

О. Г. Ксёнга

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Рекомендовано
Учебно-методическим объединением
по гуманитарному образованию в качестве пособия
для студентов, обучающихся по специальности
1-23 01 04 «Психология»*

УДК 37.015.3(075.8)
ББК 88.6я73
К86

Рецензенты:

кандидат психологических наук, доцент *А. В. Музыченко*;
кандидат психологических наук, доцент *Н. В. Дроздова*

Ксёнда, О. Г.

К86 Педагогическая психология : пособие / О. Г. Ксёнда. – Минск : БГУ, 2014. – 311 с.
ISBN 978-985-566-109-3.

Пособие освещает современные подходы к психологическим проблемам образования, обучения, воспитания, педагогической деятельности, выражающиеся в характеристике предмета, задач, принципов и методов педагогической психологии как науки и сферы практической деятельности.

Предназначается для студентов, обучающихся по специальности 1-23 01 04 «Психология».

УДК 37.015.3(075.8)
ББК 88.6я73

ISBN 978-985-566-109-3

© Ксёнда О. Г., 2014
© БГУ, 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная педагогическая психология как академическая и прикладная дисциплина располагает обширным массивом информации, характеризующей жизнь человека в образовательном пространстве. Большое количество теорий, концепций, понятий и классификаций является частью системы теоретического и практического плана.

Изучение педагогической психологии позволяет сформировать у студентов теоретические знания и практические умения, связанные с анализом и психологическим сопровождением процессов обучения и воспитания, педагогической и учебной деятельности, а также педагогического сотрудничества.

Данное пособие состоит из двух частей. В первой части представлены материалы по разделам курса «Психология образования» и «Психология обучения и учебной деятельности», во второй – «Психология воспитания», «Психология педагогической деятельности», «Психология педагогического взаимодействия».

Издание содержит обзор основных теоретических позиций отечественной и зарубежной педагогической психологии. Эта информация представляет собой устоявшееся научное знание как фундамент прикладного. В пособие также включены:

- дополнительный материал, отраженный в современных психологических исследованиях (научных статьях и материалах научных и практических конференций);
- примеры образовательной практики из личного опыта автора;
- иллюстративные примеры, поясняющие психологические феномены.

Все это дает возможность студентам сопоставить теоретические знания с реальной жизнью, обеспечивает более глубокое сущностное понимание психологической реальности образова-

тельного процесса, эффективное закрепление информации в сознании, активизирует мыслительную деятельность студентов, связанную с анализом процессов, происходящих в личности и деятельности тех, кто учит, и тех, кто учится.

Приведены структурно-логические схемы (как авторские, так и заимствованные из других источников), способствующие усвоению материала, и библиографический список.

При отборе и компоновке материала был использован интегративно-эkleктический подход, наиболее полно отражающий современные тенденции в образовании, которые выражаются в анализе и обобщении различной информации по проблеме для полного ее понимания. Студенты имеют возможность ознакомиться с разными идеями, теориями и взглядами, обобщить их и выбрать оптимальный подход к пониманию теории педагогической психологии и реалий образовательной практики.

Часть 1

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 1. СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1.1. Образование как общественный феномен

Целенаправленный и организованный процесс социализации в интересах личности и общества – это образование, которое призвано обеспечить вхождение молодого поколения в две базовые структуры общества: воспроизводство общественного продукта и воспроизводство общественных отношений. Самостоятельность каждой из этих структур и обусловила возникновение двух образовательных процессов – обучения и воспитания. **Обучение** направлено на подготовку к включению в процесс воспроизводства совокупного общественного продукта, т. е. должно удовлетворять интересы производства материальных благ. Соответственно в процессе обучения на первый план выходит освоение основных способов и средств познавательной и преобразующей деятельности человека. **Воспитание** обеспечивает подготовку к вступлению в систему общественных отношений, которые основываются на определенных ценностях общественного сознания и находят закрепление в соответствующих социальных структурах. Оно направлено на постижение детьми определенных ценностей и освоение необходимых норм общественной жизни. В зависимости от принятой системы ценностей меняется роль образования, определяют его цели и задачи, являющиеся элементом ценностно-нормативной культуры общества, редактируется содержание образовательного процесса.

Образование рассматривается как социальный институт, как одна из социальных подструктур общества. В разных типах культур, существовавших и существующих в обществе, сущность и характер обучения и образования различны (М. Мид [133], А. Г. Асмолов [9]). Социокультурный феномен образования связан с особенностями отношения к ребенку на разных этапах развития общества (Л. Де Моз [67]).

Авторские определения образования весьма различны (А. Г. Асмолов) [9]; (Б. М. Бим-Бад) [24]; (А. А. Вербицкий) [37]; (П. Г. Щедровиц-

кий) [246]. Образовательный процесс осуществляется согласно Закону об образовании.

Образование в современных условиях понимается как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином определенных государством образовательных уровней.

Компонентами образования являются система, процесс, результат и ценность [187].

1. Образование как **система** включает:

- *социальный масштаб* (образование в мире, стране, регионе, организации; образование государственное, частное, общественное, светское);

- *ступени образования* (в их основе возрастной критерий: дошкольное образование, школьное с тремя ступенями (начальное, среднее, старшее) и высшее: институты, университеты, академии. Каждая ступень имеет свои организационные формы обучения (урок, лекция, семинар) и специфические формы контроля (опрос, зачет, экзамен));

- *профиль* (общее, специальное, дополнительное, профессиональное образование).

Образование как система характеризуется преемственностью уровней, управляемостью, эффективностью, направленностью; образовательная система имеет качественную и количественную характеристику, специфическую для своих подсистем; определяется одновременно функционированием и развитием.

2. Образование как **процесс** включает:

- *обучение* (целенаправленная, последовательная передача (трансляция) общественно-исторического, социокультурного опыта другим людям в специально организованных условиях семьи, учебных заведений (детского сада, школы, вуза));

- *научение* (процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека)).

Также рассматривается образование как триединый целостный процесс (В. С. Леднев): *обучение* (усвоение опыта предшествующих поколений, расширение поля сознания личности), *воспитание* (формирование психологических качеств и отношений личности) и *развитие* (умственное и физическое развитие человека, усложнение структур психики).

3. Образование как **результат** предусматривает:

- *образ результата* (зафиксирован в форме образовательного стандарта). Современные образовательные стандарты включают требования к качествам, знаниям и умениям человека, завершающего определенный курс обучения. Содержание стандарта есть потенциально достижимое представление социокультурного опыта, сохраняющееся в идеальной форме;

- *человека* (прошедшего обучение в определенной образовательной системе, его образованность, которая формируется в результате окончания учебного заведения и удостоверения этого факта сертификатом). Результатом образования является образованность, которая может быть общей (ее формирует школа) и профессионально-содержательной (дает высшее учебное заведение).

Образованность как результат складывается из пяти компонентов:

- *грамотности* – умения читать и писать, понимания важнейших объективных характеристик природы, общества и человека. Грамотность обеспечивает человеку определенные стартовые возможности, будучи доступной для овладения ею абсолютно всем;

- *широкого кругозора* в самых разных вопросах жизни человека в обществе, достаточной глубины усвоения и понимания процессов и явлений. Характеризует системность знаний и мышления личности;

- *профессиональной компетентности*, которая определяется уровнем собственного профессионального образования человека, его опытом и индивидуальными способностями, отношением к делу;

- *культуры* (гуманитарной, технической, правовой, политической и др.), являющейся высшим показателем человеческой образованности и профессиональной компетентности;

- *менталитета* личности, формирование которого предстает как высшая цель и ценность образования. В нем отражаются глубинные основания мировоззрения и поведения человека.

4. Образование как **ценность** предполагает три блока:

- *государственную и общественную* ценность (заинтересованность государства и общества в образовании обусловлена тем, что от его качества и состояния образовательной сферы зависит интеллектуальный, нравственный, экономический и культурный потенциал общества);

- *личностную* ценность (отражает индивидуально мотивированное отношение человека к собственному образованию, его уровню и качеству).

1.2. Парадигмы организации образовательного пространства

Главные концептуальные установки, которые становятся основаниями для организации педагогического процесса, отражают социальные, культурные и научно-технические тенденции в общественном развитии. На данном этапе развития общества существуют два концептуальных подхода: **традиционный** (когнитивно-ориентированная парадигма образования) и **гуманистический** (личностно ориентированная парадигма).

Традиционную концепцию образования называют еще знаниецентристской или предметноцентристской, так как в центр внимания ставится учебная дисциплина. Это обусловлено видением и пониманием процессов обучения и воспитания в отечественной теории и практике советского времени, когда востребованным оказывался в первую очередь интеллектуальный потенциал человека (знание и умственное развитие). В настоящее время в образовательной практике утверждается направление, которое обеспечивает ее гуманизацию и гуманитаризацию и представляет иную концепцию процесса образования – личностно ориентированный подход. Он выражается в отношении к ребенку как к целостной личности (И. С. Якиманская, С. Л. Братченко, А. Б. Орлов) [150]. Выделим отличия этих парадигм, обратившись к табл. 1.

С позиции гуманистической психологии А. Б. Орлов делает категорический вывод о том, что «сейчас нельзя учить и воспитывать детей так, как взрослые делали это раньше» [150, 102]. Сформулировав принципы, на которых традиционно строится образование (как единство обучения и воспитания), А. Б. Орлов противопоставил им новые принципы, основанные на гуманистически ориентированной парадигме образования. Эти принципы традиционной и гуманистической парадигм более полно представляют картину их различий (табл. 2).

Обе рассмотренные парадигмы в отечественной и зарубежной образовательной практике сосуществуют параллельно. Выбор стратегии работы в основном остается за педагогами, хотя мировая тенденция в образовании закрепилась за выбором личностно ориентированного подхода.

Таблица 1

Различия образовательных парадигм (по С. Л. Братченко)

Основания для различия	Парадигмы	
	Когнитивно-ориентированная (классическая)	Личностно ориентированная
Основная миссия образования	Подготовка к жизни и труду	Обеспечение условий для самоопределения и самореализации
Цель	Дать знания, умения, навыки, обеспечить социализацию	Способствовать личностному росту
Ценности	Нормативность, управляемость, одинаковость	Личность, достоинство, свобода, творчество, индивидуальность
Общая стратегия	Формирование, вмешательство в жизнь ребенка	Помощь, поддержка, сопровождение развития
Личная значимость	Содержание и процесс образования не связаны с реальными актуальными интересами и потребностями ребенка	Содержание и процесс образования максимально осмыслены и индивидуально значимы
Ведущая активность	Принадлежит учителю – преподавание	Принадлежит ученику – учение
Познание	Через вербальное объяснение, демонстрацию, предъявление готовых результатов	Через собственный опыт, исследование, поиск, экспериментирование
Роли участников процесса	Ведущая роль принадлежит учителю – организатору, инструктору, судье, контролеру	Равноценность, равноправие и сотрудничество взрослого и ребенка

Таблица 2

Принципы образовательных парадигм (по А. Б. Орлову)

Традиционная парадигма	Гуманистическая парадигма
Принцип субординации: мир детства – часть мира взрослых	Принцип равенства: мир взрослых и мир детства – равноправные части мира человека
Принцип монологизма: мир детства – мир учеников и воспитанников, мир взрослых – мир учителей и воспитателей	Принцип диалогизма: взаимодействие этих миров – диалогичный учебно-воспитательный процесс
Принцип произвола: мир взрослых всегда навязывал свои законы миру детей	Принцип сосуществования: оба мира поддерживают обоюдный суверенитет
Принцип контроля как необходимый элемент обучения и воспитания со стороны взрослых	Принцип свободы: мир взрослых должен предоставить миру детства возможность выбора пути
Принцип взросления: развитие мира детства есть взросление, движение к миру взрослых	Принцип соразвития: мир детства развивается параллельно миру взрослых
Принцип инициации: существование границ между миром взрослых и детей	Принцип единства: оба мира составляют единый мир людей
Принцип деформации: мир детства всегда деформирован вторжением мира взрослых	Принцип принятия: человек принимается другими таким, какой он есть безотносительно взрослости и детскости

В 1995 г. в Программном документе ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования» были отмечены глобальные тенденции современного мира, выявляющиеся в процессах демократизации, глобализации, регионализации, поляризации, маргинализации, фрагментаризации. Эти процессы протекают и сегодня, некоторые усиливаются, другие ослабевают, однако образование отражает общие направления изменений в мире. Налицествует и обратный процесс: образование, меняясь, влияет на протекание мировых социальных и культурных преобразований.

Один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования А. А. Вербицкий [37] еще в 1991 г. выделил отдельные **тенденции в образовании**, которые проявляются и будут проявляться в разной степени, по мнению автора, в дальнейшем. Это:

- осознание «каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования», что предполагает решение проблемы преемственности;
- индустриализация обучения, его компьютеризация и технологизация. Расширение информационного пространства человека, распространение информационных технологий приводят к тому, что существование личности в мире без знания и умения пользования разного рода устройствами становится невозможным;
- переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся. Сегодня необходимость в активном обучении формируют не столько педагоги, сколько сами учащиеся. Особенно эта тенденция выражена на высших ступенях образования. Она непосредственно связана с предыдущей: с возможностью мгновенного поиска любой информации. Образование видится современному поколению как умение работать со знаниями, встраивать их в будущую деятельность, что предполагает не столько запоминание, сколько обдумывание, обсуждение информации, возможность мгновенного ее переноса в практическую плоскость;
- переход от жестко регламентированных способов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим, активизирующим, что предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся;

- организация взаимодействия обучающего и обучающегося как коллективной совместной деятельности, перенесение акцента с обучающей деятельности педагога на познавательную деятельность учащегося.

В начале XXI в. изменения общей ситуации с образованием совпадают с принципами реформирования образования в мире, в том числе на постсоветском пространстве и в Беларуси. Они отражаются в научном осмыслении, обобщении протекающих процессов и их результатов. Педагогическая психология становится научной базой, предлагающей обществу основные психологические принципы психического развития человека, которые должны быть учтены при построении образования.

1.3. Предмет и задачи педагогической психологии

Образовательный процесс как объект изучения педагогической психологии сложен, многогранен и представляет собой многофункциональное явление [54]. Главными субъектами образовательного процесса выступают те, кто опыт приобретает (учится), и те, кто опыт передает (учит). Первых называют *учащимися* (воспитанники детских садов, ученики школ, учащиеся училищ и техникумов, студенты), вторых – *педагогами* (воспитатели, учителя, преподаватели). Также в нем активно или пассивно участвуют *родители* учащихся, имеющие определенные запросы относительно образования. Регулирующую роль выполняет *администрация* образовательных учреждений, представляя идеологию и позицию государства.

Сам образовательный процесс традиционно рассматривается как единство (или взаимосвязь) двух других: *учения* и *воспитания*. Поэтому он называется еще воспитательно-образовательным, учебно-воспитательным. Учение в большей степени связывают с присвоением интеллектуального опыта (так называемыми знаниями, умениями, навыками). Передачу опыта называют обучением, а усвоение других видов опыта (нравственного, эстетического, духовного и др.) – воспитанием. Сегодня в педагогической психологии высказываются идеи о неразрывности воспитания и обучения [45].

Образовательный процесс анализируется рядом наук, каждая из которых акцентирует внимание на одной из его сторон, т. е. на предмете. Так, для *педагогики* предметом исследования являются сущность про-

цессов обучения и воспитания, их закономерности, тенденции, принципы, содержание, методы и формы. *Дидактика* в качестве предмета рассматривает технологии образовательного процесса, его организацию. *Психология* как наука в целом постигает человека, его личность и поведение, развитие и существование. *Педагогическая психология* изучает человека в образовательном процессе. Она является совокупностью знаний из общей, социальной, возрастной психологии и педагогики, на специфику предмета которой влияют также другие общественные и естественные науки.

Б. Г. Ананьев [6] отметил, что педагогическую психологию представляют пограничной комплексной областью знания, которая заняла определенное место между психологией и педагогикой и стала сферой совместного исследования закономерностей воспитания, обучения и развития, а также их взаимосвязей.

В. А. Крутецкий пишет: «Педагогическая психология изучает закономерности овладения знаниями, умениями, навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, изучает закономерности формирования у школьников активного самостоятельного творческого мышления и те изменения в психике, которые происходят под влиянием обучения и воспитания» [106, 7].

А. В. Петровский [42] отмечает, что педагогическая психология отыскивает надежные критерии умственного развития и определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимися и между учащимися.

Предмет педагогической психологии, по мнению Н. Ф. Талызиной [215], – это процесс учения, со своей структурой, характеристиками, закономерностями протекания, а также возрастными и индивидуальными особенностями учащихся и условиями, влияющими на эффективность развития личности в процессе обучения.

Согласно И. А. Зимней, данная наука изучает факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызванные этим процессом изменения в интеллектуальном и личностном развитии человека как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса [77, 23].

В учебнике П. П. Бархаева педагогическая психология понимается как наука о содержании психологических функций, реализуемых в процессе педагогического взаимодействия педагога и учащихся [16, 27].

Е. Н. Мананикова пишет: «Предметом педагогической психологии является взаимодействие субъектов образовательного процесса, психологические изменения этих субъектов, обусловленные структурой, спецификой, содержанием, механизмами, закономерностями процесса передачи и освоения социокультурного опыта» [122, 7].

В 2006–2008 гг. на страницах журнала «Вопросы психологии» было опубликовано несколько статей по поводу понимания предмета педагогической психологии. Отметим публикации И. С. Якиманской «Предмет и методы современной педагогической психологии» [254] и М. А. Степановой «Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии» [211]. В них авторы, опираясь на идеи классиков психологической науки, пытались обосновать свои взгляды на то, что же изучает педагогическая психология и какова область ее интересов. Так, И. С. Якиманская пишет, что для педагогической психологии «подлинный предмет – изучение индивидуальной деятельности ребенка, но не всякой, а лишь той, которая направлена на овладение научными знаниями при их специальной организации, т. е. обучении» [254, 12]. М. А. Степанова, продолжая осмысление темы, отмечает, что если для педагогической психологии обучение как предметная область анализа уже устоялось, то психология воспитания и вопрос о ее предмете являются открытыми.

Предметом педагогической психологии как теоретической дисциплины являются механизмы, закономерности и условия, обеспечивающие формирование личности в образовательном процессе. Педагогическая психология как прикладная дисциплина ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, что предполагает выявление и конструирование эффективных методов работы психолога и педагога с образовательной практикой [77].

Л. А. Григорович [54] отмечает, что общими критериями в формулировке предмета являются выделение учебной деятельности как специальным образом организованного процесса освоения социокультурного опыта и выделение психических новообразований, интеллектуальных и личностных изменений, возникающих в этом процессе у его субъектов.

Обобщая изложенное, определим предмет педагогической психологии.

Педагогическая психология – наука, изучающая:

- а) изменения, происходящие в личности, деятельности и взаимодействии субъектов образовательного процесса:**
 - **обучающихся (дошкольников, учеников, учащихся, студентов, слушателей курсов последипломного образования)**

- и *обучающих* (воспитателей, учителей, преподавателей);
- б) психологические особенности существования и протекания образовательного процесса, в котором взаимосвязаны:
 - *обучение* (освоение основных способов и средств познавательной и преобразующей деятельности человека)
 - и *воспитание* (подготовка вхождения человека в систему общественных отношений, усвоение ценностей и норм общественной жизни).

Определение предмета охватывает широкий круг проблем, изучаемых педагогической психологией, и стоящие перед наукой задачи.

Основными **общими задачами педагогической психологии** являются:

- исследование механизмов и обеспечение условий, необходимых для полноценного психического развития учащихся и формирования их личности на каждом возрастном этапе;
- выявление и проектирование социально-педагогических условий, максимально содействующих личностному развитию, самоопределению и саморазвитию субъектов образовательного процесса;
- создание методического инструментария, позволяющего выявить и спрогнозировать особенности интеллектуального и личностного развития ребенка;
- изучение психологических особенностей участников образовательного процесса (родителей, учителей, администрации образовательного учреждения) и механизмов их влияния на ребенка.

