следующие учебные действия:

- слушание и восприятие сообщений учителя или учащихся, беседы учителя с учащимися, чтение и усвоение текста учебника или другого бумажного или электронного источника информации);
- наблюдения за изучаемыми явлениями на уроках в школе или в самостоятельной домашней работе;
- отбор и структурирование материалов по предлагаемой учителем или учеником теме;
- предметно-практические действия;
- устное или письменное изложение изученного и осознанно усвоенного материала;
- языковая, предметно-практическая или любая другая реализация ситуаций, раскрывающих содержание учебной задачи;
- подготовка, проведение и оценка учебных экспериментов, формулирование и проверка гипотез;
- выполнение задач и упражнений продуктивной творческой направленности;
- оценка качества учебного действия, школьного или житейского события, своего поведения или поведения других людей.

В состав учебных действий входят:

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

В состав учебных действий входят учебные операции, которые соответствуют конкретным условиям решения отдельных предметных задач. Такими учебными действиями являются:

- действия по выявлению учебной цели (проблемы) из конкретной учебной задачи;
- действия по выявлению общего способа решения проблемы на основе анализа общих отношений в изучаемом материале, то есть общего способа решения задач данного типа;
- действия по моделированию общих отношений учебного материала и общих способов достижения учебных целей;
- действия по конкретизации и амплификации общих отношений и общих способов действия;
- действия контроля процесса и результатов учебной деятельности;
- действия по оценке соответствия хода и результата деятельности учащихся при решении конкретной учебной задачи.

Таким образом, структурирование учебной деятельности позволяет выделить такие ее компоненты, целенаправленная и планомерная реализация которых приводит к значимым изменениям в самом учащемся, то есть изменения, произошедшие в процессе выполнения учебной деятельности в самом ее субъекте.

3. Специфика формирования учебной деятельности на разных возрастных этапах обучения

В. В. Давыдов указывает на то, что изучение специфики формирования учебной деятельности следует начинать с вычленения ее структурных компонентов (потребностей, мотивов, задач, действий и операций) в соответствии с всеобщими законами и закономерностями функционирования различных видов деятельности [26]. Это:

- процесс возникновения, формирования и распада конкретного вида деятельности (в нашем случае – учебной);

– постоянное изменение функций ее структурных компонентов (так, в зависимости от цели учебной деятельности, действие может стать операцией, а потребности – иметь свою конкретизацию в мотивах деятельности);

– взаимосвязь различных видов деятельности в целостном рисунке поведения человека (для понимания учебной деятельности и ее интерпретации важен анализ ее взаимосвязи с игрой, трудом, спортивной деятельностью и общественно-организационными занятиями);

– возникновение и развитие каждого вида деятельности происходит сначала во внешней форме посредством разнообразных межличностных отношений и обмена опытом, а уже потом – в структурно свернутых внутренних формах индивидуализированных образов и понятий у отдельно взятого человека.

Условиями формированиями успешной учебной деятельности учащихся выступают:

1) овладение ими учебными действиями и умение оценивать качество выполнения этих действий: важное умение здесь – оценка (Г. А. Цукерман), то есть «установление того, усвоено ли или еще не усвоено то или иное учебное действие» [104, с. 53];

2) осознание учащимися учебной деятельности как деятельности по решению учебных задач: «Самое главное при формировании учебной деятельности, – как отмечал Д. Б. Эльконин, – это перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий» [104, с. 49];

3) построение и организация учебного процесса таким образом, чтобы роль и место самодеятельности, саморазвития и самовоспитания постепенно занимали все большее место в учебной деятельности школьника на уровне ученического самоуправления: «Формирование учебной деятельности, – писал Д. Б. Эльконин, – 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» [104, с. 49].

Под становлением учебной деятельности понимается:

- совершенствование каждого компонента учебной деятельности, их взаимосвязи и переходов из одного в другой;
- совершенствование мотивационного и операционального компонентов учения;
- превращение учащегося в субъекта реализуемой им учебной деятельности;
- наличие развивающего и воспитывающего компонентов учебной деятельности.

Формирование учебной деятельности представляет собой управление обучающим взрослым процесса становления учебной деятельности обучающегося и актуализирует:

- отработку у школьника каждого компонента учебной деятельности;
- отслеживание взаимосвязи всех компонентов учебной деятельности;
- постепенную передачу отдельных компонентов учебной деятельности самому учащемуся с целью развития самостоятельности, саморазвития и самовоспитания без помощи обучающего взрослого.

Оба эти процесса (становление и формирование учебной деятельности) осуществляются в несколько этапов и специфичны на каждой ступени образования. Однако существуют их универсальные характеристики, которые можно подвергнуть мониторингованию и отслеживать те качественные изменения, которым эти характеристики подвергаются при переходе с одной ступени образования на другую. К ним относятся:

- конкретное содержание учебной деятельности;
- формы организации межличностного взаимодействия обучающихся и обучающихся;

- специфика межличностного общения на каждом возрастном этапе обучения;
- характер психологических новообразований.

Перечисленные характеристики могут быть использованы как критерии выделения уровней зрелости учебной деятельности школьников и эффективности труда как учителя, так и школьника.

Исходя из вышесказанного, рассмотрим специфику формирования учебной деятельности на различных этапах обучения.

На этапе дошкольного старшего детства в контексте игровой деятельности формируются предпосылки базовых компонентов учебной деятельности. На этапе начального образования, когда ведущей становится собственно учебная деятельность, образуются и формируются ее базовые компоненты. И именно систематическая учебная деятельность младших школьников способствует развитию у них основных психологических новообразований возраста.

Введение и усвоение в первом классе понятий числа, слова, композиции и других понятий, отсутствовавших в тезаурусе дошкольного детства, и оперирование ими в процессе коллективного решения учебных задач открывает перед учащимися широкие возможности участия в дискуссиях при обсуждении проблемных ситуаций, проявления активности, инициативности и собственной субъектной позиции при освоении норм и способов межличностного взаимодействия.

На этапе начального образования учебная деятельность является коллективно распределенной, однако параллельно этому у большинства учащихся уже начинает формироваться умение задавать содержательные вопросы сверстникам и взрослым, быть инициатором и организатором дискуссий. При ориентации на общий способ получения результата решения задачи формируются устойчивые учебно-познавательные мотивы. К концу начального обучения у учащихся формируется способность сознательно контролировать свои учебные действия и оценивать их результаты. (Г. А. Цукерман).

На этапе обучения в средних классах большую роль в психическом развитии подростков играет общественно значимая (художественная, спортивная, трудовая) деятельность, а учебная деятельность перестает быть ведущей, однако сохраняет свою значительную роль в развитии теоретического мышления на уровне рефлексивного усвоения знаний и принятии участия в организации учебной деятельности сверстников. Содержательно учебная деятельность усложняется, так как предметом ее усвоения становятся абстрактные системы теоретических понятий, в большом объеме применяется символический язык их интерпретации в виде моделей, конструкторов, таблиц, графиков.

Меняется характер выполнения учебной деятельности. Наряду с периодическим коллективным решением учебных задач учащиеся в 5-7 классах начинают использовать знаковую фиксацию условий и процесса их решения, используя впоследствии знаковые модели в самостоятельном решении учебных задач. В 8-9 классах формируется навык самостоятельной постановки учебных задач и оценки качества их решения. При этом учебная деятельность становится более индивидуализированной и приобретает форму внутреннего диалога с создателем учебных задач. Дискуссия по поводу решения задачи превращается в классе в мозговой штурм с уяснением индивидуализированного понимания содержания учебной задачи каждым учащимся и внесением авторского предложения о способах ее решения.

В таком контексте особая роль принадлежит произвольности учебной деятельности, ее оценке и контролю, переходящим в самооценку и самоконтроль, и мыслительным действиям, особо значимой из которых становится рефлексия. Так, в подростковом возрасте в умственном развитии учебная деятельность сохраняет свои ведущие позиции.

В старшем школьном возрасте учебная деятельность снова становится ведущей и приобретает акцент профессионально ориентированной с нацеленностью на выбор профессии и будущую профессиональную подготовку. Эталонно она становится деятельностью само-

образования, а также творческой исследовательской познавательной деятельностью.

В студенческие годы учебная деятельность становится собственно исследовательской и может быть обозначена как учебно-познавательная деятельность, направленная на развитие прогнозирующего и исследовательского теоретического мышления. Высокий теоретический уровень учебной деятельности и переработки научных знаний проявляется в самостоятельном анализе и формулировании результатов учебной научной исследовательской работы, коллективном или индивидуальном проектировании, моделировании и конструировании учебно-профессиональных задач и их решении с учетом разных форм познания, посредством чего уточняются на индивидуальном плане сознания студентов системные научные понятия, углубляются нравственные ценности, формируется профессиональное кредо, профессиональный идеал и сценарий становления и саморазвития в профессии.

4. Учебная деятельность как ведущий вид деятельности на младшей ступени школьного обучения

В процессе освоения различных видов деятельности осуществляется психическое развитие человека на всех этапах его жизни. В деятельности происходит интериоризация социокультурного опыта, накопленного всем ходом развития цивилизации, усваивает знания, умения и навыки, приобретает социально желаемые качества, а также психические свойства и способности. Однако деятельность в целом, по мнению А. Н. Леонтьева, не складывается механически из отдельных ее видов. На том или ином этапе развития личности одни виды деятельности становятся ведущими, другие – второстепенными.

Определяющим бытие и сознание человека видом деятельности является труд, направленный на общественно полезное производство и воспроизводство материальных и идеальных продуктов (Ф. Энгельс). Возникшие в ходе истории общение, игра, учение, как виды

деятельности, осуществляются в тесной связи с трудом и, с одной стороны, выступают формами подготовки к нему, с другой – обслуживающие его.

На каждом этапе жизни человека существуют ведущие виды деятельности и на каждом из этапов они неодинаковы. По определению А. Н. Леонтьева, ведущая деятельность – это не только наиболее часто встречающаяся на конкретном этапе развития человека деятельность. Она обладает тремя главными признаками, описанными А. Н. Леонтьевым во второй главе своей книги «Психология игры»:

1) внутри ведущей деятельности появляются и развиваются новые виды деятельности, которые сами могут приобрести ведущее значение на следующей возрастной ступени: так, учение первоначально появляется в форме игры, когда ребенок начинает учиться, играя;

2) в ведущей деятельности формируются и развиваются отдельные психические процессы: в игре – образное мышление, воображение, в учении – логическое мышление;

3) от типа ведущей деятельности зависит формирование личности ребенка, ее основные изменения в конкретный возрастной период: именно в игре дошкольник, с одной стороны, осваивает общественные функции и социальные нормы поведения взрослых, а с другой – учится устанавливать межличностные отношения со сверстниками, согласовывая с ними свои действия.

Учебная деятельность формируется в младшем школьном возрасте и выступает ведущей среди других видов деятельности. Системность и систематичность учебной деятельности выступает определяющим фактором формирования у младших школьников психологических новообразований данного возраста:

- осознание себя субъектом учебной деятельности;
- развитие основ теоретического мышления;
- формирование произвольности учебно-познавательных действий.

Первичная форма учебной деятельности – коллективно-распределенная ее реализация отдельными группами ученического коллектива или всем классом.

В процессе освоения, усвоения и присвоения младшими школьниками ее содержания формируется индивидуальная учебная деятельность. Ее показатели:

- умение субъекта деятельности самостоятельно и субъектно активно дифференцировать в изучаемом предмете или явлении уже известное им и неизвестное теоретическое знание;
- умение задавать содержательные вопросы учителю или одноклассникам;
- умение постоянно участвовать в дискуссиях, быть их инициатором и организатором.

В исследовании особенностей психических состояний младших школьников в учебной деятельности А. О. Прохоровой и Г. Н. Генина показано, что в России в контексте существующей системы начального образования к окончанию начальной школы учебная деятельность детей не достигает своей индивидуальной формы, и требуется еще один-два года для формирования у них потребности в осуществлении учебной деятельности и подлинного желания и умения учиться.

Для диагностики и мониторинга уровня сформированности учебной деятельности А. К. Маркова выделила следующие аспекты оценивания [55, с. 9]:

- 1) состояние учебной задачи и ее ориентировочной основы:
 - понимание школьником задачи учителя, понимание смысла деятельности и активное принятие для себя учебной задачи;
 - самостоятельная постановка школьником учебных задач;
 - самостоятельный выбор ориентиров действия в новом учебном материале.
- 2) состояние учебных действий:
 - какие учебные действия выполняет школьник (изменение, сравнение, моделирование);

– в какой форме он выполняет учебные действия (материальная, материализованная, громко-речевая, умственный план), развернуто (в полном составе операций) или свернуто, самостоятельно или после побуждений со стороны взрослого;

– складываются ли из отдельных действий более крупные блоки (способы, приемы, методы); различает ли ученик способ и результат действий;

– владеет ли школьник несколькими приемами достижения одного и того же результата;

3) состояние самоконтроля и самооценки:

– умеет ли ученик проверять себя после окончания работы (итоговый самоконтроль);

– может ли проверять себя в середине и в процессе работы (пошаговый самоконтроль);

– способен ли он планировать работу до ее начала (планирующий самоконтроль);

– владеет ли школьник адекватной самооценкой;

– доступна ли ему дифференцированная самооценка отдельных частей своей работы или он может оценить себя лишь в общем виде;

4) каков результат учебной деятельности:

– объективный (правильность решения, число действий до результата, расход времени, решение задач разной трудности);

– субъективный (значимость, смысл учебной деятельности для самого ученика, субъективная удовлетворенность, психологическая цена: расход времени и сил, вклад личных усилий учащегося).

По результатам диагностики качества учебной деятельности важно выявить:

– степень целостности – звеньевой или операционной раздробленности;

– наличия или отсутствия индивидуализированности ее выполнения;

– степень свободы и самостоятельности ее осуществления как показатель уровня умственного развития учащегося и сформированности его познавательной деятельности как основы теоретического мышления.

По материалам Московского Центра психологического и профориентационного консультирования «Гуманитарные технологии», уровень сформированности учебной деятельности младших школьников может быть выявлен с помощью:

- критериально-ориентированных тестов;
- деятельностных проб;
- пролонгированного наблюдения;
- посредством психологически продуманного устного опроса;
- в письменных контрольных работах.

Контрольные вопросы и задания

1. Перечислите современные трактовки понятия «учебная деятельность».

2. Как учебная деятельность определяется в концепции развивающего обучения Эльконина – Давыдова.

3. Опишите, в чем заключается сущность учебной деятельности.

4. Перечислите существенные особенности учебной деятельности.

5. В какие века было положено начало теории учебной деятельности?

6. Перечислите отечественных и зарубежных психологов и педагогов, внесших существенный вклад в развитие теории учебной деятельности.

7. Какие базовые задачи решались при разработке теории учебной деятельности?

8. Кто из отечественных ученых обозначил границы учебной деятельности в «соотношении обучения и воспитания»?

9. Кем из отечественных ученых разработано эталонное представление об учебной деятельности как познавательной и теоретической?

10.Поразмышляйте над содержанием понятия «субъектность обучающегося».

11.Перечислите показатели теоретического мышления.

12.Какой принцип положен Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым в основу формирования базовых понятий учебного предмета?

13.В чем, по Д. Б. Эльконину, проявляется общественный характер учебной деятельности?

14.Перечислите характерные особенности усвоения учащимися знаний, умений и навыков в ходе учебной деятельности.

15.Составьте дидактическую конструкцию по теме: «Подходы к структурированию учебной деятельности в отечественной психологии».

16.Назовите важнейший компонент учебной деятельности, по В. В. Давыдову.

17.Перечислите, какие учебные действия входят в структуру учебной деятельности.

18.Назовите, какие компоненты входят в состав учебных действий.

19.Какие условия формирования учебной деятельности выделены Д. Б. Элькониным?

20.Опишите, в чем заключается сущность понятий «становление учебной деятельности» и «формирование учебной деятельности». В чем их существенное отличие?

21.Перечислите критерии выделения уровней зрелости учебной деятельности школьников и эффективности труда учителя и школьника.

22.Какая способность, по Г. А. Цукерману, формируется у младших школьников к концу начального обучения?

23.В чем заключается усложнение учебной деятельности при обучении в средних классах школы по сравнению с обучением в младших классах?

24.Опишите, в чем вы видите принципиальные отличия в учебной деятельности в средних и старших классах школы.

25. Дайте собственное определение понятия «ведущая деятельность».

26. Перечислите признаки ведущей деятельности, описанные А. Н. Леонтьевым в книге «Психология игры».

27. Перечислите психологические новообразования младшего школьника.

28. Перечислите аспекты диагностики уровня сформированности учебной деятельности по А. К. Марковой.

29. Составьте структурно-логическую схему по теме: «Учебная деятельность младшего школьника».

ТЕМА 6. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

1. Подходы к трактовке понятия «воспитание»

Ни одна проблема в тезаурусе педагогической психологии не была до последнего времени столь дискуссионной, как проблема о психологической сущности воспитания. Двойственный подход к ней опирается на точку зрения Л. С. Выготского, который считал, что воспитание – это дело педагогики, а не психологии: «Вопрос о цели воспитания во всем его объеме не относится к предмету педагогической психологии» и «дело общей педагогики, дело социальной этики указывать и намечать цели воспитания», которое, на его взгляд, «может составить предмет и проблему детской психологии», так как, по его мнению, «в чистом виде понятие о воспитании применимо только к ребенку» [20, с. 91].

Но в этой работе Выготский Л. С. указывает и на то, что ребенок, как и взрослый, воспитывается сам, однако для этого ему нужны соответствующие социальные условия. Это последнее положение в дальнейшем было разработано С. Л. Рубинштейном, который отмечал: «ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, воспитывается и обучается». Таким образом, общность, но не слитность процессов развития, воспитания и обучения – вот что главное в понимании данной проблем педагогической психологии и выделения сущности развития, обучения и воспитания, как различных, но не отдельных в общем процессе взаимодействия ребенка или взрослого в образовательном пространстве.

В психологических словарях до 1990 г. понятия «воспитание» нет, его нет в толковом большом психологическом словаре А. Ребера (2003). Этот феномен объясняется тем, что психологи не считают воспитание своей проблемой, хотя практика образования указывает на то, что воспитание имеет свое собственное психологическое содержание, глубоко обоснованное еще К. Д. Ушинским в его труде «Человек как предмет воспитания. Опыт человеческой антрополо-

гии» и в последствии детально разработанное Б. Г. Ананьевым. Он писал, что способам устойчивого поведения надо учить ребенка принципиально так же, как его учат русскому языку или арифметике. Этой же точки зрения придерживается Л. И. Божович.

Б. Ц. Бадмаев дает такое определение понятию «воспитание» в психологическом аспекте:

1) в широком смысле – это «процесс социализации индивида, становление и развитие 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»;

2) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным обществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования».

Ввиду того, что Р. С. Немов и А. К. Маркова наполняют воспитание инструментальным содержанием (Р. С. Немов выделяет цели, средства и методы, институты и теории воспитания, а А. К. Маркова – нравственные знания, нравственные убеждения, нравственные поступки (психологический диагноз), восприимчивость к воспитательным воздействиям и способность к самовоспитанию (психологический прогноз), то его (воспитание) можно измерять и, как следствие, управлять воспитанием личности ребенка. Таким образом, воспитание представляет собой целенаправленное формирование личности ребенка в соответствии с задачами, которые стоят перед социумом на определенном этапе общественного развития.

Психология воспитания изучает психологические закономерности формирования человека как личности в условиях целенаправленной организации педагогического процесса. Рассматривая воспитание как процесс взаимодействия воспитателей и воспитуемых, психология воспитания исследует процесс становления, перестройки одних психологических особенностей и возникновения других, механизмы

формирования многих психологических явлений и процессов (таких, например, как нравственные представления, понятия, принципы, убеждения, привычки и способы поведения). Она выявляет общие законы активного «проектирования личности» растущего человека, специфику организации воспитательного процесса на разных этапах современного детства. Положение о возможности активного целенаправленного формирования личности в онтогенезе является главным организующим моментом психологии воспитания.

В настоящее время общепринято положение о том, что развитие личности ребенка происходит в процессе усвоения им накопленного предшествующими поколениями социокультурного опыта. Этот опыт существует в виде некоторых образцов, в которые воплощены продукты созидательной деятельности человека во всех областях культуры.

Психология воспитания исходит из того, что психика ребенка развивается в процессе сложного взаимодействия социокультурных и биологических факторов, а результат развития ребенка еще до его начала существует в окружающей социальной среде в виде некоторой идеальной формы. (Л. С. Выготский). В соответствии с этим социальная среда понимается не только как условие психического развития, но и как его источник, само развитие – как осуществляющееся в процессе усвоения этих образцов изменение и перестройка отражательной деятельности ребенка. Психология воспитания рассматривает сущность личности через ее «социальное качество» (К. Маркс), а формирующиеся у индивида способности по их составу и качеству – как прижизненные образования, определяемые общением с другими людьми и интериоризацией опыта истории их жизнедеятельности.

Многочисленные исследования отечественных психологов (А. И. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. М. Теплов, А. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, И. А. Гальперин, И. А. Менчинская, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. Р. Лурия и др.) подтверждают решающую роль социальных условий в перестройке биологических свойств человека.

В социальной среде вырабатывается программа поведения человека и как существа социального, и как личности.

Личность, по определению А. Н. Леонтьева, представляет собой особое качество, приобретаемое в системе общественных отношений на основе деятельности, общения и познания. Это особое качество не есть совокупность различных психологических свойств. Это целостная система, неразрывное единство взаимосвязанных психологических явлений. Ядром этой системы является мотивационная сфера деятельности личности. Формирование этой сферы будет определять в дальнейшем отношение личности к другим людям, к деятельности, к вещам и к самому себе. Имея дело с ребенком, как качественно изменяющимся феноменом современной культуры, психология воспитания учитывает перспективы развития его личности, то есть актуализируется в «зоне ближайшего развития» ребенка (Л. С. Выготский).

Широта понятия «воспитание» позволяет трактовать его многоуровнево:

- на макроуровне воспитание – это воздействие социума на личность (то есть социализация), созданием им материальных, духовных, информационных, организационных) условий для полноценного развития человека;
- на мезоуровне воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность по формированию у детей социально значимых качеств, взглядов, норм, ценностей, позиций и убеждений личности;
- на микроуровне воспитание трактуется как решение определенной локальной воспитательной задачи (например, воспитание коллективизма, активной жизненной позиции).

Понятие «воспитание» в глубинном своем смысле обозначает вскармливание, питание неприспособленного к жизни, беспомощного ребенка. В настоящее время его смысл несколько изменился, однако «питание» ребенка в прямом значении способствует его росту и нормальному функционированию всех жизненно важных органов и систем, а в переносном характеризует вхождение ребенка в культуру,

усвоение (интериоризацию) ее норм, правил, обычаев и, в конечном смысле, социализацию ребенка.

Близки по смыслу и тесно связаны с воспитанием такие психолого-педагогические явления, как становление, формирование и социализация (А. Г. Асмолов).

Становление – это достижение ребенком такого уровня развития, который позволяет самостоятельно жить в социуме, распоряжаться своей жизнью, самостоятельно выстраивать рисунок своего поведения, осознавать свои отношения с миром, то есть быть субъектным, и уметь производить достаточно устойчивый выбор значимых для себя ценностей. Для дальнейшего развития личности этого недостаточно. Поэтому необходимо введение следующего, более гибкого и широкого понятия, отражающего многообразие путей оптимизации и гармонизации личностного развития под влиянием социокультурных, политических, исторических, экономических и иных факторов окружающей среды.

Формирование личности – это процесс ее изменения в контексте взаимодействия с объективной действительностью и актуализация физических и социально-психологических новообразований в структуре личности [12]. Эти новообразования в развитии личности актуализируются под воздействием биномов факторов: внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых.

Формирование физических и социально-психологических новообразований осуществляется в ходе *социализации* личности, то есть усвоения ею ценностей, идеалов, норм, ролей, установок, образцов поведения, ритуалов и традиций, характерных для данного общества, социальной общности или группы, объединенных сходством в воспроизводстве социальных отношений и передаче опыта межличностного взаимодействия от поколения к поколению.

Условия протекания социализации могут быть стихийно возникающие факторы исторически, экономически, этнически и политически обусловленного общественного бытия, а могут быть преднаме-

ренно социально контролируемые в ходе воспитания подрастающего поколения.

Социализация включает в себя воспитание, и в контексте социализации оно осуществляется средствами: 1) образовательной деятельности через обучение, просвещение и формирование высокого уровня избирательности в отборе и усвоении знаний, умений и навыков; 2) организации жизнедеятельности в целом разных сообществ воспитуемых для осуществления разных видов деятельности (познавательной, предметно-практической, духовно-практической, коммуникативной, игровой, спортивной); 3) искусства, которое отражает в знаково-символической и эмоционально-образной форме весь спектр деятельности человека и развивает творческие способности к преобразованию самого себя и окружающего мира.

2. Цели воспитания

Проблема целей воспитания до настоящего времени остается открытой и дискуссионной. На протяжении разных исторических и социально-политических эпох цели воспитания были специфичны и подчинены заказу государства, социума в целом, конкретных социальных систем и институтов на воспитание человека определенной формации, с набором конкретных свойств, черт и качеств личности, а также ее направленности.

Трактовка целей воспитания в той или иной педагогической концепции не является однозначно полной и объективной и во многом зависит от методологических и социально-философских позиций авторов этих концепций. Вместе с тем на сегодняшний день имеют место следующие подходы к определению целей воспитания:

- это всестороннее и гармоничное развитие личности физически совершенной, морально устойчивой (чистой) и духовно богатой;
- это приобщение личности к человеческой культуре, развитие у нее творческой индивидуальности и социальной компетентности;

- это формирование автономной личности, способной к позитивному изменению и совершенствованию себя и окружающей действительности;
- свободное развитие личности;
- это формирование отношенческой позиции личности к себе, миру, с самим собой и с миром;
- это развитие самосознания личности, помощь в ее самоопределении, самореализации и самоутверждении.

3. Проблемы психологии воспитания

Широкий подход к пониманию проблематики психологии воспитания позволяет выделить три крупных проблемы психологии воспитания. Одной из важнейших проблем психологии воспитания является проблема механизмов формирования нравственной сферы личности и механизмов воздействия на этот процесс. В настоящее время установлено, что физическое развитие современного ребенка по основным показателям (рост, вес, объем грудной клетки) значительно обгоняет физическое развитие детей тех же возрастов 100, 50 и даже 20 лет тому назад. Это объясняется значительными изменениями всего образа жизни подрастающего поколения в современном обществе (Б. Г. Ананьев). Раньше происходит и физическое взросление, в частности половое созревание юношей и девушек. Значительно изменились условия умственного развития ребенка: увеличился объем информации, воспринимаемой ребенком, и сроки ее получения.

И. Винер пишет, что гигантские объемы сигналов и информации принимаются и перерабатываются лишь половиной мозга, то есть левым полушарием, современного человека, в то время как миллиарды корковых клеток правого полушария не принимают участия в его титаническом умственном труде. Мышление людей все более вербализируется и оперирует многоканальными знаковыми системами, что свидетельствует об одностороннем использовании ресурсов головного мозга, особенно ресурсов левого полушария (С. Д. Хоружий).

Особого внимания заслуживает вопрос о нравственном развитии подрастающего поколения. Анализ образа жизни и наблюдения за поведением детей разного возраста не позволяет предположить наличие быстрого формирования их социальной и моральной зрелости. Это объясняется следующими причинами: 1) удлинившимся периодом несамостоятельности подростков, юношей и девушек; 2) их материальной зависимостью от родителей; 3) пролонгированным сроком получения общего и профессионального образования.

Все это создает особую социальную ситуацию развития современных детей и молодежи, которая формирует у них и особую жизненную позицию, не способствующую более раннему личностному и моральному становлению и развитию. У современных детей существует значительная диспропорция в физическом, умственном и нравственном развитии, которая требует особого внимания к их моральному воспитанию и к обеспечению условий для более быстрого и полноценного формирования нравственных убеждений и моральной устойчивости личности.