Конкретизируются эти задачи в условиях образовательной практики в отечественной и зарубежной педагогической психологии по-разному. Так, анализ публикаций журнала «Educational psychology» показывает приоритет практико-ориентированных задач, направленных на решение конкретных педагогических ситуаций, помощь педагогу в работе с детьми разных возрастных категорий и уровней развития, интеллектуальных и физических возможностей. Отечественная педагогическая психология как продолжение идей советского периода развития рассматривает и теоретические, и практические задачи, которые определяет отдельно [66].

Теоретические задачи:

- раскрыть психологическое содержание обучения и воспитания;
- дать психологический анализ закономерностей и механизмов развивающего обучения;
- выявить психологические механизмы и обоснования воспитательных и обучающих технологий;

- разработать психологически обоснованные требования к реализации различных форм педагогического сотрудничества.

Практические задачи:

- помочь педагогу построить обучение и воспитание на психологической основе;
- способствовать созданию благоприятного, творчески развивающего климата в школе;
- научить применять индивидуальный и дифференцированный подход, использовать активные методы обучения, прогрессивные обучающие технологии;
- помочь педагогу в реализации своих личностных и профессиональных качеств в педагогической деятельности.

Подводя итог, отметим, что педагогическая психология как наука не статична, и изменение социокультурных условий в обществе постоянно ставит перед ней новые задачи.

1.4. Основная система понятий педагогической психологии

Педагогическая психология оперирует рядом понятий, первое из которых – **образование** (определение образования приведено на с. 6).

Обучение – целенаправленная, последовательная передача (трансляция) общественно-исторического, социокультурного опыта другим людям в специально организованных условиях семьи, учебных заведений (детский сад, школа, вуз), сообщества; организация формирования знаний, умений, навыков.

Воспитание – совместная с детьми деятельность взрослых, связанная с презентацией последними норм культуры, ценностей, вкусов, идеалов, взглядов и прочего, а также с переработкой их на основе имеющихся смыслов и мотивов в поступки и поведение в целом; сторона социализации, приобретение жизненного опыта; процесс целенаправленного формирования личности в целом или отдельных ее качеств.

Понятие «обучение» тесно связано со следующими понятиями:

Научение – процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека). Как приобретение опыта научение включает в себя неосознаваемо протекающие уяснение и закрепление содержания материала у человека, роль и

значение научения меняются в процессе онтогенеза. В детстве научение является основным способом приобретения опыта, затем оно уступает место учению и учебной деятельности. Научение и учение рассматриваются как познавательный процесс усвоения социального опыта практической и теоретической деятельности.

Учение – научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта.

Усвоение – основной путь приобретения индивидом общественно-исторического опыта, процесс перехода элементов социального опыта в опыт индивидуальный, когда человек овладевает социальными значениями предметов и способов действия с ними (это внутреннее содержание процесса обучения) и нравственными основаниями поведения, а также формами общения с другими людьми (это внутреннее содержание процесса воспитания).

Учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий и побуждаемая мотивами собственного роста.

Термин «воспитание» связан с такими процессами, как социализация, развитие, рост, созревание и формирование. Этот ряд понятий педагогическая психология заимствует из психологии развития.

Социализация есть процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемые в общении и деятельности.

Развитие как категория в философии рассматривается с позиций доведения до некой степени зрелости, силы, совершенства, как переход к новому, более совершенному качественному состоянию, от простого – к сложному, от низшего – к высшему. Как психическое развитие рассматривается изменение психических процессов во времени, которое выражено в количественных, качественных и структурных преобразованиях. Оно характеризуется необратимостью, направленностью и закономерным характером. Развитие личности есть процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания.

Рост – количественные изменения, накопления в организме, которые проявляются в увеличении массы, длины тканей, количества и размеров клеток.

Созревание – достижение органами, системой, организмом в целом той степени зрелости, когда они функционируют наиболее оптимально в предложенных условиях среды. Начинается во внутриутробном периоде в качестве последовательного раскрытия физических, физиологических, конституциональных признаков человека как биологического существа. Заканчивается с наступлением биологической зрелости.

Формирование – это деятельность, организующая целенаправленные изменения, связанные с усвоением определенного элемента социального опыта.

(Все определения даны по словарю [177]).

1.5. Структура и методы педагогической психологии

Логика изложения информации в любой науке подчиняется ее структуре. В трактовке структуры педагогической психологии существуют различные подходы. Выделяют традиционную и современную структуры.

Традиционная структура включает разделы:

- *психология обучения* – изучает закономерности протекания процесса обучения, особенности формирования учебной деятельности, вопросы ее мотивации, особенности формирования познавательных процессов. В рамках психологии обучения дается психологический анализ форм и методов обучения, направленных на формирование знаний, умений, навыков, обеспечивающих развитие психологически здоровой личности;

- *психология воспитания* – изучает закономерности формирования личности на разных возрастных этапах, рассматривает влияние ближнего и дальнего социального окружения на развитие ребенка, выявляет и проектирует оптимальные способы взаимодействия участников образовательного процесса;

- *психология педагога и его деятельности и взаимодействия с учащимися* – исследует структуру деятельности педагога, особенности его личности и общения, этапы и закономерности его профессионализации, взаимоотношения внутри педагогического коллектива.

Эта структура отражена в учебниках и пособиях по педагогической психологии В. А. Крутецкого (М., 1972), Р. С. Немова (М., 1995), Н. Ф. Та-

лызиной (М., 1999), В. Г. Казанской (СПб., 2003), Н. В. Ключевой (М., 2004), С. В. Сарычева и И. Н. Логвинова (СПб., 2005), О. П. Котиковой и Н. Ю. Клышевич (Минск, 2007), Е. Н. Мананиковой (М., 2008).

Современная структура выделяет следующие разделы педагогической психологии (И. Ф. Демидова (2007), Л. А. Григорович (2003), И. А. Зимняя (2004)):

- *по возрастам (или сферам применения):*

- психология дошкольного обучения;
- психология школьного обучения;
- психология высшей школы;
- психология образования взрослых;

- *по предмету:*

- психология образовательной деятельности как единство учебной и педагогической;

- психология учебной деятельности и ее субъекта – обучающегося;
- психология педагогической деятельности и ее субъекта – педагога;
- психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Последняя позиция определяется пониманием предмета педагогической науки как междисциплинарной, являющейся по родовому признаку психологической, хотя и самостоятельной, отраслью научного знания. Такое толкование педагогической психологии может быть соотнесено с современным рассмотрением всего многообразия ее предмета отраслью знаний, называемой психологией образования (Psychology of Education) или теорией обучения, где обучение понимается как двусторонний процесс преподавания и научения (учения).

Отметим, что традиционная структура является наиболее разработанной, и большинство учебных пособий (в том числе и данное) представляют педагогическую психологию именно в ее логике.

В педагогической психологии в настоящее время сложились **два методологических подхода** к изучению человека: естественнонаучный и гуманитарный. *Естественнонаучный подход* направлен на познание объективных, общих законов. *Гуманитарный подход* концентрируется на сущностных проявлениях человека: ценностях, смыслах и значениях, которые он им придает. В рамках естественнонаучной парадигмы существуют исследовательские стратегии *наблюдения* (обеспечивает сбор данных в контексте поставленной задачи, накопление эмпирического материала, для того чтобы в дальнейшем выйти на описание законо-

мерностей наблюдаемого процесса или явления), *эксперимента* (позволяет обнаружить явление или процесс в контролируемых условиях, измерить его количественные характеристики и дать качественное описание) и *формирования* (предполагает активное взаимодействие психолога с другим человеком). Появление последней связано с тем, что современная педагогическая психология является наукой о развивающейся в условиях образования личности. Методы, реализующие третью стратегию, некоторые авторы [203] называют методами практической психологии и относят к ним психологическую консультацию, психологическую коррекцию, психотерапию, психотренинг, метод поэтапного формирования умственных действий, метод восхождения от абстрактного к конкретному.

Основными методами исследования в педагогической психологии являются следующие [149]:

Наблюдение – целенаправленное, специальным образом организованное и фиксируемое восприятие исследуемого объекта. *Самонаблюдение* является разновидностью наблюдения и предполагает изучение психики на основе наблюдения за собственными психическими явлениями.

Эксперимент – метод сбора фактов в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений. По форме проведения выделяют естественный и лабораторный эксперимент.

Естественный эксперимент как метод исследования был предложен А. Ф. Лазурским в 1910 г. на I Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике (один из вариантов названия зарождающейся педагогической психологии).

Естественный эксперимент проводится в условиях привычной для испытуемого деятельности. *Лабораторный эксперимент* проводится в специально созданных условиях, зачастую с помощью предназначенной для него аппаратуры. По целям проведения выделяют констатирующий и формирующий эксперимент. *Констатирующий эксперимент* имеет целью измерение наличного уровня развития. *Формирующий эксперимент* направлен на активное преобразование, развитие тех или иных сторон психики. Так как педагогическая психология призвана изучать закономерности развития личности в условиях образовательного процесса, то главный путь для этого – проследивать усвоение но-

вых знаний и действий при введении различных условий в процесс их формирования, т. е. использовать формирующий эксперимент. Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов [56] определили характерные черты формирующего эксперимента. Он наряду с исследованием включает элементы проектирования, так как предполагает построение или порождение объекта исследования внутри его структуры, после чего он и становится предметом изучения. Формирующий эксперимент, как правило, является комплексным и полидисциплинарным. Эффективность формирующего эксперимента оценивается с точки зрения реализуемости проектной идеи и анализа последствий. Кроме того, наряду с научно-исследовательской позицией он обеспечивает организацию и связь всех субъектов образовательного процесса (руководителей, педагогов, учащихся, родителей).

Примером масштабного формирующего эксперимента в СССР в 1980-е гг. является введение «нулевых» классов в средней школе. Психологической позицией, заложенной в основу эксперимента, явились данные о более высокой мотивации и большей эффективности обучения с шести лет. Одновременно протравивалась жизнь детей в школе (режим, нагрузки, питание) и система обучения (в игре, на занятиях вводилась учебная деятельность). Именно результаты этого масштабного эксперимента продемонстрировали положительные эффекты обучения в школе детей с шести лет, а также выявили и ряд проблем (сложности с организацией режима дня, питания, двигательной активности детей, которые так или иначе сказывались на состоянии их здоровья).

Метод опроса обеспечивает получение информации в процессе непосредственного (беседа, интервью) или опосредованного (анкетирование, опрос) общения.

Метод изучения продуктов деятельности – опосредствованное эмпирическое изучение человека через распределение, анализ, интерпретацию материальных и идеальных (но материализованных) продуктов его психической деятельности: учебной (сочинение, решенная задача), игровой (сюжет придуманной ребенком игры, построенный из кубиков дом), творческой (стихи, рассказы, сказки).

Специальной формой исследования являются тесты – стандартизированные задания, предназначенные для измерения в сопоставимых величинах индивидуально-психологических свойств личности, а также знаний, умений и навыков. Различные типы тестов сгруппированы Р. Б. Кэттеллом и В. Ф. Варбуртоном в 12 групп.

Биографический метод предполагает сбор и анализ данных о жизненном пути личности.

Методы оказания психологической помощи и поддержки субъектам образовательного процесса направлены на создание условий для целостного психологического развития учащихся и педагогов, на решение конкретных проблем, возникающих в процессе развития. К ним относятся: активное социальное обучение (тренинг), индивидуальное и групповое консультирование, психологическая коррекция [146; 147].

Педагогическая психология в каждом конкретном исследовании применяет комплекс методов (частных методик и процедур исследования). Как правило, один из методов всегда выступает в качестве основного, а другие – в качестве дополнительных. Чаще всего при целенаправленном исследовании основным выступает, как уже отмечалось, формирующий (обучающий) эксперимент, а остальные являются дополнительными к нему (наблюдение, самонаблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, тестирование).

Тема 2. СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ

2.1. Периодизация развития педагогической психологии

Развитие человечества, общества, культуры, отраслей научного знания детерминировано происходящими в мире крупными общественно-историческими событиями, которые существенно влияют на содержание и направление развития. Соответственно, становление многих структур и институтов общества представляет собой «гетерогенный и гетерохронный и, более того, разорванный во времени процесс» [16].

Педагогическая психология выросла из идей мыслителей и философов прошлого. Развитие человечества всегда соотносилось с тем, как усваивался последующими поколениями опыт предыдущих. Отправным моментом становления педагогической мысли считается труд Я. А. Коменского «Великая дидактика» (1657), который и положил начало развитию педагогической теории, а также целенаправленной организации школьного обучения. Более того, высказанные автором идеи и по сей день используются в системе образования (например, классно-урочная система).

Б. П. Бархаев предлагает рассмотреть историю становления педагогической психологии согласно следующей логике [16].

Первый этап (конец XIX – начало XX в.) характеризуется появлением понятия «педагогическая психология» и закреплением в научной литературе психолого-педагогических взглядов, основанных на взаимопроникновении педагогической и психологической теорий.

Второй этап (начало – середина XX в.) связан с возникновением специальной лабораторной базы, осуществлением широкомасштабных экспериментальных исследований в области педагогической психологии, накоплением большого массива научных фактов.

Третий этап (середина XX в. – 1980-е гг.) отличается тем, что происходит разработка и внедрение инновационных проектов преобразования образовательной практики на основе достижений педагогической психологии.

Четвертый этап (1980-е гг. – настоящее время) выделен на основе начала организации практической психологии образования и ее обеспечения конструктивно-технологическими средствами управления психологическими функциями педагогического взаимодействия.

Путь становления и развития педагогической науки и педагогической психологии может быть представлен несколькими большими периодами (этапами). Так, в большинстве учебных пособий [42; 47; 54; 56; 77; 84; 103] рассматриваются три этапа:

- *первый этап* – с середины XVII в. до конца XIX в. – называют общедидактическим;
- *второй этап* – с конца XIX в. до начала 1950-х гг. – период выделения педагогической психологии в самостоятельную отрасль;
- *третий этап* – с середины XX в. до настоящего времени – создание ряда психологических теорий обучения.

Попытаемся хронологически изложить события, имеющие значение в развитии педагогической психологии.

2.2. Психологическая проблематика первого этапа становления педагогической психологии

Первый (общедидактический) этап длился с середины XVII до конца XIX в. Этот период представлен следующими именами:

- Я. А. Коменский (1592–1670);
- Ж. Ж. Руссо (1712–1778);
- И. Г. Песталоцци (1746–1827);

- И. Герbart (1776–1841);
- А. Дистервег (1790–1866);
- К. Д. Ушинский (1824–1870);
- П. Ф. Каптерев (1849–1922);
- С. Т. Шацкий (1878–1934).

Перечисленные мыслители пытались научно проанализировать и осмыслить процессы образования, обучения, научения, воспитания и развития.

Я. А. Коменский в «Великой дидактике» проводил аналогию между солнцем и учителем, подчеркивая их значимость в жизни людей. Утверждал, что разумные методы преподавания должны основываться на природных особенностях ребенка. Ввел классно-урочную систему обучения.

Ж. Ж. Руссо проповедовал идеи любви к ребенку. Был уверен, что обучение опирается на память, которая запечатлевает следы прежних воздействий, влияющих на поведение. Высказывал мысль о том, что под влиянием взрослых связи между словами и поступками приводят к самостоятельному поведению.

И. Г. Песталоцци понимал обучение как дело творчества самого учащегося. Считал, что задача преподавания состоит в том, чтобы помочь органическому развитию человеческих способностей, что обучение – это искусство содействовать естественному стремлению человека развиваться. Основная цель обучения, по Песталоцци, – возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработка у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. Задаче развития учащихся педагог подчинял задачу обучения – вооружение знаниями. В качестве исходного момента этого пути Песталоцци рассматривал чувственное восприятие предметов и явлений окружающего мира.

И. Герbart поставил вопрос об авторитете учителя и обозначил психологическую дистанцию во взаимоотношениях педагогов и учеников. Общий смысл его теории – подавление самостоятельности ребенка и подчинение его взрослому.

А. Дистервег под основными принципами воспитания понимал природосообразность, культуросообразность, самодеятельность. Он подчеркивал значимость знания психологии и физиологии для обеспечения гармонического развития детей. Задача воспитания – обеспечить

самостоятельное развитие человека, который обладает врожденными задатками и стремлением к развитию.

К. Д. Ушинский в книге «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868) создал предпосылки для возникновения педагогической психологии в России. Дал свою трактовку сложнейших и всегда актуальных вопросов: о психологической природе воспитания; о пределах и возможностях воспитания и обучения, о соотношении воспитания и обучения; о соотношении воспитания и развития; о сочетании внешних воспитательных воздействий и процесса самовоспитания.

П. Ф. Каптерев ввел понятие «педагогическая психология», которое вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. одноименной книги «Педагогическая психология»; осуществил фундаментальный анализ трудов великих дидактов и представителей экспериментальной психологии; ввел понятие «образование» – как совокупность обучения и воспитания, связь деятельности педагога и учеников. Рассмотрел педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя, проблемы эстетического развития и воспитания. Ему принадлежит заслуга фундаментального анализа трудов великих дидактов и представителей так называемой экспериментальной дидактики.

С. Т. Шацкий разработал концепцию гуманизации и демократизации воспитания, создал модель педагога, сформулировал требования к его личности и социально-педагогической, а также профессиональной компетентности.

Следует отметить такие события, как появление книг, связанных с описанием и анализом развития ребенка. Так, в конце XVIII в. вышла книга врача Д. Тидемана о развитии психических способностей ребенка. В 1851 г. была опубликована книга И. Лебиша «История развития души ребенка». В 1868 г. К. Д. Ушинский в книге «Человек как предмет воспитания» предложил целостную концепцию развития человека; подчеркнул, что ребенок находится в центре воспитания и обучения. По К. Д. Ушинскому, развитие речи ребенка – условие формирования его представлений, понятий и личности в целом. В конце 1870 г. русский психиатр И. А. Сикорский опубликовал исследование об особенностях утомления детей. Переломным моментом в исследовании ребенка стала книга «Душа ребенка» В. Преьера (1881), в которой он описал результаты ежедневного наблюдения за развитием собственного сына. Им впервые был дан анализ развития всех психических сил ребенка (развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка, языка) и предложены методики изучения детства.

В США начинает проводить исследования в направлении педагогической психологии С. Холл, развивая идеи рекапитуляции: развитие ребенка – это сокращенный вариант развития человечества. На основе данных экспериментальной психологии его соотечественник Дж. Болдуин обосновывает необходимость индивидуального подхода к ученикам в процессе образования. Детство как самостоятельная фаза в развитии человека впервые было рассмотрено немецким ученым К. Гроссом, который создал теорию игры в качестве формы естественного саморазвития.

Отметим, что работы русских ученых П. Ф. Каптерева и С. Т. Шацкого стали тем переломным моментом, с которого педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль и интенсивно развиваться (с 1880-х гг.). Объективными предпосылками стали:

- разработка идеи развития в биологии (теория Ч. Дарвина о том, что развитие подчиняется определенному закону), так как любая психологическая концепция связана с поиском законов детского развития;
- требования педагогической практики (понимание закономерностей, механизмов и условий развития ребенка является основой эффективного педагогического процесса);
- появление экспериментальной психологии (В. Вундт, В. М. Бехтерев) и разработка объективных методов исследования психических процессов (памяти (Г. Эббингауз), индивидуальных различий (Ф. Гальтон), умственного развития детей (А. Бине)), изучение ребенка в педагогических целях (А. П. Нечаев).

2.3. Второй этап становления педагогической психологии, оформление ее в самостоятельную отрасль психологической науки

Второй этап, длившийся с конца XIX в. до начала 1950-х гг., наиболее значим для становления науки, так как педагогическая психология аккумулирует достижения педагогической мысли предшествующих столетий, использует результаты психологических, психофизических экспериментальных исследований, является теоретическим основанием для разработки педагогических систем (системы М. Монтессори, Вальдорфской школы).

Этот этап можно условно разделить на два периода.

Первый период (конец XIX – начало XX в.) вытекает из общедидактического этапа, характеризуется появлением понятия «педагогиче-

ская психология» и закреплением в научной литературе психолого-педагогических взглядов, основанных на взаимопроникновении педагогической и психологической теорий. За это время вышло несколько известных книг по педагогической психологии: в России – «Педагогическая психология» П. Ф. Каптерева (1877); «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» А. П. Нечаева (1901); «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» С. Л. Рубинштейна (1913); «Педагогическая психология. Краткий курс» Л. С. Выготского (1926); в Европе – «Педагогическая психология» Дж. Селли (Англия, 1897); «Лекции по экспериментальной педагогике» Э. Меймана (Германия, 1910–1911); «Психология воспитания» Г. Ле Бона (Франция, 1910); в Америке – книги Э. Торндайка «Педагогическая психология» (1903); «Принципы обучения, основанные на психологии» (1906); «Психология и учитель» Г. Мюнстерберга (1910); «Беседы с учителями о психологии» У. Джемса (1912).

Коротко рассмотрим основные теоретические положения перечисленных ученых.

П. Ф. Каптерев – русский педагог и психолог. В 1877 г. вышла его книга «Педагогическая психология», в которой углублены представления о роли психологии в педагогическом процессе. П. Ф. Каптерев сформулировал положение о существовании внутренней сущности образования, которое заключается в саморазвитии организма. При этом развитие понималось как «такое изощрение и усовершенствование способностей, которое делает их пригодными для самой различной работы».

А. П. Нечаев – русский психолог, представитель экспериментального направления в дореволюционной России. В 1901 г. открыл в Санкт-Петербурге первую в стране лабораторию экспериментальной педагогической психологии, где проводил исследования, направленные на изучение психических процессов детей и их развитие в процессе обучения и воспитания. А. П. Нечаев подчеркивал необходимость сближения психологических исследований и педагогической практики. В книге «Курс педагогической психологии для народных учителей» (1915) предложил психологическое видение основных направлений обучения и воспитания. Экспериментальные исследования должны были стать основой для выработки целесообразных приемов школьного обучения.

Л. С. Выготский – создатель культурно-исторической теории развития поведения и психики человека. В 1926 г. написал книгу «Педагогическая психология», которая предназначалась в качестве учебного по-

собия для преподавателей педагогических техникумов и институтов. Продолжал идеи П. П. Блонского, понимал воспитание как преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие организма. Педагогическая психология трактовалась автором как самостоятельная наука, образующая особую ветвь прикладной психологии, которая должна заниматься психологическими исследованиями, применимыми к воспитанию. Новизна подхода Л. С. Выготского к пониманию психологии воспитания во многом проявилась в *идее активности* всех сторон воспитательного процесса: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда.

Дж. Селли – английский психолог, в 1897 г. выпустил книгу «Педагогическая психология», в которой проанализировал развитие души, разума, эмоций, воли и характера с точки зрения новой психологии – «рефлексологии». Сознательность мыслей и поступков, опосредуемых языком, он предлагал понимать как механизм передачи рефлексов на другие системы. Автор считал, что психическое развитие, протекающее одновременно с развитием мозга, в основных чертах сходно с развитием физического организма, и в этом случае душа постоянно изменяется благодаря собственной деятельности. Психологические знания, по мнению Дж. Селли, помогут педагогической практике понять самого ребенка, его коллективную жизнь, найти наиболее оптимальное применение воспитательной деятельности.

Э. Мейман – немецкий педагог и психолог, основатель экспериментальной педагогики. В 1905 г. выступил в качестве одного из основателей «Журнала экспериментальной педагогики». Изложил теоретические предпосылки и исследовательские результаты новой отрасли научного знания, задача которой заключалась в установлении целостной системы целей воспитания и разработке правил и принципов для их достижения. Автор анализировал такие стороны школьной жизни, как течение и условия умственной работы; гигиена школьной и домашней жизни, ее социальной стороны; деятельность ученика в области отдельных учебных предметов, в целях критической проверки эффективности различных методов преподавания. Э. Мейманом проводились экспериментальные исследования всего поведения воспитанника во время его пребывания в школе.

Г. Ле Бон известен как автор научных трудов по физике, химии, физиологии, социологии и философии. Для педагогической психологии особое значение имеет его «Психология воспитания», в которой предложены психологические принципы построения обучения и воспита-

ния. Основной из них заключается в искусстве заставить сознательное перейти в бессознательное путем искусственного создания рефлексов, происходящих от повторения некоторых ассоциаций. Следовательно, истинное обучение не должно быть мнемоническим (т. е. основанным на постоянном повторении), а может быть только экспериментальным (сначала организуется взаимодействие ученика с действительностью, и только затем он изучает теорию). Данный метод предлагается использовать не только в обучении, но и в воспитании, что позволит внедрить в ум ребенка необходимые навыки.

Э. Торндайк – крупнейший представитель педагогической психологии в США. В 1903 г. вышла его «Педагогическая психология», которая в 1913–1914 гг. расширилась в трехтомный труд. В этой работе Э. Торндайк впервые сформулировал основные законы учения, которые оказали большое влияние на развитие педагогической теории в США. Работы Э. Торндайка содержали разработку бихевиористского подхода к пониманию процесса учения, который трактовался как закрепление за данной ситуацией той или иной ответной реакции. Автором был выявлен ряд универсальных законов выработки прочной связи между индивиду и ситуацией. Все психологические факты, связанные с индивидуальными наклонностями, волевыми усилиями, целевыми устремлениями, ученый предлагал свести к действию определенно формирувавшихся связей ситуаций и психических реакций, к готовности психофизического организма к соответствующей активности.

Г. Мюнстерберг – немецко-американский психолог, в 1910 г. написал книгу «Психология и учитель», в которой продолжил свои изыскания по вопросу практической ценности экспериментальной психологии для повседневной жизни. Автор выделил главные душевные факторы: апперцепция, память, ассоциация, внимание, подражание и внушение, воля и привычка, чувствование – которые выступают основными условиями достижения целей образования. Реализация этих целей в рамках школьного обучения предполагает решение трех задач:

- 1) освоение определенной системы знаний (знание мира, других людей, самого себя);
- 2) выполнение своей жизненной задачи, для чего ребенок с помощью упражнений должен усвоить различные виды деятельности: воздействие на вещи и на людей, переделывание самого себя;
- 3) пробуждение желаний осуществлять идеальные цели благодаря «косвенным» воздействиям, способным обеспечить развитие сознательности и убежденности.

У. Джемс – американский философ и психолог, в 1892 г. совместно с Г. Мюнстербергом организовал первую в США лабораторию прикладной психологии. Свое видение отношений между психологией и педагогической отразил в книге «Беседы с учителями о психологии». У. Джемс раскрыл понимание психики как «потока сознания», психологическую сущность воспитания как процесса приобретения привычек поведения и наклонностей к действию. В итоге было сформулировано основное положение психологии воспитания – ни одного впечатления без соответствующего выражения. В этой книге У. Джемс рассмотрел роль психологического знания в развитии педагогической науки и выразил свое мнение по вопросу изучения его педагогами.

Второй период второго этапа (начало – середина XX в.) связан с осуществлением масштабных экспериментальных исследований в области педагогической психологии и накоплением большого массива научных фактов по мере развития специальной лабораторной базы (лаборатории экспериментальной педагогики А. Бине (Франция, 1892 г.), лаборатории экспериментальной педагогической психологии А. П. Нечаева (Россия, 1901 г.)).

В начале XX в. в России состоялись два съезда по педагогической психологии (1906, 1909) и три съезда по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), где обсуждались вопросы совершенствования педагогического процесса на основе психологических рекомендаций. Большой интерес на съездах вызвали выступления педологов.

Возникнув в конце XIX в. на Западе, **педология** как комплексная наука о ребенке в начале XX в. распространилась и в России. Ее основателем признан американский психолог С. Халл, который в 1889 г. создал первую педологическую лабораторию; сам термин предложил его ученик О. Крисмент. Представителями педологии за рубежом являются Дж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др. Основоположниками российской педологии считаются А. П. Нечаев, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский.

Задачи педологии заключались в том, чтобы собрать и систематизировать данные, касающиеся жизни и развития детей; обнаружить законы и установить периоды детского развития.

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

В 1904 г. в Санкт-Петербурге открылись педологические курсы под руководством А. П. Нечаева, целью которых было распространение знаний, необходимых для понимания особенностей развития, а также образование педагогов. В этот период выходят журналы «Вестник воспитания», «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии», «Педагогические известия», «Семья и школа», «Русская школа». В 1920-е гг. в Ленинграде и Москве действовали институты педологии, где представители разных наук пытались проследить развитие ребенка от рождения до юности. Значительный вклад в развитие педологии внес русский ученый П. П. Блонский. Он разработал основы трудовой политехнической школы, состоял в секции Государственного ученого совета по разработке учебных программ и учебников. Педология была включена в программу педагогических институтов. Исследования П. П. Блонского строились на двух главных принципах – принципе развития и целостном подходе к изучению ребенка. Таким образом, предметом педологии был симптомокомплекс различных эпох, стадий и фаз детского развития.

27 декабря 1927 г. открылся I съезд педологов, на котором с основным докладом выступил А. Б. Залкинд. На основе его доклада была разработана программа развития педологии, в частности, в практику образования внедрена система педологического обследования.

В 1930-е гг. началась критика педологии, в результате в 1936 г. вышло Постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпроса», в котором отмечалось, что педология есть результат некритичного перенесения в советскую педагогику антинаучных принципов буржуазной науки. Были и серьезные претензии к качеству рекомендаций, которые давали ученые практикам. После выхода постановления педология была разгромлена, многие ученые репрессированы. Закрылись все педологические институты и лаборатории. Педологию убрали из учебных программ всех вузов. Более полувека тщательно скрывалось, что цвет советской психологии – Б. П. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Б. Д. Эльконин, В. Н. Мясищев и другие, а также педагоги Л. В. Занков и Я. П. Соколянский были педологами. Труды И. М. Щелованова, М. П. Денисовой, Н. Л. Фигурина, создававшиеся в педологических по названию учреждениях, содержали ценный фактический материал, вошедший в фонд современных знаний о ребенке и его развитии [16].

Таким образом, педология как этап становления психологических знаний обеспечила возможность разработки теоретических и прикладных проблем возрастной и педагогической психологии.

Значительным событием в истории отечественной педагогической психологии стал Всероссийский съезд по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью (1920), председателем организационного комитета которого был В. П. Кащенко. Его книга «Педагогическая коррекция», написанная в 1930-х гг., была издана в России лишь в 1992 г. По мнению В. П. Кащенко, в появлении трудных детей виновато общество.

В середине 1920-х гг. Л. С. Выготский и его ученики формируют основы новой советской психологии, ориентированной на практику. Л. С. Выготский, имевший шестилетний опыт работы в школе, одним из первых осознал кризис, в котором находилась психология, и в качестве выхода из него предложил заново осмыслить предмет психологии как науки о функционировании и формировании психических процессов. В 1926 г. вышла его книга «Педагогическая психология», в которой было изложено понимание связи обучения, воспитания и психического развития ребенка, смысл взаимодействия ребенка со взрослыми. Принципиальное значение для развития педагогической психологии имели идеи интериоризации и понимания обучения как способа овладения социальным опытом. Л. С. Выготский считал, что «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития». Культурно-историческая теория Л. С. Выготского оказала существенное влияние на становление общей теории детского развития.

Большое значение для развития педагогической психологии имела работа М. Я. Басова «Опыт методики психологических наблюдений и ее применение к детям дошкольного возраста». Вслед за А. Ф. Лазурским, разработавшим методику естественного эксперимента, М. Я. Басов стремился найти объективные методы изучения детей. Им была разработана схема и определены требования к наблюдению как научному методу.

В это время складываются специальные педагогические системы: Вальдорфская школа, система М. Монтессори.

Постепенно педагогическая психология стала составной частью содержания образования в педагогических учебных заведениях. Был поставлен вопрос об изучении основ психологии в старших классах средней школы, разработаны учебные курсы по психологии. В педагогической психологии начиная с 1930-х гг. были развернуты исследования следующих процессуальных аспектов обучения и развития:

- взаимосвязи восприятия и мышления в познавательной деятельности (С. Л. Рубинштейн, С. Н. Шаблин);

- соотношения памяти и мышления (А. Н. Леонтьев, Л. В. Занков, А. А. Смирнов, П. И. Зинченко и др.);
- развития мышления и речи дошкольников и школьников (А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.);
- механизмов и этапов овладения понятиями (Ж. И. Шиф, Н. А. Менчинская, Г. С. Костюк и др.);
- возникновения и развития познавательных интересов у детей (Н. Г. Морозова и др.).

В 1940-х гг. появились исследования, посвященные психологическим вопросам усвоения учебного материала по различным предметам (арифметике (Н. А. Менчинская); родному языку и литературе (Д. Н. Богоявленский, Л. И. Божович)), по обучению чтению и письму (Д. Б. Эльконин). Основные результаты работ по педагогической психологии за рубежом получили отражение в понимании особенностей запоминания, развития речи, интеллекта, механизма выработки навыков (А. Бине, Ж. Пиаже, А. Валлон, Дж. Дьюи, Э. Клаперед); особенностей научения (Дж. Уотсон, Э. Толмен, С. Халл, Б. Ф. Скиннер); развития детской речи (Ж. Пиаже, Ш. и К. Бюллеры, В. Штерн и др.).

Широко известны исследования Ж. Пиаже, которые в зарубежной педагогической психологии являются основной базой построения обучения.

2.4. Разработка теоретических основ педагогической психологии на третьем этапе ее становления

Третий этап начался в середине XX в. и продолжается до настоящего времени. Основанием для его выделения служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения.

Так, в 1954 г. Б. Ф. Скиннером была выдвинута идея *программированного обучения*, которое масштабно распространилось в системе образования и используется за рубежом по сей день. Позже появились положения Б. Такмана, Р. Ганье и других последователей идеи программированного обучения.

В 1960-х гг. Л. Н. Ланда сформулировал теорию *алгоритмизации обучения*. Его идеи остались невостребованными в Советском Союзе, поэтому ученый эмигрировал в США, где стал основоположником целого направления в науке, связанного с алгоритмизацией деятельности.

В 1970–80-х гг. В. Оконь и М. И. Махмутов построили целостную систему *проблемного обучения*, отражавшую другие психологические механизмы усвоения информации: разработку системы Дж. Дьюи, идей М. Вертгеймера, положений С. Л. Рубинштейна, А. М. Матюшкина о проблемном характере мышления.

В 1957–1958 гг. появились первые публикации П. Я. Гальперина, в начале 1970-х гг. – работы Н. Ф. Талызиной, в которых излагались основные позиции *теории поэтапного формирования умственных действий*, отражавшей деятельностный подход в психологии.

В это же время в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова разрабатывалась *теория развивающего обучения*, которая основывалась на общей теории учебной деятельности и экспериментальной системе развивающего обучения (или обучения на высоком уровне трудности) Л. В. Занкова.

В советский период теория учения, обучения и учебной деятельности разрабатывалась с 1940-х гг. С. Л. Рубинштейном, который в «Основах психологии» дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний. Появившиеся в середине 1970-х гг. книги Й. Лингарта «Процесс и структура человеческого учения» и И. И. Ильсова «Структура процесса учения» позволили сделать широкие обобщения в этой области. Теорию учебной деятельности разрабатывал также А. Н. Леонтьев, который сформулировал ее конкретное содержание, а наиболее полное определение учебной деятельности дал Д. Б. Эльконин.

Эти психологические концепции организации обучения и учебной деятельности уже стали классическими, давно работают в образовании, расширены и доработаны. Постепенно появляются новые технологические идеи такой организации передачи социокультурного опыта и усвоения знаний, которые будут более эффективны и результативны.

Так, в 1970-х гг. болгарский ученый Г. Лозанов предложил метод *суггестопедии*, при котором педагог управляет психическими процессами восприятия, памяти, неосознаваемыми учащимся, с использованием эффекта гипермнезии и суггестии.

В 1950–80-х гг. на стыке социальной и педагогической психологии было проведено множество исследований структуры детского коллектива, статуса ребенка в среде сверстников (А. В. Петровский, Я. Л. Колосминский и др.). В это время активно изучаются: психолого-педагогические факторы готовности детей к школьному обучению; содержание и организация начального образования (Л. А. Венгер, Д. Б. Эльконин,

В. В. Давыдов и др.); психологические причины неуспеваемости школьников (Н. А. Менчинская); психолого-педагогические критерии эффективности обучения (И. С. Якиманская); учебная мотивация (А. К. Маркова, А. Б. Орлов и др.); индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность обучения; педагогическое сотрудничество (Г. А. Цукерман и др.); личностные особенности обучаемых и учителей (В. С. Мерлин, Н. С. Лейтес, А. Н. Леонтьев и др.); психология учительства (Л. И. Митина).

В этот период выходят достаточно известные книги по педагогической психологии: в Европе – книга Э. Стоунса (Англия) «Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения» (1984), Р. Бернса (Англия) «Развитие Я-концепции и воспитание» (1986); в Америке – исследования Дж. Брунера «Психология обучения» (1962) и К. Роджерса «Свобода учиться» (1980).

В 1971 г. в Москве открылся Институт психологии, в дальнейшем – Институт общей и педагогической психологии, Психологический институт.

С конца 1970-х гг. активизировалась работа по созданию психологической службы в школе (И. В. Дубровина, Ю. М. Забродин), в 1983 г. состоялась Всесоюзная конференция психологов в Таллине, в 1988 г. в школах СССР была введена ставка школьного психолога. Эта работа завершилась массовой подготовкой психологов для системы образования.

В 1980-х гг. появились и начали применяться в образовательной практике методы коллективного и активного обучения, получил распространение метод проектного образования. Во всех психологических журналах присутствовала рубрика «Педагогическая психология». Сначала в философии, а затем в психологии и педагогике появилась идея гуманизации, и традиционная парадигма организации образовательного процесса стала сменяться личностно ориентированной (А. Б. Орлов, И. С. Якиманская), психологические характеристики которой разрабатывались учеными для изменения условий существования образовательного пространства. Изменившиеся социально-экономические условия, мировой процесс глобализации, технологическое развитие человечества требовали от образования совершенно иного подхода к организации обучения.

В белорусской психологической школе осуществлялись исследования трудового воспитания и обучения (Ф. И. Иващенко), педагогического взаимодействия (Я. Л. Коломинский), роли литературы и искусства в обучении (Л. Н. Рожина), коррекционной работы с девиантными и агрессивными детьми (И. А. Фурманов).

Педагогическая психология как наука развивающаяся, практико-ориентированная и сегодня отличается большим количеством экспериментальных исследований, накоплением научно обоснованных данных, характеризующих параметры образовательного процесса. Теоретические разработки в русле данной науки постоянно появляются на страницах психологических журналов.

Тема 3. УЧЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

3.1. Соотношение понятий

«научение», «учение», «учебная деятельность»

Жизнь человека представляет собой процесс непрерывной адаптации к условиям меняющейся среды, выработки новых форм поведения через научение, которое не может быть эффективным без достаточного уровня развития организма, определяемого созреванием. Также развитие человека тесно связано с его образованием. Образовательный процесс осуществляется двумя сторонами:

- обучающей (teaching) – педагогом;
- обучающейся, научающейся (learning) – учащимся.

Обучающая сторона осуществляет **обучение** (понимается как целенаправленная, последовательная передача (трансляция) общественно-исторического, социокультурного опыта другим людям в специально организованных условиях семьи, учебных заведений (детский сад, школа, вуз, сообщество)). Учащимися реализуется **научение** как процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека). Этот опыт обобщается в процессе **учения**, которое понимается как научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта.

Проблема учения является междисциплинарной и рассматривается с разных позиций. Чешский психолог Й. Лингарт [118] отмечал, что учение как одна из форм жизнедеятельности организмов по своему существу едино, но эволюционно разрозненно, на разных ступенях эволюции имеет свои качественные особенности.