Нравственное формирование предполагает последовательное усвоение образцов, представленных в нравственных нормах, принципах, идеалах в соответствующем поведении конкретных людей, персонажей и художественных литературных произведений. Наиболее высоким уровнем нравственного развития, к которому стремится воспитание, является способность человека ориентироваться не на внешние, а на внутренние нормы поведения. Однако вопрос о том, что собой представляют эти внутренние ориентиры и как они формируются, остается до сих пор малоизученным. Есть две точки зрения в решении этих вопросов: первая рассматривает формирование нравственности (так же как и все психическое развитие в онтогенезе) как результат интериоризации внешне заданных форм мышления и поведения и превращение их во внутренние психические процессы; вторая рассматривает формирование нравственности как последовательное закономерное превращение первоэлементов нравственного раз-

вития в более совершенные формы (Л. И. Божович). Эти более совершенные нравственные системы представляют собой единство моральных знаний и морального опыта.

Следующей важной проблемой является проблема организации системы воздействий на процесс формирования личности на каждом возрастном этапе ее развития. Как показано в исследованиях Д. Б. Эльконина, смена систем «ребенок – общественный взрослый» и «ребенок – общественный предмет» является механизмом перехода ребенка с одного возрастного периода на другой. В русле этих систем он развивается как личность, а изменение соотношения между ними создает основу для расширения его самостоятельных действий и подготавливает переход на более высокий уровень его психического развития.

Еще одной значимой проблемой является проблема формирования качеств личности, ее направленности и деятельности. В решении этой проблемы психология воспитания основывается на положении о значении социальной ситуации развития на формирование личности ребенка и формирование гуманистической направленности его личности. Организация деятельности, при которой результат действий каждого ребенка является необходимым звеном в достижении общего результата, неизбежно вызывает у детей чувство солидарности, ответственности и формирует общественное мнение. Являясь творцом общественного мнения, ребенок подчиняется ему более охотно, чем в том случае, если оно навязывается извне. Так, воспитание гуманистической направленности личности может осуществляться при условии правильной организации социума, в противном случае оно может стать средством широкого формирования отрицательных качеств личности целых поколений.

В отечественной психологии личность, ее формирование рассматриваются в тесной связи с деятельностью. Изучение деятельности неизбежно ведет к изучению ее побудителей-мотивов. Различные по содержанию, устойчивости, степени осознанности и произвольно-

сти, они составляют взаимосвязанную систему, являющуюся психологической основой формирования личности.

Психологическая цель воспитания и заключается, с одной стороны, в формировании мотивационной сферы, а с другой – форм поведения, в которых потребности личности могут реализоваться оптимально как для ребенка, так и для общества.

На сегодняшний день очерчен следующий круг проблем, изучаемых в рамках психологии воспитания:

1) выявления механизмов, закономерностей процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений, ценностных установок в условиях учебной и воспитательной деятельности субъектов образования;

2) соотношение и разграничение воспитания, обучения и социализации;

3) зависимость формирования различных свойств личности от возрастных и индивидуальных особенностей ребенка;

4) структурирования детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности ребенка;

5) формирования мотивационной сферы ребенка, ее направленности и нравственных установок;

6) условий и последствий социальных и эмоциональных депривации.

Их реализация основывается на следующих принципах воспитания: 1) аксиологическом, формирующем иерархию социально-культурных ценностей воспитанника; 2) субъектности, инициирующем свободу самовыражения, осмысленный выбор ребенком жизненно важных решений; 3) другодоминантности, выстраивающем позицию принятия ребенка как данности и уважения истории его персональной жизнедеятельности.

4. Виды воспитания

В самом общем виде виды воспитания можно классифицировать на умственное, трудовое и физическое.

По показателю «аспекты воспитательного процесса» существует: идейно-политическое, военно-патриотическое, патриотическое, нравственное, интернациональное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, половое, экологическое, экономическое воспитание.

По показателю «концептуальные аспекты воспитания» – это: прагматическое, гражданское, ценностное, коллективистское, коммуникативное.

По институциональному признаку выделяют семейное воспитание, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), а также воспитание в детских и юношеских организациях, по месту жительства (общинное в американской педагогике), в закрытых и специальных учебно-воспитательных учреждениях [60].

В настоящее время выделяются виды влияния в воспитании, способствующие реализации всех видов воспитания в оптимальном как для педагога, так и для ребенка режиме взаимодействия:

1) ненаправленное влияние:

– индивидуально-специфическое (передача педагогом воспитанникам еще не освоенных ими образцов личностной активности, в которых выражаются уникальные личностные характеристики педагога, например, доброта, отзывчивость, общительность);

– функционально-ролевое (трансляция способов возможного поведения);

2) направленное влияние:

– прямое воздействие (открытое проявление педагогом своей позиции и связанных с ней требований к обучающемуся);

– косвенное воздействие (влияние педагога на окружающую среду, а не на конкретную личность; маскировка педагогической позиции и воспитательной цели от обучающегося).

5. Подходы к воспитанию в антропоцентрических науках

Являясь многомерным и многоаспектным феноменом, воспитание исследуется многими антропоцентрическими науками. Исходя из предмета изучения той или иной антропоцентрической науки, в ней выделяется специфический подход к трактовке понятия «воспитание».

Таблица 8

Аспекты изучения феномена «воспитание» в антропоцентрических науках

Наука	Область исследования
1	2
Философия	Ценностное, социально-политическое, познавательное, нравственное и эстетическое отношение человека к миру. Онтологические и гносеологические аспекты воспитания человека человеком. Универсальные представления о высших целях и ценностях воспитания и его средства
Социология	Социальные проблемы развития личности. Социальный заказ на воспитание личности с заданными качествами, формулируемый на общественном уровне опосредованно, а на государственном – в официальных документах, национальных программах и концепциях развития. Условия осуществления социального заказа. Этнические, региональные, социально-культурные особенности воспитания. Система воспитательных институтов. Непрогнозируемые социальные явления и целенаправленное воздействие на личность в ходе социализации и воспитания
Экономика	Роль общественного производства, стабильности и движения финансовых и материально-технических ресурсов в построении эффективной инфраструктуры системы воспитания
Правоведение	Правовые формы организации и осуществления воспитания. Правовые нормы регламентации статуса, прав и обязанностей государства, его институтов и граждан в области образования
Криминология	Преступность как проблемные зоны социализации и воспитания. Разработка упреждающих мер по ее предупреждению
Биология, физиология, генетика	Естественные законы становления, формирования и развития, влияющие на ход и результат воспитания
Психология	Индивидуальные и групповые, возрастные и гендерные осо-

	бенности и закономерности становления, формирования,
--	--

Окончание таблицы 8

1	2
	развития и поведения людей. Объективные и субъективные предпосылки социально приемлемого воспитания, эффективные методы и средства воспитания
Педагогика	Сущность воспитания. Закономерности воспитания. Тенденции и перспективы развития личности в разных системах воспитания. Разработка теории и методики воспитания, его принципов, содержания, форм и методов
Этнопсихология	Этническая идентичность и эффективность ее формирования в разных этнических культурах. Психологические механизмы социализации личности в разных этнических группах. Способы передачи этнофорами социокультурного опыта от поколения к поколению
Этнография	Закономерности воспитания у разных этносов на разных стадиях исторического развития. Модель человека в разных этнических культурах и ее влияние на воспитание личности. Родительские чувства, роли, отношения, дистанции во взаимодействии с ребенком в разных этнических культурах

Современные эмпирические данные и теоретические выводы антропоцентрических наук, их анализ и новый уровень осмысления феномена «воспитание» в современной социокультурной среде раскрывают резервы и перспективы воспитания подрастающего поколения в динамично меняющихся условиях становления, формирования, социализации и развития их личности.

6. Взаимосвязь воспитания и обучения

Установление взаимосвязи обучения и воспитания позволяет **уточнить, как обучение**, которое в некоторой степени представляет собой и социально опосредованное научение, влияет на формирование социально желательных свойств личности обучающегося (В. В. Сериков). Наряду с этим обучение знаниям и способам осуществления ценностно-значимой деятельности развивает нравственные, волевые и эстетические чувства, реализуя тем самым и воспитательные воздействия.

С другой стороны, воспитание предполагает формирование как свойств и черт личности, так и знаний и умений. Формирование нравственных установок, ценностных ориентаций, моральных норм и мировоззрения в целом имеет своим основанием усвоение знаний о мире, физических законах его существования и развития, о человеческой цивилизации, социальных нормах человеческого общежития и обучение учащихся умениям использовать эти знания в своей жизни и уважительно к ним относиться. Уважение к сформированным в процессе обучения знаниям опосредует эмоционально положительное их восприятие, умение видеть и воспринимать красоту жизненных явлений, со-делывать ее и принимать ее как личную ценность [35].

Таким образом, обучение и воспитание, имея своим основанием активное усвоение знаний об окружающем мире и способах его преобразования, применения в жизни и создания на их основе мотивационно-ценностного ядра личности обучающегося, актуализируют в своих основах сходные черты.

Различия между обучением и воспитанием проявляются в способах познания и присвоения представлений об окружающем мире [7]. В обучении основополагающим является усвоение знаний и способов деятельности. В воспитании важен характер присвоения социальных ценностей и личностное отношение к ним.

По мнению И. С. Якиманской, воспитывающая роль обучения состоит в том, что оно рассматривает человека как целостную личность, субъектно и избирательно относящуюся к воспитательным воздействиям. Только так обучение становится личностно значимым, воспитывающим и личностно-развивающим.

Связь между обучением и воспитанием не однонаправленная. Не только обучение влияет на результативность и эффективность воспитания. Характер воспитания и уровень воспитанности также влияют на результативность и качество обучения. Обучение оказывает воспитательное воздействие в социально желательном направлении, когда деятельность учения и ее предметное содержание созвуч-

ны потребностям, интересам и мотивам обучающихся в специально созданных для формирования ценностного отношения к обучению условиях. Эти условия оказывают опосредованное влияние через формирование интереса к учебным предметам и высокий уровень притязаний в достижении успеха в учебной деятельности [16].

Во взаимосвязи обучения и воспитания выявляется тот уровень интеллектуального развития личности в форме усвоения знаний, умений, опыта творческой деятельности и уровень духовного развития, в котором присутствуют все перечисленные компоненты интеллектуального развития и эмоциональная воспитанность, актуализирующая систему ценностей и эмоциональную окрашенность межличностных и учебных отношений через организацию различных видов деятельности, которые определяют перспективы духовного развития личности в целом [50].

И. А. Зимняя выделяет четыре типа взаимосвязи обучения и воспитания:

1) воспитание неотрывно от обучения: оно осуществляется через актуализацию содержания, форм и средств обучения; воспитание входит в учебный процесс и в таком виде представляет собой воспитывающее обучение;

2) воспитание осуществляется в рамках образовательного процесса в образовательном учреждении и вне обучения в кружках, общественной работе трудовом воспитании: в таком случае требуется положительное подкрепление эффектов, достигнутых в обучении; результаты обучения воздействуют на воспитание;

3) воспитание происходит вне образовательного процесса, но подкрепляется общими целями обучения: это происходит в семье, трудовом коллективе, референтной группе, сообществу по интересам, где наблюдается стихийное обучение и научение;

4) воспитание осуществляется не образовательными учреждениями, группами, сообществами: клубами, компаниями, интернет-

сообществами, где обучение и научение происходит как стихийно, так и целенаправленно.

7. Нравственное воспитание

В своей книге «Человек развивающийся» (1994) отечественные психологи В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов отмечают. Что нравственность – это неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая ей осознанное и добровольное соблюдение существующих в обществе норм, правил и принципов поведения. Нравственность проявляется в отношении личности к самой себе, другим людям, учебному или трудовому коллективу, обществу в целом, Родине, а так же к своему и чужому труду и его результатам. Сознательное нравственное отношение к себе и к миру есть нравственная саморегуляция. Она может быть двух видов:

- произвольная, преднамеренная саморегуляция проявляется в сознательном принятии личностью решения поступать в соответствии с моральными нормами и требованиями современного ей общества, даже в тех ситуациях, когда оно не соответствует и даже противоречит желаниям человека сознательно и постоянно контролировать свое поведение;

- непроизвольная саморегуляция заключается в том, что личность поступает нравственно, потому что по-другому поступить не может; в этом случае моральные установки и мотивы поведения личности настолько доминируют, что все остальные побуждения и желания оказываются гораздо слабее и заглушаются нравственной позицией.

Произвольная нравственная регуляция формируется путем осознания и принятия в собственном рисунке поведения сформированных в процессе длительного систематического целенаправленного воспитания нравственных привычек, норм и правил толерантного взаимодействия с окружающими.

Непроизвольная саморегуляция формируется двумя путями. Первый путь – в ходе стихийного накопления нравственного опыта проживания житейских и учебных ситуаций взаимодействия людей друг с другом. Так ребенок подсознательно, на уровне подражания нравственной модели поведения усваивает нравственные нормы, моральные требования, у него формируются нравственные чувства и привычки, происходит накопление и закрепление элементарных норм и правил нравственного поведения. Понимание морального смысла таких привычек отсрочено во времени, но не в реализации.

Второй путь формирования непроизвольной саморегуляции проходит два этапа [82]: 1) произвольное закрепление нравственных норм, правил и эталонов поведения при снижении значимости других желаний; 2) непроизвольное воспроизведение нравственных норм, правил и эталонов в собственном поведении без осуществления постоянного личного контроля над их выполнением.

Для получения и закрепления эффекта непроизвольной саморегуляции у детей важно опираться на их собственный жизненный опыт, из него формируя условия для упражнения детей в нравственном поведении на основе общественной морали. При использовании в нравственном воспитании абстрактных нравственных знаний отсутствует та эмоциональная окраска и личностная значимость их проживания, которые в первом случае выступают катализатором нравственных приращений и доступны, значимы и понятны в собственном опыте проживания формирующейся личности.

Моральные знания и моральное поведение в жизненных проявлениях подрастающего поколения не всегда тождественны друг другу. Исследования Е. А. Савченко и сотрудников лаборатории изучения психического развития в подростковом и юношеском возрастах показывают, что для сближения эталона и реальных проявлений нравственности необходимо:

– учитывать соотношение между нравственным опытом ребенка и предлагаемыми ему для усвоения моральными знаниями с целью

применения этих знаний в поведении на основе его собственного опыта проживания моральных норм и правил;

- формулировать детям специальные задачи на вычленение и вербализацию нравственного содержания из их собственных поступков или поступков других людей разного возраста, социального статуса, этнокультурной и политической принадлежности, состояния здоровья, области проживания, принадлежности к тем или иным реальным и виртуальным сообществам;

- мотивировать детей на постановку перед самими собой нравственных вопросов и, при необходимости или по просьбе детей, оказывать помощь в поиске на них морально и нравственно приемлемых ответов;

- обучать детей формам нравственного поведения, то есть расширять представление о средствах применения нравственных знаний в повседневном поведении;

- систематически оценивать поведение детей в соответствии с формируемыми у них нравственными нормами.

Уровневая характеристика нравственного воспитания представлена в концепции нравственного развития Кольберга.

Преднравственный (до 10 лет):

I стадия, пошаговая реализация:

- оценка ребенком поступка в категориях «плохой» – «хороший» в соответствии с нравственными нормами и правилами, усвоенными с помощью взрослых;

- суждение о поступке по важности его последствий для себя, а не по намерениям совершившего его человека (так называемая гетерономная мораль);

- вынесение суждения о поступке в зависимости от ожидаемого поощрения или наказания за совершение поступка;

- несколько позже – вынесение суждения о поступке в зависимости от извлекаемой от его совершения пользы;

- суждение о поступке в соответствии с обусловившими его намерениями, а не с результатами осуществления поступка (так называемая автономная мораль);

- ожидание одобрения взрослого от совершения нравственного поступка;

- переживание радости от совершения нравственного поступка, экстериоризация нравственных норм и правил в форме эмоционально переживаемого категорического императива: «Надо!» и формирование посредством этого чувства долга;

- формирование чувства долга как базового морального мотива и побудительной силы поведения человека (старший дошкольный возраст).

II стадия:

- актуализируется умение переживать стыд без внешнего контролирующего влияния взрослого (младший школьный возраст);

- переживание ребенком радости и гордости от совершения нравственного поступка; создание воспитателями условий для закрепления привычки совершать нравственные поступки;

- формирование на мотивационном уровне потребности совершать нравственные поступки;

- совершение нравственных поступков как в социуме, так и наедине с собой; формирование взрослым привычки анализировать свои поступки с позиции их нравственности.

Конвенциональный (с 10 до 13 лет):

III стадия: ориентация на нравственные принципы других людей:

- потребность в получении одобрения других людей за совершение нравственного поступка.

IV стадия: ориентация на государственные законы и официально установленный общественный порядок.

Постконвенциональный (с 13 лет):

V стадия:

– поступки оцениваются и оправдываются, исходя из уважения прав человека и на уровне признания решения о нравственности того или иного поступка, вынесенного демократическим путем.

VI стадия:

– поступок оценивается как правильный, если он совершен по законам совести вне зависимости от соответствия официальным законам или мнениям других людей.

Кольберг утверждал, что достаточно большое количество людей по уровню сформированности у них нравственности не могут перейти даже на четвертую стадию, а менее 10% людей в возрасте до 16 лет могут достигнуть последней стадии.

Эти данные являются серьезным сигналом о крупных пробелах в осуществлении обществом и государством нравственного воспитания подрастающего поколения как будущих граждан и управителей государственных служб, каждодневно решающих в том числе и нравственные проблемы современного гражданского общества.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте собственную трактовку понятия «воспитание».
2. Охарактеризуйте уровневые подходы к понятию «воспитание».
3. Сформулируйте собственное определение понятия «становление».
4. Как рассматривается феномен «формирование личности» с точки зрения Л. И. Божович?
5. Чем социализация личности отличается от ее формирования? Какое из этих двух понятий шире?
6. Какими средствами осуществляется социализация личности?
7. Перечислите цели воспитания личности.
8. Классифицируйте виды воспитания по В. М. Миниярову.

9. Составьте дидактическую конструкцию по теме: «Подходы к изучению воспитания в психолого-педагогических, естественных и правоведческих науках».

10. Поразмышляйте, как соотносятся воспитание и обучение.

11. Установите связи между понятиями «воспитание» и «обучение».

12. В чем проявляются различия между обучением и воспитанием?

13. Подумайте, в чем заключается воспитывающая роль обучения.

14. Опишите типы взаимосвязи обучения и воспитания, выделенные И. А. Зимней.

15. Дайте собственное определение понятия «нравственность».

16. Охарактеризуйте виды нравственности. Опишите пути их формирования у детей.

17. В чем заключается суть произвольной и непроизвольной саморегуляции? Какова их роль в реализации нравственного поступка?

18. Подумайте, в чем заключаются существенные отличия моральных знаний и морального поведения?

19. Охарактеризуйте стадии нравственного развития ребенка по Кольбергу.

20. Создайте структурно-логическую схему по теме: «Пути формирования морально-нравственного поведения на разных этапах детства».

21. Проанализируйте нарушения нравственных норм современными подростками, попробуйте дать свое объяснение источникам и движущим силам таких нарушений. Предложите свое видение решения этой проблемы на общественном или государственном уровнях.

ТЕМА 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДОВ, ПРИЕМОВ И ВИДОВ ВЛИЯНИЯ В ВОСПИТАНИИ

1. Понятие, сущность и классификация методов воспитания

Метод (в переводе с греч.) – путь, способ.

Методы воспитания – это пути влияния на сознание, чувства, нравственность, опосредующие поведение личности в процессе осуществления педагогом профессиональных задач в совместной деятельности последних с обучающимися в совместной деятельности и общении (Л. М. Зюбин). Методы воспитания актуализируются в деятельности педагога-воспитателя.

В настоящее время выделено большое количество методов воспитания, С. Д. Поляков говорит о не менее 500 методах воспитания, выделенных по разным критериальным показателям. Поэтому, чтобы продуктивно использовать методы воспитания, необходима их классификация. Наиболее универсальной является классификация по источникам передачи содержания.

Таблица 9

Классификация методов воспитания по разным критериальным основаниям

Группы методов	Виды методов
<i>1</i>	<i>2</i>
Критерий «Источники передачи информации»	
Словесные	Рассказ, беседа, инструкция
Практические	Упражнение, тренировка, самоуправление
Наглядные	Иллюстрирование, показ, предъявление учебного материала
Критерий «структура личности»	
Формирования сознания, мировоззрения и деятельности	Убеждение как воздействие на систему взглядов обучающихся для разъяснения фактов и явлений общественной или личной жизни, формирование взглядов посредством выполнения поручений взрослого (Л. Г. Павлова), создание условий для формирования нормативных общественных взглядов и коррекции примитивных представлений школьников (С. Ю. Кур-

	ганов)
--	--------

Окончание таблицы 9

<i>1</i>	<i>2</i>
Формирования поведения	Упражнение, приучение, поручение, педагогическое требование, воспитывающие ситуации, направленные на управление деятельностью обучающегося
Формирования чувств и отношений	Поощрение, порицание, наказание, создание ситуаций успеха и неуспеха, контроль, самоконтроль, оценка, самооценка как стимулирующие познание и деятельность

2. Средства и приемы воспитания

Средства воспитания – это предметы материальной и духовной культуры, используемые с целью решения психолого-педагогических задач. Средства воспитания (книга, фильм) могут оказывать влияние на формирование личности опосредованно и обезличенно: без педагога и вне деятельности педагога.

Приемы воспитания делятся на две группы: требование и оценка.

Таблица 10

Классификация приемов воспитания

Приемы воспитания		Содержание	Назначение	Формы предъявления	
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Требования	Побуждения к действию	Просьба, рекомендация, задание	Развитие личности, формирование ее инициативы. Формирование умения предъявлять требования к самому себе	Коллективная. Оказывает максимальное влияние в референтной группе	Индивидуальная. Авторитетный педагог имеет большее влияние
	Ограничивающие и запрещающие действия	Указание, приказ, наказание	Подавление личности, развитие состояний депривации. Формирование умения предъявлять требования к самому себе		
	Позитивные	Поощрение, ситуация доверия	Оценка поступков, стимулирование деятельности, помощь		

Окончание таблицы 10

1	2	3	4	5	6
Оценка			в саморегуляции поведения детей. Объективно обусловленные – стимулируют развитие личности, мотивируют на учение. Чрезмерные – формируют завышенную самооценку		
	Негативные	Порицание, критика, замечание	Оценка поступков, стимулирование деятельности, помощь в саморегуляции поведения детей. Объективные – корректируют самооценку. Чрезмерные – снижают самооценку и мотивацию учения, деформируют личность учащегося		

3. Методы и виды влияния в воспитании

Влияние в воспитании – это деятельность педагога-воспитателя в едином процессе социального взаимодействия, приводящая к изменению тех или иных аспектов индивидуальности воспитуемого, его сознания и поведения [83]. В настоящее время выделяют четыре основных вида влияния в воспитании, тесно взаимосвязанные в деятельности и межличностном взаимодействии педагога и учащегося (Р. Чалдини). Это – убеждение, внушение, заражение, подражание. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Убеждение – это система доводов, обосновывающих просьбы, пожелания, предложения, требования, приказы педагога-воспитателя учащемуся. Назначение убеждения в том, чтобы изменить мотивацию поведения учащегося и его взгляды на определенную ситуацию или

значимость той или иной его деятельности. Заключение о направленности необходимых поведенческих и мотивационных изменений учащийся может сделать сам или повторить за педагогом. Однако оно может быть действенным и развивающим личность воспитываемого только при условии осмысления, анализа, оценки и переработки им того нравственного опыта, который потребовал от педагога включения этого вида влияния в ситуацию коррекции морально-нравственного развития ребенка.

Наличие у ребенка заниженной самооценки и направленности на адаптацию к социальной среде способствует более быстрому достижению педагогом желаемого результата. Сложнее реализовать убеждающее воздействие, если ребенок настроен враждебно по отношению к другим людям и испытывает потребность в доминировании над сверстниками.

Внушение (педагогическая суггестия) – это воздействие педагога, направленное на снятие у учащегося фильтров и психологических барьеров, мешающих восприятию новой учебной информации, новых способов учебной деятельности и форм взаимодействия с окружающими. Педагог, осуществляющий суггестивное воздействие, инициирует у воспитуемого образ требуемого действия с осознанием им того, как реализация этого действия ему действительно необходима. Внушение основано на доверии воспитуемого к педагогу и носит эмоционально-волевой характер.

Уровень внушаемости зависит от уровня развития личности воспитуемого в целом, ее самосознания, самооценки, силы воли и специфики межличностного взаимодействия, особенно в учебной группе и по отношению к внушаемому. Значимость для воспитуемого источника информации прямо пропорционально влияет на степень доверия к учебной или иной информации.

Заражение – это эмоциональное состояние, в котором действие осуществляется воспитуемым на основе не анализируемых сведений или бессознательно повторяются действия других людей. В прожива-

нии эффектов заражения важная роль принадлежит спонтанному коллективному проживанию одних и тех же эмоций. Чаще всего заражение предполагает использование невербальных (паралингвистических и экстралингвистических) средств общения.

Подражание – это следование примеру или образцу, проявляющееся в повторении одним человеком жестов, интонаций, поступков или копирование некоторых черт характера другого человека. По степени осознанности подражание может проявляться в форме произвольных или непроизвольных действий.

На разных возрастных этапах развития роль подражания неоднозначна. До трех лет ребенок воспроизводит действия и вербальные реакции взрослых. В дошкольном возрасте подобное подражание имеет своим основанием внутреннюю переработку полученного от взрослых опыта. И это выступает основным способом социального научения и формирования у ребенка действий с предметами. В младшем школьном возрасте ребенок копирует и присваивает личностные качества значимого взрослого. Здесь родители и учителя выступают для ребенка социальными образцами поведения в форме отношения к другим людям.

В средних классах школы у подростка подражание взрослому замещается взаимоподражанием. В старших классах наблюдается смена субъекта подражания на объект подражания: более ценными в интериоризации становятся ценностные ориентации значимых людей. В этом возрасте подражание перестает быть настолько значимым, как в предыдущие периоды жизни, так как усвоение нравственных норм и ценностей происходит на более осознанном уровне с опорой на анализ жизненной позиции и нравственных ценностей значимых для юноши людей.

Рассмотренные виды влияния в воспитании делятся на направленные и ненаправленные. К первым относят убеждение и внушение. Ко вторым – подражание и заражение. В направленном влиянии выделяют прямое и косвенное. Прямое влияние осуществляется в ходе открытого проявления педагогом своей позиции при предъявлении

требований к воспитуемому. Косвенное влияние направлено не на субъекта взаимодействия, а на окружающую его среду (социальное окружение, ситуацию развития с ее оценками отношений с другими людьми, воспитывающие ситуации, субъективно переживаемые ситуации успеха или неуспеха).

В педагогической деятельности дифференцируют индивидуально-специфическое (передача окружающим еще не освоенных ими образцов личностной активности со своеобразием ее личностных характеристик) и функционально-ролевое (осуществление в соответствии с ролевой задачей способов поведения) влияние.

Формы воспитания (организационные формы воспитания) – это способы организации воспитательного процесса, целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. В зависимости от критериальной основы выделяют различные формы воспитания (см. табл. 11).

Таблица 11

Классификация форм воспитания

Критерий	Формы воспитания
Организация учащихся	Массовые, кружковые-групповые, индивидуальные
Направленность воспитательной работы	Викторина, аукцион знаний, конкурс знатоков «Что? Где? Когда?», конкурс проектов, деловая игра, научная конференция учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров
Осуществление задач нравственного воспитания	Диспут, круглый стол, беседа на этические темы, телемост, акция милосердия, литературно-музыкальная композиция

Исходя из понимания воспитания как специально организованного педагогического воздействия на развивающуюся личность ребенка с целью формирования у нее социально одобряемых свойств и качеств, выбор тех или иных форм воспитания должен быть педагогически оправданным и целесообразным (М. Д. Виноградова). И, несмотря на нелинейный характер воспитательного воздействия, чем

разнообразнее и насыщеннее по содержанию формы воспитания, тем оно эффективнее.

4. Методы самовоспитания и самообразования

Воспитательные воздействия педагога направлены на формирование активности самого ребенка, его способности к развитию и потребности у него в самовоспитании и самообразовании. В процессе интериоризации социокультурного опыта человечества ребенок приобретает опыт коллективного и самостоятельного творения относительно нового в истории развития цивилизаций. И. С. Якиманская в этом процессе выделяет «душевыми факторами» самовоспитание, самообразование, самообучение и самосовершенствование [105]. Обратимся к рассмотрению этих понятий.