Учение является объектом анализа различных дисциплин (табл. 3).

Таблица 3

Анализ учения разными дисциплинами

Наука	Содержание анализа учения
<i>Философия</i>	Учение понимается как специфическая форма познания. В учении возникают и решаются противоречия между объективным и субъективным, формой и содержанием и т. д.
<i>Аксиология</i>	Учение рассматривается как процесс ценностного формирования и самоопределения, интернализации общественных норм, правил, ценностей
<i>Биология</i>	Учение анализируется как адаптационный процесс, где рассматриваются наследственность, среда, приспособление, регуляция
<i>Физиология</i>	Учение рассматривается в плане нейрогуморальных механизмов, выработки условных рефлексов, закономерностей высшей нервной деятельности, аналитико-синтетической деятельности мозга
<i>Педагогика</i>	Учение рассматривается в контексте воспитательно-образовательной системы, где воспитание и обучение представляют собой систему целенаправленных, желательных с точки зрения потребностей общества условий, должествующих обеспечить эффективную передачу общественного опыта
<i>Кибернетика</i>	Учение есть информационный процесс в обучающейся системе, характеризующейся управлением по каналам прямых и обратных связей, выработкой и изменением стратегий, программ и алгоритмов
<i>Логика</i>	Анализирует учение как выработку обобщенных алгоритмов
<i>Социология</i>	Учение рассматривается как фактор социализации, условие связи индивидуального и общественного сознания
<i>Психология</i>	Учение рассматривается как активность субъекта, деятельность, фактор психического развития

Все многообразие человеческой деятельности (с позиций теории деятельности) может быть сведено к трем основным видам – игре, учению, труду. **Игра** есть вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе. **Учение** рассматривается через учебную деятельность как деятельность ученика по усвоению новых знаний и овладению способами их приобретения. **Труд** – это целесообразная деятельность человека, направленная на сохранение, видоизменение, приспособление среды обитания для удовлетворения своих потребностей, на производство товаров и услуг.

3.2. Понятие о научении

В психологической науке для анализа приобретения опыта используются рядом два понятия: учение и научение. Термин «научение» применяется преимущественно в психологии поведения. В отличие от педагогических понятий обучения, образования и воспитания он охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта (привыкание, запечатление, образование простейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков, реакций сенсорного различения и т. д.). В советский период развития отечественной психологии понятие научения было принято использовать в основном применительно к животным. Эту границу обозначила Н. Ф. Талызина: «В зарубежной психологии термин “научение” употребляется как эквивалент учения. В отечественной психологии его принято использовать применительно к животным. Аналог той деятельности, которую мы называем учением у человека, у животных называется научением» [215, 25].

Сегодня существует ряд различных трактовок научения в психологической науке. Л. Б. Ительсон понимает научение как «устойчивое целесообразное изменение физической и психической деятельности (поведения), которое возникает благодаря предшествующей деятельности (поведению) и не вызывается непосредственно врожденными физиологическими реакциями организма» [82, 5]. В. Д. Шадриков определяет научение как «систематическую модификацию поведения при повторении ситуации и (или) под влиянием прошлого опыта на основе образования связей, сохранения следов и их реорганизации» [239]. К. К. Платонов пишет, что научение – «это результат обучения, зависящий как от методов обучения, так и от особенностей обучаемой личности» [166, 75].

И. А. Зимняя отмечает, что научение «является самым общим понятием, обозначающим процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли)» [77, 120]. Иначе трактует это понятие Р. С. Немов, рассматривая его через понятие учения: «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» [141, 234].

Путем научения может приобретаться любой опыт – знания, умения, навыки (у человека) и новые формы поведения (у животных). Научение отличается от учения как приобретения опыта в деятельности, направляемой познавательными мотивами или мотивами и целями. Как всякое приобретение опыта, научение включает протекающие неосознаваемо уяснение содержания материала и его закрепление (непроизвольное запоминание). У животных научение – основная форма приобретения опыта. Направленное учение у животных существует лишь в зачаточной форме (обследование новой ситуации, подражание). Способностью к научению обладают в основном виды, далеко продвинувшиеся в эволюционном развитии.

Способность научения развивается по мере продвижения по эволюционной лестнице. Его зачатки обнаруживаются уже у дождевых червей. У высших форм жизни – шимпанзе и человека – практически нет форм поведения, позволяющих с момента рождения без тренировки адекватно приспосабливаться к среде. У человека единственные формы поведения, которым он не должен обучаться, – это врожденные рефлексy (сосательный, глотательный, мигательный), дающие возможность выжить после появления на свет. Значение научения меняется в ходе онтогенеза. Если в дошкольном возрасте научение – основной способ приобретения опыта, то затем оно отодвигается на второй план, уступая место учению – учебной деятельности, хотя и не теряет своего значения полностью.

3.3. Теории научения

Существует множество теорий научения, в каждой можно выделить отдельный аспект изучаемого явления. Согласно одним теориям, в процессах учения и научения существует единый механизм обучения (как у человека, так и у животных); другие теории рассматривают учение и научение как различные механизмы. Отличия между теориями определяются тем, как понимается природа процесса учения, что в нем выделяется в качестве предмета изучения, в каких единицах ведется анализ этого процесса.

Рассмотрим основные теории научения.

Ассоцианизм господствовал до конца XIX в. Впервые мысль об ассоциациях высказал Дж. Локк. Изложение принципа «ассоциация – память – обучение» принадлежит английскому врачу и психологу Д. Гартли. Английский мыслитель философ Дж. С. Милль провел анализ основных законов ассоциации (по сходству, смежности), которые были определены как условия лучшего запоминания. В. Вундт в своих экспериментах определил типы, механизмы ассоциаций. На материале исследования ассоциаций изучались особенности памяти, научения.

Последователи этой теории анализировали законы возникновения ассоциаций, которыми объясняли условия запоминания материала. Мышление рассматривалось как репродуктивная функция памяти. Частота повторения ассоциаций считалась теоретическим основанием механического повторения как основного способа заучивания.

Согласно ассоцианизму механизмом любого акта учения является ассоциация, поэтому всякое обучение своим основанием имеет наглядность, т. е. опирается на чувственное познание (обогащение сознания обучающегося образами и представлениями – основная задача учебной деятельности). Наглядные образы важны не сами по себе: они необходимы, поскольку обеспечивают продвижение сознания к обобщениям на основе сравнения; а основной метод ассоциативного обучения – упражнение.

Бихевиоризм как подход в психологии возник в конце XIX в. в области теории научения, согласно которой этот процесс заключается в установлении определенных связей между стимулами и реакциями и упрочении этих связей. Бихевиористские теории характеризуются тем, что при анализе процесса учения учитываются только воздействия (стимулы), которые оказываются на обучаемого, и его ответные реак-

ции на эти воздействия. Психический процесс, который ведет к реакции, считается недоступным объективному научному анализу. Предметом изучения является поведение. По этой причине в литературе бихевиоризм часто называют поведенческой психологией.

Вторая особенность данной теории – биологизм. Ее сторонники отрицают качественное отличие поведения человека от поведения животных, пренебрегая социальной природой человека. Основоположник бихевиоризма американский ученый Э. Торндайк [223] в экспериментах с животными выдвинул и эмпирически подтвердил теорию научения как теорию проб и ошибок, которую впервые представил в книге «Ум животных». Он сформулировал основные законы образования и упрочения связи между стимулом и реакцией: закон упражняемости, закон готовности, принцип переноса навыка, закон эффекта.

Дж. Уотсон перенес выводы Э. Торндайка на процесс обучения людей. Бихевиористы полагали, что вся деятельность человека, как и животного, может быть описана понятиями «навык» и «научение», научение есть приобретение опыта, а навык – упроченная связь стимула и реакции. Мозг, ум и сознание игнорировались в силу невозможности их измерения.

Необихевиоризм отражает различия между отдельными направлениями бихевиоризма, касающиеся понимания некоторых принципов научения и их роли в процессе образования и закрепления связи между стимулом и реакцией, характера и роли дополнительных условий. В оценке роли закона эффекта (принципа подкрепления) существуют три различные точки зрения.

Одни представители бихевиористского подхода к обучению (Э. Торндайк, К. Халл и др.) считают, что научение невозможно без подкрепления, положительного эффекта, испытываемого обучаемым от выполнения требуемой реакции. К. Халл ввел в схему «стимул – реакция» промежуточные переменные: цели, мотивации, антиципации. Согласно его взглядам, научение происходит за счет того, что при каждом ответе возникает подкрепление в виде частичного удовлетворения, т. е. «редукции» потребности. Индивид учится реагировать определенным образом, если вследствие этого уменьшается влечение или потребность. Такая реакция становится привычкой, которая усиливается с каждым подкреплением, – это основной закон научения. Сущность награды и механизм ее подкрепляющего действия К. Халл попытался выразить в понятии редукции потребностей, первичных

двигателей активности организма. Их удовлетворение – конечная цель всех его действий. Ослабление (редукция) потребности при ее полном или частичном удовлетворении служит подкреплением, является наградой и одновременно целью, а также стимулом действий. Подкреплением может служить не только редукция первичных потребностей. Автор вводит понятие вторичного подкрепления, которым становится любой стимул, достаточно часто сопровождающий привычное подкрепление.

Вторая группа представителей бихевиоризма (Э. Толмен, Э. Газри и др.) считает, что подкрепление вовсе не является необходимым для научения, на первый план выдвигается смежность стимула и реакции. Э. Толмен предполагал, что в процессе научения важными являются когнитивные карты и матрицы ценностей. Фундаментальным законом научения он считал овладение «знаком-гештальтом», т. е. когнитивным представлением, занимающим промежуточное положение между стимулом и реакцией. В то время как связь «стимул – реакция» носит механистический характер, познание играет активную роль, и результат имеет вид: стимул – познавательная деятельность – (знак-гештальт) – реакция. Знаки-гештальты состоят из когнитивных карт (умственных образов знакомой местности), ожиданий и прочих промежуточных переменных. Желая подчеркнуть определяющую роль цели в поведении, Э. Толмен назвал свою систему «целесловным бихевиоризмом».

Третья группа психологов (Б. Ф. Скиннер, Г. Разран и др.) придерживается компромиссной точки зрения: одно научение основано на законе эффекта, другое – на законе смежности; подкрепление для него не нужно. Б. Ф. Скиннер выделил в дополнение к классическому (рефлексному) обусловливанию второй тип – оперантное обусловливание. Оперантное научение имеет в своей основе активные действия («операции») организма в окружающей среде. Если какое-то спонтанное действие оказывается полезным для достижения цели, оно подкрепляется достигнутым результатом. В 1960-х гг. Б. Ф. Скиннер сделал попытку внедрить бихевиористскую теорию научения в практику образования, заложив одно из направлений – программированное обучение.

Такого рода идеи расширили и усложнили картину понимания процесса обучения, подтвердили и дополнили законы обучения.

Гештальтпсихология основывается на объяснении обучения через понятие гештальта (К. Коффка). Главной задачей процесса обучения является обучение пониманию, охвату целого, общего соотношения частей целого, которое наступает в результате инсайта (озарения). К. Коффка считал, что основной механизм обучения чтения, письму – подра-

жание, а особое значение имеет образец для подражания. Согласно авторской точке зрения, подражание играет особую роль в процессе обучения. Человек может подражать слепо, без понимания, осмыслить позже, либо сначала понять образец, а после подражать. Ситуация обучения может улучшаться тем, что существует некий образец как отправная точка.

В гештальтпсихологии различают понятия развития и обучения. Развитие имеет две формы: развитие как созревание и как обучение. Согласно авторской точке зрения, существует двойная форма развития: «с одной стороны, развитие, определяемое имманентными законами, очень мало зависящими от действий индивидуума, и с другой – решающее влияние индивидуальной деятельности, “опыта”, на развитие деятельности человека» [90, 381]. Процесс обучения невозможен без наличия памяти. Однажды решив задачу верно, в следующем столкновении с такой же задачей человек найдет решение значительно быстрее. Однако автор предостерегает от ошибки видеть в обучении лишь свойства памяти, критикуя идею обучения, рассматриваемую как теория проб и ошибок.

Другие представители гештальтпсихологии (*М. Вертгеймер*), развивая идеи учения человека, предложили концепцию проблемного обучения, которая достаточно широко используется и как целостная концепция организации обучения, и как частный метод работы с учащимися.

Теория социального научения была разработана канадским психологом *А. Бандурой*. Автор считал, что награды и наказания недостаточны, чтобы научить новому поведению. Большая часть человеческого научения осуществляется без традиционного подкрепления, которого требуют принципы оперантного и классического обусловливания. Люди могут научиться в отсутствие вознаграждения и наказания, а дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели, одно из проявлений которой – идентификация – процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства. Теория А. Бандуры объясняет способы, которыми люди приобретают разнообразные виды сложного поведения в условиях социального окружения. Основная идея теории нашла выражение в понятии научения через наблюдение.

Научение у людей, согласно А. Бандуре, в значительной степени определяется процессами моделирования, наблюдения и подражания. Как только поведение оказывается освоенным, подкрепление начинает играть важную роль в определении того, будет ли данное поведение воз-

никать. Научение через наблюдение не является ни постоянным, ни автоматическим. На то, будет ли происходить в данной ситуации такое научение, оказывают влияние многочисленные факторы, например, возраст модели и компетентность, уровень мотивации человека. Люди наблюдают и впоследствии осваивают широкое разнообразие социальных реакций (агрессия, сексуальное поведение, способы эмоционального реагирования и многое другое).

В схему «стимул – реакция» автор включил четыре промежуточных процесса: внимание к действию модели – образца для подражания; память о действиях модели; наличие сенсорных возможностей и навыков для воспроизведения действий; мотивацию для воспроизведения действий модели. Также А. Бандура подчеркивал значимость авторитета модели. Автор выделяет три отличительные черты теории социального научения: важную роль косвенных, символических и саморегуляционных процессов; акцентирование экстраординарной способности человека репрезентировать события с помощью символов; центральную роль процессов саморегуляции.

Представители **гуманистического направления** (К. Роджерс, А. Маслоу) считают, что каждому человеку внутренне присуща потребность в самосовершенствовании и саморазвитии, кроме того, он не является пассивным наблюдателем процесса своего существования, а творит свой собственный опыт. Обучение, воспитание и развитие есть надличностные факторы. Основными факторами развития являются:

- самообучение (процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и им самим выбранных средств);
- самовоспитание и самосовершенствование (процесс усвоения опыта поколений посредством внутренних душевных факторов);
- самообразование (система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие);
- саморазвитие.

Перечисленные процессы есть следствие действия внутренних душевных сил, без которых влияние внешних побуждающих факторов (воспитание, образование, обучение) безрезультатно. Функцию и цель образования А. Маслоу видит в самоактуализации личности, достижении полной человечности и овладении «наибольшей высотой, доступной для человеческого рода или для данного индивида». Главная идея гуманистической психологии – «человек есть то, что он творит из себя

сам», соответственно, педагогу нужно помочь учащемуся стать настолько хорошим, насколько он способен. Однако А. Маслоу писал, что в образовании большинство педагогов настроены на то, чтобы передать детям знания, необходимые для жизни в индустриальном обществе. Гуманистически ориентированное меньшинство педагогов ставят целью самоактуализацию своих учащихся [129].

Такое многообразие трактовок, взглядов и теорий научения наглядно демонстрирует сложность и многогранность процесса.

3.4. Виды научения

Рассмотрим виды научения, встречающиеся в мире животных.

Научение реактивным формам поведения как быстрое автоматическое приспособление организма к конкретным условиям жизни благодаря готовым с рождения формам поведения – безусловным рефлексам. Наиболее известен простейший механизм *импринтинга* (запечатления), установленный К. Лоренцом при наблюдении за новорожденными утками.

Условно-рефлекторное научение – возникновение новых форм поведения в ответ на первоначально нейтральный стимул. Впоследствии стимулы начинают выполнять сигнальную роль. Условные стимулы могут быть связаны с условными реакциями во времени и пространстве (ассоциации). Впервые условно-рефлекторное научение было изучено и описано русским физиологом И. П. Павловым, затем исследовано бихевиористом Дж. Уотсоном.

Выработка этих форм начинается, когда мозг пассивно воспринимает внешние воздействия. Это приводит к изменению существующих связей, следствием чего являются *сенсбилизация* как усиление реакции после многократного повторения раздражителя и *привыкание* как ослабление психомоторных реакций.

Может возникать формирование новых нервных путей условных рефлексов. Последние образуются при связывании безусловного стимула с индифферентным, который начинает сам по себе вызывать рефлекторную реакцию. При таком научении встречаются:

- *угасание рефлекса*, когда постепенно прекращается поведенческая реакция, если за ней не следует безусловный стимул или подкрепление;

- *дифференцировка рефлекса*, когда затормаживаются те реакции, которые не сопровождаются безусловным стимулом или подкреплением, сохраняются только постоянно подкрепляемые;

- *генерализация рефлекса*, когда реакцию вызывает любой стимул, сходный с условными, и реакция возникает в любых ситуациях, которые сходны с подкрепляемой.

Оперантное научение – приобретение опыта путем реакций, которые обеспечивают оптимальное приспособление организма к ситуации и закрепляются в опыте. Выработка оперантного поведения возникает, когда индивид активно осуществляет какие-то случайные действия и, в зависимости от их последствий, эти действия могут закрепляться или отбрасываться. Выделяют следующие разновидности выработки оперантного поведения:

- *научение методом проб и ошибок*, в процессе которого совершаются попытки различных случайных действий. Если такое действие приводит к желательным последствиям, вероятность его повторения возрастает; при этом происходит отказ от неэффективных действий при нахождении решения. Впервые описал этот вид научения Э. Торндайк;

- *научение путем формирования реакций* – поэтапное формирование нужного поведения с подкреплением каждого действия, приближающего к желаемому результату. Этот вид научения считал основным Б. Ф. Скиннер;

- *подражание* как научение путем наблюдения за действиями модели и подражания ей (А. Бандура). При этом воспроизведение действий модели происходит без понимания их значения.

У человека встречаются особые, высшие формы научения: викарное и вербальное.

Викарное научение осуществляется через прямое наблюдение за поведением других людей. В результате человек сразу перенимает и усваивает увиденные формы поведения. Наиболее значимо на ранних стадиях онтогенеза. Последовательно проанализировал это научение А. Бандура.

Вербальное научение – приобретение нового опыта через язык, когда новые знания передаются в символической форме через многообразные знаковые системы. Становится основным с момента усвоения речи.

В процессе развития человека все более и более важными становятся виды **когнитивного научения**, которое происходит тогда, когда

оценивается ситуация, используется прошлый опыт, анализируются имеющиеся возможности. Формы когнитивного научения:

- *латентное обучение* на основе выработки когнитивных карт, которые отражают значения субъектов и существующие между ними связи (Э. Толмен);

- *выработка двигательных сенсомоторных навыков* на основе когнитивных стратегий, включающая следующие стадии: когнитивную (выработка когнитивных стратегий последовательности действий, движений, их программирования в зависимости от желаемого результата); ассоциативную (постепенное улучшение координации и интеграции различных элементов навыков); автономную (автоматизация навыка);

- *инсайт* – форма научения, при которой определенная информация, имеющаяся в памяти, как бы объединяется и используется в новой ситуации, синтезируясь с информацией, располагаемой индивидом при решении проблемы. Решение проблемы происходит внезапно, без проб и ошибок, без логических рассуждений (В. Келлер);

- *рассуждение* – форма научения, характеризующаяся нахождением решения на основе мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения, логических построений;

- *перцептивное научение*, для которого характерно изменение восприятия какого-либо объекта в результате предшествующих восприятий этого же объекта. При этом выдвигаются гипотезы, определяющие, к какой категории можно отнести воспринимаемое с наибольшей вероятностью;

- *концептуальное научение*, при котором происходит формирование понятий на основе абстрагирования (поиска черт сходства между двумя объектами) и обобщения (подведения под понятие новых предметов, имеющих общее свойство с предметами, послужившими основой для выработки данного понятия).