Самовоспитание – это процесс усвоения личностью социокультурного опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевно-нравственных факторов, обеспечивающих ее гармоничное и всестороннее развитие.

Самовоспитание – это деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися представлениями, идеалами, нормами, убеждениями и ценностными ориентациями.

Самовоспитание осуществляется при наличии определенного уровня развития самосознания личности, способности к анализу при субъектном осознанном сопоставлении своего поведения с поведением других людей.

Предпосылками организации процесса самовоспитания личности являются:

- критическое отношение к своим возможностям;
- целеполагание;
- адекватность самооценки;
- умение видеть свои достоинства и недостатки;
- осознанное определение вектора самовоспитания.

Самовоспитание реализуется в процессе самоуправления через систему формулирования человеком собственных целей, программ и моделей действий и контроля их выполнения, а также оценки результатов самовоспитания и самокоррекции результатов самовоспитания [61].

К основным методам самовоспитания относятся:

- самопознание, которое включает в себя самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение;
- самообладание, которое опирается на самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение;
- самостимулирование, которое предполагает актуализацию самоутверждения, самоободрения, самопоощрения, самонаказания, самоограничения [74].

Продуктивность и эффективность самовоспитания предполагает актуализацию потребности в *самообразовании*, которое представляет собой систему внутренней самоорганизации личности по усвоению социокультурного опыта предшествующих поколений, направленной на собственное гармоничное полноценное развитие.

Самообразование тесно связано с самообучением. Самообучение – это процесс непосредственного получения личностью элементов социокультурного опыта предшествующих поколений посредством собственных душевных усилий и выбранных самим человеком средств познания действительности. Философы, психологи и педагоги подчеркивают, что движущие силы развития человека заложены в его душе [51]. А условиями и средствами побуждения к действию являются внешние факторы в форме воспитания, образования и обучения.

А. К. Маркова выделила уровни самовоспитуемости, саморазвиваемости и самообучаемости [54].

**Уровни самовоспитуемости, саморазвиваемости
и самообучаемости по А. К. Марковой**

Уровень	Характеристика
Высокий	<p>Личная инициатива воспитуемого без подталкиваний и внешних стимулов.</p> <p>Самостоятельная постановка целей саморазвития, самовоспитания и самообразования.</p> <p>Построение программы саморазвития, самовоспитания и самообразования и вариативность ее стратегий.</p> <p>Самопрогнозирование, перспективное целеполагание.</p> <p>Внутренняя устойчивость и цельность.</p> <p>Построение новых смыслов (смыслообразование) в трудных условиях саморазвития, самовоспитания и самообразования.</p> <p>Повседневная рефлексия.</p> <p>Владение приемами мобилизации и расслабления</p>
Низкий	<p>Отсутствие у ребенка потребности и способности самому что-то делать для своего развития, что может сочетаться с высокой исполнительской дисциплиной.</p> <p>Отсутствие внутреннего смысла и стержня существования личности.</p> <p>Отсутствие интереса к самоанализу.</p> <p>Напряженность, сопротивление и затруднения в учебной работе</p>

Успешности протекания процессов саморазвития, самовоспитания и самообразования сопутствуют такие приемы, как:

- самообязательство: добровольное формулирование самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, планирование формирования у себя тех или иных качеств;
- самоотчет: ретроспективный взгляд на сделанное за определенный период времени;
- самоконтроль: систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения разрушающих, нежелательных и дестабилизирующих последствий собственной деятельности по самосовершенствованию;
- осмысление собственной деятельности: выявление причин и зон реальных или возможных успехов и неудач в саморазвитии.

5. Принципы и закономерности воспитания

Принцип – это общее руководящее положение, предполагающее реализацию последовательности действий в различных условиях и обстоятельствах жизнедеятельности. В психологии воспитания реализуется два класса принципов: традиционные и современные.

Таблица 13

Характеристика принципов воспитания

Принцип воспитания	Характеристика
1	2
Исторически сложившиеся, традиционные	
Природосообразности	<p>Подход к человеку как части природы и его развитие в природной среде (Демокрит, Платон, Аристотель). Воспитание человека в соответствии с объективными закономерностями на каждом возрастном этапе его развития в окружающем мире (Я. А. Коменский, Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег).</p> <p>Понимание воспитания как создания естественных условий для всестороннего развития человека и его врожденных свойств и способностей.</p> <p>Современная трактовка</p> <p>Воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у человека ответственность за эволюцию ноосферы и самого себя (В. И. Вернадский).</p> <p>Развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.</p> <p>Должны учитываться возрастная и половая дифференциация образования, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему.</p> <p>Культивирование стремления к здоровому образу жизни и умению выживать в экстремальных условиях.</p> <p>Выведение развития человека и его потребностей за пределы «Я» и ближайшего социума, помогая осознать глобальные проблемы человечества.</p> <p>Развивать чувство сопричастности природе и обществу, ответственности за их состояние и развитие</p>

Продолжение таблицы 13

1	2
Культуросообразности	<p>Знание о мире формируется из личного опыта человека, различия в котором определяются воспитанием и условиями жизнедеятельности (Д. Локк, К. А. Гельвеций).</p> <p>Важную роль в воспитании играет социокультурный фактор и условия времени и места рождения (Ф. А. Дистерверг).</p> <p>Народность воспитания при соотношении воспитания, социальных условий и культуры как совокупности религии, быта и нравственности народа (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев).</p> <p>Современная трактовка</p> <p>Воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учётом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным аспектам материальной и духовной культуры (С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили)</p>
Центрации воспитания на развитии личности	<p>Задачей воспитания является развитие человека.</p> <p>Воспитание – всестороннее, гармоничное и целостное развитие (Ж. Ж. Руссо, К. Маркс).</p> <p>Обеспечение роста человека, удовлетворение его интересов и потребностей (Дж. Дьюи).</p> <p>Развитие человека – процесс свободной реализации им своих потенций, а воспитание – создание возможностей для самореализации и самоактуализации.</p> <p>Приоритет личности по отношению к обществу, государству, социальным институтам, группам и коллективам. Это положение должно стать основой философии воспитания, идеологии общества в сфере воспитания, центральной ценностной ориентацией как воспитателей, так и воспитанников (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт).</p> <p>Ограничение приоритета личности возможно лишь при необходимости обеспечения прав других личностей. Процесс воспитания, институты воспитания и общности воспитанников при этом подходе рассматриваются как средства развития личности</p>
Современные, с опорой	на требования эпохи постиндустриального общества
Ориентация на ценностные отношения	Постоянное внимание педагога к формированию морального отношения и нравственных чувств

Окончание таблицы 13

1	2
	воспитанников к социокультурным ценностям высшего порядка (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основаниям жизнедеятельности (добру, истине, красоте) (П. И. Пидкасистый, Е. И. Ильин)
Субъектности	<p>Максимальное содействие педагога:</p> <ul style="list-style-type: none"> – наиболее полному развитию способностей ребенка осознавать собственное «Я» во взаимосвязи с другими людьми и окружающим миром; – осмыслению ребенком своих действий, предвидеть их последствия для себя и других людей; – в осуществлении осмысленного выбора жизненных целей, перспектив развития и сценариев их реализации. <p>Запрет на авторитарное руководство развитием ребенка, инициация его рефлексивности, осмысления своих мыслей, поступков и действий, толерантности к людям и окружающему миру (П. И. Пидкасистый, И. Ф. Исаев, В. И. Слободчиков, И. В. Вачков)</p>
Принятия ребенка как данности (П. И. Пидкасистый, Н. Е. Щуркова, Н. Б. Крылова)	<p>Признание за ребенком права на существование его таким, какой он есть:</p> <ul style="list-style-type: none"> – уважение истории жизни ребенка, которая сформировала его на данный момент именно таким, какой он есть; – признание ценности личности ребенка; – сохранение уважения по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, социального положения, способностей; – уважение к личности ребенка. <p>Запрет:</p> <ul style="list-style-type: none"> – на посягательство на личность и достоинство ребенка

Закономерности воспитания – это адекватное отражение объективной действительности воспитания, обладающего универсальными устойчивыми свойствами при любых обстоятельствах протекания педагогического процесса.

Таблица 14

Закономерности воспитания по П. И. Пидкасистому

Закономерности	Характеристика
1	2
Формирование в структуре личности ребенка социально-психологических новообразований совершается путем активности самого ребенка	Мера усилий ребенка должна соответствовать мере его возможностей. Любая воспитательная задача решается через активные действия ребенка: – физическое развитие – через физические упражнения; – нравственное – через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека; – интеллектуальное – через мыслительную активность и решение интеллектуальных задач
Содержание деятельности детей в процессе их воспитания определяется на каждый момент развития их актуальными потребностями	Опережая актуальные потребности, педагог может спровоцировать сопротивление и пассивность детей. Если не учитывать возрастные изменения потребностей ребенка, то процесс воспитания затрудняется и нарушается
Пропорциональное соотношение усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности	На начальном этапе воспитания активность педагога превышает активность ребенка, затем активность ребенка возрастает, и на заключительном этапе ребенок все делает сам под контролем педагога. Совместно разделенная деятельность помогает ребенку ощутить себя субъектом деятельности, что важно для свободного творческого развития его личности. Педагог должен чувствовать границы меры собственного участия в деятельности детей, уметь снизить собственную активность и признать полное право детей на творчество и свободный выбор в собственной деятельности
Только в условиях любви и защищенности ребенок свободно выражает свои отношения и гармонично развивается	Воспитание включает в свое содержание демонстрацию проявлений любви в адрес ребенка, умение понять, помочь ребенку, простить его оплошности, защитить в си-

	туациях реально или субъективно переживаемой трудности
--	--

Окончание таблицы 14

1	2
Организуемая воспитательная деятельность должна сопровождаться или завершаться ситуацией успеха, которую полезно пережить каждому ребенку	<p>Ситуация успеха – это субъективное переживание ребенком собственных достижений, внутренняя удовлетворенность самим участием в деятельности, собственными действиями и полученным результатом.</p> <p>Условия создания ситуации успеха:</p> <ul style="list-style-type: none"> – положительное подкрепление; – скрытый характер воспитания, когда дети не должны чувствовать себя объектом педагогических воздействий и продуманных педагогических влияний; – скрытая позиция педагога, которая обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру ребенка, предоставлением ему личностной свободы, уважительным и демократичным стилем общения; – целостность, синкретичность личности ребенка предписывает педагогам целостность воспитательных влияний

6. Основные психологические теории воспитания

В настоящее время на всех континентах и во всех странах мира существует огромное количество теорий и подходов к воспитанию подрастающего поколения. Однако все их можно разделить на две большие группы: технократический и гуманистический подход к воспитанию. Большинство воспитательных систем стран Запада опирается на теории психоанализа и бихевиоризма, достаточно большое количество воспитательных систем базируются на теориях прагматизма, позитивизма, экзистенциализма, в меньшей степени – гуманистической школы (В. Н. Воробьева).

В рамках технократического подхода воспитание рассматривается как достаточно авторитарное и регламентирующее свободу личности ребенка, руководство его морально-нравственным развитием с

формированием заданных обществом свойств и качеств личности. Задача воспитателя состоит в формировании «функционального» исполнителя, хорошо адаптированного к жизни в конкретной системе жизнедеятельности и выполнению социальных ролей в ней.

Программирование поведения людей и управление им имеет под собой научную теорию Б. Скиннера о тренируемом эффективном поведении. В ней важным является положение о том, что процесс формирования и воспитания личности имеет четкую направленность и проектируемые результаты «построения» личности ребенка. Этот подход имеет манипулятивный характер с итоговой целью получить «на выходе» функционера и бездумного исполнителя.

Понимание воспитания как технологии выработки «правильных» поведенческих навыков основано на принципе модификации поведения учащихся в определенном направлении. Выработка желаемых форм поведения осуществляется с помощью механизма подкрепления, то есть одобрения или порицания действий и поступков ребенка. Таким образом оказывается целенаправленное воздействие на сознание, поведение, когнитивную и эмоционально-волевую сферу ребенка.

В разумных пределах, если не осуществляется целенаправленная манипуляция личностью воспитуемого, учитываются его интересы, формируются адаптационные процессы, такое воспитание носит гуманный характер. В противном случае и при резко выраженном технократическом воспитании с использованием психотропного воздействия (то есть применения фармакологических препаратов) на воспитуемых данный подход входит в противоречие с нравственными и юридическими нормами осуществления воспитательного процесса подрастающего поколения. Следует помнить, что таким образом заглушаются собственная воля, ее самосознание, свобода выбора цели и ценностей ребенка.

В отечественном образовании советского периода воспитание так же выстраивалось, как управляемый и контролируемый процесс

формирования личности с точно определяемыми целями, задачами, содержанием, методами и формами работы.

Гуманистический подход к воспитанию имеет основанием концептуальные положения гуманистической психологии, получившей свое развитие в 50-60-е гг. XX в. в работах А. Г. Маслоу, В. Франкла, К. Роджерса, Дж. Келли. Ее базовыми понятиями являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Человек рассматривается как автономная система с волевой направленностью к созидательной деятельности и сотрудничеству с другими людьми, как целостное уникальное образование с врожденным стремлением к актуализации, то есть наиболее полному развитию всех своих природных сил, задатков и способностей.

Самоактуализация как реализация себя в деятельности, отношениях с людьми, в полноценной жизни оформилась в работах К. Роджерса в понятие «полноценно функционирующий человек». Педагогу важно в воспитательном воздействии активизировать внутренние резервы воспитуемого для осуществления его планов жизнестроительства, стимулировать его собственную деятельность по самодвижению к личностному росту. При этом целью воспитания становится изменение личности ребенка в результате его самостоятельного учения, саморазвития и самостоятельного поиска своей индивидуальности.

Такое учение в гуманистическом подходе к воспитанию получило название «значимого для человека учения». Условиями его реализации являются следующие положения:

- учащиеся в процессе учения анализируют и решают проблемные ситуации, значимые и представляющие интерес лично для них;
- педагог по отношению к учащимся конгруэнтен, то есть проявляет себя таким, какой он есть в обычной жизни, выражая себя естественно и свободно;
- педагог проявляет безусловное положительное отношение к учащимся, принимает их безоценочно, такими, какие они есть;

– педагог проявляет эмпатию к ученику, то есть способность проникать в его внутренний мир, понимать его чувства и переживания, смотреть на окружающий мир его глазами, оставаясь при этом самим собой;

– педагог играет роль помощника и стимулятора личностно значимой для ребенка ситуации учения, создает психологически безопасные условия для учебной деятельности и проявления свободы ученика, то есть учение должно быть центрировано на ученике, а не на учебном предмете;

– воспитатель должен побуждать учащихся к нравственным поступкам, нравственному выбору, предоставив эмпирический материал для анализа.

В гуманистическом подходе к воспитанию ведущими методами являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов.

С целью наиболее полной реализации внутреннего потенциала ребенка для родителей и педагогов предлагаются такие приемы в общении с ребенком, как: «Я»-высказывание, активное слушание, безусловная любовь к ребенку, положительное внимание к нему, контакт глаз, физический и эмоциональный контакт.

Контрольные вопросы и задания

1. Перечислите подходы к пониманию феномена «воспитание».
2. Какое определение понятия «воспитание» вам профессионально ближе?
3. Какие группы методов воспитания актуальны в современной педагогической практике?
4. Перечислите формы воспитания.
5. Охарактеризуйте средства и приемы воспитания.
6. Подумайте, как можно интерпретировать понятие «влияние в воспитании».

7. Перечислите виды влияния в воспитании.

8. Составьте дидактическую конструкцию по теме: «Виды влияния в воспитании подрастающего поколения и их содержательные аспекты».

9. Как дифференцируются виды влияния в воспитании?

10. Перечислите формы воспитания по критерию «организация учащихся».

11. Перечислите формы воспитания по критерию «направленность воспитательной работы».

12. Перечислите формы воспитания по критерию «осуществление задач нравственного воспитания».

13. Какие методы относятся к методам организации деятельности и формированию поведения?

14. Чем отличается применение метода упражнений в воспитании от его применения в обучении?

15. Дайте определение понятиям «самовоспитание», «самообразование», «самообучение». В чем вы видите различия между этими понятиями?

16. Перечислите предпосылки организации процесса самовоспитания.

17. Каковы основные методы самовоспитания?

18. Охарактеризуйте уровни самовоспитуемости, саморазвиваемости и самообучаемости.

19. Какие приемы способствуют успешному осуществлению процессов саморазвития, самовоспитания и самообразования?

20. Чем отличаются приемы воспитания от методов воспитания?

21. Дайте определение понятия «принцип».

22. Дайте современную трактовку принципа природосообразности.

23. Какова современная трактовка принципа культуросообразности?

24. Перечислите принципы воспитания.

25. Укажите, какие принципы воспитания были разработаны отечественными учеными во второй половине XX в.

26. Что вы понимаете под термином «закономерности воспитания»?

27. Какие закономерности воспитания выделены на третьем этапе развития педагогической психологии как науки?

28. Перечислите основные психологические теории воспитания и их авторов.

29. Охарактеризуйте сущность технократической теории воспитания.

30. Раскройте специфику реализации гуманистической теории воспитания.

31. В каких психологических теориях воспитания наиболее полно реализуется принцип центрации воспитания на развитии личности?

32. Составьте структурно-логическую схему по теме: «Плюсы и минусы современных психологических теорий воспитания».

33. Перечислите условия реализации основных положений теории гуманистического воспитания.

34. Какие рекомендации необходимо дать родителям, у которых есть осознанная потребность в наиболее полном раскрытии потенциала собственных детей?

ТЕМА 8. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

1. Сущность педагогической деятельности

Развитие и расширение сферы социальных отношений в цивилизационных процессах человечества привело к секуляризации (выделению) подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни в обществе на основе приобщения его к человеческим ценностям в отдельную функцию и к появлению профессии «педагог» (Г. Мюнстерберг). Значимость этой профессии для человека и общества в целом трудно переоценить: Я. А. Коменский отмечал, что должность педагога самая высокая и почетная из тех, какие только могут быть под солнцем. Он на уровне аналогий по сходству сравнивал работу педагога с работой садовника, выращивающего детские души, предприимчивого архитектора, строящего каркас красивого и крепкого здания, усердного ваятеля, расписывающего и шлифующего души людей.

Платон в своих трудах писал о том, что если педагог не будет выполнять свои обязанности, то в государстве появится не одно поколение людей невежественных и дурных.

К. Д. Ушинский определил место педагога в социуме как живое звено между прошедшим и будущим, посредником между разными поколениями людей, ратоборцем истины и добра. И. А. Зимняя, А. К. Маркова. Л. М. Митина и другие подчеркивают непреходящее значение воспитывающего и обучающего воздействия педагога на личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие обучающегося, которое параллельно выступает базисом его саморазвития и самосовершенствования.

Педагогическая деятельность – это разновидность профессиональной деятельности, направленная на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания, на создание условий для личного развития обучаемых.

В настоящее время выделены следующие виды педагогической деятельности (Ю. Н. Кулюткин): обучающую, воспитательную, самообразования, пропагандистскую, организаторскую.

А. К. Маркова дополняет эту классификацию, выделяя кроме вышеперечисленных еще управленческую и консультационно-диагностическую. Каков же удельный вес самой педагогической деятельности в сфере труда педагога и каждой из перечисленных – остается до сих пор неясным.

В изучении психологии педагогической деятельности на современном уровне развития педагогической психологии Б. Б. Айсмонта-сом выделены следующие проблемы:

- творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им психологических барьеров и профессионально-педагогических стереотипов;
- профессионализма педагога;
- психологической подготовки педагога к осуществлению профессиональной деятельности;
- подготовки педагогов к реализации систем развивающего обучения;
- повышения квалификации педагогов.

По мнению П. Ф. Каптерева, И. А. Зимней, Л. М. Митиной в состав профессионально-педагогических свойств и характеристик личности педагога входят:

- общая направленность личности педагога: социальная зрелость, гражданская ответственность, профессиональное кредо, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые познавательные интересы, ответственное отношение к выбранной профессии;
- организаторские способности: организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность;
- коммуникативные способности: справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность;

- перцептивно-гностические способности: наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний;
- экспрессивные качества: высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора;
- высокая работоспособность;
- физическое и психическое здоровье.

2. Структура педагогической деятельности

А. К. Маркова рассматривает педагогическую деятельность на основе категорий «деятельность», «общение», «личность».

Педагогическую деятельность, как технологию труда педагога, и общение рассматривают при доминирующей роли личности педагога. В этом смысле труд педагога – это единство педагогической деятельности, педагогического общения и личности.

Любая деятельность включает в себя 3 компонента:

- 1) мотивационно-ориентировочное звено (мотивацию, постановку цели);
- 2) исполнительное рабочее звено (непосредственное решение психолого-педагогических задач);
- 3) контрольно-оценочное звено (анализ качества реализованной деятельности, постановка новых задач).

Деятельность педагога имеет все эти три компонента, но в их осуществлении есть своя специфика, хотя структура педагогической деятельности общая для воспитателя дошкольного образовательного учреждения, учителя школы, преподавателя вуза.

К структурным компонентам педагогической деятельности относятся:

– *целевой*: удовлетворение государственного и социального заказа на формирование направленности личности с учётом его индивидуальных возможностей и потребностей; обеспечение благоприятных и психологически безопасных условий развития и саморазвития обучающегося с учётом уникальности и своеобразия его личности, активизации индивидуализированных внутренних ресурсов и личного потенциала; использование педагогами методов непрямого воздействия и индивидуализированных эмоционально-чувственных, рефлексивных форм взаимодействия с обучающимися;

– *мотивационный*: высокий уровень психологической компетентности педагогов в соответствии с актуальным требованиям школы, владение ими методами психодиагностики индивидуальных особенностей и мотивационно-ценностных ориентаций обучающихся, ведение мониторинга качества обучения, учёт этих данных при моделировании и реализации педагогического процесса;

– *содержательный*: выделение смысловых линий и значимых целей, мотивов, потребностей и интересов обучающихся, введение технологий индивидуального развития личности, возможность частичного выбора ими содержания обучения (вариативность выбора учебных дисциплин);

– *операционно-деятельностный*: ориентация современного образования на методы, формы и средства обучения развивающего характера, направленных на активизацию различных видов самостоятельной учебной деятельности обучающихся; отказ от доминирования словесных методов обучения и педагогического требования (особенно в его жёсткой форме: указания, приказы, морализаторство), внедрение методов активного и социально-психологического обучения и в его контексте – дискуссий, круглых столов, мозгового штурма, методов синектики, погружения, эвристики; инициация самостоятельной исследовательской, экспериментальной и практической деятельности учащихся, постановка и решение ими проблем и задач различного уровня сложности и знаниевой дифференцированности; уве-

личение часов практических занятий и индивидуальной работы педагога с учащимися как в плане оказания консультаций по учебной деятельности, так и её психологического сопровождения; формирование потребности и создание психолого-педагогических условий актуализации критического анализа, отбора и конструирования ценностно значимого содержания обучения;

– *контрольно-регулирующий*: целенаправленное и систематическое изучение мотивации к учебной деятельности, ценностных и смысло-жизненных ориентаций, качества социально-психологического климата в учебной группе и самочувствия в ней; мотивирование обучающихся на самоизучение, самооценивание и самоанализ данных показателей; объективация всех диагностируемых показателей с целью оптимизации процесса обучения и учения;

– *оценочно-результативный*: мониторинг качества образовательных услуг, их востребованности, мониторинг качества усвоения, освоения и присвоения учащимися учебных знаний, проектирование образовательной среды с учётом мониторинговых данных.

Таблица 15

Структура педагогической деятельности

Этапы педагогической деятельности	Компоненты педагогической деятельности (по Н. В. Кузьминой)	Педагогические умения (по А. К. Марковой)
1	2	3

<p>1. Подготовительный этап</p>	<p>1. Проективная деятельность: а) формулирование педагогических целей; б) выбор содержания учебного материала будущих занятий; в) выбор методов обучения; г) проектирование своих действий и действий учеников</p>	<p>1. Умение увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее. 2. Умение работать с содержанием учебного материала. 3. Умение строить планы развития своей педагогической деятельности</p>
--	---	--

Окончание таблицы 15

1	2	3
2. Процессуальный этап	<p>1. Организаторская деятельность:</p> <p>а) установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях;</p> <p>б) стимулирование деятельности учеников;</p> <p>в) организация своей деятельности по изложению учебного материала;</p> <p>г) организация своего поведения в реальных условиях;</p> <p>д) организация деятельности учеников.</p> <p>2. Коммуникативная деятельность:</p> <p>а) установление правильных взаимоотношений с учениками;</p> <p>б) руководство доверительно-диалогическим стилем общения</p>	<p>1. Умение управлять своим эмоциональным состоянием.</p> <p>2. Умение управлять настроением коллектива.</p> <p>3. Умение быстро ориентироваться в обстановке и гибко менять свое поведение.</p> <p>4. Умение управлять своим телом, голосом, мимикой и жестами.</p> <p>1. Умение создавать условия психологически безопасного общения.</p> <p>2. Умение понять позицию другого.</p> <p>3. Умение доступно, логически последовательно, эмоционально объяснять учебный материал.</p> <p>4. Умение импровизировать и применять разные средства психологического воздействия</p>
3. Этап анализа результатов деятельности	<p>1. Гностическая деятельность:</p> <p>а) анализ результатов обучения;</p> <p>б) выявление отклонений – результат поставленной цели;</p> <p>в) анализ причин этих отклонений;</p> <p>г) проектирование мер по устранению недостатков;</p> <p>д) творческий поиск новых методов обучения</p>	<p>1. Умение выявлять показатели обученности.</p> <p>2. Умение стимулировать личностное развитие.</p> <p>3. Умение оценивать результативность своей педагогической деятельности</p>

Е. А. Климов выделил в профессии педагога субъект (человека) и предмет (деятельность по развитию, воспитанию и обучению человека) его деятельности.

И. А. Зимняя, Л. М. Митина выделяют в структуре педагогической деятельности следующие компоненты: мотивацию, педагогические цели и задачи, предмет, средства и способы решения психолого-педагогических задач, продукт и результат педагогической деятельности.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся по усвоению социокультурного опыта человечества как основы и условия полноценного развития личности. В ее контексте реализуются педагогические цели и задачи.

Педагог в своей деятельности сталкивается с иерархией педагогических целей. Первый уровень – самые общие исходные цели. Второй уровень – конструктивные педагогические цели, третий уровень – оперативные педагогические цели. При анализе целей, которые педагог ставит перед собой, нужно четко осознавать, в какой мере он умеет выделить и перестроить общие, конструктивные и оперативные цели в каждой конкретной учебной ситуации и в осуществлении стратегического плана педагогической деятельности в целом.

Педагогическая задача – это цель, заданная в определенных педагогических условиях. Различают обучающие, воспитательные и развивающие задачи. Понятие педагогической задачи связано с педагогической ситуацией, то есть это совокупность условий, в которых решаются педагогические задачи. Ситуация становится педагогической, если она принимает функции воспитания ученика (Ю. Н. Кулюткин).

Различают два типа педагогических ситуаций:

- 1) запланированные: ситуации педагогического воздействия на личность учащегося;
- 2) непредсказуемые: спонтанно возникающие в ходе взаимодействия педагога и учащегося.

Специфика понимания педагогических задач заключается в следующем:

- 1) педагог всегда взаимодействует с другой личностью, обладающей собственными целями, мотивами, с человеком становящимся и развивающимся; в этом – специфика понимания сущности педагогической задачи;
- 2) педагогические задачи никогда не даны в готовом виде, они не стандартны и чаще всего возникают спонтанно, не запланировано;

3) результат решения педагогической задачи отсрочен во времени, особенно – в воспитании.

Этапы решения педагогической задачи:

- 1) аналитический: главный; выделение цели; В. А. Якунин указывает, что учащиеся в основном не умеют это делать;
- 2) исполнительский: процесс достижения цели;
- 3) контрольно-оценочный: соотнесение результата решения задачи с эталоном.

К средствам педагогической деятельности относятся:

– научные (теоретические и эмпирические) знания, способствующие формированию у обучающегося тезауруса научного познания мира;

– носители знаний в форме:

- а) бумажных и электронных текстов учебных пособий;
 - б) научных знаний, формирующихся и воспроизводимых обучающимся на аудиторных занятиях и в самостоятельной учебной деятельности;
 - в) научных понятий, законов, закономерностей;
- вспомогательные средства: технические, компьютерные, графические.

Средствами передачи учащимся социокультурного опыта в педагогической деятельности являются:

- объяснения;
- показ, иллюстрация;
- совместная и проектная деятельность;
- лабораторная, полевая и другая практика обучающегося;
- социально-психологические тренинги.

Продуктом педагогической деятельности выступает формируемый педагогом у обучающихся индивидуализированный опыт научного познания мира в совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных и оценочных аспектов.

Результат педагогической деятельности как достижение ее цели проявляется в уровне и качестве развития обучающегося по показателям:

- личностное совершенствование;
- интеллектуальное самосовершенствование;
- становление учащегося как личности и как субъекта учебной деятельности.

3. Функции и уровни педагогической деятельности

В современных отечественных психолого-педагогических исследованиях выделяют две группы функций педагогической деятельности:

1) целеполагающие:

- ориентационная: определяющая направленность профессионально-педагогической деятельности и развитие академических и предметных знаний;
- развивающая: оптимизирующая профессиональные и личностные структуры педагога;
- мобилизующая: стимулирующая психическое развитие обучающихся;
- информационная: нацеливающая на постоянное обновление профессиональных знаний, методологии и методик преподаваемых учебных дисциплин с помощью современных средств и носителей информации;

2) организационно-структурные:

- *конструктивная*: обеспечивает:
 - а) отбор и организацию содержания необходимой для усвоения учащимися учебной информации;
 - б) проектирование деятельности учащихся, в которой может быть усвоена учебная информация;
 - в) проектирование педагогом будущей профессионально-педагогической деятельности, педагогического общения и рисунка поведения в процессе взаимодействия с учащимися;

– *организаторская*: реализуется посредством организации:

а) информации в процессе ее сообщения учащимся;

б) различных видов учебно-образовательной деятельности учащихся;

в) собственной профессионально-педагогической деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися;

– *коммуникативная*: предполагает:

а) установление конструктивных и доверительных отношений с учащимися;

б) деловые, доброжелательные отношения с другими педагогами и администрацией учреждения образования, а также родителями учащихся и представителями общественности;

– *гностическая*: как исследовательский компонент педагогической деятельности предусматривает изучение:

а) содержания и способов влияния на других людей;

б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей личности в процессе осуществления ими учебной, образовательной, воспитательной или иной профессиональной деятельности;

в) особенностей процесса и результатов собственной профессионально-педагогической деятельности, ее достоинств, недостатков, затруднений и перспектив.

Реализация вышеперечисленных функций сопровождается вскрытием противоречий между субъективными и объективными факторами педагогической деятельности:

– динамикой актуализации профессионально-педагогических задач и готовностью педагога к их осуществлению;

– динамикой образовательной политики государства и потребностью педагога занимать чёткую и последовательную позицию по отношению к ней, выполняя постоянно обновляемые требования к уровню собственного профессионализма, а так же обучению и воспитанию подрастающего поколения;

- личностной потребностью педагога в профессионально-творческой самореализации и возможностью её удовлетворения в профессиональной деятельности;

- растущим объёмом актуальной научной информации и морально устаревшими способами её переработки, хранения, передачи и интерпретации;

- потребностью современного общества в обновлении и расширении содержания и направленности образовательных услуг и сокращением резервов рабочего времени педагога;

- уменьшением численности педагогов и низким материальным уровнем педагогических кадров;

- возрастанием величины свободного времени у подавляющего большинства социально-профессиональных групп и сокращением свободного времени у представителей педагогических профессий.

Уровневая характеристика педагогической деятельности может быть составлена, исходя из ее исходных характеристик, к которым относятся целенаправленность, мотивированность, предметность и продуктивность (Н. В. Кузьмина).

Н. В. Кузьмина определяет продуктивность как специфическую характеристику педагогической деятельности и выделяет пять ее уровней:

- I уровень – (минимальный) *репродуктивный*:

- педагог может и умеет передавать другим свои предметные знания;

- непродуктивный;

- II уровень – (низкий) *адаптивный*:

- педагог умеет адаптировать свое сообщение научных данных к особенностям аудитории;

- малопродуктивный;

- III уровень – (средний) *локально-моделирующий*:

- педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (то есть умеет фор-

мулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и моделировать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность;

– среднепродуктивный;

● IV уровень – (высокий) *системно-моделирующий знания учащихся*:

– педагог владеет стратегиями формирования нормативно требуемой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом;

– продуктивный;

● V уровень – (высший) *системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся*:

– педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии;

– высокопродуктивный.

4. Личность педагога

Личность педагога является системообразующим фактором педагогического труда, так как от того, каковы аксиологические ориентиры педагога, в чем он видит смысл своей работы, зависит качество и эффективность его труда. Педагогическое общение при этом выступает фоном и средовым условием, а личность педагога является содержанием и смыслом его труда (А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. Н. Кулюткин, В. А. Сластенин, В. А. Якунин, Р. С. Немов).

В концепции личности учителя А. В. Филиппова ее структура представляется следующим образом: 1) качества (ответственности) личности; 2) свойства (способности, склонности); 3) временные психологические состояния; 4) опыт и знания.

Системообразующим фактором личности педагога, по мнению Б. Ф. Ломова, является социальная ответственность и гибкость профессионального мышления, где ответственность выделяется им как

базовая черта личности педагога. В. А. Брушлинский называет системообразующим фактором самостоятельность мышления.

С. Б. Елканов в структуре личности педагога за основу принимает концепцию К. К. Платонова. Общее, особенное, индивидуальное, в личности формируется, сначала отрабатываясь как направленность, а затем – как свойства, преобразующиеся в качества.

В концепции А. К. Марковой понятия личность, деятельность, общение являются основополагающими в понимании труда учителя. Она выделяет следующие стороны труда: 1) психологический компонент для каждой стороны труда; 2) сам труд учителя – его процесс и результат. В психологический компонент входят: 1) профессиональные знания и умения; 2) профессиональные позиции и качества личности; в труд входят: а) его процесс, включая педагогическую деятельность, педагогическое общение, личность педагога; б) его результат, включающий обученность и воспитанность детей (этого пункта, кроме нее, ни у кого нет).

К интегральным характеристикам личности педагога относятся: 1) профессиональное педагогическое самосознание; 2) индивидуальный стиль деятельности и общения педагога.

А. К. Маркова включает в профессиональное педагогическое самосознание следующие составляющие:

1) осознание педагогом норм, правил, моделей своей профессиональной деятельности как эталонов для осознания своих качеств (профессиональное кредо учителя);

2) осознание этих качеств у других людей, сравнение себя с профессионалом средней квалификации;

3) учет оценки себя как профессионала со стороны коллег, учеников и руководства;

4) самооценивание своих отдельных сторон, прежде всего: а) понимание и осознание себя (когнитивный аспект); б) отношение к себе (эмоциональный аспект); в) способность к действиям (поведенческий аспект);

5) положительное оценивание себя в целом, то есть конструктивная Я-концепция.

Индивидуальность педагога – это устойчивое, характерное для данного педагога состояние. Педагогическая деятельность в таких своих показателях, как средства педагогического воздействия, педагогические задачи, в совокупности с направленностью личности порождают индивидуальный стиль деятельности педагога.

Ввиду того, что основной предмет познавательной деятельности педагога – учащиеся – предстает перед ним в постоянно изменяющемся виде, в динамике развития личности воспитанника, пристальное и систематическое изучение его личности и учет этого изменения в процессе совместной с ним деятельности требуют владения нужным инструментарием для достижения педагогических целей. Этим инструментарием являются не просто способы и средства взаимодействия с учащимися, а общий стиль деятельности учителя.

Под стилем педагогической деятельности понимается то типичное, что выступает в поведении константно. В стиле деятельности всегда проявляются либо индивидуальные и типичные особенности личности, либо подражающие другим. Но наиболее эффективен стиль деятельности, основанный на хорошей ориентировке в целях и условиях совершаемой деятельности и личностном подходе к совместно действующим и научный подход к изучению педагогом собственного стиля деятельности.

Стиль деятельности педагога формируется еще в студенческие годы, и от того, какое место в процессе его подготовки займет исследовательская деятельность, будет зависеть эффективность его работы, удовлетворенность ею. Место исследовательской деятельности в работе учителя определяется смыслом как ведущим мотивом поведения. Смысл выступает регулятором – усиливает или ослабляет отбор профессиональных знаний и умений в конкретно осуществляемой профессиональной деятельности.

Формируя индивидуальный стиль педагогической деятельности, необходимо: 1) раскрыть перед будущими педагогами широкий спектр педагогической деятельности; 2) обратить внимание будущего педагога на его собственную личность; 3) выбрать тот индивидуальный стиль деятельности, который адекватен личности данного педагога; 4) вести целенаправленную, систематическую работу по его оптимизации.

Профессиональная компетентность учителя как результат осуществления исследовательской деятельности.

Учитель призван управлять развитием, обучением и воспитанием формирующейся личности школьника. Для этого он должен быть компетентным, точно знать все условия производства на его современной высоте, иметь известное научное образование, так как «компетентный» (лат.) – подлежащий, способный, знающий, следующий в определенной деятельности (области), имеющий право по своим знаниям и полномочиям делать и решать что-либо, судить о чем-либо.

Если рассматривать профессиональную компетентность учителя с позиций педагогической деятельности и общения, то это высокий уровень их реализации, являющийся одновременно выражением, основой и условием педагогического мастерства. Выражение его проявляется в том, что учитель находится у порога в педагогическое мастерство. Основа заключается в том, что без определенного уровня профессиональной компетентности невозможен переход на более высокие ступени профессионального развития. Условием такого развития профессиональная компетентность является потому, что составляет среду, обстановку, в которой может возникнуть, существовать и развиваться педагогическое творчество как новый, качественно иной уровень профессиональной компетентности.

Если рассматривать профессиональную компетентность с позиции личности учителя, то это такое личностное качество, которое возникло и сформировалось в условиях педагогических деятельности

и общения, а также на основе интеграции знаний, умений и навыков, зависящих от развития педагогических способностей.

Умение использовать психологические знания на практике можно условно разделить на следующие умения: умение познать личность ученика; умение выполнить психологический анализ основных форм педагогической деятельности (урок, воспитательное мероприятие, работа с родителями); умение выполнить психологический анализ своей собственной деятельности и своей личности.

Разный уровень развития этих умений позволяет определить различия в уровне развития умения, использовать психологические знания на практике. Несмотря на разную скорость формирования этих умений, все они состоят из действий: по способу информации; ее осмыслению; выбору соответствующего воздействия на предмет педагогической деятельности.

Следовательно, если учитель умеет правильно собрать информацию, на основе психологических знаний глубоко и всесторонне осмыслить ее, то он верно подберет педагогический инструментарий при взаимодействии с учеником, на осознанном уровне будет управлять своим профессиональным развитием.

Одним из центральных в указанных умениях является умение познать личность ученика. Это есть действие, направленное на сбор информации, ее осмысление и определение путей управления развитием личности данного учащегося. Оно состоит из мелких действий: по восприятию внешних данных учащегося и его поведения; по осмыслению этих данных (анализ, синтез, общение через психологические знания); заключение об уровне развития личности ученика; управление развитием личности ученика согласно цели воспитания.

Формируя учителя-профессионала, необходимо знать особенности осознания им себя как личности и как профессионала; выделять в этом осознании осмысление как главный фактор управления изнутри развитием своей личности; опираясь при формировании на индивидуальные особенности учителя; результатом этого формирования

должны выступать изменения личности учителя (профессиональная компетентность), проявляющиеся в его педагогической деятельности и общении через умения правильно решать педагогические задачи в изменяющихся педагогических ситуациях; наиболее экономный (эффективный) путь содержится в усвоении учителем исследовательского подхода как условия быстрого профессионального развития.

5. Профессиональная «Я-концепция» и самосознание педагога

«Я-концепция» – это обобщенное представление человека о самом себе, система установок относительно своей личности, осознание себя в конкретных качественных характеристиках. Под «Я» или самосознанием понимается как процесс накопления представлений о себе, так и результат этого процесса. В исследовании представлений о себе рассматриваются динамические аспекты самосознания: его зарождение, формирование и развитие в личной истории жизнедеятельности человека. Изучение результата накопления представлений о себе опосредовано формой жизненного опыта, его структурой, организацией и функциями.

Психическим механизмом формирования самосознания является рефлексия как способность мысленно выходить из субъективной точки зрения и оценивать себя с точки зрения окружающих. Накопление опыта восприятия себя с точки зрения людей разных социальных и возрастных групп в различных ситуациях взаимодействия с ними интегрируется в представление о себе, которое и формирует самосознание педагога (Б. Б. Айсмонтас).

«Я-концепция» педагога представляет собой динамичное психологическое образование его личности и в большой степени ее становление, развитие и изменение происходит под влиянием социальной среды профессиональной деятельности. Профессиональная «Я-концепция» может быть реальной (представление педагога о себе «какой я есть») и идеальной (представление о себе желаемом «каким бы я хотел быть»). В большинстве случаев идеальная и реальная

«Я-концепции» не совпадают. Это несовпадение приводит к возникновению внутриличностных конфликтов, которые, с одной стороны, активизируют потребность в профессиональном и личностном самосовершенствовании и развитии, а с другой – к дезадаптации, деформации и профессиональному выгоранию личности педагога. Направленность вектора несовпадений в дальнейшем развитии личности педагога во многом зависит от меры рассогласования между «Я» реальным и идеальным и его внутриличностной интерпретацией (Н. С. Пряжников).

Источником профессионального развития и самосовершенствования является профессиональное самосознание педагога (Ю. М. Орлов). Понимание феномена «профессиональное самосознание» имеет большое значение в рассмотрении специфики педагогической деятельности педагога уже потому, что результаты и продукт его деятельности отражаются на результатах учебной деятельности обучающихся, а рефлексия и оценка всех компонентов своей профессионально-педагогической деятельности позволяет уяснить качество и эффективность педагогических воздействий и взаимодействия с субъектами образования.

В структуру профессионального самосознания педагога входят:

- «актуальное Я» – то, каким себя педагог видит и оценивает в настоящее время; это – центральный аспект профессионального самосознания педагога;

- «ретроспективное Я» – то, каким себя педагог видит и оценивает по отношению к начальным этапам своей профессиональной деятельности; определяет шкалу собственных достижений или критериев оценки собственного профессионального опыта педагога;

- «идеальное Я» – то, каким хотел бы быть или стать педагог; целостная перспектива личности педагога с учетом возможностей ее саморазвития в профессионально-педагогической деятельности;

- «рефлексивное Я» – то, как, с точки зрения педагога, его воспринимают и оценивают другие люди в его профессиональной сфере деятельности; социальная перспектива в развитии самосознания пе-

дагога или профессиональной среды осуществления педагогической деятельности в личности педагога.

6. Профессиональная направленность личности педагога

Направленность личности является ее базовой характеристикой. Направленность личности – это совокупность или система каких-либо мотивационных образований или явлений: Б. И. Додонов выделяет систему потребностей; К. К. Платонов заявляет о совокупности влечений, желаний, интересов, склонностей, идеалов, мировоззрения, убеждений; Л. И. Божович и Р. С. Немов говорят о системе или совокупности мотивов. Но это – один из аспектов направленности личности. Другой состоит в том, что эта система определяет направление и деятельность человека, ориентирует его в ней, определяет тенденции поведения и действий и, в итоге, образ личности в целом (Б. Б. Айсмонтас).

В психологических теориях личности направленность трактуется как ведущее качество, определяющее ее психологический склад. В отечественных концепциях она получила свое определение в таких категориях, как:

– *«динамическая тенденция»*, которая с помощью мотивов деятельности определяет ее направленность в соответствии с поставленными личностью целями и задачами; направленность включает в себя два взаимосвязанных компонента – предметное содержание, выявляющее предмет направленности (содержательный аспект), и напряжение, определяющее источник направленности (собственно динамическая тенденция) (С. Л. Рубинштейн);

– *«смыслообразующий мотив»* как побудитель деятельности, определяющий и ее направленность; он позволяет отразить распределение функций смыслообразования и побуждения между мотивами одной деятельности и осознать иерархию мотивов в ней (А. Н. Леонтьев);

- «система устойчиво доминирующих мотивов», определяющих целостную структуру личности; личность организует свое поведение в условиях актуализации нескольких мотивов и выбирает цели деятельности, регулируя поведение через подавление нежелательных мотивов; в структуре направленности личности выделены гуманистические, личные и деловые группы мотивов (Л. И. Божович); она отражает доминанту, становящуюся вектором поведения (Е. П. Ильин);
- «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев);
- «динамическая организация "сущностных сил" человека» (А. С. Прангишвили).

Направленность личности может проявляться в отношении к людям, обществу и самому себе (В. С. Мерлин).

Д. И. Фельдштейн выделяет типы личностной направленности: гуманистический, эгоистический, депрессивный и суицидальный. Однако в сфере профессионально-педагогической деятельности именно педагогическая направленность является одним из основных профессионально значимых качеств и важнейших субъективных факторов развития личности педагога (Н. В. Кузьмина).

В широком смысле педагогическая направленность – это система эмоционально-ценностных отношений, определяющая структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждая его к реализации этой структуры мотивов в собственной профессиональной деятельности и педагогическом общении.

В узком смысле педагогическая направленность – это профессионально-значимое качество личности педагога, занимающее центральное место в структуре его личности и характеризующее его индивидуальное и типическое своеобразие.

Исследования по проблемам педагогической направленности в ее психологическом аспекте посвящены:

- определению ее сущности и структуры;
- исследованию особенностей ее генезиса;
- изучению этапов и условий ее становления;

– анализу ее состояния и средств формирования (Б. Б. Айсмонтас).

По Б. Б. Айсмонтасу сущность педагогической направленности определяется тройственностью. Это:

– эмоционально-ценностное отношение к профессии педагога, склонность заниматься видами деятельности, реализующими специфику данной профессии (А. К. Маркова, Я. Л. Коломинский, Г. А. Томилова, С. А. Зимичева);

– профессионально-значимое качество личности педагога или компонент педагогических способностей (Ф. Н. Гоноболин, А. И. Щербаков, В. А. Сластенин, А. Н. Леонтьев, А. А. Бодалев, В. П. Симонов);

– рефлексивное управление педагогом развитием учащихся (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, С. Г. Вершловский, И. В. Фастовец, А. Б. Орлов).

А. К. Маркова считает, что анализ личности педагога следует начинать с изучения направленности, то есть устремлений (мотивации) педагога в своем труде, а не с педагогических способностей, которые являются компенсируемой чертой личности, и их можно сформировать при устойчивой потребности стать педагогом. Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться педагогом, осуществляя действенную ориентацию на развитие личности обучающегося. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации педагога с предметной стороны его труда на психологическую, а также неподдельный интерес к личности учащегося.

Н. В. Кузьмина под сущностью педагогической направленности понимает интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в педагогической работе, потребность в педагогической деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства.

В более узком понимании педагогическая направленность – это положительное отношение к педагогической деятельности (Т. С. Дер-

кач), склонность и готовность заниматься педагогической деятельностью (Г. А. Томилова), ведущий мотив, доминирующий интерес (С. А. Зимичева; Е. М. Никиреев, С. Х. Асадуллин).

В зарубежных исследованиях подходы к пониманию сущности и структуры педагогической направленности изучаются в русле трех направлений: бихевиорестического, когнитивного и гуманистического. Нас в большей степени интересуют исследования в русле гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюи). Направленность личности рассматривается ими как неистребимое стремление личности к самоактуализации. К. Роджерс анализирует проблему ценностей педагога как конституирующее образование его личности, конгруэнтное педагогической направленности. Так как вся система позитивных ценностей лежит в самом учащемся, то педагог, по его мнению, может лишь создать оптимальные условия для полноты ее проявления.

Наиболее широкомасштабные исследования педагогической направленности личности педагога в России проведены Л. М. Митиной. Изучая интегральные характеристики педагогического труда, она выделила в них педагогическую компетентность, эмоциональную гибкость и педагогическую направленность. Показателем педагогической направленности личности учителя, по ее мнению, является стремление к самоактуализации, самореализации, к росту и развитию в профессионально-педагогической деятельности. Направленность в таком контексте становится мотивацией самосовершенствования у «эффективных учителей».

Опираясь на данные С. Г. Вершловского, Л. М. Митина рассматривает мотивы самосовершенствования как узкопрофессиональное самосовершенствование (в рамках осуществления задач текущей профессиональной деятельности) и широкое совершенствование (не связанное с частными задачами осуществления профессиональной деятельности, но направленное на общепрофессиональное развитие личности педагога).

Иерархическая структура педагогической направленности учителя видится Л. М. Митиной следующим образом:

- 1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- 2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
- 3) направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).

В данной структуре педагогической направленности место и удельный вес доминирующих мотивов отличается от ранее предложенных в отечественной психологии: здесь динамика педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной направленности на гуманистическую.

Психологическим условием развития педагогической направленности, по мнению Л. М. Митиной, является осознание учителем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения.

Структура педагогической направленности представлена в отечественной педагогической психологии неоднозначно и дифференцируется не только по числу структурных компонентов, но и содержательно.

Таблица 16

Подходы отечественных ученых к структурированию педагогической направленности личности учителя

Автор подхода	Структура педагогической направленности
<i>1</i>	<i>2</i>
Л. М. Ахмедзянова	– неосознанное влечение к педагогической деятельности; – осознание объекта и содержания деятельности; – склонность к педагогической деятельности и стремление заниматься ею, а также потребность в избранной профессии; – потребность в избранной профессии
Н. В. Кузьмина, С. А. Зимичева,	– наличие и объект педагогической направленности (связь субъекта переживания с объектами или отдельны-

Г. А. Томилова	ми аспектами деятельности);
----------------	-----------------------------

Продолжение таблицы 16

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – обоснованность (характеризует объем класса объектов, к которым имеется направленность); – осознанность; – готовность к педагогической деятельности; – валентность как степень связанности педагогической направленности с направленностью на искусство, литературу; – удовлетворенность профессией учителя; – сопротивляемость трудностям, гражданственность; – целеустремленность; – потребность в педагогической деятельности; – продуктивность в работе; – возможность видеть и оценивать производительность своего труда
Н. Д. Левитов	– свойство личности (некоторое общее психическое состояние учителя), которое занимает важное место в структуре характера и выступает проявлением индивидуального и типического своеобразия его личности
Ф. Н. Гоноболин	– педагогические способности и общие личностные свойства
В. А. Сластенин	<ul style="list-style-type: none"> – интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности; – психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность (прогностические способности); – педагогический такт; – организаторские способности; – требовательность, настойчивость, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, самооценку, профессиональную работоспособность
А. И. Щербаков	<ul style="list-style-type: none"> – комплекс профессионально-значимых качеств учителя – общегражданских, нравственно-педагогических, социально-перцептивных, индивидуально-психологических, а также умений и навыков; – индивидуально-психологические качества личности (высокие познавательные интересы, любовь к детям и потребность в работе с ними, адекватность восприятия ребенка и внимательность к нему, прогнозирование формирующейся личности школьника, определение условий и выбор средств ее всестороннего развития)
Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская	<ul style="list-style-type: none"> – метадеятельность по управлению деятельностью учащихся; – рефлексивный характер управления процессом передачи

	учащимся оснований изучаемых наук
--	-----------------------------------

1	2
И. В. Фастовец	<ul style="list-style-type: none"> – деловая направленность (мотивы раскрытия содержания учебного предмета); – гуманистическая направленность (мотивы общения); – индивидуалистическая направленность (мотивы совершенствования)

Необходимость выбора учителем стратегий педагогической деятельности в решении профессиональных задач позволяет дифференцировать типы педагогической направленности на истинно педагогическую, формально педагогическую и ложно педагогическую (Н. В. Кузьмина). По мнению Н. В. Кузьминой, только истинно педагогическая направленность состоит из устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог.

Л. Фестингер предлагает выделять типы педагогической направленности по показателю «заключение учителя о результативности учащегося», указывая, что существует два типа заключений:

1) заключение о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо из учащихся с прежними его достижениями (индивидуальная относительная норма): сравнение производится в определенной временной перспективе с ориентацией на развитие учащегося;

– учителя, ориентированные на развитие, чаще фиксируют изменчивые факторы учебных достижений, для них значимы прилежание, старательность ребенка;

– учителя считают важным установление и поддержание конструктивных доброжелательных отношений в учебной группе и с преподавателями образовательного учреждения;

– отмечают похвалой даже незначительные успехи учащихся, при снижении успеваемости учащихся порицают их за это, осуществляют позитивное подкрепление и помощь *в ходе* учебной деятельности;

2) заключение о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кого-либо с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма, критерий различий): сравнение результата одного учащегося по отношению к результатам другого учащегося в определенном временном срезе с ориентацией на результативность;

– учителя, ориентированные на результативность, обращают внимание на устойчивые факторы учебных достижений, для них значимы способности и задатки детей; считают возможным делать длительные перспективные прогнозы успеваемости и будущей профессиональной деятельности учащихся;

– учителя считают важным планирование своей профессиональной карьеры;

– учителя хвалят учащихся с показателями выше средних даже при снижении у них успеваемости, хвалят или порицают учащихся *после* достижения ими какого-либо результата учебной деятельности.

Попытки создать систему оценки эффективности труда учителя на основе показателей профессиональной направленности его личности была предпринята И. Сонер. Он использовал два вектора оценивания:

– когнитивных достижений учащихся на основе получаемых оценок, показывающих степень усвоения определенного объема учебного материала по критериям «поддающийся обучению» (при освоении большого объема учебного материала) и «не поддающийся обучению» (при освоении незначительного объема учебного материала);

– эмоционального отношения учащихся к занятиям по знаку отношения «позитивное», «нейтральное» или «негативное».

7. Мотивация педагогической деятельности

Ввиду того, что педагогическая профессия относится к сфере отношений «Человек – человек», развитие личности ученика как потребность является ядром мотивации педагога. А. К. Маркова эту потребность обозначает как позицию стать, быть и оставаться педагогом. Потребность, а затем и интерес образуют ядерную сферу мотивации педагогической деятельности. Интерес к педагогической деятельности связан с глубиной эмоций, а склонность к ней – с потребностью выполнять определенную деятельность.

В состав ядра педагогической мотивации входят:

- интерес (эмоциональная характеристика деятельности) как форма познавательной потребности, обеспечивающая осознание целей деятельности, лучшую ориентацию в ней, ознакомление с новыми факторами, более глубокое отражение действительности;
- внутренние (мотив достижения, или ориентация на процесс и результат своей деятельности) и внешние (доминирование, или мотив власти) мотивы педагогической деятельности;
- склонность как избирательная направленность человека на определенную деятельность, побуждающую его заниматься.

Л. Н. Захарова, исследуя виды профессиональных мотивов педагога, выделяет следующие факторы их актуализации:

- материальные стимулы;
- побуждения, связанные с самоутверждением;
- профессиональные мотивы;
- мотивы личностной самореализации.

Изучая мотивы педагогической деятельности, А. К. Байметов объединил их в три группы:

- 1) мотивы долженствования;
- 2) мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом;
- 3) мотивы увлеченности общением с детьми – «любовь к детям».

По характеру доминирования этих мотивов были выделены четыре группы педагогов: с преобладанием мотивов долженствования;

с доминированием интереса к преподаваемой дисциплине; с доминированием потребности общения с детьми; без ведущего мотива. Как показывает практика, последние имеют самые высокие профессиональные квалификацию и авторитет.

Экспериментально доказано, что тип мотивации влияет на характер и направленность педагогических требований учителя к учащимся. Разносторонняя мотивация педагога сопровождается ограниченным числом и гармоничностью требований к поведению и усвоению учащимися учебного материала. Преобладание у педагога мотива долженствования опосредовано большим количеством требований к поведению и усвоению учащимися учебного материала. Доминирование мотива увлеченности учебным предметом ведет к тому, что именно к усвоению учащимися учебного материала и приковано внимание педагога. Наличие выраженной потребности в общении с детьми при ограниченном количестве требований к учащимся приводит к тому, что именно требования к личности учащегося остаются ведущими (Н. В. Кухарев).