По мнению Б. Р. Манделя [123], понятие «научение» только в последнее время начинает использоваться в психологии как наиболее широкое, отражающее процесс и результат приобретения человеком индивидуального опыта. В. Д. Шадриков [239] на основе работ Л. Б. Ительсона представил классификацию типов научения человека. Все типы научения можно разделить на два вида: ассоциативное и интеллектуальное. Смысл **ассоциативного научения** состоит в образовании связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическими процессами или психической деятельностью на основе смеж-

ности этих элементов (физической, психической или функциональной). **Интеллектуальное научение** есть отражение и усвоение существенных связей, структур и отношений объективной действительности.

Каждый вид научения делится на два подтипа: рефлекторный и когнитивный. Когда научение выражается в усвоении определенных стимулов и реакций, его относят к рефлекторному; при усвоении определенных знаний и действий говорят о когнитивном научении. На **рефлекторном уровне** процесс научения носит бессознательный, автоматический характер. Таким путем ребенок научается, например, различать цвета, звук речи, ходить, доставать и перемещать предметы. Сохраняется рефлекторный уровень научения и у взрослого человека, когда он непреднамеренно запоминает отличительные особенности предметов, усваивает новые виды движений.

Родители часто наблюдают, как стихийное, непреднамеренное научение в ряде случаев может оказаться весьма эффективным. Например, ребенок лучше запоминает то, что связано с его активной деятельностью, необходимо для ее выполнения или представляет интерес, чем то, что он заучивает специально. Так, дети с трудом и большими затратами времени заучивают короткие четверостишия по требованию педагогов, но стихи или песенки (иногда достаточно длинные), услышанные во дворе от сверстников, запоминают мгновенно.

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

Таким образом, *научение есть всякое приобретение опыта (знаний, умений, навыков, форм поведения), включающее протекающие неосознанно процессы уяснения содержания материала и его закрепления.* В этом смысле оно отличается от учения как приобретения опыта в деятельности, направляемой познавательными мотивами и целями.

Сегодня исследователи продолжают изучать вопросы научения в самых разных контекстах.

Так, В. Л. Гавриков и Р. Г. Хлебопрос [48] попытались предложить формальный, основанный на математических описаниях инструментарий для сравнительного анализа закономерностей научения у человека и животных. Авторы подчеркивают двойственность понятия «научение», выделяя научение-результат (конечный результат, изменение как факт, приобретенное знание) и научение-процесс (представленный феноменом приобретения опыта; изменение поведения, происходящее во времени). Авторы показывают, что для анализа научения-процесса имеет смысл пользоваться инструментарием теории катастроф, объединяя качественно разные типы научения в одну схему.

Интересно исследование Я. А. Ноймайер и Д. Р. Ли [143]. Авторы выявили, что проблема слабой обучаемости студентов профессиональным навыкам своим истоком имеет нарушенные процессы научения, и доказали, что их можно «реставрировать» по предложенной экзистенциально-гуманистической программе, когда студенты проективно проходят тождественный путь научения, который проходит ребенок до четырех лет.

С. Торе, Ф. Д'Элиа, П. Айэлло [265] пишут, что прогресс ведет к изменению традиционных форм обучения, и отмечают, что в настоящее время усилился акцент на использовании новых технологий и материалов для обучения. Например, на данном этапе развития общества наблюдается повышенный интерес к обучающим видеоиграм, оцениваются их свойства в учебно-образовательном поле, потенциал в повышении продуктивности образования и развитии навыков у учащихся. Выделяется новый термин – *exergame* (от объединения слов *exercise* – упражнение и *game* – игра). Такой метод обучения еще недостаточно изучен, хотя первые исследования демонстрируют его высокий мотивационный потенциал.

О необходимости пересмотра взглядов на методы обучения говорят и другие ученые. Д. Кракуин [260] на основе исследований показывает, что все больше информации учащиеся получают благодаря интернету, роль обучающего человека сводится к минимуму. Целесообразно начинать изучение наук с раннего возраста, вызывая естественное любопытство детей. В обучении необходимо использовать нетрадиционные прикладные методы, способствующие появлению интереса к разным дисциплинам (автор демонстрирует эффективность обучения через искусство). Большое значение отводится смежности дисциплин и индивидуальности подходов к детям. Также автор пишет о том, что искусство и наука – не два различных полюса, а связанные между собой явления.

М. Ю. Орлов подчеркивал, что «в психологии, пожалуй, нет другого понятия, имеющего столь огромное значение для понимания человека, как научение. Научение – понятие, обозначающее процесс становления

новых видов поведения. Оно имеет место всюду, где есть поведение» [151]. Таким образом, вопросы о научении до сих пор являются актуальными в свете организации образовательного процесса.

3.5. Учение, его трактовки, теории, механизмы

Понятие «учение» имеет различные трактовки. С. Л. Рубинштейн раскрывает суть учения так: «Основная цель учения, применительно к которой приравнивается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство – освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготавливается к собственной трудовой деятельности. Этот процесс учения протекает не стихийно, не самотеком. Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения – двустороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащегося» [189]. С. Л. Рубинштейн и Л. С. Выготский рассматривали учение как приобретение знаний, умений и навыков, а развитие – как приобретение новых качеств.

В советской психологии учение в основном рассматривалось в русле теории деятельности. Так, А. Н. Леонтьев определяет учение как тип учебной деятельности, которая не только занимает большой период времени, но в ее русле формируются сама личность ученика, более частные виды деятельности [116]. Как специфический вид учебной деятельности рассматривали учение Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов [64]. К. К. Платонов пишет, что учение – это вид деятельности, в процессе которой осуществляется обучение личности и достигается ее обученность [166]. П. Я. Гальперин определяет учение как усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий [49]. Л. Б. Ительсон в книге «Лекции по современным проблемам психологии обучения» (Владимир, 1970) пишет: «Учение – это 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... которое включает в себя:

- усвоение информации о значимых свойствах мира, необходимой для успешной организации интеллектуальной и практической деятельности;

– освоение самих приемов и операций, из которых складывается эта деятельность;

– овладение способами использования этой информации для правильного выбора и контроля этих приемов и операций в соответствии с поставленной целью» [82, 280].

Этот подход к проблемам учения развивается в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, разрабатываемой П. Я. Гальпериным, Н. Ф. Талызиной и их сотрудниками. Учение рассматривается как усвоение определенных видов и способов познавательной деятельности, которые включают в себя заданную систему знаний и в дальнейшем обеспечивают их применение в заранее определенных пределах. Единицей, усваиваемой в процессе обучения познавательной деятельности, является умственное действие, и задача управления учением – это задача формирования умственных действий с определенными, заранее заданными свойствами. Возможность подобного управления дают знание и использование законов, по которым происходит образование новых действий, выявление и учет условий, влияющих на их качество.

Другой теоретический подход состоит в рассмотрении учения как усвоения учащимися знаний и формирования у них приемов умственной деятельности (Н. А. Менчинская, Е. Н. Кабанова-Меллер, Д. Н. Боголюбский и др.). В его основе – положение, согласно которому усвоение школьниками знаний определяется внешними обстоятельствами (в первую очередь, программой и методами обучения) и в то же время является результатом активности самого школьника. Центральным моментом учения является усвоение знаний, представленных в виде научных понятий. Данное извне понятие формируется в той мере, в какой оно является результатом мыслительной деятельности учащегося, осуществляемых им умственных операций (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование).

Системный анализ основных концепций учения провел И. И. Ильсов [81], он выявил особенности структурной организации учения и отличия его понимания в разных психологических концепциях.

В настоящее время ведущими теориями понимания учения являются **когнитивная и деятельностьная**. Когнитивная теория возникла и развивалась за рубежом, деятельностьная – на советском и постсоветском пространстве.

Названия «когнитивная психология», «когнитивные теории учения» происходят от английского слова *cognition* (познание) и направлены на исследование главной части учения – познавательного процесса. Сравнивая процесс учения с айсбергом, Т. В. Габай [47] пишет, что бихевиористы интересовались лишь надводной, видимой частью айсберга, в то время как главная его часть находится под водой. Когнитивисты обратились к этой невидимой части учения, к познавательному процессу, который и ведет к тому или иному ответу (реакции).

Когнитивные теории учения можно разделить на две группы. Первую группу составляют информационные теории, в которых учение рассматривается как вид информационного процесса, а познавательная деятельность человека отождествляется с процессами, происходящими в компьютерах. Вторая группа представителей когнитивного подхода к процессу учения остается в пределах психологии и стремится описывать его с помощью основных психических функций: восприятия, памяти, мышления.

Когнитивная психология изучает, как люди получают информацию о мире, как она представляется человеком, хранится в памяти, преобразуется в знания, которые затем влияют на поведение. Когнитивная психология оказывает влияние на все разделы психологии и показывает, что эффективное обучение возможно лишь в том случае, когда новый материал, связанный с уже имеющимися знаниями и умениями, включается в существующую когнитивную структуру (Д. П. Озбел, Дж. Брунер).

В нашей стране наиболее известен подход к проблемам учения и обучения американского психолога и педагога Дж. Брунера. Согласно его концепции [33; 34], познание мира носит прежде всего чувствительный и двигательный характер, потому что ничто не может быть включено в мысль, не пройдя сначала через чувства и двигательную активность. В работах Дж. Брунера постоянно делается акцент на то, что ученик, изучая тот или иной предмет, должен получить некие общие, исходные, знания и умения, которые позволяли бы ему в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно полученных знаний. Развитие личности связано с развитием познавательных процессов. Человек есть познающее, думающее, анализирующее существо. Реакция личности зависит не от самой ситуации, а от ее субъективной интерпретации личностью. После выполнения реакции человек анализирует свои действия, после чего корректирует интерпретацию ситуации и тип реакции.

В своих исследованиях Дж. Брунер обращает внимание на связь знаний и умений. Характеризуя процесс овладения предметом, он выделяет три процесса, которые протекают почти одновременно:

- получение новой информации;
- трансформация имеющихся знаний: их расширение, приспособление к решению новых задач;
- проверка адекватности применяемых способов стоящей задаче.

Дж. Брунер предлагал использовать такой метод обучения, который позволил бы учащемуся выйти за пределы данной ему информации: «лишь сообщение учащимся утверждений, убедительных в причинно-следственном отношении, сделает возможным вести образование на основе широкого диапазона человеческих знаний. Общее образование должно стремиться стать обобщенным образованием, тренирующим способность выхода за пределы полученной информации, обеспечивая правдоподобное предсказание новых событий» [34, 155].

Другой представитель этой психологической школы *Ж. Нюттен* предлагает такое определение учения: «Процесс, посредством которого приобретаются информация и навыки, а не осуществляется конкретное действие» [144, 213]. Процессы научения автор тесно связывает с мотивацией человека, подчеркивая, что научение представляет собой комплексный процесс изменения поведения, опосредованный когнитивным структурированием информации, поступающей из трех главных источников: стимуляции со стороны обучающей ситуации; ответных реакций со стороны индивида; позитивного или негативного исхода каждой ответной реакции. На когнитивное структурирование этих различных типов информации оказывает влияние мотивация к обучению, побуждающая выполнять предстоящие задания как можно лучше или достичь определенных целей обучения.

Культурно-историческая концепция *Л. С. Выготского* является определяющей для советской психологии. В ней автор сформулировал основные законы психического развития:

- детское развитие имеет свой ритм и темп, которые меняются в зависимости от возраста;
- развитие есть цепь качественных изменений;
- психика ребенка принципиально отличается от психики взрослого;
- развитие психических процессов ребенка происходит неравномерно;

- психическое развитие есть развитие высших психических функций, которые опосредованны, осознанны, произвольны, системны. Они формируются в процессе овладения выработанными человечеством средствами производства;

- детское развитие подчиняется общественно-историческим законам и идет путем присвоения исторического опыта человечества. Обучение – движущая сила развития, которая опирается на зону ближайшего развития, т. е. на те психические функции, которые находятся в процессе созревания;

- человеческое сознание есть структура и система психических процессов. Каждому возрасту соответствует ведущий психический процесс, который подчиняет себе остальные. Обучение перестраивает систему сознания.

Идеи Л. С. Выготского развивали другие советские психологи. А. Н. Леонтьев ввел понятие ведущего вида деятельности, доказал, что процесс развития идет благодаря деятельности с предметами. С. Л. Рубинштейн в качестве единицы психологического анализа деятельности принимал действие, показал, что эта единица и сохраняет специфику деятельности. Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов отмечали, что в ведущей деятельности перестраиваются психические процессы; содержание и форма ведущей деятельности зависят от исторических условий развития ребенка, при усвоении общественно выработанных способов действий с предметами происходит формирование ребенка как члена общества; обучение идет в единстве материальной и психической деятельности; научение понимается как процесс присвоения личностью социокультурного опыта, накопленного человечеством. П. Я. Гальперин предложил деятельностьную теорию учения (теорию поэтапного формирования умственных действий).

Деятельностная теория учения основывается на трех фундаментальных принципах.

1. *Деятельностный подход к психике.* Психика понимается как форма жизнедеятельности субъекта, обеспечивающая решение определенных задач в процессе его взаимодействия с миром. Человек (субъект) выступает как активное начало, а не как простоеместилище психического. Он выполняет не только внешние практические действия, но и действия психические. Психика – это не просто картина мира, система образов, но и система действий.

2. *Действие есть единица анализа учения.* Общее требование к единице анализа любого процесса заключается в том, что она не должна терять спе-

цифики анализируемого явления. Л. С. Выготский подчеркивал, что психику надо разлагать не на простейшие, а на специфические для нее единицы, в которых сохраняются в наиболее простом виде все ее качества и свойства. Поскольку психика в одних случаях входит в деятельность в качестве элементов, а в других – сама составляет ее полностью, то анализ необходимо вести в таких единицах, которые сохраняют все специфические особенности деятельности. Действие имеет ту же структуру, что и деятельность: цель; мотив; объект, на который оно направлено; определенный набор операций, реализующих действие; образец, по которому оно совершается субъектом; является актом его реальной жизнедеятельности. Наконец, действие, как и деятельность, субъектно, т. е. принадлежит субъекту, всегда выступает как активность конкретной личности.

3. *Социальная природа психического развития человека.* Общественный образ жизни людей привел к тому, что прогресс человечества стал определяться не биологическими, а социальными законами. Видовой опыт человека перестал фиксироваться с помощью механизмов наследственности, он стал закрепляться специфически социальными способами – в продуктах материальной и духовной культуры. Человек в процессе жизни усваивает опыт старших поколений и умножает его своими действиями.

У человека, как и у животных, имеются два опыта: врожденный, биологически наследуемый, и надстраивающийся над ним индивидуальный. Но главное место занимает третий: прижизненно приобретаемый опыт общественно-исторической практики, опыт человечества, который усваивается обычно с помощью старшего поколения и приводит к формированию специфически человеческих способностей. Когда социальный опыт человечества был невелик, ребенок осваивал его с помощью родителей, в процессе труда, который начинался очень рано. По мере возрастания социального опыта возрастало и время на его усвоение. На определенном этапе развития общества стало выделяться специальное время жизни для этого усвоения: появились обучение, школы, учителя. Назначение учителя состоит именно в том, чтобы передать социальный опыт новому поколению.

Таким образом, природные предпосылки выступают как необходимые условия психического развития человека, а усвоение опыта прошлых поколений играет определяющую роль в его становлении. Учение и воспитание – специально организованные виды деятельности людей, в процессе которой они усваивают опыт предыдущих поколений (Н. Ф. Талызина) [215].

3.6. Соотношение обучения и развития

Развитие человека понимается как инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят регрессивные и прогрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке [141]. Развитие, особенно личностное, не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняясь по направлению, интенсивности, характеру и качеству. Общими характеристиками развития являются: необратимость; наличие периодов регресса – прогресса; неравномерность; сохранение предыдущего в новом; единство изменения и сохранения. К началу 1930-х гг. Л. С. Выготским были описаны три основные теории о соотношении обучения и развития.

Первая точка зрения заключается в том, что *обучение и развитие понимаются как тождественные процессы*. Эта идея развивалась представителями поведенческой психологии (У. Джемс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон). Обучение и есть развитие, согласно их взглядам. Считалось, что ребенок развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение есть развитие. При этом Э. Торндайк, например, не видел разницы между обучением человека и обучением животного. Таким образом, обучение полностью сливается с детским развитием, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии. Представители этой точки зрения (У. Джемс, Дж. Уотсон, К. Коффка) полагали, что любое обучение является развивающим, однако природу обучения понимали по-разному.

Вторая точка зрения на проблему соотношения обучения и развития заключается в идее, что *обучение – это только внешнее условие созревания, развития* (В. Штерн, А. Гезелл, З. Фрейд). Развитие создает возможности, а обучение их реализует, так писал В. Штерн. Согласно этой позиции, детей можно и нужно учить лишь тому, к чему у них созрели определенные способности. Если ребенок еще не созрел для понимания какой-либо информации, усвоения какого-то навыка, то обучение может дать обратный эффект (снижение мотивации, механистическое заучивание без понимания).

Этот эффект наблюдается, когда, например, родители, желающие фундаментально развить ребенка, предлагают ему для заучивания в 3–4-летнем возрасте сложные стихи поэтов-классиков. Да, малыш может их запомнить как некий набор слов и звуков и даже продекламировать взрослым, но ни смысл, ни идеи этих произведений ему не понятны. Для понимания родители должны кропотливо объяснять смысл каждого непонятого слова, обо-

рота, приводить примеры и сравнения. Только тогда такое «сверххранение» даст позитивный результат.

Согласно третьей точке зрения, высказанной известным швейцарским психологом Ж. Пиаже, развитие не зависит от обучения, *между обучением и развитием связь отсутствует*. Эта независимость выражается в том, что мышление ребенка, согласно полученным экспериментальным данным, проходит через определенные стадии, независимо от того, обучается он или не обучается. А относительность независимости этих процессов состоит в том, что для того чтобы обучение стало возможным, развитие должно подготовить для этого соответствующую основу. Обучение в этом случае «идет в хвосте развития», оно как бы надстраивается над созреванием.

Описанные теории соотносятся с традиционным дидактическим принципом доступности, согласно которому ребенка можно и нужно учить лишь тому, что он «может понять», для чего у него уже созрели определенные познавательные способности. Однако образовательная практика уже к тому времени продемонстрировала, что детям можно предлагать и достаточно сложные знания, недоступные им по уровню созревания. При таком педагогическом подходе (объяснять, показывать, демонстрировать на моделях и схемах) предлагаемые знания дети могут усвоить. Поэтому появилась точка зрения, согласно которой *между обучением и развитием существует тесная связь*.

Так, К. Коффка рассматривает развитие как двойственный процесс: созревание и обучение. А отсюда следует, что созревание как-то влияет на обучение, а обучение, в свою очередь, влияет на созревание. При этом обучение понимается как процесс возникновения новых структур и усовершенствования старых, а поэтому обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, вызывая в нем новообразования. Таким образом, развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание).

Иное видение связи обучения и развития обозначили представители когнитивной психологии (Дж. Брунер), его прописал в культурно-исторической концепции Л. С. Выготский: процесс развития не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним. Существуют два уровня развития:

- *зона актуального развития*, которая определяется самостоятельным решением ребенком интеллектуальных задач. Другими словами, это отработанный опыт ребенка, то, что он может сделать сам;

● *зона ближайшего развития*, обнаруживающаяся при совместном со взрослым решением задач. Это те действия или операции, которые ребенок может осуществить при помощи взрослого, и только по истечении времени (повторении, закреплении) может уже сделать сам. По мнению Л. С. Выготского, именно эту зону ближайшего развития и должно создавать обучение. Тогда оно будет двигать развитие, опираясь не только на созревшие, но и на созревающие функции.

Для педагогической психологии проблемы научения, учения и обучения являются центральными, так как определяют решение концептуальных вопросов организации передачи опыта подрастающим поколениям.