Наблюдается взаимосвязь между доминированием той или иной мотивации и склонность педагогов к определенному стилю руководства: так, доминирование мотива долженствования свойственно учителям, склонным к авторитаризму, доминирование мотива общения – учителям-либералам, а отсутствие доминирования того или иного мотива – учителям, склонным к демократическому стилю руководства (А. К. Байметов).

Исследования А. А. Реана показывают: не существует значимой связи между мотивацией педагога и адекватностью его представлений о личности учащихся. Даже те, кто получает удовлетворение от самого педагогического труда, осознанно выбрал профессию и стремится к достижению высоких результатов, далеки от адекватного понимания своих учащихся. Для этого педагогу требуются высоко развитые рефлексивно-перцептивные способности и умения.

Изучение Л. С. Подымовой и В. А. Сластениным проблемы мотивации к профессиональной деятельности педагога привело к пониманию того, что восприимчивость к педагогическим инновациям – один из центральных показателей восприимчивости учителя к педагогическим инновациям, так как адекватная целям инновационной педагогической деятельности мотивация способствует как осуществлению этой деятельности, так и самораскрытию педагога в ней.

Таблица 17

Особенности реализации мотивов педагогической деятельности в инноватике

Мотив	Характеристика его проявления у педагога	Результат реализации
1	2	3
Внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением, в том числе повышение разряда, ослабление административных требований и контроля	Ориентирован на внешние показатели своего труда. Не стремится к повышению квалификации (за исключением обучения с отрывом от работы в школе). Безразличен к изменениям в своем труде. Если и вносит какие-то новшества, то часто из-за того, чтобы «не отстать от моды», из-за «служебной необходимости». Использование ими новшеств носит случайный, эпизодический характер, часто, когда нужно дать открытый урок	Ведет к снижению эффективности профессиональной деятельности в целом, а также наносит вред учащимся в плане их личностного развития, хотя далеко не всегда это проявляется так очевидно
Мотивы внешнего самоутверждения учителя (через внешнюю положительную оценку окружающих), или мотив престижа	Введение инноваций ради положительного общественного резонанса на его труд. Сформированность познавательной деятельности учеников, уровень усвоения знаний не являются главной целью учителя. Средство достижения цели – положительная оценка его работы (Л. Н. Захарова).	Отрицательная особенность такого подхода состоит в выборе средств, сулящих скорую и эффективную отдачу, в активном поиске и опробовании новых методик преподавания и воспитания, часто без их доработки

	Тенденция превратить использование новых, эффективных методов в самостоятельную задачу, подчиненную цели личного успеха	
Профессиональный мотив как желание	Вводить новшества их побуждают:	В каждом уроке учитель ищет возможности для

Окончание таблицы 17

1	2	3
учить и воспитывать детей	<ul style="list-style-type: none"> – желание добиться лучшего усвоения знаний и умений учениками; – стремление стимулировать детей к большей активности; – потребность изучить индивидуальные особенности учащихся; – стремление развить творческие способности детей 	личностно-ориентированного обучения
Мотивы личностной самореализации	<p>Предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности для саморазвития.</p> <p>Урок – это повод для реализации себя как личности и профессионала.</p> <p>На каждом уроке осуществляется выбор лучшего варианта метода, всегда реализуемого с учетом интересов детей. Деятельность педагога отличается высоким уровнем восприимчивости новшеств, постоянный поиск себя в новом, потребность в создании нового видения различных форм педагогической действительности</p>	<p>Учитель с высоким уровнем творческого потенциала, который проявляется в стремлении добиться результата в своей деятельности без личностной прагматической мотивации, получающий удовлетворение в самой инновационной деятельности, которая имеет для него глубокий личностный смысл.</p> <p>Создание новых концептуальных подходов, высокий уровень рефлексии и психологической готовности к восприятию новшеств</p>

Ведущим мотивом и центральным качеством учителя-инноватора является потребность в самосовершенствовании. Умение принимать инновационное решение, конструктивно разрешать педагогические конфликты при реализации новшеств, снижать уровень инновационных барьеров является в совокупности условием реализации педагогической деятельности нового уровня тенденций в образовании. Важны и социальные факторы, к которым можно отнести чуткость в выстраивании межличностных отношений в педагогическом и ученическом коллективах, отношение педагогического сообщества к

качеству и направленности труда современного учителя, создание инновационного климата в нем.

Реализация педагогической деятельности тесно взаимосвязана с феноменом мотивационного комплекса педагога. В концепции о внешней и внутренней мотивации существует тезис о том, что внутренний тип мотивации актуален тогда, когда профессиональная деятельность значима для педагога сама по себе.

Внешняя мотивация доминирует в том случае, когда более выражено стремление к удовлетворению мотивов социального престижа и материального вознаграждения. При этом внешние мотивы делятся на *внешние положительные*, связанные с удовлетворением потребностей социального престижа, материальных благ, уважения коллег и *внешние отрицательные*, характеризующиеся потребностью в самозащите, стремлением избежать осуждения со стороны администрации.

Оптимальность мотивационного комплекса, по данным А. А. Реана, тесно связана с удовлетворенностью педагога профессией: удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: диагностируется высокий вес внутренней мотивации и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной мотивации.

Установлена и отрицательная корреляционная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов. Чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не упасть в грязь лицом», которые начинают доминировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешними положительными мотивами, тем выше уровень эмоциональной нестабильности (Д. Г. Левитес).

Оптимальным является мотивационный комплекс, в котором внутренние мотивы занимают лидирующее положение при минимальной выраженности внешних отрицательных мотивов. Худшим является мотивационный комплекс, в котором внешние отрицательные мотивы становятся наиболее значимыми при наименьшей ценности внутренних мотивов.

В заостренной форме мотивация педагога приобретает форму центрации. Центрация учителя – это не только его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных субъектов педагогической системы, своеобразная психологическая обращенность, «повернутость» учителя к ним и, следовательно, столь же избирательное служение их интересам. Смысловую иерархию интересов субъектов педагогической системы, регулирующую действия и поступки учителя, можно назвать его личностной центрацией в педагогической системе.

А. Б. Орлов выделяет семь основных центраций, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в конкретных педагогических ситуациях:

- эгоистическая – центрация на интересах своего «Я»;
- бюрократическая – центрация на интересах администрации, руководства;
- конфликтная – центрация на интересах коллег;
- авторитетная – центрация на интересах, запросах родителей учащихся;
- познавательная – центрация на требованиях средств обучения и воспитания;
- альтруистическая – центрация на интересах, потребностях учащихся;
- гуманистическая – центрация на интересах, проявлениях своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся).

Последняя как бы противостоит первым шести типам центраций, отражающим реальность традиционного обучения. Оптимизация направленности этих центраций в рамках модернизации российского образования является одной из важных задач современной системы образования, особенно школьной.

Контрольные вопросы и задания

1. Определите сущность понятия «педагогическая деятельность».
2. Какие функции выполняет самосознание в жизнедеятельности человека?
3. Перечислите профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя.
4. Охарактеризуйте основные противоречия педагогической деятельности.
5. Перечислите типы педагогической направленности.
6. В чем заключаются основные противоречия педагогической деятельности?
7. Каково место самооценки в структуре профессиональной «Я-концепции» педагога?
8. В чем суть концепции мотивационного комплекса педагога?
9. Перечислите и охарактеризуйте центрации педагога по А. Б. Орлову.
10. Перечислите виды педагогической деятельности по Ю. Н. Кулюткину и А. К. Марковой.
11. Какие проблемы педагогической деятельности актуальны на третьем этапе развития педагогической психологии?
12. Каков состав профессионально-педагогических свойств и характеристик личности педагога?
13. Охарактеризуйте компоненты педагогической деятельности.
14. Подумайте, возможно ли решение педагогической задачи вне цели деятельности педагога? Обоснуйте, почему?

15. Опишите уровневый состав педагогических целей.
16. Поразмышляйте, когда и в каких случаях ситуация взаимодействия педагога и учащегося становится педагогической ситуацией?
17. Охарактеризуйте назначение каждого этапа решения педагогических задач.
18. Чем отличаются средства педагогической деятельности и средства передачи учащимся социокультурного опыта?
19. Подумайте, есть ли различия между результатами и продуктом педагогического труда? В чем они заключаются?
20. Составьте дидактическую конструкцию по теме: «Функциональные особенности педагогической деятельности».
21. Какие показатели Н. В. Кузьмина включает в уровневую характеристику педагогической деятельности?
22. Какую характеристику педагогической деятельности Н. В. Кузьмина определяет как специфическую?
23. Что является источником профессионального развития и самосовершенствования?
24. Какие компоненты включены Ю. М. Орловым в структуру профессионального самосознания?
25. В каких категориях описывается профессиональная направленность личности педагога отечественными психологами?
26. В чем заключается широкий и узкий смысл понятия «педагогическая направленность»?
27. Составьте структурно-логическую схему по теме: «Структура педагогической направленности личности педагога: современный взгляд отечественных психологов на проблему».
28. Охарактеризуйте типы педагогической направленности педагога.
29. Какие показатели входят в ядро педагогической мотивации?
30. Перечислите группы мотивов педагогической деятельности по А. К. Байметову.

31. Проанализируйте, как доминирующий мотив педагогической деятельности влияет на реализацию ее содержания.

32. Какие социальные факторы позволяют учителям-инноваторам реализовывать содержание своей деятельности?

ТЕМА 9. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ И СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Понятие способностей в психологии

Под способностями в психологии понимаются индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешного ее выполнения. От наличия тех или иных способностей зависит скорость, глубина, легкость и прочность овладения человеком знаниями, умениями и навыками в той или иной деятельности.

Всесторонне проблема способностей была изучена Б. М. Тепловым и сотрудниками его лаборатории. На эмпирическом уровне ими определено, что врожденными являются анатомо-физиологические и функциональные особенности человека, которые создают предпосылки для развития способностей в форме задатков. Задатки представляют собой базовый компонент развития на их основе способностей, которые не всегда ими определяются (В. Н. Дружинин).

В. Д. Шадриковым выделено три направленности (специализации) видов способностей: общие, специальные и творческие. Общие способности – это такие индивидуально-психологические свойства личности, которые обеспечивают относительную глубину, легкость, прочность и продуктивность овладения знаниями, умениями и навыками и осуществление с их помощью различных видов деятельности. Специальные способности – это система индивидуально-психологических свойств личности, которые способствуют достижению высоких результатов в определенной области деятельности. Они тесно связаны с общими способностями. Творческие способности – это способность выйти за пределы заданного в своей профессиональной деятельности и создавать новые методы, технологии и системы обучения, воспитания и развития подрастающего поколения.

Проблема изучения способностей человека на сегодняшний день решается в трех плоскостях:

- выявляется их общественно-историческая сущность в общепсихологическом плане;
- изучается их развитие в конкретных видах деятельности;
- исследуются общие механизмы формирования способностей.

2. Сущность педагогических способностей.

Общая характеристика педагогических способностей

Педагогические способности – это совокупность индивидуально-психологических особенностей личности педагога, которые соответствуют требованиям педагогической деятельности и определяют успешность ее реализации.

Педагогические способности имеют свою структуру, а также ведущие и вспомогательные свойства. Ведущими свойствами педагогических способностей являются:

- *педагогический такт*: соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в разнообразных видах и сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся [83; с. 411]; педагогический такт проявляется в уважении педагогом каждого ребенка, развитии самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и педагогическое руководство ею, внимание к психическому состоянию учащихся, доверие, разумность и последовательность требований к ним, систематическая проверка их учебной работы, педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального характера отношений с детьми;

- *наблюдательность*: способность педагога регистрировать как существенные, характерные, так и малозаметные свойства учащихся; это – высокий уровень концентрации внимания на определенном объекте педагогического процесса;

- *любовь к детям*: базовое, безусловное принятие ребенка как данности;

– *потребность в передаче знаний.*

Исследования феномена педагогических способностей отечественными психологами С. Л. Рубинштейном, Б. М. Тепловым, Ф. Н. Гоноболиным, Н. В. Кузьминой позволили выделить достаточно большой круг педагогических способностей (базовые педагогические способности), охватывающих все структурные компоненты педагогической деятельности. В целом к группе педагогических способностей в первую очередь относят: педагогическую наблюдательность, педагогическое воображение, требовательность как черту характера, педагогический такт, организаторские способности, простоту, ясность и убедительность речи.

Таблица 18

Классификация педагогических способностей

Автор классификации	Круг педагогических способностей, включенных в классификацию
<i>1</i>	<i>2</i>
Ф. Н. Гоноболин	<ul style="list-style-type: none"> – способность понимать ученика; – способность доступно налагать учебный материал; – способность развивать заинтересованность учащихся; – предвидение результатов своей работы; – педагогический такт; – организаторские способности
Н. Д. Левитов	<ul style="list-style-type: none"> – способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; – способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности; – самостоятельный и творческий склад мышления; – находчивость или быстрая и точная ориентировка в спонтанных педагогических ситуациях; – организаторские способности, необходимые для обеспечения деятельности самого учителя и для создания ученического коллектива
В. А. Крутецкий	<ul style="list-style-type: none"> – дидактические способности: способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль;

Продолжение таблицы 18

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – академические способности: способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.); – перцептивные способности: способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний; – речевые способности: способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики; – организаторские способности: это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных учебно-воспитательных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу; – авторитарные способности: способности непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета; – коммуникативные способности: способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта; – прогностические способности (или педагогическое воображение): это специальные способности, выражающиеся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанного с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника; – способности к распределению внимания: способность распределять внимание одновременно между несколькими видами деятельности; имеет особое значение в работе педагога
М. И. Станкин	<ul style="list-style-type: none"> – экспрессивные способности в форме аксиальной (интонационно-смысловое управление вниманием обучающегося в индивидуальном общении) и ретивальной коммуникации (умения воздействовать на аудиторию силой слова);

	– дидактические способности;
--	------------------------------

Окончание таблицы 18

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – научно-педагогические способности (способности к осуществлению исследовательской работы в сфере образования, владение методами и методикой проведения психолого-педагогического эксперимента); – перцептивные способности; – организаторские способности; – авторитарные способности; – коммуникативные способности; – личностные способности (уважительное, тактичное, требовательное отношение к учащимся и коллегам); – прогностические способности (или педагогическое воображение); – психомоторные способности (трудовые навыки, двигательные качества и психотехники); – мажорные способности (способность к юмору); – способности к концентрации и распределению внимания

При несформированности той или иной педагогической способности наличные способности выполняют компенсаторную функцию до тех пор, пока незрелая способность сознательно формируется самим педагогом. Если педагог не занимается абилитацией (формированием способностей, которые к началу педагогической деятельности уже должны быть сформированы) самостоятельно или с помощью коллег-фасилитаторов (консультантов, тренеров, супервизоров), то в его труде это проявляется затруднениями в осуществлении профессиональной деятельности, деформацией стиля педагогической деятельности, рассогласованием педагогической коммуникации и, в конечном итоге, низким уровнем осуществления или невозможностью осуществлять данную деятельность.

От сформированности всей совокупности педагогических способностей зависит уровень достижения педагогом профессионального мастерства в обучении и воспитании детей.

Высшей формой выполнения ряда действий или определенного вида деятельности является мастерство. Мастерство – постоянно совершенствующаяся степень овладения знаниями, умениями и навыками на базе сформировавшихся навыков и умений. Оно носит одновременно узкоспециализированный и обобщенный характер, отличается пластичностью при переключении на разные виды деятельности, предполагает возможность переформирования порядка действий, создания новых приемов работы с любым материалом, усиление эффективности трудовой, учебной, игровой и всякой иной деятельности. Мастерство соответствует образцам высшей целесообразности и красоты, предполагает способность к усвоению всего нового, а также содействует созданию этого нового в различных видах деятельности.

Достижение мастерства в педагогической деятельности тесно связано с педагогическими способностями. Значительный интерес в освещении этой проблемы представляют работы Н. В. Кузьминой. Педагогические способности определяются ею как индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к предмету, средствам, условиям действительности и поиску наиболее продуктивных способов получения высоких результатов.

Определяя педагогические способности как свойства личности учителя обладать определенной чувствительностью и указывая на возможность их формирования и развития, Н. В. Кузьмина считает, что динамика их на протяжении профессиональной деятельности не одинакова. Оптимальный период «выхода» учителя на уровень мастерства падает на первые десять лет его профессиональной деятельности. Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская указывают на еще более сокращенные сроки – первые пять-семь лет вхождения в профессию.

В. И. Загвязинский, рассматривая педагогическое предвидение как важнейшую характеристику педагогического мастерства, выделяет его научный уровень как такой, который может сложиться у учителя в первые пять лет работы. Причем существенную роль в этом

играет научное осмысление учителем своей профессиональной деятельности.

Способности – в широком смысле – психические свойства индивида, регулирующие его поведение и служащие условием его жизнедеятельности. Потенциальные способности представлены организацией морфологических структур, приспособленных для выполнения какой-либо деятельности. Наиболее общая способность человека – чувствительность. Под способностью в широком смысле слова понимают комплекс психических свойств человека, делающих его пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду профессиональной деятельности. Формирование способностей предлагает усвоение индивидом выработанных человечеством в процессе исторического развития способов деятельности.

Педагогические способности в узком смысле слова характеризуются набором свойств, обеспечивающих наибольшую чувствительность к человеку как личности, ее развитию и управлению им. По Е. И. Климову, в профессии учителя сфера деятельности «человек – человек» является ведущей по отношению к остальным: «человек – техника», «человек – природа», «человек – художественный образ», «человек – знаковая система». Эмпирический анализ проблемы, данный Н. В. Кузьминой, позволяет сделать вывод о том, что структура педагогических способностей актуализируется именно в деятельности учителя.

Проблему изучения педагогических способностей через личность учителя рассматривает В. А. Сластенин. Не выделяя ее специально, он рассматривает типы учителей, уточняя уровни развития их личности, структурным компонентом которой являются, в том числе, и педагогические способности [86; с. 51].

Поскольку способности формируются в деятельности, то есть все основания полагать, что:

– в период вузовской подготовки и первые пять лет работы наблюдается наивысшая педагогическая чувствительность к педаго-

гической деятельности, позволяющая выйти начинающему учителю на уровень педагогического мастерства;

– научное руководство профессиональным развитием учителя обеспечивает оптимальный путь его движения к мастерству как высококачественному уровню исполнения профессиональной деятельности.

Баланс в соотношении сфер деятельности и психических свойств личности учителя обеспечивает успешность деятельности в системах «Человек – природа», «Человек – знаковая система», «Человек-человек», «Человек – художественный образ», «Человек – техника», напрямую или опосредованно осуществляемых педагогом.

3. Структура педагогических способностей

Анализ современных подходов классификации и структурированию педагогических способностей показывает, что концепция педагогических способностей Н. В. Кузьминой представляется наиболее полной. В ней все педагогические способности рассмотрены во взаимосвязи с основными аспектами педагогической системы. Понятийный аппарат системы так же разработан Н. В. Кузьминой. В него входят понятия «система», «педагогическая система», «структурные компоненты системы», «функциональные компоненты системы». Рассмотрим эти понятия подробнее:

– *система* – это множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями;

– *педагогическая система* – это множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей;

– *структурные компоненты* – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических) систем; педагогическая система включает пять структурных элементов: цели,

содержание образования (учебную информацию), средства педагогической коммуникации, учащихся и педагогов;

– *функциональные компоненты* – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей образовательных учреждений, педагогов, учащихся и обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и, вследствие этого, их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость; выделяются пять основных функциональных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский; эти же элементы являются элементами индивидуальной педагогической деятельности.

Совокупность способностей педагога представляет собой важнейший фактор направленности и качества формирования и развития учащихся (Н. В. Кузьмина). Обозначенность этого фактора позволяет выделить в структуре педагогических способностей два признака (критерия), по которым составляется уровневая характеристика педагогических способностей учителя:

– первый признак (критерий): специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта педагогического воздействия;

– второй признак (критерий): специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, так как главными средствами воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (то есть самого учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата.

Наличие этих признаков позволяет выделить два уровня педагогических способностей.

Таблица 19

Уровни педагогических способностей по Н. В. Кузьминой

Уровни	Составляющие	Виды чувствительности
--------	--------------	-----------------------

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Первый	Перцептивно-рефлексивные способности, обращенные	Чувство объекта. Чувство меры или такта.

Окончание таблицы 19

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
	к объекту-субъекту педагогического воздействия, то есть к учащемуся, в связи с самим собой (педагогом). Они обуславливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога	Чувство причастности. Чувствительность к взаимодействию между субъектом профессионально-педагогического творчества (педагогом) и учащимся, личность которого он формирует (Л. Кумекер, Дж. Шейн)
Второй	Проектировочные (проектировочно-гностические) педагогические способности, обращенные к способам воздействия на объект-субъект учащегося, в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, гражданском и профессиональном становлении	Чувствительность к способам создания продуктивных технологий учебно-воспитательного воздействия на учащихся в целях формирования у них искомых качеств, то есть достижения искомых конечных результатов (В. Ю. Питюков)

Потребность в саморазвитии педагогов связана с наличием у них высокого уровня сформированности гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных и организаторских способностей и обеспечивается ими для достижения результативности личностного и профессионального роста.

Таблица 20

Уровневая характеристика общих педагогических способностей

Общие педагогические способности	Характеристика чувствительности
<i>1</i>	<i>2</i>
Гностические	Специфическая чувствительность педагога к способам изучения учащихся с целью формирования у каждого из них нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности, обеспечивающего ему саморазвитие даже при попадании в неблагоприятную среду (Г. Ю. Ксензова)

Продолжение таблицы 20

1	2
Проектировочные	Особая чувствительность педагогов к конструированию «педагогического лабиринта», то есть того педагогического маршрута, по которому нужно вести учащегося от незнания к знанию, чтобы ему было не только интересно, но и полезно, экономно и глубоко, трудно и легко, напряженно и «творчески»
Конструктивные	Особая чувствительность к построению предстоящего занятия, встречи, урока во времени и пространстве для продвижения к смоделированному конечному результату: с чего начать, какую систему заданий-задач предложить, как организовать их выполнение, как провести оценивание
Коммуникативные	<p>Специфическая чувствительность педагога к способам установления с учащимися и развития педагогически целесообразных взаимоотношений на основе собственного авторитета и доверия и обеспечиваются:</p> <ul style="list-style-type: none"> – способностью к идентификации, то есть отождествлению себя с учащимися; – чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся (их интересам, склонностям, способностям); – развитой интуицией, которая является важной характеристикой творческого мышления, проявляемой в антиципации, то есть в предвосхищении искомого педагогического результата, уже на этапе выбора стратегий воздействия; – суггестивными свойствами личности или способностью к педагогическому внушению (Л. М. Митина)
Организаторские	<p>Особая чувствительность педагога:</p> <ul style="list-style-type: none"> – к продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся с объектами деятельности и познания в учебное и внеучебное время; – продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся в группах и коллективах; – продуктивным-непродуктивным способам обу-

	чения учащихся самоорганизации;
--	---------------------------------

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – продуктивным-непродуктивным способам организации собственного взаимодействия с учащимися; – продуктивным-непродуктивным способам самоорганизации собственной деятельности и поведения

В исследованиях Н. А. Аминова выделены три типа педагогических способностей по сдвигу чувствительности: оптимизирующие педагогическую деятельность, нейтральные к ней или оказывающие ей помехи.

Выводы исследований Н. В. Кузьминой и ее сотрудников показывают, что развитие высокого уровня общих педагогических способностей и включение в педагогическую деятельность других способностей возможно при наличии у учителя педагогической направленности и специфической чувствительности как к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, так и к учащемуся как субъекту общения, познания и труда.

4. Профессионально важные свойства и умения педагога

Проблема изучения свойств личности педагога, определяющих эффективность педагогической деятельности, в отечественной психологии получила широкое развитие в исследованиях Н. В. Кузьминой и ее школы, А. К. Марковой, С. В. Кондратьевой, Л. М. Митиной и др.

Базовым образованием личности учителя как представителя антропоцентрической профессии являются ее ценностные профессиональные ориентации, то есть избирательное, эмоционально окрашенное отношение педагога к себе, своей профессиональной деятельности, личности учащегося, формирующиеся на основе всего спектра разнообразия духовно-нравственных отношений педагога во всех профессионально значимых для него видах деятельности.

Важную роль в формировании и развитии свойств педагога играют гуманистические социально-профессиональные установки:

- на избранную профессию как образ жизни и способ её полноценного и творческого проживания;
- на человека как цель и базовую ценность;
- на развитие рефлексии, эмпатии и социальных способностей, обеспечивающих продуктивность общения и успешность взаимодействия с людьми (прежде всего с детьми).

В состав профессионально обусловленных свойств личности педагога входят две группы характеристик:

- *общая направленность личности*: гуманизм, самоотверженное отношение к профессии, профессиональные идеалы, гражданская ответственность, социальная зрелость, высокий уровень развития познавательных интересов;
- *специфические качества*: организаторские, коммуникативные, экспрессивные, перцептивно-гностические;
- *профессиональная работоспособность*;
- *физическое и психологическое здоровье*.

Дальнейшее исследование личностных структур педагога позволило выделить его субъективные свойства, к которым отнесены:

1) по Н. В. Кузьминой:

- *тип направленности личности*;
- *уровень общих и педагогических способностей*;
- *компетентность*: специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, аутопсихологическая; особенно важно выделить аутопсихическую компетентность, которая соотносится с понятиями «профессиональное самосознание», «самопознание» и «саморазвитие» и опирается на понятие «социальный интеллект» (то есть устойчивую способность понимать самого себя и других людей, их взаимоотношения, делать прогноз межличностных событий на основе эффективного реагирования на внешние воздействия и накопления социального опыта);

2) по А. К. Марковой:

- *объективные характеристики*: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания;
- *субъективные характеристики*: психологические позиции, мотивация, «Я-концепция», установки, личностные особенности.

В модели личности учителя, которая активно разрабатывается Л. М. Митиной и ее сотрудниками, с опорой на основные стороны труда учителя (педагогическая деятельность – педагогическое общение – личность учителя), предложенные А. К. Марковой, выделяется пять профессионально важных качеств, объединенных в две группы педагогических способностей:

- *проектировочно-гностические способности*: педагогическое целеполагание, педагогическое мышление;
- *рефлексивно-перцептивные способности*: педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая направленность.

Рассмотрим их подробнее.

Основополагающим моментом в осуществлении педагогической деятельности, особенно в ее воспитательном аспекте, является способность педагога понять и узнать личность обучаемого во всех отношениях (К. Д. Ушинский). Адекватность и полнота такого понимания определяет результативность и успешность деятельности педагога. Для педагога с низким уровнем продуктивности деятельности характерно восприятие внешнего рисунка поведения и поступков учащихся, понимание субъективных целей и мотивов их осуществления детьми им не доступно. Для педагогов с высоким уровнем продуктивности деятельности свойственно выявление ведущих целей и мотивов поведения учащихся, объективность оценочных суждений о совершаемых ими поступках и действиях (С. В. Кондратьева).

Успешность понимания личности учащегося связана с актуализацией механизмов идентификации, эмпатии и децентрации, которые связаны с развитостью у педагога специфической чувствительности к себе и к личности учащегося.

В психологической структуре деятельности педагога значимое место отводится базовым умениям педагога. К ним относятся следующие группы умений (Б. Б. Айсмонтас): проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические.

Таблица 21

***Классификация групп базовых умений педагога
по Б. Б. Айсмонтасу***

Группы умений	Состав умений	Деятельностная характеристика умений
1	2	3
Проектировочные	<ul style="list-style-type: none"> – Планирование своей деятельности; – предвидение возможных затруднений учащихся при усвоении учебного курса; – нахождение методов и методических приемов для преодоления учащимися трудностей; – определение наиболее эффективных видов деятельности учащихся, способствующих успешному овладению ими знаниями, умениями и навыками; – умение корректировать свою профессиональную деятельность, опираясь на отношение учащихся к преподаванию; – выбор актуального иллюстративного материала по всему курсу; – дифференцированный подход при обучении учащихся 	<ul style="list-style-type: none"> – Осуществлять перспективное планирование стратегических, тактических и оперативных задач и способов их решения; – предвидеть возможные варианты решения системы педагогических задач в течение всего образовательного процесса, на которое ведется планирование; – намечать результаты достижения той или иной деятельности; – учить учащихся ставить и реализовывать цели самостоятельной работы; – ставить цель учебной работы, планировать ее достижение, предусматривать возможные трудности; – проектировать содержание учебного предмета; – проектировать собственную педагогическую деятельность
Конструктивные	<ul style="list-style-type: none"> – отбор и разработка композиции содержания информации; 	<ul style="list-style-type: none"> – отбирать и структурировать материалы во вновь разрабатываемых учебных

		предметах;
--	--	------------

Продолжение таблицы 21

1	2	3
	<ul style="list-style-type: none"> – проектирование деятельности учащегося, в процессе которой может быть усвоена учебная информация; – проектирование собственной будущей деятельности и поведения для эффективного взаимодействия с учащимися; – отбор материала для занятия, выделение узловых понятий и закономерностей в нем; – нахождение верного соотношения фактического и теоретического материала на данном занятии; – планирование логических переходов от одного этапа занятий к другому; – распределение теоретического материала от легкого к более сложному; – делать выводы по данной теме и осуществлять переход к последующей; – композиционно строить занятия, не похожие друг на друга 	<ul style="list-style-type: none"> – отбирать и композиционно структурировать содержание учебной и воспитательной информации на предстоящем занятии; – проигрывать разные варианты построения учебного занятия в условиях определенного времени, в течение которого должна быть решена конкретная учебная или воспитательная задача; – отбирать формы организации, методы и средства обучения; – конструировать новые педагогические технологии обучения, осуществлять контроль за учебной деятельностью учащихся
Организаторские	<ul style="list-style-type: none"> – организация информации в процессе ее сообщения учащимся и организация различных видов их деятельности в соответствии с целями собственной педагогической деятельности и поведения в процессе взаимодействия с учащимися; – интеграция членов взаимодействующей учебной 	<ul style="list-style-type: none"> – организовывать групповую и индивидуальную работу учащихся; – организовывать индивидуальные и проводить деловые учебные игры, дискуссии, тренинги; – управлять психическим состоянием учащихся на учебных занятиях; – диагностировать познавательные возможности и

Продолжение таблицы 21

1	2	3
	группы и воздействие на группу педагога-организатора, обеспечивающего эту интеграцию, где интеграция является организаторской деятельностью, направленной на учет, контроль и установление индивидуальной ответственности	результаты познавательной деятельности учащихся; – оценивать результаты учебной работы, соответствие достигнутого уровня нормативному; – организовывать усвоение учебного материала согласно программным требованиям и потенциальным возможностям учащихся; – осуществлять коррекцию учебной деятельности
Коммуникативные	– выстраивание взаимоотношений по горизонтали (педагог – учащийся); – выстраивание взаимоотношений по вертикали (руководитель педагогической системы – партнер по деятельности)	– строить взаимодействие учащихся и педагога в соответствии с целями, содержанием, формами организации и методами обучения; – индивидуально воздействовать на учащегося в ходе фронтального изложения учебного материала; – устанавливать доброжелательные доверительные взаимоотношения с учащимися; – вырабатывать единое мнение о правильном выборе действия или поведения; – мотивировать участников педагогического процесса к предстоящей деятельности
Гностические	– изучение и анализ особенностей процесса и результатов собственной педагогической деятельности; – изучение и анализ деятельности и способности воздействовать на учащихся с учетом их возрастных и типологических	– извлекать новые знания из различных научных и информационных источников, из исследования и анализа собственной деятельности; – самостоятельно работать с различными источниками информации;

Окончание таблицы 21

1	2	3
	особенностей	<ul style="list-style-type: none"> – выделять главное, существенное при отборе и структурировании учебного материала и его изложении; – анализировать педагогические ситуации; – формулировать педагогические задачи; – добывать новые знания, необходимые для продуктивного решения педагогических задач; – анализировать результаты педагогической деятельности, сопоставлять искомый и реальный результаты; – логически рассуждать и проводить логические вычисления при осуществлении собственной деятельности; – осуществлять поисковую, эвристическую деятельность; – изучать, обобщать и внедрять передовой педагогический опыт

В настоящее время в педагогической психологии выделяются три группы педагогических умений (по А. К. Марковой):

Первая группа педагогических умений: умение увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач; умение при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственные мотивы и цели; умение изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию; умение конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные,

принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности, гибко перестраивать педагогические цели и задачи по мере изменения педагогической ситуации; умение с достоинством выходить из трудных педагогических ситуаций; умение предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач и др.

Вторую группу педагогических умений составляют три подгруппы.

Подгруппа «чему учить»: умения работы с содержанием учебного материала (осведомленность в новых концепциях и технологиях обучения, умение выделять ключевые идеи учебного предмета, обновлять учебный предмет за счет использования понятий, терминов, дискуссий в соответствующей области науки); способность к педагогической интерпретации информации, поступающей из газет, журналов; формирование у школьников общеучебных и специальных умений и навыков, осуществление межпредметных связей. Данная группа умений позволяет осуществлять работу с содержанием учебного материала, усваивать фундаментальные понятия (В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин укрупняли содержание понятий).

Подгруппа «кого учить»: умения изучать у учащихся состояние отдельных психических функций (памяти, мышления, внимания, речи и др.) и целостных характеристик видов деятельности (учебной, трудовой), обученности и воспитанности школьников, изучать реальные учебные возможности школьников, различать успеваемость и личностные качества учащихся; умение выявлять не только наличный уровень, но зону ближайшего развития учащихся, условия их перехода с одного уровня развития на другой, предвидеть возможные и учитывать типичные затруднения учащихся; умение исходить из мотивации самих учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса; умение проектировать и формировать у школьников отсутствующие у них уровни деятельности; умения учителя расширять поле для самоорганизации учащихся; умение работать как со слабыми, так и с одаренными детьми, строя для них инди-

видуальные программы. Эта группа умений позволяет осваивать приемы и пути работы с учащимися, где необходимо анализировать: 1) психическое состояние учащихся; 2) психические процессы (внимание, мышление, память), психические свойства (способности, темперамент, характер) учащихся.

Подгруппа «как учить»: умения отбирать и применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя; умения сравнивать и обобщать педагогические ситуации, переносить педагогические приемы в другие ситуации и комбинировать их, применять дифференцированный и индивидуальный подход к школьникам, организовывать их самостоятельную учебную деятельность; умение находить несколько способов решения одной педагогической задачи, владеть вариативным педагогическим решением. Третья подгруппа умений актуализируется при выборе методов обучения и воспитания, их видов.

Третья группа педагогических умений: умения использовать психолого-педагогические знания и осведомленность в современном состоянии психологии и педагогики, передового педагогического опыта; умение хронометрировать, фиксировать, регистрировать процесс и результаты своего труда; умение соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе; умения видеть сильные и слабые стороны своего труда, оценить свой индивидуальный стиль, анализировать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других учителей; умений строить планы развития своей педагогической деятельности.

Педагог должен уметь проанализировать свой труд и наметить пути своего совершенствования. Это самое трудное, и у начинающего педагога оно плохо получается. Для оптимизации и коррекции недостатков в анализе своего труда необходимо:

- хронометрировать свою педагогическую деятельность;
 - фиксировать результаты своего профессионального труда.
- ведь деятельность не является специфическим предметом психологии, специфическим являются те качественные изменения в сознании

ученика, которые происходят в процессе обучения и воспитания, а так же в сознании педагога. Ими являются следующие психологические новообразования личности педагога:

- педагогическое целеполагание, которое А. К. Маркова определяет как умение шлифовать задачи, перестраивать их, отмечая, что гибкость целеполагания свидетельствует о его зрелости;
- педагогическое мышление как умение отбирать средства и способы достижения поставленной педагогической цели;
- педагогическая интуиция как умение в педагогической ситуации мгновенно выявить закономерность, принять решение без развернутого его обоснования;
- педагогическая рефлексия: конструктивно-созидающая и разрушающая, складывающаяся у педагога на контрольно-оценочном уровне деятельности.

5. Индивидуальный стиль педагогической деятельности

Под стилем педагогической деятельности принято понимать взаимосвязанную совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, предполагающей взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип.

На основании этого А. К. Маркова выделяет четыре индивидуальных стиля деятельности учителя.

Таблица 22

Характеристика индивидуальных стилей деятельности по А. К. Марковой

Название стиля	Характеристика стиля
<i>1</i>	<i>2</i>
Эмоционально-импровизационный	Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватно по отношению к конечным результатам планирует свою работу; для урока он отбирает наиболее интересный материал, а менее

Продолжение таблицы 21

1	2
	<p>интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных учеников. Деятельность учителя высоко оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проницателен</p>
Эмоционально-методический	<p>Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность учителя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлексивностью. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. Учитель повышенно чувствителен к изменениям ситуации на уроке, личностно тревожен, но чуток и проницателен по отношению к учащимся</p>
Рассуждающе-импровизационный	<p>Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. Учитель отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда использует коллективные обсуждения. Но сам учитель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбия, характерна осторожность, традиционность</p>

Окончание таблицы 21

1	2
Рассуждающе-методический	Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными обсуждениями. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях

Индивидуальный стиль педагогической деятельности проявляется в следующих признаках:

- темпераменте (времени и скорости реакции, индивидуальном темпе работы, эмоциональной откликаемости);
- характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
- выборе методов обучения;
- подборе средств воспитания,
- стиле педагогического общения;
- реагировании на действия и поступки детей;
- рисунке поведения;
- предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- использовании средств психолого-педагогического воздействия на детей.

А. К. Маркова и А. Я. Никонова [54; с. 41] рассматривают три группы характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности: 1) содержательные, 2) динамические и 3) результативные характеристики. К важнейшим содержательным характеристикам принадлежат:

- преимущественная ориентация учителя: а) на процесс обучения, б) процесс и результаты обучения, в) только на результаты обучения;

- адекватность/неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;
- оперативность/консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;
- рефлексивность/интуитивность.

В совокупности рассмотренные в данном параграфе феномены способностей, свойств, умений и стиля деятельности педагога характеризуют его профессионализм. Под профессионализмом педагога понимается интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию (детей, взрослых обучающихся).

В исследованиях А. К. Марковой выявлены критерии профессионализма педагога:

- *объективные критерии*: эффективность педагогической деятельности в целом и основных ее видов (обучающей, развивающей, воспитательной, а также вспомогательных в труде педагога – диагностической, коррекционной, консультационной, организаторско-управленческой, самообразовательной), в частности:

- *субъективные критерии*: устойчивая педагогическая направленность (желание быть и оставаться в профессии), понимание ценностных ориентаций профессии педагога, позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность педагогическим трудом;

- *процессуальные критерии*: использование педагогом социально приемлемых и гуманистически направленных технологий в своем труде;

- *результативные критерии*: достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом, то есть формирование качеств личности учащихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстро меняющемся обществе.

Уровни профессионализма педагога представляют этапы его движения от низких к более высоким показателям педагогического труда:

- уровень овладения профессией, адаптация к ней, первичное усвоение учителем норм, менталитета профессионала, необходимых приемов, технологий труда учителя;

- уровень педагогического мастерства как реализация на достаточно высоком уровне лучших образцов передового педагогического опыта, накопленных в профессии; владение имеющимися в профессии приемами индивидуального подхода к учащимся, методами передачи знаний; осуществления личностно-ориентированного обучения;

- уровень самоактуализации педагога в профессии, осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие средствами профессии, сознательное усиление своих позитивных качеств и сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля;

- уровень педагогического творчества как обогащение педагогическим опытом своей профессии за счет личного творческого вклада, внесения авторских предложений, касающихся как отдельных задач, приемов, средств, методов, форм организации учебного процесса, так и создающих новые педагогические системы обучения и воспитания (Н. В. Кухарев).

А. К. Маркова разработала модули профессиональной компетенции учителя, а Л. М. Фридман предложил схему психологического анализа педагогического опыта.

Контрольные вопросы и задания

1. Какова трактовка способностей в отечественной психологии?
2. В чем отличие способностей от задатков?
3. Охарактеризуйте подход Б. М. Теплова к пониманию феномена «способности»?

4. В чем отличие общих способностей от специальных способностей?

5. Можете ли вы установить отличия педагогических способностей от специальных способностей? Если «да», то подумайте, насколько они существенны?

6. Перечислите базовые педагогические способности.

7. Проанализируйте, в чем сходства и отличия в концепциях педагогических способностей Ф. Н. Гоноболина и В. А. Крутецкого.

8. Какие функции в деятельности учителя выполняет педагогическое воображение?

9. Назовите автора наиболее полной на сегодняшний день системную трактовку способностей.

10. Кто из отечественных психологов предложил термин «педагогическая система»?

11. Назовите два уровня способностей, выделенные Н. В. Кузьминой.

12. Перечислите профессионально обусловленные свойства личности учителя, выделенные А. К. Марковой.

13. Охарактеризуйте структуру субъективных факторов в личности педагога.

14. Охарактеризуйте аутопсихическую компетентность. Кем из российских ученых она обоснована и введена в научный оборот?

15. Что подразумевала А. К. Маркова под понятием «три основные стороны труда учителя»?

16. Поразмышляйте, чем проектировочно-гностические способности отличаются от рефлексивно-перцептивных? Кто из психологов выделил эти два блока способностей?

17. Охарактеризуйте базовые умения педагога.

18. Какие группы умений педагога актуальны для современной практической деятельности педагога?

19. Дайте определение понятия «стиль педагогической деятельности».

20. Дайте характеристику индивидуальным стилям деятельности педагога, предложенным А. К. Марковой.

21. Какие три группы характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности рассматривают А. К. Маркова и А. Я. Никонова?

22. Перечислите основные критерии определения уровня профессионализма педагога по А. К. Марковой.

23. Охарактеризуйте уровни профессионализма педагога.

24. Какие виды способностей были предложены В. Д. Шадриковым?

25. В каких направлениях решается проблема педагогических способностей на третьем этапе развития педагогической психологии как науки?

26. Перечислите ведущие свойства педагогических способностей.

27. Возможно ли осуществление педагогической деятельности при несформированности некоторых педагогических способностей? Обоснуйте свой ответ.

28. Какие установки влияют на формирование свойств личности педагога?

29. Охарактеризуйте модель личности учителя, разработанную в школе Л. М. Митиной.

30. Перечислите признаки актуализации в труде учителя индивидуального стиля его деятельности.

31. Охарактеризуйте уровни профессионализма учителя по А. К. Марковой.

ТЕМА 10. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

1. Понятие «общение».

Междисциплинарный подход к изучению общения

Общением пронизана вся жизнь и деятельность человека. Оно определяется как взаимодействие двух и более людей с целью установления и поддержания конструктивных межличностных отношений и достижения определенного общего результата совместной деятельности.

В концепции деятельностного подхода общение трактуется как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Общение человека с человеком при этом рассматривается и как осознанный, вербально оформленный обмен информацией, и как непосредственный эмоциональный контакт между людьми, которые по форме и содержанию достаточно разнообразны и неоднозначны, и как отношение людей друг к другу, и как глубоко духовное взаимопроникновение. М. И. Станкин подчеркивает, что уровень общения варьируется от примитивных, свернутых и фрагментарных контактов до высокодуховных расширенных и длительных.

Анализ общения как предмета изучения многих человековедческих наук Н. П. Ерастов предлагает осуществлять с помощью логико-гносеологического, функционально-лингвистического, комплексно-сочетательного и общепсихологического подходов к общению.

**Междисциплинарный подход к феномену «общение»
по Н. П. Ерастову**

Название подхода	Характеристика подхода
<i>1</i>	<i>2</i>
Логико-гносеологический	Общение рассматривается как особый вид познавательно-практической деятельности людей, направленной на адекватное отражение действительности, осуществляемое в определенных условиях с определенными целями и с помощью определенных средств. Это позволяет конкретизировать социальную сущность общения до уровня структурных компонентов и их связей друг с другом в элементарном, обобщенном виде
Функционально-лингвистический	Процесс общения происходит с помощью каких-то средств. Анализ соответствия этих средств содержанию, обстановке, целям и партнерам общения способствует пониманию его сущности и механизмов. Психологический анализ общения возможен только при тщательном изучении конкретных средств и способов передачи мыслей, чувств и намерений людей в реальных актах общения. Основным средством общения служит язык. Поэтому изучение его содержания, форм, видов, возможностей и норм являются предметом изучения в данном подходе
Комплексно-сочетательный	Различные варианты сочетаний собственно психологического подхода к общению с подходами к нему с позиций социологии, философии, физиологии, медицины, педагогики и др. Данный подход образует некий единый сплав, или комплекс, психологических и непсихологических сведений (социально-психологическая и психолингвистическая теория общения; психофизиологическая и медико-психологическая теория общения. Многие из комплексно-сочетательных подходов к общению разрабатываются в рамках традиционных прикладных отраслей психологии: социальной психологии, педагогической психологии, психологии труда, судебной психологии, патопсихологии,

1	2
	зоопсихологии. Некоторые из подходов носят относительно самостоятельный характер: психолингвистический, логико-психологический, психофизиологический анализ общения
Общепсихологический	Используются психологические методы исследования, наблюдаемые факты фиксируются в терминах психологии как науки и рассматриваются в сопоставлении с уже известными психологическими закономерностями. Общение в психологическом плане представляет собой закономерности протекания психической деятельности людей, взаимодействующих друг с другом с определенными целями и в определенных условиях их деятельности

В целом в отечественной науке рассмотрение специфики и содержания общения осуществляется с опорой на его общепсихологический анализ, исходя из понимания общения как феномена психической деятельности.

2. Специфика педагогического общения

В контексте педагогической психологии педагогическое общение рассматривается как специфическое межличностное взаимодействие педагога и учащегося (воспитанника), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе [83].

Педагогическое общение является средством решения задач педагогической деятельности. Педагогическое общение – это вид профессиональной активности, направленной на решение воспитательных, обучающих и развивающих задач средствами взаимодействия с другими людьми.

Подходы к определению понятия «педагогическое общение».

Педагогическое общение – это вид профессиональной активности, направленной на решение воспитательных, обучающих и развивающих задач средствами взаимодействия с другими людьми.

А. А. Леонтьев указывает на то, что педагогическое общение рассматривается в психологии как взаимодействие субъектов педагогического процесса посредством знаковых средств, направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысловых образований включенных во взаимодействие субъектов [48].

Таблица 24

**Трактовки понятия «педагогическое общение»
в психологических науках**

Автор	Трактовка понятия
А. Н. Леонтьев	Профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива
А. А. Реан, Я. Л. Коломинский	Профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, имеющее определенные функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимися
С. С. Степанов	Педагогическое общение – специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности, в учебно-воспитательном процессе
В. А. Кан-Калик, С. А. Ковалев	Под профессиональным педагогическим общением понимается система приемов и методов, обеспечивающих решение педагогических задач и организацию воспитания личности ученика
И. А. Зимняя	Педагогическое общение как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся
Р. Чалдини	Передача общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, обмен личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. Процесс становления (то есть возникновения новых свойств и качеств) индивидуальности

как учащихся, так и педагогов

В. А. Кан-Калик и С. А. Ковалев относят к функциям педагогического общения:

- 1) обмен информацией;
- 2) взаимное познание;
- 3) организация отношений коммуникативных средств;
- 4) самореализация учителя (репрезентация учителя).

Т. Н. Мальковская выделяет следующие функции:

- 1) информативная;
- 2) нормативная;
- 3) познавательная;
- 4) коммуникативная;
- 5) регулятивная;
- 6) воспитательная.

Средства педагогического общения.

В. А. Кан-Калик выделяет три группы средств педагогического общения:

- организующие воздействия (инструктирование, наставление, совет, предупреждение ошибок в работе);
- оценивающие воздействия (похвала, нотация, насмешка);
- дисциплинирующие воздействия (замечания – утверждения, диалог и т. д.).

По критерию «субъекты общения» различают педагогическое общение в системах: «педагог-ученик»; «педагог-родитель; «педагог-педагог»; «педагог-администратор (директор, завуч)». Следовательно, можно выделить два вида ролей педагога в общении: педагог как оценитель; педагог как оцениваемый.

В социальной психологии выделено три основные стороны общения (Г. М. Андреева):

- перцептивный компонент: взаимное восприятие и понимание человека человеком;
- коммуникативный компонент: обмен информацией;

– интерактивный компонент: осуществление совместной деятельности.

В рамках педагогического процесса они приобретают свою специфику:

– перцептивный компонент: своеобразие ролей субъектов педагогического диалога заключается в том, что изначально у педагога есть приоритет сформированной, зрелой личности и представление о целях и механизмах формирования личности учащихся; свойства личности педагога, его индивидуально-психологические и профессиональные качества, умение адекватно оценивать интересы, склонности, индивидуальные особенности детей являются теми условиями педагогического общения, которые помогают педагогу лучше понять учащихся и определяют степень результативности и эффективности субъектного диалога между ними;

– коммуникативный компонент: педагог является носителем актуального социокультурного опыта человечества, который он транслирует учащимся посредством передачи знаний в рамках образовательных стандартов обучения подрастающего поколения; в эпоху понимающего познания, когда важна не сумма преподносимых знаний, а умение активизировать сущностные силы ребенка для самостоятельного познания мира и нахождения нужной учебной информации с последующим использованием в разных ситуациях жизнедеятельности – тогда учащийся в своей учебной деятельности становится равноправным участником коммуникативного обмена и диалога с учителем;

– интерактивный компонент: характерной особенностью современного образования становится совместная деятельность учащегося с педагогом или другими учащимися по созданию собственного продукта учебной деятельности или творческого проекта; построение педагогом психологически безопасной среды совместной деятельности формирует у учащегося стойкую потребность в данном виде учебной деятельности, умение работать в команде и быть членом команды, что в настоящее время является насущным требованием времени и, в

определенной мере, социальным заказом государства на формирование самоактуализирующейся, самодостаточной личности.

Высшая ценность педагогического общения, исходя из понимания человека как главной антропоцентрической ценности, есть личность педагога и личность учащегося, сохранение и психологическая защита их чести и достоинства. В сохранении и поддержании продуктивности педагогического общения играют большую роль общечеловеческие этические ценности: честность, откровенность, бескорыстие, доверие, милосердие, благодарность, забота, умение держать слово (Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков).

Педагогическое общение создает условия актуализации потребностей и возможностей субъектов взаимодействия посредством реализации своих функций, к которым относятся:

- информационная: передача знаний, умений и навыков;
- контактная: установление межличностных отношений между педагогом и учащимися, осознание готовности к приему и передаче учебной информации, поддержание отношений в форме взаимоориентированности субъектов образования;
- побудительная: стимуляция активности учащихся, направляющей его на своевременное выполнение необходимых учебных действий;
- амотивная: побуждение учащихся на необходимые для его развития эмоциональные переживания («обмен эмоциями»), изменение педагогом с их помощью собственных переживаний и состояний.

В зависимости от необходимости реализовать ту или иную функцию педагогического общения педагог, как партнер по общению с другими субъектами образования, занимает одну из позиций, которые А. В. Добрович обозначил как «пристройка сверху», «пристройка снизу», «пристройка рядом». Инициативность в педагогическом общении проявляется первой позицией и необходима для организации начала взаимодействия. Пристройка рядом, которая может быть явной и неявной, позволяет продолжить взаимодействие и дать воз-

возможность раскрыться внутренним резервам учащегося наиболее полно, так как недирективный тип общения снижает уровень психологических защит и сопротивлений учащегося в общении с педагогом.

Педагогическое общение может осуществляться на разных уровнях взаимодействия. А. В. Добрович выделил семь таких уровней по критерию субъектности и направленности на результат общения:

- I уровень: конвенциональный, установка на внешнюю коммуникацию;
- II уровень: примитивный, когда партнер не собеседник, а предмет, мешающий или нужный;
- III уровень: манипулятивный, близок к примитивному;
- IV уровень: стандартизированный, общение масок;
- V уровень: игровой, когда у собеседника есть интерес к другому собеседнику с целью выяснить, на что он способен;
- VI уровень: деловой, где собеседника интересует содержательность;
- VII уровень: духовный, когда собеседник выступает источником духовно-нравственного общения.

Специфика педагогического общения проявляется и в его направленности на:

- непосредственное взаимодействие педагога с учащимся;
- обучающихся с целью определения их линий личностного развития;
- организацию освоения (предмет освоения) учащимися учебных знаний и умений.

Направленность педагогического общения определяет и его ориентированность на субъектов образовательного процесса. Органически сочетая в себе личностную, социальную и предметную ориентированность, педагогическое общение проявляется во всей совокупности перечисленных выше показателей и, даже при воздействии на весь учебный коллектив, фронтально оказывает воздействие на каждого учащегося (или воспитуемого) (Л. М. Митина).

Осуществление педагогического общения отражает специфику взаимодействия педагога и учащихся по классификации Е. А. Климовым деятельностной принадлежности человека к той или иной профессии и соответствует типу «человек – человек». Значимыми его характеристиками являются:

- умение педагога руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»;
- умение слушать и выслушивать;
- широкий кругозор;
- речевая (коммуникативная) культура;
- «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение и способность мысленно представить, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту»;
- «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»;
- способность сопереживать;
- наблюдательность [43, с .224].

3. Модели педагогического общения

Педагогическое общение как проникающий во все аспекты обучения, воспитания и развития личности процесс в отечественной педагогической психологии представлено двумя основными моделями общения: учебно-дисциплинарной и личностно-ориентированной (А. Я. Анцупов, Л. Г. Павлов, Н. Ю. Синагина, И. С. Якиманская).

Модели педагогического общения

Модель педагогического общения Компоненты	Учебно-дисциплинарная	Личностно-ориентированная
1	2	3
Цель обучения	Вооружение учащихся знаниями, умениями и навыками. Односторонне направленные (педагог → учащийся) процессы обучения и воспитания, механизмом которых являлась трансляция учебной информации от её носителя – педагога – к получателю – учащемуся	Формирование знаний, умений и навыков является не целью, а средством полноценного развития личности. Обеспечение чувства психологической защищенности ребенка, доверия его к миру, радости существования. Формирование начала личности, развитие индивидуальности ребенка
Стиль общения педагога с детьми	Авторитарный: «Делай, как я!»	Демократический: взрослый не подгоняет развитие детей, а предупреждает возникновение возможных отклонений в нем
Способы общения	Наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации, окрики	Понимание, признание и принятие личности ребенка, основанное на способности педагога к децентрации (умении встать на позицию другого, учесть точку зрения ребенка и не игнорировать его чувства и эмоции)
Тактика общения	Диктат, опека, авторитарное директивное воздействие	Сотрудничество, создание и использование ситуаций, требующих проявления интеллектуальной и нравственной активности детей
Личностная позиция педагога	Удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций	Исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития

1	2	3
Результат реализации модели общения	Низкий уровень саморазвития учащихся, их пассивная жизненная позиция, зависимость, конформность, неумение самостоятельно овладевать новой информацией, использовать ее в нестандартных условиях и сочетаниях. Усвоение (запоминание) ограниченного объема учебной информации, представленной педагогом в готовом виде	Педагогический процесс как диалог, как взаимно направленное и этим обусловленное взаимодействие участников этого процесса с использованием методов групповой дискуссии. Педагогическое общение выступает главным механизмом достижения целей обучения и воспитания подрастающего поколения

4. Роль механизмов межличностного восприятия в педагогическом общении

К важным механизмам межличностного восприятия в педагогическом общении относятся:

- проецирование: неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества;
- децентрация: способность отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека;
- идентификация: неосознанное отождествление себя с другим или сознательная мысленная постановка себя на место другого;
- эмпатия: постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания;
- стереотипизация: механизм межличностного познания.

В педагогической практике именно стереотипизация часто влияет на восприятие степень адекватности учащихся. Наличие эталонов-стереотипов позволяет воспринимать большой поток информации, который перерабатывает в течение каждого дня педагог, в свернутом,

сжатом виде. В ситуации дефицита информации о человеке и цейтнота эталоны-стереотипы также позволяют педагогу своевременно решать ситуативные педагогические задачи. Однако их шаблонность не всегда дает возможность точно и объективно воспринимать другого человека, вследствие чего возникают искажения и деформации в восприятии других людей, их поступков и намерений.