Тема 4. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.1. Обучение и учебная деятельность

Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности. Педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет нужные средства и информацию. В педагогической психологии обучение – это качественное изменение всего внутреннего мира, всей психики и личности ученика. В процессе обучения происходит познание как постижение действительности и приобретение знаний. Результатами познания являются:

● *обыденное знание*, формирующееся в повседневном опыте, на основе которого отражаются, главным образом, внешние стороны и связи окружающей действительности;

● *научное знание*, представляющее собой систематизированные, обобщенные разряды знаний, формирование которых основано не только на опытных, эмпирических, но и на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития.

В процессе обучения формируется особое – *учебное* – знание, производное от научного и, в отличие от последнего, является познанием уже известного. Учебное знание порождается в результате преднамеренного изменения, реорганизации научного знания с учетом психологических особенностей и возможностей обучаемых. Учебное знание существует

в трех формах: учебной дисциплины, учебного текста и учебной задачи. Адаптированная форма научного знания образует учебную дисциплину, включающую закономерности познавательной деятельности учащихся и саму предметную форму научного знания. Языковая форма выражения учебного знания образует текст. Приобретение учебных знаний возможно в условиях специально организованной деятельности – учебной.

В общей теории учения (Я. А. Коменский, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский) сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина). Психологические основы были заложены Л. С. Выготским, С. Л. Рубинштейном, конкретное содержание сформулировано А. Н. Леонтьевым. Наиболее полное определение учебной деятельности дано Д. Б. Эльconiным.

Понятие «учебная деятельность» неоднозначно. В широком смысле слова учебная деятельность иногда рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. Так, Р. С. Немов [141] определил ее как процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменения старых.

Учебная деятельность в узком смысле рассматривается как специфический вид деятельности [103]. Она направлена на самого обучающегося как ее субъекта – совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности.

Учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий и побуждаемая мотивами собственного роста (Д. Б. Эльконин).

Своеобразие деятельности учения в том, что она не пополняет общественного богатства и отвечает своеобразной – познавательной – потребности. Таковую же потребность человек реализует и в исследовательской деятельности, которая еще имеет результатом получение нового знания. В учебной деятельности «человек начинает не с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими исследователями всеобщей внутренней основы этого многообразия» [212, 67]. Другими словами, в процессе учебной деятельности человек изучает уже изученное, т. е. имеющееся в опыте человечества знание, но еще не ставшее его собственным. На современном этапе развития общества, когда значимым мерилom стала ин-

формация, ученые предлагают такое видение учебной деятельности: «Если субъекты учебной деятельности – учитель (сторона обучения) и учащийся (сторона учения), то объект их совместной деятельности – информация, а предмет – знания (адекватный мотив)» [77, 253].

4.2. Характеристики и предметное содержание учебной деятельности

Содержательные характеристики учебной деятельности (УД) определены И. И. Ильясовым: она отвечает познавательной, ненасыщаемой потребности и специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими понятиями, усваиваемыми, например, до школы); общие способы действия предваряют решение задач в отличие, например, от учения по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность. Д. Б. Эльконин дополнил, что УД ведет к изменениям в самом субъекте, а Й. Лингарт – что в ней изменяются психические свойства и поведение обучающегося в зависимости от результатов его собственных действий.

Деятельностные характеристики УД были сформулированы Д. Б. Элькониным. К ним относится *субъектность*, это значит, что УД всегда принадлежит субъекту, ее осуществляющему. С этой характеристикой связаны *активность* и *осознанность*, первая отражает смысл УД как деятельности по самоизменению, вторая понимается как отражение в сознании субъекта целей, результатов и процесса деятельности. Следующей характеристикой является *целенаправленность*: УД всегда имеет осознаваемые цели, отражающие логику освоения опыта человечества. *Предметность* учебной деятельности означает наличие того, на что она будет направлена, т. е. предмета.

По содержанию УД направлена на усвоение богатств культуры и науки, накопленных человечеством. Она общественно значима и оцениваема, по форме соответствует общественно выработанным нормам обучения и осуществляется в специальных общественных учреждениях.

Предметное содержание УД анализируется в русле теории деятельности и предполагает наличие в ней тех же структурных компонентов, что и в других видах деятельности: предмета, средств, способов, продукта и результата (табл. 4).

Таблица 4

Компоненты учебной деятельности

Название компонента	Содержание компонента	Элементы компонента
Предмет	Указывает на то, на что направлена УД. Это изменение самого субъекта (обучающегося человека)	<ul style="list-style-type: none"> ● Усвоение знаний ● Овладение обобщенными способами действий ● Отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов
Средства	То, с помощью чего осуществляется УД	<ul style="list-style-type: none"> ● Лежащие в основе познавательной и исследовательской функций интеллектуальные действия (мыслительные операции): <i>анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация</i> ● Средства, в форме которых усваивается знание, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт: <i>знаковые, языковые, вербальные</i> ● Фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося
Способы	Указывают на то, как люди получают знания	<ul style="list-style-type: none"> ● Репродуктивные, проблемно-творческие и исследовательско-познавательные действия (<i>В. В. Давыдов, В. В. Рубцов</i>) ● Ориентировка; этапы перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному действию; контроль действий (<i>П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина</i>)
Продукт	Отображает то, что получается в итоге	<ul style="list-style-type: none"> ● Структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики ● Внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах
Результат	Внутреннее состояние, к которому привела УД	<ul style="list-style-type: none"> ● Продолжение деятельности ● Уклонение от деятельности

В некоторых работах [122; 196] предлагается выделение трех основных компонентов УД: мотивационного, операционального и контрольно-оценочного. Однако в большинстве учебных изданий [1; 16; 66; 77; 83; 103] ее структура рассматривается более развернуто:

- учебная мотивация;
- учебная ситуация (состоит из учебной задачи и учебных действий);
- контроль (самоконтроль);
- оценка (самооценка).

Учебная мотивация входит в структуру УД первым обязательным компонентом. Она практически всегда является определяющей для результата и процесса учения и собственно учебной деятельности. Можно сказать, что если мотивация есть, то и УД будет успешной независимо от способностей и возможностей человека.

Мотивация может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. Как особо значимый феномен в качестве структурного компонента УД мотивация будет проанализирована и охарактеризована далее.

Учебная ситуация представляет собой целостную единицу образовательного процесса. Она может быть проблемной или нейтральной по содержанию. Нейтральные учебные ситуации связаны с усвоением опыта в результате работы с полученной информацией. Проблемные ситуации отличает то, что человек сталкивается с проблемой теоретического или практического характера, нуждающейся в новом видении или подходе к пониманию информации, в других вариантах ее переработки.

С точки зрения взаимодействия субъектов образовательного процесса выделяют сотрудничество (способствующие обучению) и конфликтные (препятствующие ему) ситуации.

Учебная ситуация включает два основных компонента: учебную задачу и учебные действия, необходимые для ее решения.

Учебная задача представляет собой отраженное в сознании требование выполнить некое действие, чтобы привести в соответствие неизвестное и требуемое. Это сложная система информации об объекте, где часть сведений представлена, а часть неизвестна. Отличительные характеристики учебной задачи в том, что она выступает как определенное учебное задание, имеющее четкую цель, данную в определенных условиях (А. Н. Леонтьев). Для достижения какой-либо учебной цели необходимо решение набора задач, где каждая занимает определенное место. Основ-

ное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми он действует (Д. Б. Эльконин).

Учебная задача (Г. А. Балл [13]) в настоящее время рассматривается как системное образование, в котором обязательны два компонента: предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи. Особенности учебной задачи – это направленность на субъект, неопределенность и многозначность (одна учебная задача помогает достигать разных целей учения, для достижения одной цели необходимо решение нескольких задач).

Е. И. Машбиц [131], изучая психологические основы управления учебной деятельностью, сформулировал психологические требования к учебным задачам.

Рассмотрим компоненты учебной задачи, выделенные Л. М. Фридрихом в книге «Логико-психологический анализ школьных учебных задач» (1972).

Предметная область представляет собой совокупность фиксированных и предполагаемых объектов разного характера, о которых явно или неявно идет речь в задаче.

Отношения связывают объекты данной предметной области. Элементы и отношения предметной области делятся на две группы: постоянные и переменные, известные и неизвестные.

Постоянные элементы и отношения определены условиями задачи. Переменные элементы и отношения могут принимать любые значения из некоторого множества (область изменения переменной). Известные элементы и отношения – это данные, которые в формулировке задачи точно указаны в виде определенных значений. Неизвестные элементы и отношения могут быть искомые (те, которые нужно найти), вспомогательные, или промежуточные и неопределенные.

Требование (или вопрос) задачи представляет собой указание цели (что необходимо установить в результате решения задачи).

Оператор задачи – совокупность тех действий, которые надо произвести над условиями задачи, чтобы выполнить ее требование. Это общие правила, формулы, теоремы, вообще общие знания (положения) некоторой области, соответствующей данной задаче. На их основе строится система действий по решению задачи. Оператор задачи должен быть найден учащимся самостоятельно, он не дается готовым в самой задаче.

Общие позиции, характеризующие учебные задачи, не дают полного понимания данного структурного компонента УД. Интересны исследования чешских психологов, в частности Д. А. Толлингеровой [221; 222] и ее коллег, изучавших виды опережающего управления обучением. Задачи разделены автором на пять классификационных групп согласно их когнитивным характеристикам.

Учебная задача для Д. А. Толлингеровой выступает как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, как «проект будущего учебного действия», определяющий интеллектуальное пространство, в котором ученик станет выполнять мыслительные действия. Опережающее управление обучением с помощью задач, которые операционализируют усваиваемое содержание знаний, Д. А. Толлингерова назвала *проектным* в отличие от другого вида управления – *рефлексивного*, которое связано с выделением и осознанием самим субъектом познания способов его собственной мыслительной деятельности.

Решение учебных задач проходит несколько этапов:

- принятие или самостоятельная постановка учебной задачи;
- преобразование условий учебной задачи в целях обнаружения некоего общего отношения изучаемого предмета;
- моделирование выделенного отношения;
- преобразование модели этого отношения для изучения его свойства в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль выполнения действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи.

Так, ученик средней школы в курсе физики изучает силы, действующие на тело. Сначала ему объясняют на уроках теоретические модели соотношения данных сил, демонстрируют их действие на моделях или реальных образцах, решают задачи (не путать их с учебными). Это и есть первый этап – принять учебную задачу (т. е. захотеть разобраться, как и почему эти силы действуют). Затем начинается осмысление информации (принципиальное понимание модели соотношения сил, выражение этих моделей в формулах, их возможное применение). Это второй и третий этапы решения учебной задачи. Четвертый этап – преобразование модели этого отношения для изучения его свойства в «чистом виде» – представляет собой перевод

понятого, освоенного на примерах материала в его символическое значение (формулы). После этого ученик отвечает на вопросы учителя, выполняет задания из учебника, практические или лабораторные работы (это идет пятый этап). Шестой и седьмой этапы не всегда являются завершающими, они как бы идут параллельно с остальными (отслеживается и оценивается правильность понимания и выполнения действий).

Учебная деятельность, в принципе, должна представляться как система учебных задач, задаваемых в определенных учебных ситуациях и предполагающих определенные учебные действия. Задача и возникает как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа. Например, при непринятии субъектом проблемной ситуации по каким-либо причинам она перерастает в задачу [56].

Безусловно, на начальных этапах обучения учащиеся еще не могут ставить и решать учебные задачи самостоятельно. Данную функцию выполняет педагог. А принятие учебной задачи происходит тогда, когда учащийся после разъяснений учителя начинает понимать, для чего необходимо выполнение тех или иных заданий, сопоставляя учебную задачу со своими возможностями, потребностями, интересами, смыслом учения.

Написание сочинений есть учебная задача, отражающая обобщенный способ изложения своих мыслей планомерно, логично, доказательно, с использованием различных речевых средств. Задание изложить свои мысли (в виде сочинения на определенную тему) для одного ученика станет той проблемной ситуацией, которая перерастет в учебную задачу, которую он будет выполнять. Такой ученик начнет писать работу, постепенно будет что-то добавлять, какие-то фразы убирать, обращаться к тем или иным произведениям. Для другого эта ситуация не проблемная (никаких своих мыслей выстраивать не хочется). Такой ученик скопирует сочинение из любого источника (в настоящее время, скорее, из интернета), перепишет и сдаст. Соответственно, никакую учебную задачу он решать не будет. Этот пример еще раз подчеркивает особую важность мотивации в учебной деятельности.

Решение учебных задач осуществляется через учебные действия, которые переходят в операции (способы действия).

Учебные действия – это акты активности субъекта, составляющие операциональную часть УД. Существует несколько классификаций учебных действий. Так, О. В. Нестерова [142] предлагает следующее деление действий, входящих в деятельность учения.

1. *Общие виды познавательной деятельности* (общие приемы используются в разных областях, при работе с разными знаниями):

- умение планировать свою деятельность;
- умение контролировать выполнение любой деятельности;
- все приемы логического мышления (сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приемы доказательства, классификации и др.);

• «психологические» приемы (умение запоминать, умение быть внимательным, умение наблюдать и др.).

2. *Специфические виды познавательной деятельности*. Отражают особенности изучаемого предмета и поэтому используются в пределах данной области знаний. Примерами могут служить в точных науках сложение, умножение и другие математические действия с цифрами или символами, при изучении языков – звуковой анализ.

В теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина [215] выделяют:

1. *Ориентировочные действия*, направленные на анализ условий ситуации, соотнесение ее со своими возможностями и приводящие к постановке учебной задачи. Эти действия развиваются затем по следующей логике:

- понимание готовой задачи, поставленной учителем;
- активное принятие для себя этого задания (доопределение, переопределение для себя в соответствии с уровнем притязаний);
- самостоятельная постановка учащимися учебной задачи, а затем и нескольких задач.

2. *Исполнительные действия* как активное преобразование изучаемого объекта. Проходят следующие этапы:

- выполнение отдельных операций как звеньев действия;
- выполнение основных учебных действий (анализ, изменение, сравнение, моделирование);
- выполнение нескольких учебных действий, осуществляемых слитно с одной задачей и объединенных в крупные блоки – приемы, способы, методы учебной работы;
- осуществление этих крупных блоков на осознанном уровне (умения) или автоматически (навыки).

3. *Оценочные действия*, которые представляют собой контроль и оценку собственной деятельности. Выделяют стадии развития оценочных действий:

- самоконтроль и самооценка по результату работы на основе сопоставления с образцом;
- самоконтроль и самооценка по ходу работы;
- самоконтроль и самооценка до начала работы как прогнозирования ее хода и предполагаемого результата.

Качественными характеристиками учебных действий считаются их *обобщенность* (степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных), *осознанность*, *гибкость*, *вариативность*, *самостоятельность*, а также *мера освоенности* (степень автоматизированности и быстрота выполнения) и *развернутости* (полнота представленности в них всех первоначально включенных операций). Действия могут выполняться в материальной или материализованной форме, а также громкоречевой (или внешнеречевой) и идеальной (умственной).

И. А. Зимняя [77], обобщая идеи Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Марковой, Л. Л. Гуровой, О. К. Тихомирова, В. В. Габай, рассматривает учебные действия с точки зрения теории УД (табл. 5).

Таблица 5

Виды учебных действий

Виды учебных действий			
с позиции субъекта УД	с позиции предмета УД	в соотнесении с психической деятельностью	по видам продуктивности
<ul style="list-style-type: none"> • целеполагание • планирование • программирование • исполнительские действия (вербальные – невербальные; формализованные – неформализованные; предметные – вспомогательные) • контроль • оценка 	<ul style="list-style-type: none"> • преобразующие действия • исследовательские действия 	<ul style="list-style-type: none"> • перцептивные действия (опознание, идентификация) • мнемические действия (запечатление, фильтрация информации, структурирование, сохранение, актуализация информации) • мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование) 	<ul style="list-style-type: none"> • репродуктивные действия (исполнительские, воспроизводящие) • продуктивные действия (целеобразование, преобразование, воссоздание)

Всякое учебное действие становится произвольным и регулируемым только при наличии контроля. **Контроль** – важная составляющая учебной деятельности, которая вначале осуществляется взрослым (педагогом), а затем переходит на уровень самоконтроля учащегося. Данный процесс есть отслеживание собственных действий, их результатов и сличение действий с образцами для корректировки, приведение в соответствие имеющегося и желаемого, необходимого. Соответственно, контроль предполагает *звенья*:

- модель, образ желаемого результата;
- процесс сличения образа и реального действия;
- принятие решения о коррекции или продолжении действия;
- обратная информация, на основе которой изменяется отношение к результату и пересматриваются способы достижения текущих, промежуточных и конечных целей и решения учебных задач.

Эффективным компонентом УД делают контроль следующие его *свойства*: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность.

В педагогике и дидактике существует множество *видов* контроля, которые позволяют отслеживать освоение материала учащимися.

Первоначально при освоении УД контроль осуществляется взрослым. Затем на основе видимого внешнего контроля со стороны взрослых (педагогов, родителей) в процессе УД у учащихся должен сформироваться самоконтроль. Еще П. П. Блонским [27] были выделены следующие *стадии* появления самоконтроля:

- отсутствие самоконтроля, когда учащийся не усвоил материал и не может ничего контролировать;
- полный самоконтроль (учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала);
- выборочный самоконтроль, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное;
- видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется на основе прошлого опыта, на основе незначительных деталей, примет.

Значимость контроля или самоконтроля состоит в том, что это внутренний механизм перехода внешнего интерпсихического во внутреннее интрапсихическое. Если этот переход совершился, УД учащимся освоена, если же нет, то возникают проблемы с успеваемостью, не связанные со способностями ребенка.

Так, например, учащийся желает что-то узнать, понять (мотивация). Он начинает ставить проблемы (учебная задача), узнавать, разбираться (совершает учебные действия), проверять, правильно ли он что-то понял и разобрался (самоконтроль), и делать выводы о себе и своей деятельности (самооценка). Так выглядит освоенная УД.

По форме самоконтроль делят на собственно самоконтроль и взаимоконтроль. Основными средствами самоконтроля могут быть схемы, алгоритмы решений, памятки, учебные инструкции, образцы выполнения, ключи к программированным материалам.

Основные виды самоконтроля:

- самоконтроль результатов работы;
- самоконтроль процесса реализации учебной задачи;
- самоконтроль условий выполнения учебной задачи;
- самоконтроль до начала работы как прогнозирование ее хода и предполагаемого результата.

Формирование самоконтроля сильно зависит от того, как именно осуществляется контроль со стороны педагога. Действия учителя важны и для следующего компонента УД – **оценки**.

В общей теории обучения операцию соотношения фактических результатов с заданными нормами и эталонами принято называть проверкой. Непосредственно интерпретацию и отношение к фактическому результату составляет процесс оценивания или просто оценки.

Действия оценивания есть результат рефлексии и анализа собственной УД, сопоставления ее результатов с поставленными основными и частными учебными задачами. Оценка – это система критериев для соотношения образа результата и реальных результатов (промежуточных и конечного), а также моделей действий и реальных действий (по А. В. Захарову). В образовательной практике существует фиксируемый в баллах результат оценки, который называют *отметкой*. Общепедагогический смысл и психологическое значение оценки и отметки не совпадают. Оценивание может выступать как развернутое суждение с аргументацией выводов, а может быть осуществлено в свернутой форме – в виде прямого выставления отметки.

Оценка представляется вначале внешним по отношению к обучающемуся действием (оценка педагога), затем переходит, как и контроль, в самооценку как внутреннее действие обучающегося.

В реальной образовательной практике контроль и оценивание неразрывны. Так, ученик, выполняющий трудное домашнее задание, сверяя полученные результаты с ответом (самоконтроль) и видя несоответствие, де-

дает вывод, что задание сделано неправильно, что-то не получилось, потому что где-то он ошибся (самооценка). Учитель, проверяя ход и результат его работы (контроль), оценивает ее, например, следующими словами: «Молодец, ты очень старался, нашел верный ход решения, но вот здесь использовал неверную формулу, поэтому результат оказался неправильным (развернутое оценивание). За старательность хвалю, но отметка будет не очень высокой (отметка)».

Содержательно оценивая УД, ее результаты и процесс, педагог задает ориентиры для усвоения, так как у детей есть свои критерии оценки деятельности. Так, младшие школьники высоко оценивают свою работу, если потратили много сил, вложили старание, независимо от результатов. Еще дети более критичны к работе других, нежели к своей. Для подростков данные феномены уже не актуальны, так как они в большей степени ориентируются на мнение сверстников.

Безусловно, обучающиеся не всегда в состоянии адекватно оценить свои реальные и возможные успехи УД. Формирование адекватной самооценки учащимися собственных реальных и потенциальных возможностей может быть достигнуто при такой организации обучения, при которой сами учащиеся вовлекаются в совместную учебно-оценочную деятельность (В. А. Якунин) [253]. Обычно такая форма организации обучения складывается из трех условно выделяемых этапов, которые отражают переход от внешних форм оценивания к самооценке.

Первый этап характеризуется тем, что ведущая роль в оценочной деятельности сохраняется за педагогом. Дети ориентируются на оценки взрослого и перенимают их.

Второй этап предполагает привлечение учащихся к самостоятельной оценочной деятельности в условиях их коллективной учебной работы. В процессе этой работы каждый из учеников принимает на себя контрольно-оценочные функции учителя, но по отношению к своим одноклассникам. Тогда ученическая взаимооценка выступает как первоначальная форма оценочного сотрудничества, с одной стороны, и как форма первоначального опыта самостоятельной оценки – с другой.

Третий этап есть переход к самостоятельной оценке собственной учебной деятельности и поведения. При этом формирование оценки себя осуществляется в двух направлениях, которые соответствуют выделяемым в психологии видам самооценки: ретроспективной (оценка результатов своей деятельности) и прогностической (оценка субъектом собственных возможностей).



Схема 1. Общеучебные умения и навыки (по Б. Б. Айсмонтасу [1])

Формирование предметной самооценки в структуре деятельности имеет важную особенность: переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности – его самооценку. Самая общая и важная функция самооценки – регулятивная, ибо она может стать либо стимулом, либо тормозом развития учения. Так как самооценка формируется под влиянием педагогической оценки, то последней придается особый смысл в педагогической практике, и она будет рассматриваться далее отдельно.

В процессе освоения учебной деятельности, особенно действий самоконтроля и самооценки, у обучающихся формируются психологические основы *самостоятельной работы*.

Самостоятельная работа может быть представлена как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность, которая предполагает выполнение обучающимся целого ряда входящих в нее действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла (по А. Н. Леонтьеву), подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости, самоорганизации в распределении учебных действий во времени, самоконтроля в их выполнении. С позиции субъекта деятельности самостоятельная работа определяется как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная им самим в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Учебная деятельность, появляясь, развиваясь и формируясь, становится освоенной учащимся в определенной степени. В процессе ее становления особенно важными для учащегося являются общеучебные способы работы. Их можно обобщенно представить на схеме 1. Такие умения позволяют осуществлять УД самостоятельно и эффективно.

Знание основных параметров УД дает возможность исследовать ее у учащихся и при необходимости корректировать для достижения ими лучших результатов в освоении опыта человечества.

Тема 5. УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ

5.1. Мотивы и мотивационная сфера личности

Жизнь, поведение и деятельность человека всегда чем-то сподвигаются и направляются. Мотив в самом общем плане и представляет то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-то действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

Мотив – внутреннее побуждение к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением потребностей и (или) достижением целей.

Мотивы всегда конкретны и не единичны, их у человека множество, одни значимы больше, другие меньше. Эта структура не стабильна, а динамична и постоянно меняется под действием различных факторов. Совместно с эмоциональными процессами мотивация придает субъективность поведению человека и инициирует его. Мотивационная система побудителей многоуровневая, сложноструктурированная, неоднородная. Она описывается широкой сферой, включающей потребности, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, ценности, нормы.

Выделяют следующие **виды мотивации**:

- **внешняя**, не связанная с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами. К внешним мотивам относятся цели, исходящие из ситуации (факторы среды);

- **внутренняя**, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности. В основе внутренних мотивов лежат потребности человека, его эмоции, интересы.

Как показали исследования Р. Райан и Э. Деси [264], внешняя мотивация – неоднородное образование, разные ее составляющие могут быть по-разному связаны с эффективностью выполняемой деятельности и психологическим благополучием субъекта деятельности. Источником внутренней мотивации выступают базовые человеческие потребности в познании и понимании, а также в достижении, созидании и компетентности, изначально присущие всем человеческим существам и отличающиеся ненасыщаемостью.

Таким образом, мотив является конкретным побудителем, в котором отражается потребность, мотивация представляет собой механизм соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения,

определяющих деятельность, а мотивационная сфера включает аффективную и волевую сферы личности (Л. С. Выготский). Мотивационная сфера личности – определенная организация внутренних и внешних мотивов. Мотивационная сфера человека определяется по следующим параметрам: широта; гибкость; иерархизированность мотивов.

Множественность подходов к пониманию сущности, структуры, методов изучения мотивации обусловливается сложностью самой проблемы.

В зарубежной психологии мотивация рассмотрена в идеях и теориях разных ученых. Так, Х. Мюррей, А. Маслоу и М. Аргайл выстроили иерархические структуры мотивов человека, связав их с основными потребностями и установками. Х. Хекхаузен полагал, что в качестве мотива выступают потребности, влечения, побуждения, склонности. Ж. Годфруа понимал мотив как соображение, по которому субъект должен действовать. Дж. Аткинсон, работая в русле тех же идей, предложил формулу подсчета силы мотива. З. Фрейд, К. Левин, Э. Фромм, Г. Олпорт, К. Роджерс, несмотря на разнящиеся психологические позиции в понимании личности и ее развития, в целом рассматривали мотивы как определяющие жизнь человека факторы. Различия заключались в понимании и определении самих мотивов.

Российская психология также имеет множество наработок. С. Л. Рубинштейн, К. К. Платонов, А. Г. Ковалев, Л. И. Божович понимают мотив как потребность. Мотив есть цель, предмет (А. Н. Леонтьев), для которого осуществляется действие, придавая поведению человека целенаправленный и произвольный характер, а его побуждениям – смысл. Мотив рассматривается как свойство личности (В. С. Мерлин, М. Ш. Магомед-Эминов), так как устойчивые черты личности, как и внешние стимулы, обуславливают поведение и деятельность человека. Наиболее распространена точка зрения на мотив как на побуждение, осознанное, отражающее готовность человека к действиям и поступкам [78].

Мотив имеет две стороны: когнитивную, направленную на предмет потребности, и аффективную, исходящую от самой потребности. Однако единой точки зрения на мотив нет, так как поведение есть системное образование, обусловленное множеством детерминант, в том числе и мотивов.

Для советской психологии характерным является такой основной методологический принцип, как положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой стороны мотивации

(Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, П. М. Якобсон и др.). Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле слова с этой точки зрения понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики» [72, 133].

5.2. Общая характеристика учебной мотивации

Учебная мотивация представляет собой частный вид мотивации, включенной в УД. Мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Учебная мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью, динамичностью.

Мотивы УД – это все факторы, обуславливающие проявление учебной активности. Они, как и общие мотивы, могут быть:

- *внешними* (наказание и награда, угроза и требование, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и др.). Все они внешние по отношению к непосредственной цели учения. Знания и умения служат лишь средством для достижения других целей;

- *внутренними* (интерес к своим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный и профессиональный уровень, потребность в активной и новой информации), т. е. все, что побуждает человека к учению как к своей цели.

В. Э. Мильман полагал, что по отношению к учению как деятельности могут существовать только эти две группы мотивов [134, 130–132]. Однако независимо от того, внешними или внутренними являются мотивы деятельности, мотивация всегда является внутренней характеристикой учащегося как субъекта учебной деятельности. Эффективность деятельности зависит от смыслообразующих мотивов, поэтому если внешне деятельность обучающихся схожа, то внутренне, психологически, она сильно разнится.

Так, например, несколько учеников в классе отлично учатся. Их знания по какому-то предмету достаточно обширные, и стремление эти знания получить очень сильное. Однако цели данные учащиеся преследуют разные. Например, первый знает, что этот предмет надо будет точно сдавать при поступлении в предполагаемые вузы; второй изучает науку так серьезно, потому что его родители – профессионалы в этой области, много зна-

ют и требуют от ребенка того же. Третьему ученику нравится данная наука, в ней все интересно, и ему просто хочется много знать. Четвертый считает, что он не хуже, а лучше трех предыдущих, поэтому не может отставать от них и стремится знать по предмету тоже достаточно много.

Ряд современных исследований [261; 262] академической успеваемости школьников подтверждает, что вклад мотивационных факторов в достижение высоких результатов может превышать вклад интеллекта. Более того, при изучении одаренности получены данные о том, что интеллект и мотивация достаточно тесно связаны друг с другом: дети, имеющие наиболее высокий уровень способностей, склонны проявлять наибольший интерес к соответствующему виду деятельности и демонстрировать в ней наибольшую настойчивость.

Факторами, определяющими учебную мотивацию, являются [78]:

- образовательная система и непосредственно образовательное учреждение, где осуществляется УД;
- организация образовательного процесса, система приемов, методов и способов взаимодействия педагогов с учащимися;
- субъектные особенности обучающегося (его возможности, способности, потребности и интересы);
- субъектные особенности педагога (отношение к педагогической деятельности, к обучающимся, педагогические способности и умения);
- специфика учебного предмета как части научного и практического знания.

Учебные мотивы выполняют определенные **функции**. *Побуждающая функция* характеризует энергетику мотива, так как мотив вызывает и обуславливает активность учащегося, его поведение и деятельность. *Направляющая функция* отражает направленность энергии мотива на определенный объект, т. е. выбор и осуществление определенной линии поведения, поскольку личность учащегося всегда стремится к достижению конкретных познавательных целей. *Регулирующая функция* состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности, от чего, в свою очередь, зависит реализация в поведении и деятельности учащегося либо узколичностных (эгоистических), либо общественно значимых (альтруистических) потребностей. Выделяют также и другие функции:

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

- контролирующую (А. В. Запорожец);
- защитную (К. Обуховский).

Понимание мотивации учения также неоднородно. Разные исследователи наполняют это понятие разным содержанием. М. В. Матюхина [130] выделяет две основные группы мотивов.

Первая группа содержит два типа мотивов, заложенных в самом процессе УД:

1. Мотивация содержанием, имеющая три уровня: интерес к занимательному; интерес к фактам; интерес к сути явлений, их происхождению.

2. Мотивация процессом, имеющая три уровня: исполнительский – выполнение деятельности; поисково-исполнительский – выведение правила; творческий – самостоятельное составление задачи.

Вторую группу составляют мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой УД:

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

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

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

По мнению Н. В. Елфимовой [72], мотивация учения определяется становлением учения как одного из видов лично значимой деятельности учащегося и лично значимыми для него субъектами (учителями, товарищами, родителями); отношением ребенка к учению и соотношением социальных и познавательных мотивов учения; отношением учащегося к конкретным учебным предметам и их содержанию.

Б. Р. Мандель [123] отмечает, что УД является полимотивированной, и выделяет три источника активности обучаемого: внутренние, внешние, личные. К *внутренним источникам* учебной мотивации он относит познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям). *Внешние источники* учебной

мотивации определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к которой относятся требования, ожидания и возможности. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности. Ожидания характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности, связанные с осуществлением УД. Возможности – это объективные условия, которые необходимы для развертывания УД (наличие школы, учебников, библиотеки и т. д.). Особое место занимают *личные источники*. К их числу Б. Р. Мандель относит интересы, потребности, установки, эталоны и стереотипы и другие, которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности.

Взаимодействие внутренних, внешних и личных источников учебной мотивации оказывает влияние на характер УД и ее результаты. Отсутствие одного из источников приводит к переструктурированию системы учебных мотивов или их деформации. На основе вышеперечисленных источников активности соответственно выделяются следующие группы мотивов:

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

Психологами [52; 245] выделяются и анализируются и такие виды мотивации, как учеба в качестве вынужденного поведения, учеба в качестве привычного функционирования, которые оказывают негативное влияние на характер и результаты учебного процесса.

Учебная мотивация характеризуется силой и устойчивостью учебных мотивов. *Сила учебного мотива* выступает показателем стремления учащегося и оценивается по степени и глубине осознания потребности и самого мотива и по его интенсивности. Она обусловлена физиологическими (сила мотивационного возбуждения) и психологическими фак-

торами (знание результатов учебно-познавательной деятельности, понимание ее смысла, определенная свобода творчества) и определяется эмоциями. *Устойчивость учебного мотива* оценивается по его наличию во всех основных видах учебно-познавательной деятельности учащегося, по сохранению влияния на поведение.

5.3. Структура учебной мотивации

Структура учебной мотивации, по А. К. Марковой [128], включает потребность в учении и учебные интересы, цель и смысл учения, мотивы, эмоции и отношение к учению.

Потребность в учении есть общая направленность активности ученика, создающая предпосылку УД, но еще не определяющая ее характера. Она отражает познавательную потребность, которая, кроме учения, может реализоваться в исследовательской деятельности. Исследовательская потребность позволяет получить новое знание и удовлетворить познавательную потребность. Учение есть освоение уже готового проверенного и структурированного знания, которого нет в личном опыте человека. Однако если познавательная потребность ненасыщаема, то необходимость в каких-либо определенных знаниях не всегда есть у человека. Учение совмещает в себе еще и потребность в достижении и в общении. Все они латентны, не всегда осознаваемы [245]. Вместе с тем УД содержит категорию долженствования, которая имеет различный вес в разных возрастах.

Интерес сам по себе является сложным психологическим феноменом, включающим и безусловные рефлексy (например, поисковый и ориентировочный), и неосознаваемые побуждения, и выстроенные осмысленные цели. **Учебные интересы** – это эмоциональное переживание удовлетворения познавательной потребности. В образовательной практике интерес часто является своеобразным синонимом учебной мотивации.

Появлению и развитию учебных интересов способствует наличие проблемных ситуаций и трудностей, возможности проявлять в учении активность и самостоятельность, а также новизна, разнообразие, практическая ориентированность. Наличие широких социальных мотивов способствует интересу учащихся к процессу, содержанию и результатам УД.

Интересы различаются по следующим характеристикам:

- содержательность (направленность на определенную отрасль знания);
- широта (степень охвата областей знания);
- результативность (уровень достижений в освоении знаний);
- активность (выраженность интереса в общей структуре активности).

Познавательные интересы различаются по уровню их сформированности. *Первый (низший) уровень* отражает внимание к конкретным фактам, знаниям как описательной информации, действиям по образцу. *Второй уровень* выражается как интерес к причинно-следственным связям и зависимостям, к попыткам их самостоятельного установления. *Третий (высший) уровень* – это интерес к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний. Именно этот уровень определяет наличие выраженной познавательной потребности.

Исследованием познавательных интересов школьников занималась Г. И. Щукина [249]. Она разделила занимательность как характеристику учебного процесса и познавательный интерес как мотив УД. Автором были условно выделены последовательные стадии развития интереса: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес.

Любопытство представляет собой элементарную стадию избирательного отношения к окружающему миру, обусловленную внешними, привлекающими обстоятельствами. Эта стадия интереса обеспечивает занимательность процесса учения, связана с эмоциями.

Любознательность – это уже состояние личности, которое характеризуется стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. Активизируется в ситуациях, связанных с затруднениями в деятельности, возникновением загадочных явлений в окружающей среде, и характеризуется проявлением эмоций удивления, радости познания, удовлетворенности деятельностью.

Познавательный интерес выражается в познавательной активности, избирательной направленности на учебные предметы, преобладании познавательных мотивов. Характеризуется поступательным движением познавательной деятельности, связанной с активным поиском интересующей информации.

Теоретический интерес связан со стремлением к познанию сложных теоретических вопросов какой-либо науки и с использованием знаний как инструмента познания действительности. Выражается в активной само-

стоятельной работе с научной литературой, в проведении опытно-экспериментальной работы, в общении со специалистами определенного профиля деятельности.

Исследования Г. И. Шукиной показали, что в каждом классе имеются представители трех основных групп учащихся: с аморфно-неясными, многосторонне-широкими, локально-стержневыми интересами.

Учащиеся с *аморфно-неясными интересами* отличаются инертностью, низкой учебной активностью, волевой расслабленностью. Учение для таких школьников предстает как неприятная обязанность. В силу этого они требуют особого внимания со стороны учителя в управлении их учебными действиями. Учащиеся с *многосторонне-широкими интересами* характеризуются тем, что проявляют познавательную активность, стремятся искать и находить новое во всех областях предметного мира. Такие ученики всегда мобильны, живо откликаются на все действия учителя, активно участвуют в обсуждении трудных вопросов, стремятся поделиться своими знаниями с товарищами. Учащиеся с *локально-стержневым характером интересов*, как правило, сосредотачивают свое внимание на одной-двух областях знания, в которых они стремятся глубоко разобраться как в ходе занятий, так и за счет самостоятельной работы. Уровень осознанности таких интересов достаточно высок, и школьники, как правило, способны аргументированно обосновывать свое избирательное отношение к учебным предметам.

Учебный интерес по мере своего формирования может стать устойчивым качеством личности.

Цель УД в общем плане – это получение знаний. Но человек может не иметь потребности в данных знаниях, тогда их получение служит средством для достижения других целей, которые и будут мотивами, заставляющими выполнять УД. Она в этом случае носит «вынужденный характер и выступает как препятствие, которое необходимо преодолеть на пути к основной цели» [6, 74].

Учебная работа связана с постановкой или принятием человеком учебных целей, которые выражают направленность на решение учебной задачи. При этом сама по себе цель не является побудительным фактором, а только обеспечивает выбор направления действия. Первоначально представление о целях учебной работы имеется только у педагога. Но для успешности действий учащихся важно, чтобы эти цели стали их внутренним достоянием, а педагог понимал необходимость процесса целеполагания, так как чем более четко представлена цель в сознании ученика, тем более эффективно идет процесс ее достижения. А сознательная постановка цели самим учеником – это путь к форми-

рованию *произвольности* в его действиях. Постановка целей снижает элемент неопределенности и способствует возникновению устойчивости в поведении и действиях школьника.

По отношению к УД выделяют такое мотивационное образование, как **смысл учения**, которое опирается на систему ценностей и идеалов человека. Смысл учения – это «внутренне пристрастное отношение к учению, “прикладывание” школьником учения к себе, к своему опыту и к своей жизни» [16, 261]. Основа личностного смысла учения состоит в отношении мотивов к целям, которые необходимо реализовать. Цели учебной работы разнообразны, определяющие ее мотивы также. Причем последние весьма субъективны и изменчивы. Однако смысловое наполнение деятельности происходит всегда, так как «...мотивы учения внутренне связаны с основными жизненными отношениями ребенка, с его потребностями и стремлениями, которые этими отношениями определяются, и лишь благодаря этой связи они приобретают свою побудительную силу» [16, 262].

Мотивы УД формируются под влиянием референтного для ребенка окружения, содержания учебного материала и общих параметров образовательного процесса. Они характеризуются содержанием и динамикой развития, иерархией и возрастными особенностями.

Выделяют две основные группы критериев учебной мотивации: содержательные (связаны с содержанием УД) и динамические (отражают форму проявления мотивов).