А. А. Реаном выделено шесть групп стереотипов межличностного восприятия, проявляющихся в педагогическом общении:

- антропологические: на оценку психологических качеств личности влияет морфологическое строение и физический облик;
- этносоциальные: психологическая оценка личности опосредована его принадлежностью к той или иной расе, национальности, этнической группе и приписыванием устойчивых стереотипов восприятия проявлений характера и темперамента («чопорные англичане», «трудолюбивые японцы», «хладнокровные прибалты»);
- социально-статусные: оценка личностных качеств осуществляется с учетом социального положения человека и значимости («веса») в обществе занимаемой им или его родителями должности; на физическом уровне человек более высокого социального статуса воспринимается как более рослый;
- социально-ролевые: зависимость восприятия другого человека в соответствии с его социальными ролями и функциями позволяет приписывать профессиональные характеристики всей его личности в целом;
- экспрессивно-эстетические: степень внешней привлекательности («эффект красоты») опосредует прямо пропорциональный эффект приписывания позитивных черт и качеств личности субъекту общения;
- вербально-поведенческие: влияние на восприятие другого субъекта педагогического общения оказывают его паралингвистические и экстралингвистические способности (жесты, позы, мимика, пантомимика, тональность и тембр голоса, темп речи, такесика, частота и длительность прикосновений, зоны дистанций).

Стереотипы в педагогическом общении играют деструктивную роль, когда опора на них осуществляется постоянно, линейно и ригидно по отношению к разным педагогическим ситуациям и разным детям.

Вместе с тем использование стереотипов в некоторых случаях оптимизирует деятельность педагога, если он:

- с их помощью дает вероятностную оценку личности учащегося («Возможно, он будет часто опаздывать на первый урок»);
- осознает субъективность собственных оценочных суждений;
- кратковременно опирается на стереотип в условиях цейтнота и дефицита информации о ребенке, в дальнейшем изучая его личностные особенности систематически и целенаправленно.

5. Проявления социально-перцептивных искажений в педагогическом общении

При оценивании постоянно обновляющейся информации об учащихся и специфике протекания их учебной деятельности имеет место недостаточно объективное или искаженное восприятие педагогом учебной ситуации. А. А. Бодалевым выделены факторы таких искажений, которые можно отнести к разряду факторов социально-перцептивных искажений в педагогическом общении. К ним относятся:

- превентивно (заранее) сформированные установки, оценки и убеждения в восприятии и оценивании того или иного учащегося до начала непосредственного взаимодействия с ним;
- приписывание того или иного ребенка к определенной категории учащихся и фокусирование внимания педагога на поиске личностных и поведенческих черт, подтверждающих изначально сложившуюся предвзятую субъективную установку;
- составление заключения о личности учащегося, которое долгое время сохраняется неизменным, на основе первых впечатлений от взаимодействия с ребенком;
- необъективное структурирование личности учащегося, когда только определенные личностные черты выстраиваются в образ уча-

щегося, а те, которые противоречат эталонным представлениям педагога об этом образе, не учитываются, искажая таким образом ребенка и нарушая один из важных принципов воспитания – принятие ребенка как данности, то есть во всем своеобразии его внешних и внутренних сущностных проявлений;

- несформированность умения прислушиваться к мнению других людей, опираясь только на собственные впечатления и представления о другом человеке;

- отсутствие динамики в восприятии, отношении и оценках учащихся в процессе их обучения и накопления разнообразной информации о них.

Факторы социально-перцептивных искажений в педагогическом общении:

- эффект ореола: влияние общего впечатления о другом человеке на восприятие и оценку частных свойств и проявлений личности, когда первичное отношение к определенной черте личности учащегося экстраполируется на оценку всей личности, а общее впечатление о личности ребенка распространяется на оценку отдельных ее сторон и качеств: общее положительное впечатление о личности учащегося смягчает негативные черты его характера или поведения, которые не замечаются или находят у педагога оправдание;

- эффект инерционности: тенденция к сохранению первоначально созданного представления о человеке;

- эффект последовательности: влияние на восприятие последовательности поступления сведений о человеке;

- эффект влияния имплицитной теории личности: рассмотрение конкретного человека сквозь призму изначально обусловленных представлений о том, какова должна быть личность по мнению воспринимающего;

- эффект «проецирования», где собственные черты характера, качества личности и эмоциональные состояния педагога приписываются учащемуся по принципу зеркальной проекции («Он подобен

мне: я хороший – он хороший») или двойной доминанты («Он противоположен мне: я хороший – он плохой»); суждение о другом человеке по аналогии с собой как бессознательный в большинстве случаев перенос на других своих особенностей, свойств, переживаний;

– эффект стереотипизации: наложение на восприятие отдельного человека стереотипа, обобщенного образа некоторого класса, группы или категории людей;

– стремление к внутренней непротиворечивости: склонность восприятия «вытеснять» все аспекты образа воспринимаемого человека, противоречащие сложившемуся о нем представлению;

– влияние характеристик личности воспринимающего: воздействие на социальную перцепцию уровня когнитивной сложности воспринимающего, уровня его притязаний, самооценки, коммуникабельности;

– эффект «первичности», проявляющийся в том, что первая информация об учащемся или педагогической ситуации становится самой существенной и долго сохраняемой в памяти при формировании отношения к ребенку не зависимо от того, что в дальнейшем будет получена другая, опровергающая первую, информация, которая для педагога будет иметь меньшее значение, чем полученная в начале; настроение или самочувствие педагога также накладывает отпечаток на первичное восприятие другого субъекта образования и сохраняется продолжительное время неизменным;

– эффект «последней информации», которая, если сообщена последней, может изменить в худшую сторону представление о ребенке или другом субъекте образования.

Наличие социально-перцептивных искажений в педагогическом общении сигнализирует о недостаточно развитых коммуникативных способностях, эмоциональных и профессиональных деформациях личности педагога или затруднениях и барьерах педагогического общения.

6. Барьеры и недостатки педагогического общения

В образовательном процессе осуществляется пролонгированная коммуникация, продуктивность которой зависит от степени адекватности восприятия субъектами образования друг друга и той информации, которой они обмениваются при межличностном взаимодействии. Степень адекватности восприятия информации зависит от множества причин. Значимыми являются индивидуально-типологические свойства личности педагога и учащихся, отношение учащегося к педагогу, отношение учащегося к учебному тексту и ситуации общения. Однако важнейшая причина – это наличие или отсутствие коммуникативного барьера, то есть психологического затруднения (или препятствия) в адекватной передаче учебной информации от педагога к учащемуся и наоборот. Наличие коммуникативного барьера искажает учебную информацию, тогда она теряет свой первоначальный смысл или понимается двойственно, что недопустимо при обсуждении научного знания в форме учебной информации.

Психологические затруднения педагогического общения.

Затруднения в педагогическом общении – субъективно переживаемое педагогом состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия и непонимания партнера по общению, его действий, изменения коммуникативной ситуации или собственного психического состояния.

Области затруднений в педагогическом общении:

1) этно-социокультурная: связана с особенностями этнического сознания, ценностями, установками и стереотипами, проявляемыми в общении людей разных национальностей в конкретных условиях их социального и культурного развития; возникают в связи с особенностями менталитета личности;

2) статусно-позиционно-ролевая: обусловлена стилем семейного воспитания, социальной позицией, атрибутами роли педагога, статусом образовательного учреждения, структурой образовательной си-

стемы города или региона; возникают в условиях асимметрии социальных статусов и позиций, в ситуациях нарушения прав и обязанностей конвенциональных (связанных с официальными требованиями учебного учреждения) ролей;

3) возрастная: связана с отсутствием общего предмета общения (педагога и обучающегося могут интересовать разные стили в музыке, живописи, кинематографии); возникают при незнании языка и ценностей молодежных субкультур или когда преподаватель моложе студентов;

4) индивидуально-психологическая: обусловлена результатом взаимосвязи и взаимодействия индивидуально-психологических особенностей педагога и обучающегося и их принятия друг другом; объясняется также отсутствием в педагогическом общении сознательного регулирования педагогом своих негативных качеств; возникают при несовпадении индивидуальных стилей деятельности или низком уровне эмоциональной регуляции;

5) связанные с самой педагогической деятельностью: опосредованы предметным содержанием и характером педагогического общения и педагогической деятельности, то есть уровнем и характером владения педагогом знаниями (организация усвоения которых лежит в основе профессиональной деятельности), профессионально-педагогическими умениями и дидактической компетентностью (то есть средствами и способами педагогического воздействия на обучающихся); связаны с развитием, содержанием и формами образовательного процесса, особенностями личности педагога и процессом педагогического общения;

6) межличностных отношений: совпадающие с основным репертуаром ролей конвенциональных отношений (связанных с официальными требованиями учебного учреждения) – усиливают эффективность педагогической деятельности, а имеющие внутренние расхождения ведут к ее нарушению; определяются расхождением ценностных ориентаций, антипатией к обучающимся, их неприятием, разли-

чием индивидуальных (в том числе когнитивных) стилей деятельности и общения.

Функции психологических затруднений в педагогическом общении (по А. К. Марковой):

1) позитивные:

- индикаторная (привлечение внимания педагога к собственным ошибкам через ошибки учеников);
- стимулирующие, мобилизующие (активизация деятельности педагога при анализе и преодолении затруднений);

2) негативные:

- сдерживающие (в случае неудовлетворенности собой или отсутствия условий для преодоления затруднений);
- деструктивные (приводящие к распаду педагогической деятельности, желанию уйти из профессии).

К трудностям и недостаткам педагогического общения В. А. Кан-Калик относит:

- дефицит общения;
- монотонность педагогического общения, когда со всеми субъектами образования педагог общается одинаково;
- неумение наладить контакт с учащимися и коллегами;
- непонимание внутренней психологической позиции других субъектов образования;
- сложности в управлении общением на уроке (занятии) или внеклассном мероприятии;
- неумение выстраивать взаимоотношения с разными субъектами образования в зависимости от актуальных и перспективных педагогических задач;
- трудности в речевом общении и передаче собственного эмоционального отношения к учебной информации, личности учащегося или к педагогической ситуации в целом;
- затруднения в управлении собственным психологическим состоянием.

Барьеры педагогического общения по В. А. Кан-Калику:

- несовпадение установок педагога и учащихся, педагога и родителей учащихся, педагога и коллег, педагога и администрации;
- боязнь класса и аудитории вообще;
- отсутствие контакта с ученическим или педагогическим коллективом;
- сужение функций педагога до урокодателя;
- негативные установки на класс или педагогический коллектив;
- подражание (без понимания содержания) другим педагогам или общественным деятелям.

Б. Б. Айсмонтас выделяет следующие барьеры педагогического общения:

1) личностные:

- барьеры: неправильной установки сознания (стереотипы мышления, предвзятое представление, неправильное отношение, отсутствие внимания и интереса к другому, пренебрежение фактами);
- барьеры: страха, страдания, плохого настроения, презрения, недостаточного понимания важности общения, речи;

2) физические:

- барьеры: физической среды, композиции физического пространства, физических состояний общающихся;

3) социально-психологические:

- организационно-психологические, когнитивно-психологические, сенсорно-рецепторные, психомоторные, психосоциальные.

Разработанная в настоящее время классификация затруднений и барьеров педагогического общения позволяет своевременно выявлять их с помощью профессионально направленных диагностических методик или в ходе запланированной или спонтанной супервизии профессиональной деятельности педагога. А широкий спектр инструментария психологической коррекции в рамках индивидуального консультирования, осознанного и добровольного участия в социально-психологических тренингах коммуникативных умений или профес-

сионального саморазвития самого педагога помогут снизить влияние коммуникативного барьера до менее значимого и оптимизировать деструктивные тенденции в его профессиональной деятельности.

7. Стили педагогического общения

Под стилем педагогического общения понимается устойчивое, характерное для данного педагога использование средств и способов педагогической деятельности и педагогического общения.

Стили педагогического общения по В. А. Кан-Калику:

1) общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом; о таких говорят: «За ним дети (студенты) по пятам ходят!»; в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах;

2) общение на основе дружеского расположения: оно предполагает увлеченность общим делом, где педагог исполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности; однако при этом следует избегать панибратства (особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации);

3) общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения, во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст; такой стиль формирует отношение «учитель – ученики»; но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника;

4) общение-устрашение – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя;

5) общение-заигрывание – характерно для молодых педагогов, стремящихся к популярности; такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Стили руководства педагогическим общением:

– авторитарный (самовластный стиль руководства), когда преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом обучающихся, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, педагог последовательно предъявляет к обучающимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;

– авторитарный (властный) стиль руководства допускает возможность для обучающихся участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение, в конечном счете, принимает педагог в соответствии со своими установками; здесь актуализируется субъект-объектное взаимодействие педагога с учеником; единоличное принятие решений педагогом, жесткий контроль за выполнением этих решений учащимися; отсутствие обоснования педагогом своих решений и действий перед учащимися; учащиеся педагогов с авторитарным стилем взаимодействия чаще всего пассивны, ведомы педагогом, имеют низкую самооценку, проявляют агрессивность по отношению к окружающим, так как во взаимодействии с педагогом доминирует психологическая защита, а не потребность в усвоении знаний и саморазвитии; педагог не удовлетворен профессией, наличествует профессиональная неустойчивость; методы воздействия – приказ, поучение; педагог развивает методическую грамотность и культуру;

– демократический стиль предполагает внимание и учет педагогом мнений обучающихся, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение на равных; в нем доминирует субъект-субъектное взаимодействие педагога и ученика; инициация педагогом учащихся к принятию самостоятельных решений, привычки к самостоятельным суждениям; педагог поощряет не только успеваемость, но и личность учащихся; методы воздействия – совет, рекомендация, деловое распоряжение; учащиеся педагогов с демократическим стилем общения имеют высокую самооценку и испытывают состояние спокойной удовлетворенности: педагог профессионально устойчив, удовлетворен своей профессией, развивает умения;

– игнорирующий стиль характеризуется тем, что педагог стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность обучающихся, устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;

– либеральный или либерально-попустительский (безразличный, нейтральный): этот конформный стиль руководства педагогическим общением проявляется тогда, когда педагог устраняется от руководства учебной группой либо идет на поводу ее желаний; объект-объектное взаимодействие; педагог «уходит» от принятия решений, передает инициативу другим педагогам и учащимся; отсутствует систематический контроль за деятельностью учащихся; у учащихся педагога с либерально-попустительским стилем взаимодействия в классе отмечается неустойчивый микроклимат, скрытые межличностные конфликты; педагог профессионально неустойчив, нерешителен, амбивалентен в своих позициях, демонстрирует слаборазвитые психологические умения и методическую грамотность;

– непоследовательный, алогичный стиль – педагог в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя со студентами, к появлению конфликтных ситуаций.

Классификация стилей педагогического общения М. Талена по основанию «выбор роли педагогом на основании собственных потребностей, а не потребностей учащихся».

«Сократ». Это педагог с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

«Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установле-

ние сотрудничества между обучающимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

«Мастер». Педагог выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию и, прежде всего, не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

«Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, всегда и во всем прав, а ученик должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль наиболее распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

«Менеджер». Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности учебной группы, поощрением ее инициативы и самостоятельности. Педагог стремится к обсуждению с каждым обучающимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

«Тренер». Атмосфера общения в учебной группе пронизана духом корпоративности. Обучающиеся подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Педагогу отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное – конечный результат, блестящий успех, победа.

«Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один или несколько из рассмотренных выше стилей.

8. Влияние личностных и профессиональных качеств, умений и навыков педагога на педагогическое общение

Ансамбль личных качеств педагога определяет эффективность и качество педагогического общения (А. А. Реан, Б. Б. Айсмонтас). К значимым планам педагогического общения относятся:

- коммуникативные способности, умения и навыки (коммуникативный план);
- интересы, склонности, уровень профессиональной подготовки, стереотипы поведения и привычки как педагога, так и учащихся (индивидуально-личностный план);
- уровень интроверсии, экстраверсии, эмоциональная стабильность (индивидуально-личностный план);
- педагогическое кредо, этичность отношения педагога к учащимся, стремление к профессиональному самосовершенствованию (морально-этический план).

Наряду с этим выделяется ряд не менее важных качеств личности педагога, определяющих успешность педагогического общения. К ним относятся: фасцинация как основа обаяния, эмпатия, доброжелательность, аутентичность как умение быть самим собой, инициативность в общении, непосредственность, потребность в самопознании, принятие других как данности, прямой открытый взгляд, интонационно и тембрально богатый голос.

Организация пролонгированного и продуктивного взаимодействия педагога с учащимися в своей основе опирается и на коммуникативные умения, которые, в соответствии с тремя сторонами общения, можно разделить на:

- умения межличностной коммуникации (коммуникативная сторона общения), которые включают в себя умения: передавать учебную информацию, использовать вербальные и невербальные средства передачи информации, активно слушать учащихся;

– умения воспринимать и понимать других людей (перцептивная сторона общения), которые состоят из: ориентации в ситуации педагогического взаимодействия, понимании и распознавании скрытых мотивов, психологической защиты и фильтров учащегося, понимании его эмоционального состояния;

– умения межличностного взаимодействия (интерактивная сторона общения), определяемые умениями правильно воспринимать и оценивать ситуацию общения, ее социальный и психологический смысл, выбирать наиболее информативные ее признаки, предупреждать и своевременно разрешать педагогические конфликты, вести себя так, чтобы другой субъект образования проявлял свои чувства, потребности и интересы и чтобы быть правильно понятым и воспринятым другими людьми.

Все вышеперечисленные способности и умения развиваются, особенно в рамках социально-психологического тренинга при условии осознания самим педагогом необходимости в их развитии.

Педагогическое общение как средство передачи социокультурного опыта предшествующих поколений последующим в специально организованных формах расширяет общий кругозор учащихся и способствует развитию психических новообразований, необходимых им для успешного выполнения учебной деятельности, а в дальнейшем – и профессиональной. Особую роль педагогическое общение играет в формировании общего интеллекта ребенка, его перцептивных, мнемических, мыслительных и творческих процессов.

От того, в какой форме будут предъявляться к учащемуся педагогические требования, какого плана решаемые им учебные задачи актуализируют тот или иной уровень мыслительной активности, зависит качество его интеллектуального развития и психосоматического здоровья. И если интеллектуальное развитие поддается систематическому контролю, то состояние психосоматического здоровья не всегда диагностируется своевременно и точно. Однако внешние проявления подавленного настроения, страха, фрустрированности школьной действи-

тельностью, нарушения межличностных отношений со сверстниками достаточно часто являются показателями дидактогении.

Дидактогения – это негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением такта в педагогическом общении. В основе дидактогении – психотравма, нанесенная педагогом учащемуся чаще всего в присутствии других учащихся, которая может перерасти в школьный невроз. При ее первичном возникновении необходима помощь квалифицированного детского практического психолога. При перерастании в невроз она требует специального вмешательства с применением методов психотерапии.

С целью предотвращения и профилактики возникновения дидактогении в педагогическом общении следует избегать публичных негативных замечаний в адрес учащихся, подчеркивания личных и физических недостатков, их гиперболизации, проведения сравнения низких учебных достижений одного учащегося с более высокими – у других учащихся. Соблюдение учителем педагогического такта в общении с учащимися, доброжелательность, справедливость в высказывании качественных оценок учащихся, учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей способствует сохранению их психического здоровья, формированию адекватной самооценки, психологической устойчивости и уверенности в себе.

Контрольные вопросы и задания

1. Дайте собственное определение понятия «общения».
2. Как общение понимается в разных человековедческих науках?
3. Охарактеризуйте уровеньный диапазон общения по М. И. Станкину.
4. Как в логико-гносеологическом подходе трактуется понятие «общение»?
5. Какую разницу вы видите при сравнении функционально-лингвистического и общепсихологического подходов в трактовке понятия «общение»?

6. Какой вид активности проявляется через педагогическое общение?
7. В чем проявляются отличия изучения общения в педагогике и психологии?
8. Как трактует педагогическое общение А. А. Леонтьев?
9. Перечислите основные функции педагогического общения и дайте им характеристику.
10. Подумайте, есть ли существенная разница между классификацией функций педагогического общения В. А. Кан-Калика и Т. Н. Мальковской. Сформулируйте, в чем она заключается.
11. Опишите и охарактеризуйте содержательно компоненты общения, выделенные Г. М. Андреевой.
12. Подумайте, какие общечеловеческие ценности лежат в основе поддержания продуктивности педагогического общения.
13. Какие значимые характеристики, по Е. А. Климову, определяют содержание деятельности в системе «человек – человек»?
14. Охарактеризуйте модели педагогического общения.
15. Проанализируйте отличия учебно-дисциплинарной модели общения от личностно-ориентированной.
16. В чем заключается специфика коммуникативной стороны общения в педагогическом процессе?
17. Подумайте, чем отличается перцептивная сторона педагогического общения от интерактивной?
18. Назовите и охарактеризуйте основные механизмы межличностного восприятия в педагогическом процессе.
19. Чем отличается децентрация от идентификации? Насколько существенны эти различия?
20. Какие группы стереотипов межличностного восприятия выделяет А. А. Реан? Каким образом их наличие влияет на учебный процесс?
21. Как и в чем проявляются антропологические стереотипы?
22. Чем отличаются социально-статусные стереотипы от социально-ролевых?

23. Назовите основные факторы социально-перцептивных искажений в учебном процессе.

24. В чем суть эффекта «ореола»?

25. Чем отличается эффект «проецирования» от эффекта «первичности»?

26. Дайте характеристику факторам социально-перцептивных искажений в педагогическом общении, выделенным А. А. Бодалевым.

27. В чем заключается сущность понятия «коммуникативный барьер»?

28. Назовите основные группы барьеров педагогического общения.

29. К какой группе барьеров относятся барьеры неправильной установки сознания?

30. Проанализируйте области затруднений в педагогическом общении. В чем проявляются позитивные и негативные функции затруднений в педагогическом общении?

31. Какие группы личностных качеств учителя определяют эффективность педагогического общения?

32. Проанализируйте, какие трудности и недостатки педагогического общения В. А. Кан-Калик выделил как снижающие качество педагогического общения.

33. Сделайте письменный сравнительный анализ подходов к выделению барьеров педагогического общения В. А. Кан-Калика и Б. Б. Айсмонтаса.

34. Охарактеризуйте стили педагогического общения.

35. Составьте сравнительную таблицу «Стили руководства педагогическим общением».

36. Перечислите значимые планы педагогического общения.

37. По каким внешним признакам можно судить о наличии у учащегося дидактогении?

38. Какие умения входят в группы умений межличностной коммуникации и межличностного взаимодействия. В чем вы видите сходства и различия этих групп умений?

39. Как влияет характер педагогического общения на психическое здоровье и личностное развитие учащихся?

ГЛОССАРИЙ

Абстрагирование – мыслительная операция, основанная на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных.

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.

Абстрактно-теоретическое мышление – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями.

Автоматизация – процесс формирования навыков путем упражнения.

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, завышенная самооценка и уровень притязаний, склонность к следованию стереотипам, слабая рефлексия.

Адаптация (от лат. *adapto* – приспособляю) – 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. Решающую роль в успешности адаптации к новым условиям жизнедеятельности 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 «А» введен французским философом О. Контом как противоположный понятию эгоизм.

Анализ – мыслительная операция расчленения сложного объекта на составляющие части или характеристики.

Анкетирование – эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные, отвечающие основной задаче исследования вопросы, составляющие анкету.

Антропология – наука о происхождении и эволюции человека, образования человеческих рас и о нормальных вариациях физического строения человека.

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.

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 появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого. Яв-

ление ассоциации описано еще Платоном и Аристотелем, однако термин «ассоциация» был предложен Дж. Локком в XVII в.

Барьер общения – психологические трудности, возникающие в процессе общения, служащие причиной конфликтов или препятствующие взаимопониманию и взаимодействию.

Беседа – это диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого.

Бихевиористская теория – направление в американской психологии XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, трактуемого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды.

Ведущая деятельность – деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на определенной ступени развития его личности.

Вербальный (от лат. *verbalis* – словесный) – термин, применяемый в психологии для обозначения форм знакового материала, а также процессов оперирования с этим материалом. Различают вербальный осмысленный материал (ряды существительных, прилагательных, глаголов, числительных, отрывки текстов, стихотворения) и вербальный бессмысленный материал (слоги, бессмысленные слова).

Власть – в общем смысле способность и возможность оказывать определяющее воздействие на деятельность, поведение людей с помощью каких-либо средств – воли, авторитета, права, насилия (родительская власть, государственная, экономическая и др.); политическое господство, система государственных органов.

Внешняя мотивация – 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.

Внутренняя мотивация учения – совокупность мотивов, заложенных в самой учебной деятельности (мотивы, связанные с содержанием и самим процессом учения).

Внутренняя позиция – осознанная установка на предстоящую деятельность, обусловлена высоким уровнем развития мотивационных, познавательных эмоциональных и волевых процессов личности или коллектива, который обеспечивает успех предстоящей деятельности.

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.

Воздействие педагогическое – влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемых, на организацию их жизни и деятельности в интересах формирования у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей.

Возрастная психология – теория развития психики в онтогенезе.

Воля – свойство человеческой психики, проявляющееся в активной самодетерминации и саморегуляции им своей деятельности и поведения вопреки внешним и внутренним препятствиям, влияниям и воздействиям.

Воображение – психический процесс создания образа предмета или ситуации путем перестройки имеющихся представлений.

Воспитание – 1) целенаправленная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей;

2) целостный, сознательно организованный педагогический процесс формирования и образования личности в учебно-воспитательных учреждениях специально подготовленными специалистами;

3) целенаправленная управляемая и открытая система воспитательного взаимодействия детей и взрослых, в которой воспитанник является паритетным участником и есть возможность вносить в нее (систему) изменения, способствующие оптимальному развитию детей (в этом определении ребенок является и объектом и субъектом);

4) предоставление воспитаннику альтернативных способов поведения в различных ситуациях, оставляя за ним право выбора и поиска своего пути;

5) процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, её отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе (в этой позиции ребёнок – объект педагогического воздействия);

6) целенаправленное создание условий для освоения человеком культуры, перевода ее в личный опыт через организованное длительное воздействие на развитие индивида со стороны окружающих воспитательных институтов, социальной и природной среды, с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его саморазвития и самостоятельности;

7) в самом узком, конкретном значении, составные части целостного воспитательного процесса: умственное, нравственное, физическое и так далее воспитание.

Воспитанность – определенный уровень личностного развития.

Воспитуемость – подготовленность человека к сравнительно быстрому формированию новых для него познавательных, эмоциональных или поведенческих умений и навыков; откликаемость на воспитательные воздействия извне, готовность к переходу на новые уровни развития личности.

Восприятие – целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Вместе с процессами ощущения восприятие обеспечивает непосредственно-чувственную ориентировку в окружающем мире. Будучи необходимым этапом познания, оно всегда в большей или меньшей степени связано с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску.

Генезис – происхождение, возникновение; в широком смысле момент зарождения и последующий процесс развития, приведший к определенному состоянию, виду, явлению.

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.

Гностические способности – специфическая чувствительность педагога к способам изучения учащихся в связи с целями формирования у каждого нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности, обеспечивающего ему саморазвитие даже при попадании в неблагоприятную среду.

Готовность детей к обучению в школе – совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению.

Гуманизм (от лат. *humanus* – человеческий, человечный) – признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека

как критерия оценки общественных отношений. В более узком смысле – светское вольномыслие эпохи Возрождения, противостоявшее схоластике и духовному господству церкви, связано с изучением вновь открытых произведений классической древности.

Гуманистическая психология – направление в западной (преимущественно 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.

Гуманитарный (франц. *humanitaire* – от лат. *humanitas* – человеческая природа, образованность) – обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека, например гуманитарные проблемы, гуманитарная помощь, гуманитарные науки (филология, искусство, история).

Гуманность – человечность, человеколюбие.

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.

Деятельность – динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе коих происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности. В деятельности с точки зрения ее структуры принято выделять движения и действия.

Диагностика (от греч. *diagnostikos* – способный распознавать) – учение о методах и принципах распознавания болезней и постановки диагноза; процесс постановки диагноза.

Дидактика (от греч. *didaktikos* – поучающий, относящийся к обучению) – теория образования и обучения, отрасль педагогики.

Дидактическая система – система обучения.

Дидактические принципы – руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению учебного процесса. Принцип обучения.

Доминирующий мотив – главенствующий, преобладающий над другими мотив.

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.

Задатки – это врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, составляющие индивидуальные психологические предпосылки формирования и развития способностей.

Задача – 1) цель деятельности, данная в определенных условиях и требующая для своего достижения использования адекватных для этих условий средств; 2) цель, заданная в определенных условиях.

Задача педагогическая – осмысление сложившейся педагогической ситуации и понятие на этой основе решений и плана необходимых действий.

Закон – необходимое, существенное, устойчивое повторяющееся отношение между явлениями в природе и обществе.

Знак – предмет (или явление), служащий представителем другого предмета, явления, процесса. Выделяются несколько видов знаков.

Знание – отражение в голове ребенка свойств предметов, явлений окружающего мира (знания о фактах, понятия, термины, определения, законы, теории) и способов действий с ними (правила, приемы, способы, методы, предписания).

Зона ближайшего развития – расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребёнок 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.

Импровизация (от лат. *improvisus* – неожиданный, внезапный) – сочинение стихов, музыки и тому подобного в момент исполнения; выступление с чем-либо, не подготовленным заранее; произведение, созданное таким образом.

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. Наиболее общие характеристики индивида: целостность психофизиологической организации; устойчивость во взаимодействии с окружающим миром; активность.

Индивидуальность личности (индивидуальность) – человек, характеризующийся со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость.

Индивидуализация обучения – организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальных условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика.

Индивидуальный стиль деятельности – характерная для данного индивида система навыков, методов, приёмов, способов решения задач той или иной деятельности, обеспечивающая более или менее успешное её выполнение.

Индивидуальный стиль деятельности и общения педагога – совокупность задач средств и способов педагогической деятельности и общения, а также более частных особенностей (ритм работы).

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.

Инновация – (лат. букв. – нововведение) – 1) в социально-психологическом аспекте – создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной сфере; 2) результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий, внедрение новых организационных решений и так далее, удовлетворяющих потребности человека и общества, вызывающих вместе с тем социальные и другие изменения.

Инсайт (от англ. *insight* – проницательность, проникновение в суть) – внезапное понимание, «схватывание» отношений и структуры проблемной ситуации (синоним: *aha* – реакция).

Интеллектуальное научение – научение, предметом отражения и усвоения которого являются существенные связи, структуры и отношения объективной действительности.

Интеллектуальный – духовный, умственный, разумный (противоположное – вещественный, плотской, телесный, чувственный).

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

Интериоризация – процесс преобразования внешних, предметных действий во внутренние, умственные.

Классно-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.

Климат психологический – социально-психологическое понятие эмоционального и социально-оценочного характера, относящееся к психологическим явлениям в группах и коллективах.

Когнитивный (от лат. слова *cognitio* – знание, познание) – познаваемый, соответствующий познанию.

Коллектив (от лат. *collectivus* – собирательный) – относительно компактная социальная группа, объединяющая людей, занятых решением конкретной общественной задачи.

Коллективизм – (как свойство личности) выражает уровень социального развития человека, проявляемый в личной ответственности за общественный прогресс, за коллектив, в постоянных действиях на благо общества.

Коммуникативные (качества) – способность ориентироваться в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, умениях, навыках, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия.

Коммуникативные способности – проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися и развитию педагогически целесообразных взаимоотношений 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 при помощи языка (реже – при помощи других знаковых систем).

Компенсация – развитие нарушенных функций и перестройка сохранных для замещения нарушений.

Компетентность педагога профессиональная – владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности и общения.

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 развитие деятельностного подхода к наследованию социального опыта (А. А. Вербицкий). 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) к собственно профессиональной деятельности.

Конформность – (психол.) усвоение индивидом определенных групповых норм, привычек, ценностей; необходимый аспект социализации личности и предпосылка нормального функционирования любой социальной группы.

Концепция (от лат. *conceptio* – понимание, система) – определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности.

Концепция поэтапного формирования умственных действий – учение о сложных многоплановых изменениях, связанных с образованием у человека новых действий образов и понятий (разработано П. Я. Гальпериным).

Коррекция – доформирование отсутствующих психических функций, а также устранение отставания, отклонений от развития, нарушений, дефектов (первичных, вторичных и т. д.).

Креативность – способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации.

Критериально-ориентированный тест – тип тестов, предназначенный для определения уровня индивидуальных достижений относительно некоторого критерия на основе логико-функционального анализа содержания заданий.

Культура (от лат. *cultura* – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) – исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях.

Личность – 1) человек как типичный представитель сформировавшего его общества; 2) человек как субъект отношений и созна-

тельной деятельности; 3) устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности.

Мастерство педагогическое – высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, навыков и умений, профессионально важных качеств личности, позволяющих педагогу эффективно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие.

Межличностное взаимодействие – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Метод (от греч. *methodos* – путь исследования, теория, учение) – способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического и теоретического освоения (познания) действительности.

Методика – технические приемы реализации метода с целью уточнения или верификации знаний об изучаемом объекте. Конкретное воплощение метода – выработанный способ организации взаимодействия субъекта и объекта исследования на основе конкретного материала и конкретной процедуры.

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

Методы обучения – система последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся, овладение ими средствами самообразования и самообучения; способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования.

Методы воспитания – общественно обусловленные способы педагогического целесообразного взаимодействия между взрослыми

и детьми, способствующего организации детской жизни, деятельности, отношений, общения, стимулирующие их активность и регулирующие поведение.

Мимика (от греч. *mimikos* – подражательный) – выразительные движения мышц лица, одна из форм проявления чувств человека. В театре – важный элемент актерского искусства.

Мировоззрение – целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества.

Мироощущение – отношение человека к окружающей действительности, обнаруживающееся в его настроениях, чувствах, поступках.

Мнемоника, мнемотехника – совокупность приемов, имеющих целью облегчить запоминание возможно большего числа сведений, фактов.

Модель (франц. *modele*, от лат. *modulus* – мера, образец) – любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т. п.) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя», «представителя».

Мораль (от лат. *moralis* – нравственный) – 1) нравственность, особая форма общественного сознания и вид общественных отношений (моральные отношения); один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью нравственных норм; 2) отдельное практическое нравственное наставление, нравоучение (мораль басни).

Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – 1) побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; 2) предметнонаправленная 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 франц. *motif* – побудительная причина) – одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успехов и избегать неудач.

Мотив учения – направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней.

Мотивация – совокупность мотивов, обуславливающих тот или иной поступок.

Мотивация достижения успеха – одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиться успехов и избегать неудач.

Мотивация учения – частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность.

Мышление – наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами. Мышление – высшая ступень человеческого познания. Позволяет получать знания 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.

Наблюдение – целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта.

Навык – способ выполнения действий, ставший в результате упражнений автоматизированным.

Наглядность – 1) свойство психических образов объектов познания, выражающее степень доступности и понятности этих образов для познающего субъекта; 2) один из принципов обучения.

Надежность – устойчивость данных при повторных измерениях переменной, то есть воспроизводимость результатов измерения переменных.

Направленность личности – совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих поведение и деятельность личности относительно, 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 – это процесс и результат приобретения человеком индивидуального опыта, прежде всего, автоматизированных навыков: чаще всего осуществляется путем упражнения, запечатления, ассоциирования, иногда – в сознательной деятельности; 2) 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 на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития.

Нравственное воспитание – воспитание ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоническое развитие человека.

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.

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 – результат прошлого опыта и, с другой стороны, – цель предстоящего обучения.

Обучаемость – эмпирическая характеристика индивидуальных возможностей учащихся к усвоению учебной информации, к выполнению учебной деятельности, в том числе – к запоминанию учебного материала, решению задач, выполнению различных типов учебного контроля и самоконтроля.

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 – это такие умения и навыки, которым соответствуют действия, формируемые в процессе обучения

многим предметам, и которые становятся операциями для выполнения действий, используемых во многих предметах и в повседневной жизни.

Общие способности – такие индивидуальные свойства личности, которые обеспечивают относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлении различных видов деятельности.

Объект усвоения – то, на что направлена познавательная и иная деятельность субъекта.

Одаренность – 1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности; 2) общие способности, или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности, 3) умственный потенциал, или интеллект, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению; 4) совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей; 5) талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности.

Одаренные дети – дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность.

Онтогенез (от греч. on, ontos – сущее и genesis – рождение, происхождение) – процесс развития индивидуального организма. В психологии онтогенеза – формирование основных структур психики индивида в течение его детства; изучение онтогенеза – главная задача детской психологии (см. Возрастная психология). С позиций отечественной психологии основное содержание онтогенеза составляет предметная деятельность и общение ребенка (прежде всего совместная деятельность – общение со взрослым).

Операция – законченное действие или ряд связанных между собой действий, направленных на решение определенной задачи.

Опыт – общественно-выработанные способы осуществления основных видов деятельности человека – труд, познание (в том числе

и учение), общение, игра, саморазвитие, а также эталоны межличностных отношений и нравственных ценностей.

Ориентировочная основа действий (ООД) – система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия.

Осознать – полностью довести до своего сознания, понять.

Осмыслить – открыть смысл, значение чего-либо, понять.

Оценка – отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определенным нормам и принципам морали (одобрение и осуждение, согласие или критика и т. п.). Определяется социальной позицией, мировоззрением, уровнем культуры, интеллектуального и нравственного развития человека. С другой стороны, учет мотивов, средств и целей действия, его условий, места в системе поведения личности – необходимое условие правильной оценки этого действия.

Ощущение – простейшая форма психического отражения, свойственная и животному, и человеку, обеспечивающая познание отдельных свойств предметов и явлений.

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, проявляющееся 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 греч. *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 – это 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 греч. *país* – 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.

Перцептивное действие – действие в плане восприятия.

Перцептивно-рефлексивные способности – образуют органический комплекс познания собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивания своего психического состояния, а также осуществления разностороннего восприятия и адекватного познания личности учащегося.

Перцептивный (от лат. *perceptio* – восприятие) – психическое восприятие, непосредственное отражение объективной действительности органами чувств.

Побуждение – желание или намерение сделать что-то.

Поведение – присущее живым существам взаимодействие со средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью. Термин применим как к отдельным особям, индивидам, так и к их совокупностям (поведение биологического вида, социальной группы).

Подражание – копирование чужих движений, действий, способ усвоения новых форм поведения и деятельности.

Познавательный мотив – преобладание у школьника в ходе учения направленности на содержание учебного предмета.

Познание – воспроизведение в сознании (индивидуальном и коллективном) характеристик объективной реальности.

Понимание – мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека.

Понятие – форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, выраженная словом или группой слов.

Поступок – сознательное действие, оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность – в своем отношении к другому человеку, себе самому, группе или обществу, к природе в целом.

Потребность – 1) внутреннее состояние, выражающее зависимость живого организма от конкретных условий существования; основной источник активности личности; 2) состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности и регуляции поведения.

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.

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 ситу-

аций, 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.

Профессиограмма – описательно-технологическая характеристика различных видов профессиональной деятельности, сделанная по определенной схеме и 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.

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.

Психика (от греч. psuchikos – душевный) – форма активного отображения субъектом объективной реальности, возникающая в процессе взаимодействия высокоорганизованных живых существ с

внешним миром и осуществляющая в их поведении (деятельности) регулятивную функцию.

Психическое развитие – закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях.

Психоанализ (от греч. *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.

Психогигиена и психопрофилактика (от греч. *hygienos* – целебный и *prophylaktikos* – предохранительный) – области медицинской психологии, задачей которых является предоставление специализированной помощи практически здоровым людям с целью предотвращения нервно-психических и психосоматических заболеваний, а также облегчения острых психотравматических реакций.

Психодиагностика (от греч. *psyche* – душа и *diagnosis* – распознавание, определение) – наука и практика постановки психологического диагноза, то есть выяснение наличия и степени выраженности у человека определенных психологических признаков.

Психология – (от греч. *psyche* – душа, *logos* – учение, наука) – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности. Область знаний о внутреннем – психическом – мире человека.

Психология воспитания – раздел педагогической психологии, задачей которого является изучение психологических законов процесса воспитания, то есть активного и целенаправленного формирования личности ребёнка.

Психология обучения – область педагогической психологии, изучающая закономерности всестороннего развития личности человека, становление возрастных психологических новообразований учащихся в ходе обучения.

Развиваемость – потенциальные возможности учащегося в сфере развития.

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.

Репродуктивное мышление – воспроизводящее мышление.

Репродукция – воспроизведение удержанного в памяти.

Референтная группа (от лат. *referens* – сообщающий) – реальная или условная социальная общность, с которой индивид соотносит себя как с эталоном и на нормы, мнения, ценности и оценки которой он ориентируется в своем поведении и в самооценке.

Референтный (референтность) (от лат. *referens* – сообщающий) – отношение значимости, связывающее субъекта с другим человеком или группой лиц.

Рефлексия (от позднелат. *reflexio* – обращенный назад) – 1) размышление, самонаблюдение, самопознание; 2) процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; 3) как механизм взаимопонимания – осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению; 4) (филос.) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов.

Речевое действие – осуществляется как громкая речь или «внешняя речь про себя», которые различаются по своей функции: сообщение чего-либо другому или себе.

Речь – 1) сложившаяся исторически в ходе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Язык в действии; 2) один из видов коммуникативной дея-

тельности человека – использование средств языка для общения с другими членами языкового коллектива. Под речью понимают как процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом).

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, быстроте 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 самодеятельности, самостоятельных занятий;

2) развитие, происходящее силой внутренних причин, независимо от внешних факторов, самодвижение (филос.).

Самосознание – осознание и оценка человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности (то есть своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения).

Сензитивный 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, испытаний.

Сенситивные периоды психического развития – периоды онтогенетического развития, в которые развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному рода влияниям окружающей действительности.

Сенсорный (от лат. *sensus* – восприятие, чувство, ощущение) – чувствительный, чувствующий, относящийся к ощущениям; например, физиологию органов чувств называют сенсорной физиологией.

Система – множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями.

Ситуация (от средневекового лат. *situatio* – положение) – сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение.

Сознание – свойственный человеку способ отношения к объективной действительности, опосредованный всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей.

Сознание человека – высшая форма психического отражения действительности, присущая только человеку и неразрывно связанная с языком, посредством которого оно осуществляется.

Сознательность – дидактический принцип, выражающий необходимость такой постановки учебной работы, при которой учащиеся

понимают задачи учения, осознанно воспринимают, усваивают и применяют знания.

Сознательность учения – осознанное отношение к учению, реализуемое через осмысление собственных действий и их результатов в соответствии с целями и мотивами учения.

Созревание – изменение индивида (ребенка) или отдельных его функций и процессов (организма, нервной системы), происходящих под влиянием внутренних, врожденных причин.

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 общественно выработанного опыта, отношений 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.

Социальный мотив – если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах

(долг, ответственность, понимание социальной значимости учения, стремление занять определенную позицию и др.).

Социум – то же, что общество.

Способности – индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

Сравнение – мыслительная операция, основанная на установлении сходства и различия между объектами.

Становление – приобретение психическим процессом новых признаков и форм в процессе развития.

Стиль – взаимосвязанная совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, предполагающей, как правило, взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип.

Субъект – активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей индивид или социальная группа.

Суггестивный (от лат. suggestio – внушение) – внушающий, вызывающий собою какие-нибудь представления, идеи.

Суждение – форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями; утверждение или отрицание чего-либо.

Тезаурус (от греч. thesauros – сокровище) – 1) словарь, в котором максимально полно представлены слова языка с примерами их употребления в тексте (в полном объеме осуществим лишь для мертвых языков); 2) словарь, в котором слова, относящиеся к какой-либо области знания, расположены по тематическому принципу и показаны семантические отношения (родо-видовые, синонимические и др.) между лексическими единицами. В информационно-поисковых тезаурусах лексические единицы текста заменяются дескрипторами.

Теоретическое мышление – познание и обнаружение законов, принципов.

Теория – это 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; учение о процессах и условиях, определяющих формирование осмысленных действий, а на их основе – представлений и понятий об их объектах, где учебная деятельность – один из основных видов специально организованной деятельности человека.

Тест (англ. test – проба, испытание, проверка) – в психологии – фиксированное во времени испытание, предназначенное для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий.

Труд – целесообразная деятельность человека, направленная на изменение и преобразование действительности для удовлетворения своих потребностей, создание материальных и духовных ценностей.

Убеждение – твердый взгляд на что-нибудь, сложившийся на основе каких-нибудь идей.

Умение – способность осознанно выполнить определенное действие.

Умозаключение – форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод.

Умственные действия – разнообразные действия человека, выполняемые во внутреннем плане сознания.

Уровень актуального развития – характеризуется тем, какие задания ученик может выполнить вполне самостоятельно.

Усвоение – овладение ребенком общественно выработанным опытом (то есть значениями предметов, способами действия с ними, нормами межличностных отношений). Усвоение осуществляется в учении, игре, труде, проходит стихийно в широком социальном опыте путем проб и ошибок и в ходе организованного обучения через

поиск обобщенных ориентиров, овладение рациональными способами действия.

Условные рефлексy (временные связи) – рефлексy, 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 многочисленных экспериментальных исследований разработана грузинским психологом Д. Н. Узнадзе и его школой. Наряду с неосознаваемыми простейшими установками выделяют более сложные социальные установки, ценностные ориентации личности.

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 – это 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.

Феномен (от греч. *phainomenon* – являющееся) – 1) необычный, исключительный факт, явление; 2) философское понятие, означающее явление, данное нам в опыте, чувственном познании (в противоположность ноумену, постигаемому разумом и составляющему основу, сущность феномена).

Формирование – целенаправленное воздействие на ребенка с целью создания условий для возникновения у него новых психологических образований, качеств.

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

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, возникает в ситуации разочарования, неосуществления какой-либо значимой для человека цели, потребности.

Целеобразование – процесс порождения новых целей в деятельности человека, одно из проявлений мышления.

Цель – то, что реализует человеческую потребность и выступает в качестве образа конкретного результата деятельности.

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.

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.

Экспериментальное обучение – один из современных методов исследования психолого-дидактических проблем.

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.

Эмоции (франц. emotion – волнение, от лат. emoveo – потрясаю, волну) – 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).

Эмоциональное заражение – воздействие на человека путём передачи собственно состояния не словесно, а с помощью интонации, темпа, ритма речи, тембра и силы голоса, жестов, мимики, движений.

Эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) – внерациональное познание человеком внутреннего мира других людей (вчувствование); эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого.

Эмпирический – основанный на опыте, изучении фактов, опирающийся на непосредственное наблюдение, эксперимент.

Этика (от греч. *ethika*, от *ethos* – обычай, нрав, характер) – философская дисциплина, изучающая мораль, нравственность.

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.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология : схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
2. Айсмонтас, Б. Б. Психология и педагогика развития (схемы, рисунки, таблицы) / Б. Б. Айсмонтас. – М., 1996.
3. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Просвещение, 1983.
4. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М., 1977.
5. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М. : Экономика, 1991. – 416 с.
6. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М. ; Воронеж, 1996.
7. Бадмаев, Б. Ц. Психология в работе учителя : в 2 кн. / Б. Ц. Бадмаев. – М. : Владос, 2000. – Кн. 2 «Психология воспитания», раздел III. – С. 116-117.
8. Батаршев, А. В. Психология индивидуальных различий : от темперамента – к характеру и типологии личности / А. В. Батаршев. – М., 2000.
9. Бегухин, Д. А. Учитель : от любви до ненависти... (Техника профессионального поведения) : книга для учителя / Д. А. Бегухин. – М. : Нар. образование, 1994. – 144 с.
10. Бернс, Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986.
11. Битянова, М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова и др. – М. : Изд-во «Совершенство», 1998. – 352 с.
12. Бодалев, А. А. О психологических основах воспитания личности / А. А. Бодалев // Вопр. психологии. – 1986. – № 1. – С. 19-27.
13. Божович, Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : МПА, 1995. – 212 с.
14. Братченко, С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С. Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.
15. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М. : Педагогика, 1977. – 369 с.
16. Вардьян, А. У. Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления учащихся / А. У. Вардьян,

Г. А. Варданын // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. – Уфа, 1985.

17. Виноградова, М. Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников : из опыта работы / М. Д. Виноградова, И. Б. Первин. – М., 1977.

18. Возрастная и педагогическая психология : тексты / сост. и коммент. М. О. Шуаре. – М. : МГУ, 1992. – 272 с.

19. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М., 1981.

20. Волович, М. Б. Не мучить, а учить : о пользе педагогической психологии / М. Б. Волович. – М. : РОУ, 1992. – 232 с.

21. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. – 671 с. – ISBN 5-1702-7239-1.

22. Габай, Т. В. Педагогическая психология : учебное пособие / Т. В. Габай. – М. : Изд-во МГУ, 1995. – 160 с.

23. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка / П. Я. Гальперин. – М. : МГУ, 1985. – 82 с.

24. Глассер, У. Школы без неудачников : пер. с англ. / У. Глассер – М. : Прогресс, 1991. – 184 с.

25. Готтсданкер, Р. Основы психологического эксперимента / Р. Готтсданкер. – М., 1982.

26. Грехнев, В. С. Культура педагогического общения : книга для учителя / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.

27. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения : опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М., 1986.

28. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М., 1996.

29. Добрович, А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : книга для учителей и родителей / А. Б. Добрович. – М., 1987.

30. Елканов, С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М., 1989.

31. Ершов, А. П. Режиссура урока, общения и поведения учителя. (Педагогика как практическая режиссура) : пособие для учителя / А. П. Ершов, В. М. Букатов. – М. : ИПП, 1995.

32. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1992.

- 33.Залесский, Г. Е. Психологические вопросы формирования убеждений / Г. Е. Залесский. – М. : МГУ, 1982. – 119 с.
- 34.Захарова, А. В. Психология формирования самооценки / А. В. Захарова. – Минск, 1993. – 100 с.
- 35.Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е; доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
- 36.Зюбин, Л. М. Психология воспитания : учебное пособие / Л. М. Зюбин. – М. : Высш. шк., 1991. – 96 с.
- 37.Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников : учебное пособие / Ф. И. Иващенко. – Минск, 1996.
- 38.Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : МГУ, 1986. – 245 с.
- 39.Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
- 40.Ительсон, Л. Б. Лекции по общей психологии : учебное пособие / Л. Б. Ительсон. – Минск ; М., 2000.
- 41.Калмыкова, З. И. Психологические принципы развивающего обучения / З. И. Калмыкова. – М., 1979.
- 42.Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М., 1987.
- 43.Каптерев, П. Ф. Детская и педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – М. ; Воронеж, 1999.
- 44.Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М., 1995.
- 45.Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий. – М., 1972.
- 46.Ксензова, Г. Ю. Оценочная деятельность учителя : учебно-методическое пособие / Г. Ю. Ксензова. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 121 с.
- 47.Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л., 1985.
- 48.Курс общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. М. В. Гамезо. – М., 1982. – Вып. 3.
- 49.Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М., 1971.
- 50.Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М., 1979.

51. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
52. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М., 1974.
53. Лесгафт, П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания / П. Ф. Лесгафт ; под ред. М. П. Ивановой. – М. ; Воронеж, 1998.
54. Лингарт, И. Процесс и структура человеческого учения / И. Лингарт. – М., 1970.
55. Лишин, О. В. Педагогическая психология воспитания : учебное пособие для школьных психологов и педагогов / О. В. Лишин. – М. : ИПП, 1997. – 256 с.
56. Маркова, А. К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте / А. К. Маркова, А. Г. Лидерс, Е. Л. Яковлева. – Петрозаводск, 1992.
57. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
58. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5.
59. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – М., 1986.
60. Махмутов, М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М., 1975.
61. Мижериков, В. А. Психолого-педагогический словарь / В. А. Мижериков. – Ростов н/Д., 1998.
62. Минияров, В. М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект) / В. М. Минияров. – М. ; Воронеж, 2000.
63. Миславский, Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Миславский ; науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М., 1991.
64. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : «Дело», 1994. – 216 с.
65. Немов, Р. С. Психология : учебное пособие : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – Кн. 2. Психология образования. – 608 с.

66. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – 2-е изд., дораб. – М. : «Просвещение» : «Учебная литература», 1996. – 352 с.
67. Орлов, Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991.
68. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. – М., 1986.
69. Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития) / под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. – М., 1986.
70. Педагогическая психология / Н. В. Ключева и др. ; под ред. Н. В. Ключевой. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 399 с.
71. Пейперт, С. Переворот в сознании / С. Пейперт. – М., 1989. – 232 с.
72. Петровская, Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М., 1989.
73. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии : учебно-методическое пособие / В. Ю. Питюков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : «Гном-Пресс» : Московское городское пед. общество, 1999. – 192 с.
74. Поляков, С. Д. Психопедагогика воспитания : опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики / С. Д. Поляков. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
75. Практикум по возрастной и педагогической психологии : учебное пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. А. И. Щербакова. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.
76. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. ; Воронеж, 1996.
77. Психологическая служба в школе : учебное пособие для студентов / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : МПА, 1995. – 222 с.
78. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / под ред. А. Коссановски [и др.] ; пер. с нем. – М., 1981.
79. Психологические особенности формирования личности в педагогическом процессе / под ред. А. Коссаковски и др. ; пер. с нем. – М., 1981.
80. Психология и учитель : пер. с англ. / Гуго Мюнстерберг. – 3-е изд., испр. – М. : «Совершенство», 1997. – 320 с.
81. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : МПА, 1995. – 376 с.

82. Репкин, В. В. Развивающее обучение : теория и практика / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск, 1997.
83. Решетова, З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М. : МГУ, 1985. – 207 с.
84. Рождественская, Н. А. Как понять подростка : учебное пособие / Н. А. Рождественская. – 2-е изд. – М., 1998.
85. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М., 1993-1999.
86. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 1999.
87. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
88. Сластенин, В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 224 с.
89. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
90. Социально-психологический подход в психологии обучения / под ред. М. Коула. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
91. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – 4-е изд. – Ростов на/Д. : Феникс, 2006. – 542 с. – ISBN 5-2220-9440-5.
92. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – 3-е изд. ; стер. – М. : Академия, 2001. – 288 с.
93. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1983. – 343 с.
94. Учителю о педагогической технике / под ред. Л. И. Рувинского. – М., 1987.
95. Фельдштейн, Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии : избр. психол. тр. / Д. И. Фельдштейн. – М. : МПА, 1995. – 368 с.
96. Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982.

97. Фридман, Л. М. Педагогический опыт глазами психолога : книга для учителя / Л. М. Фридман. – М., 1987.
98. Фридман, Л. М. Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М., 1991.
99. Хон, Р. Л. Педагогическая психология : принципы обучения : учебное пособие для высшей школы / Р. Л. Хон. – 2-е изд. – М. : Академический проект : Культура, 2005. – 736 с. – ISBN 5-8291-0266-8.
100. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : в 2 т. / под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. – М. : МГУ, 1980-1981.
101. Хрестоматия по педагогической психологии : учебное пособие для студентов / под ред. А. И. Красило, А. П. Новгородцевой. – М. : МПА, 1995. – 416 с.
102. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие и обучение (психологические основы развивающего обучения) / Н. И. Чуприкова. – М., 1995. – 192 с.
103. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании : учебное пособие / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
104. Школа сотрудничества / А. Адамский и др. – М. : «Первое сентября», 2000. – 262 с.
105. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М., 1971. – 351 с.
106. Щуркова, Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. общество России, 1998. – 250 с.
107. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М., 1974.
108. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
109. Якунин, В. А. Педагогическая психология : учебное пособие / В. А. Якунин ; Европейский ин-т экспертов. – СПб. : Полиус, 1998. – 638 с.
110. Ярошевский, М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. – М., 1985.
111. Яценко, Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т. С. Яценко. – Киев, 1987.

Учебное издание

Лилия Геннадьевна Сударчикова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие

Редактор
И. В. Юматова

Старший корректор
Е. А. Феонова

Ведущий инженер
Г. А. Чумак

Подписано в печать 28.12.2012 г.
Формат 60х84 1/16. Усл. печ. л. _____.
Тираж _____ экз. Заказ _____.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15 А