К **содержательным характеристикам** относятся:

- *смысловая наполненность* (наличие личностного смысла) учебной мотивации для учащегося; смысл учения выступает как показатель наличия внутренней пристрастности ученика к процессу образования, его личной заинтересованности в процессе учения и ответственности за его результаты;

- *действенность* мотивации, служащая показателем степени ее влияния на ход учебной деятельности и поведение в целом; проявляется в произвольности учебной активности, в инициативном поведении в процессе обучения и в ходе самостоятельной учебной работы;

- *зрелость* мотивации, которая выражается в отношении учебных мотивов к другим побуждениям, в преобладании учебной мотивации над другими проявлениями жизненной энергии;

- *самостоятельность* возникновения и проявления мотивации, обеспечивающая реализацию учебных действий без излишнего внешнего воздействия окружающих;

- *осознанность* мотива, тесно связанная с осознанием всего процесса учения, его механизмов и средств;

- *широта охвата* учебной мотивацией различных аспектов учебной работы; выражается в дифференциации интересов по отношению к разным учебным предметам, формам учебной работы, педагогам.

Динамические характеристики учебной мотивации связаны с психофизиологическими особенностями человека, типом нервной деятельности. К ним относятся:

- *устойчивость* мотивов, проявляющаяся в постоянстве учебных интересов и стремлений;

- *эмоциональная окраска*, выражающаяся в положительном или отрицательном отношении учащегося к школе, классу, учебным предметам и т. д.;

- *сила мотива*, во многом определяющая сложность тех задач, на которые направляются учебные усилия школьника.

В процессе обучения учебные мотивы формируются в двух направлениях: через предметное содержание деятельности (познавательные мотивы, связанные с содержанием УД и процессом ее выполнения); через отношения, складывающиеся между участниками учебного процесса (мотивы призваны обеспечить достижение определенного общественного признания учебных достижений).

Представим виды и уровни мотивов на схеме 2.

Описанные выше аспекты проявляются в конкретных мотивах, к которым относятся:

- познавательные (определяют отношение учащихся к содержанию учения, желание учиться и стать образованным);

- позиционные (стремление занять определенное место в классе);

- мотивы собственного роста и совершенствования (постоянная потребность быть значимым, интересным, ценным взрослыми и сверстниками);

- узкие учебные мотивы (стремление заниматься УД из-за неуспеваемости и желания исправиться);

- мотивы престижа (быть лучшим среди сверстников);

- мотивы учебного сотрудничества (обеспечивают совместное выполнение учебных заданий);

- мотивы социального сотрудничества (направленные на взаимодействие с партнерами);



Схема 2. Виды мотивов (по Б. Б. Айсмонтасу [1])

- аффилиативные мотивы (потребность в общении со сверстниками);
- мотивы социального благополучия (желание успешно завершить обучение и продолжить образование дальше);
- мотивы эмоционального благополучия (связаны с эмоциональным самочувствием учащихся);

- любовь к близким (желание не приносить неприятностей родным и близким);
- мотивы избегания неудач (заниматься УД во избежание наказания из-за неуспеваемости).

Эмоции в структуре учебной мотивации. Учебная деятельность, которая, в отличие от трудовой, не приносит осязаемого материального результата и, в отличие от игровой, не основана на эмоциональных переживаниях, тем не менее связана с определенными эмоциональными проявлениями. Отличительная черта эмоций как мотивационных факторов состоит в том, что они возникают при актуализации мотива, но еще до его рациональной оценки. Тем самым эмоции предвосхищают осмысление самого процесса деятельности, но при этом придают этой деятельности дополнительный энергетический импульс. Факт достижения или недостижения намеченного результата вызывает всплеск эмоций. Тем самым эмоции носят здесь констатирующий характер, т. е. в основном сопровождают итоги работы ученика. В том случае, если эмоции связаны с самим процессом деятельности, их насыщенность не так велика, но они в определенной степени опережают деятельность, приобретая тем самым предвосхищающий характер. Такие эмоции способны существенно повлиять на весь процесс реализации деятельности учащегося. Однако в силу их недостаточной напряженности такие эмоции нужно поддерживать определенными усилиями извне.

Проявление положительных эмоций в учебном процессе обусловлено множеством позиций и, прежде всего, позицией педагога.

Исследования показывают, что в практике школьного обучения достаточно широко представлены действия, направленные на избегание неудач. Тем самым школьник стремится обезопасить себя от отрицательных эмоций. Такая позиция, как правило, сказывается на учебной активности. Поэтому надо готовить учеников и к тому, что в процессе учения возможны трудности, которые необходимо правильно преодолевать.

Отрицательные эмоции также могут присутствовать в УД, свидетельствуя о возникновении расхождений между желаемым и действительным. Они должны оцениваться как сигнал к пересмотру сложившихся отношений и достижению положительного результата.

Отношение к учению было разделено А. К. Марковой на три типа: отрицательное, нейтральное и положительное. Причин *отрицательного отношения* может быть множество: проблемы с успеваемостью; небла-

гополучные отношения с педагогами и администрацией учебного заведения; неблагоприятные отношения со сверстниками; несоответствие требований взрослых возможностям ребенка.

Автором была проведена также дифференциация *положительного отношения* на основе включенности обучающегося в учебный процесс:

- положительное, неявное, активное, означающее готовность школьника включиться в учение;
- положительное, активное, познавательное;
- положительное, активное, личностно пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества [123, 17].

Отношение к учению меняется в зависимости от происходящих событий. Однако его общий тон является важным составным компонентом мотивации учения.

Мотивационная сфера субъекта учебной деятельности многокомпонентна, разнородна и разноуровнева, что демонстрирует сложность анализа, формирования и учета ее в образовательной практике.

Тема 6. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УСВОЕНИЯ

6.1. Психологическая характеристика усвоения

Усвоение отражает результат различных действий человека, когда что-либо из огромного мира информации становится для него своим, т. е. «присвоенным», «освоенным».

Данное понятие трактуется с точки зрения разных подходов. Прежде всего это процесс и механизм формирования собственного индивидуального опыта человека через присвоение социокультурного общественно-исторического опыта (совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий (соответственно умений и навыков), нравственных норм, этических правил поведения). Такое усвоение осуществляется на протяжении всей жизни человека в результате наблюдения, обобщения, принятия решений и собственных действий и протекает как стихийно, так и в специальных условиях образования. С другой стороны, под термином «усвоение» понимается сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы,

обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение, воспроизведение и применение усвоенного материала.

В русле теории учебной деятельности усвоение – это процесс и результат учения, учебной деятельности, как писали ученые, «основная цель и главный результат деятельности» (В. В. Давыдов) [63], «центральная часть процесса обучения» (С. Л. Рубинштейн) [189].

Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учения, учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется оно как самостоятельный процесс или отождествляется с учением. Ученые подчеркивают, что усвоение – это не только запоминание, но и активное присвоение знаний с их актуализацией при необходимости, а еще важнее – с возможностью их применения в новых условиях, приспособление к новым задачам. Это сложный многоступенчатый процесс, фазность (или стадийность) которого отмечается всеми исследователями (И. И. Ильясов, С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов, Н. Д. Левитов, Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская).

Еще Дж. Брунер рассматривал усвоение как три одновременно протекающих процесса: получение новой информации, преобразование (трансформация, приспособление информации к решению задач) и проверка (контроль) [34].

С. Л. Рубинштейн писал: «Процесс прочного усвоения знаний – центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс... В него включаются восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя, и т. д.» [189, т. 2, 84].

Н. Д. Левитов трактовал усвоение как «мыслительный процесс, начинающийся с первоначального ознакомления с новым учебным материалом и кончающийся тем, что этот материал становится для учащегося “своим”, его достоянием» [114, 77]. При этом возможность применения учеником знаний на практике выводится из структуры усвоения и определяется автором как «результат» этого процесса.

Проблеме усвоения посвящена монография Д. Н. Богоявленского и Н. А. Менчинской, в которой представлены основные результаты, полученные на тот период работы лабораторией обучения Института психологии АПН РСФСР [30]. Понятие «усвоение» рассматривается в ней в широком смысле: как познавательная деятельность, включающая восприятие, память, мышление и неразрывно связанная с умственным

развитием школьника. Авторы отмечают, что «усвоить какое-либо научное понятие фактически означает *сформировать* данное понятие в итоге определенной умственной работы... В процессе этой работы ученик не только овладевает суммой знаний, но и совершенствует мыслительную деятельность. В ходе обучения изменяются не только знания, т. е. то, *что* отражается в сознании, но и то, *как* происходит это отражение» [30, 7]. В результате данного подхода к пониманию усвоения его рассмотрение распадается на три составляющие:

- 1) *знание* ученика как продукт его обучения;
- 2) *мыслительные процессы*, с помощью которых достигается данный результат;
- 3) *качества мыслительной деятельности* школьника, характеризующие его умственное развитие.

Несколько иначе закономерности усвоения представлены в деятельности теории учения, известной под названием теории поэтапного формирования умственных действий, которая заложена трудами П. Я. Гальперина. В свете данной теории процесс усвоения знаний – это всегда выполнение учащимися определенных познавательных действий. Действие понимается как единица анализа деятельности учащихся.

В самом общем виде дадим определение усвоения.

Усвоение – это процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач, т. е. использования этих знаний в форме умения на их основе решать новые задачи.

Рассмотрим основные характеристики усвоения [142, 59]:

- *Прочность*, определяющаяся независимостью использования усвоенных знаний и выработанных умений от времени и ситуации. Она существенно зависит от системности, смыслоорганизованности воспринимаемого учебного материала, личностной значимости и эмоционального отношения. Чувства удовлетворения и радости создают психологические предпосылки эффективности усвоения. Лучше усваивается то, что включено в деятельность и нацелено на использование в будущей практике.

- *Легкость актуализации знаний*, их полнота и системность.

- *Управляемость*, означающая, что процесс усвоения должен быть объектом специально организованного воздействия для наиболее полного и структурированного усвоения опыта человечества.

- *Личностная обусловленность*, характеризующаяся особенностями личности учащегося (темпераментом, характером, способностями, параметрами мотивационной сферы). В то же время отмечается влияние усвоения, учебной деятельности на формирование личности школьника. Это взаимовлияние реализуется в силу эффекта действия самого обучения на психическое развитие личности, формирование ее психических новообразований.

- *Зависимость характера усвоения от разных возрастных периодов обучения*. Общие принципы, программы и способы действий определяются возрастными возможностями учащихся.

6.2. Структурная организация усвоения

Процесс усвоения рассматривается разными учеными с различных позиций, соответственно, в нем выделяются отличающиеся компоненты.

Согласно идеям С. Л. Рубинштейна [189] и Н. Д. Левитова [114], основными компонентами в усвоении являются:

- положительное отношение учащихся, выражающееся в их внимании, интересе к содержанию материала;
- процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом;
- мышление как процесс активной переработки полученного материала, когда происходит осмысливание и понимание всех связей и отношений и включения нового материала в уже имеющуюся в опыте систему;
- процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

И. И. Ильясов [81] на основе системного анализа основных теорий обучения выделяет только два компонента в структуре усвоения:

- 1) получение усваиваемых знаний об объекте и действиях с ним;
- 2) отработку, освоение знаний и действий.

Обобщение психолого-педагогических идей позволяет говорить о том, что в усвоении присутствуют:

- *обработка получаемой информации*, которая включает ее восприятие, понимание, осмысление, запоминание;
- *работа с ней* (переработка, закрепление, проверка материала);
- *использование* усвоенного знания через проверку в деятельности, выражение и закрепление в действии.

Соответственно компонентам выделяют и *этапы усвоения*. Теоретический анализ психологического содержания процесса усвоения учебного материала позволил С. Л. Рубинштейну выделить в нем этапы (стадии) усвоения, которые характеризуются взаимообусловленностью, и каждый из них определяет конечный результат усвоения.

Первый (начальный) этап – *ознакомление* – предполагает включение активного сознательного отношения личности к воспринимаемому материалу, когда весь процесс восприятия опосредован мыслительной деятельностью. Согласно С. Л. Рубинштейну, это «восприятие в широком смысле», под которым понимается осмысленное и активное восприятие материала.

Второй этап – *осмысление*. Входя отчасти в первый, второй этап является основой третьего. Осмысление включает в себя все мыслительные процессы: сравнение, сопоставление, различение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и конкретизацию, дедукцию и индукцию.

Третий этап – *запоминание (закрепление)* материала. По мнению С. Л. Рубинштейна, запоминание есть не только включение в новые смысловые связи, но и переосмысление этого материала. Следовательно, при организации процесса усвоения должно быть обязательно предусмотрено собственное изложение, свободное воспроизведение учебного материала обучающимися. Прочность усвоения знаний существенно зависит от подачи нового материала. Соответственно, определенное место в целях прочного усвоения знаний должно быть отведено повторительному воспроизведению, служащему специально для их закрепления.

Четвертый этап – *применение на практике (овладение, оперирование)* – является не только результатом учения, но и способом овладения знаниями, их закрепления, формирования прочных навыков. Собственно подлинное освоение – это и есть овладение, умение оперировать усвоенным материалом в соответствии с различными задачами в теоретических и практических целях.

С. Л. Рубинштейн утверждал, что все эти психологические составляющие являются не столько предпосылкой, сколько результатом процесса учения, в котором они не только проявляются, но и формируются. Для каждого из этих моментов в ходе учебной работы должен быть выделен особый этап, на котором ему должно быть уделено особое внимание.

В рамках теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперин [49], Н. Ф. Талызина [216] выделяют основные этапы усвоения согласно идее интериоризации, каждый из которых имеет свои качественные отличительные характеристики.

Таким образом, главная закономерность процесса усвоения состоит в том, что познавательная деятельность и введенные в нее знания приобретают умственную форму, становятся обобщенными не сразу, а поочередно, проходя через ряд указанных этапов.

6.3. Знания, умения, навыки как результат усвоения

В результате усвоения культурного и социального опыта человечества учащиеся приобретают собственный индивидуальный опыт, который в русле теории учебной деятельности рассматривается в трех плоскостях: знания, умения и навыки. Знания как информация составляют ядро содержания обучения. На основе знаний у учащихся формируются умения и навыки, умственные и практические действия; знания являются основой нравственных убеждений, эстетических взглядов, мировоззрения.

Представим определение данных понятий на схеме 3.

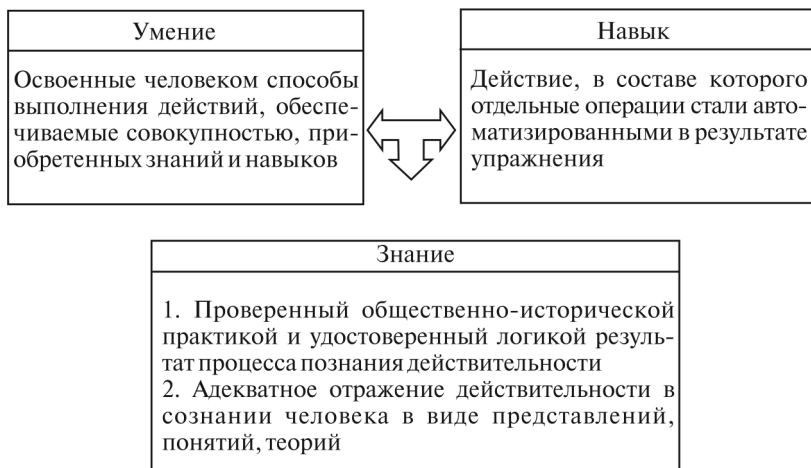


Схема 3. Соотношение знаний, умений и навыков
(по Б. Б. Айсмонтасу [1])

Все данные понятия взаимосвязаны и в общем представлении неделимы. Существуют различные подходы как к их пониманию, так и к формированию. Рассмотрим отдельно каждый из феноменов.

6.3.1. Сущность, свойства и усвоение знаний

Понятие «знание» многозначно и имеет ряд определений. В общенаучном плане знание – это результат процесса познания, получивший подтверждение на практике. С точки зрения психологии, знания – это адекватное отражение объективной реальности в сознании человека (представления, понятия, суждения, теории).

Знания – это проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Знания фиксируются в форме знаков естественного и искусственного языков.

Л. М. Фридман [231] на основе анализа существующих определений дает обобщенную дефиницию понятия «знание». По мнению автора, всякое знание есть продукт познавательной деятельности, выраженный в знаковой форме. Знание противоположно незнанию, неосведомленности, отсутствию представлений о чем- или о ком-нибудь. Это определение вбирает в себя систему научных знаний, огромный пласт других знаний (житейских, сформированных стихийно в результате повседневного опыта; личностных, известных только одному человеку). Знания человека являются органическим единством чувственного и рационального, формируют новый взгляд на мир, меняют отношение к нему, так как являются составной частью мировоззрения человека.

Выделяют следующие виды знаний:

- донаучные;
- житейские;
- художественные (как специфический способ эстетического освоения действительности);
- научные (эмпирические и теоретические).

В результате познавательной активности человека в повседневном опыте формируется **обыденное знание**, вбирающее в себя донаучные и житейские знания. *Донаучные знания* есть часть картины мира, житейские касаются отражения главным образом внешних сторон и связей с окру-

жающей действительностью. *Житейские знания*, основывающиеся на здравом смысле и обыденном сознании, являются важной ориентировочной основой повседневного поведения человека. Эта форма знания развивается и обогащается по мере прогресса научных знаний. В то же время сами научные знания вбирают в себя опыт житейского познания.

Научное знание представляет собой систематизированное обобщенное знание, которое складывается на основе эмпирического (опытного) и теоретического отражения мира и закономерностей его развития. В. В. Давыдов [63], разрабатывая теорию развивающего обучения, провел анализ научных знаний и описал характеристики эмпирического и теоретического знания.

Психолого-педагогический анализ знаний позволяет выделить в них ряд составляющих:

- *логическая составляющая*, которая отражает логические операции и приемы логического мышления, не привязанные жестко к конкретной данной области и используемые при решении разных видов задач;
- *психологическая составляющая* как умение планировать свою деятельность, контролировать ее ход, при необходимости вносить коррективы, оценивать полученный результат в соответствии с поставленной целью и задачами;
- *предметная (или специальная) составляющая*, которая отражает закономерности, факты и методы конкретной (частной) науки.

Научные знания передаются в процессе организованного целенаправленного обучения и характеризуются осмыслением фактов в системе понятий данной науки. Они зачастую расходятся и даже противоречат житейским представлениям и понятиям в силу ограниченности или односторонности опыта, на который последние опираются. Научное знание отличается от научной информации, представляющей собой объективированную форму знания, зафиксированного в различных текстах. Знание же по природе своей субъектно, так как является результатом познавательной активности субъекта и выражает не только усвоенную информацию, но и отношение к ней. Научные знания существуют в различных формах.

Понятие – мысль, фиксирующая признаки отображаемых в ней предметов и явлений, позволяющая отличить эти предметы и явления от смежных с ними.

Суждение – мысль, выражаемая повествовательным предложением, являющаяся истинной или ложной.

Умозаключение – мыслительный процесс, в ходе которого из нескольких суждений, называемых посылками, выводится новое суждение, носящее название заключения или следствия.

Доказательство – это рассуждение, устанавливающее истинность какого-либо утверждения путем приведения других утверждений, истинность которых уже доказана.

Объяснение – это обоснование наличия у предметов присущих им свойств структуры, функций, связей через выявление и указание обуславливающих их закономерных факторов.

Гипотеза есть положение, выдвигаемое в качестве предварительного условного объяснения некоторого явления или группы явлений, предположение о существовании некоторого явления.

Теория – наиболее развитая форма организации знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности.

Научное знание в своих абстрактных формах доступно не всем и не всегда, поэтому оно изменяется в такие презентации, которые обеспечивают адекватность восприятия, понимания и усвоения. В результате получается *учебное знание*, которое является производным от научного и, в отличие от последнего, есть познание уже известного или познанного. Знания, усваиваемые в процессе обучения, должны быть систематизированными, взаимосвязанными, охватывать все основное в изучаемой области, иметь определенную логическую структуру и усваиваться в определенной последовательности.

Процесс учебного познания состоит из нескольких этапов (А. К. Маркова, 1990).

Узнавание. Первым является восприятие объекта, которое связано с выделением этого объекта из фона и определением его существенных свойств. Этап восприятия сменяется осмыслением, когда происходит усмотрение наиболее существенных вне- и внутрисубъектных связей и отношений.

Запоминание и воспроизведение. Следующий этап формирования знаний предполагает процесс запечатления и запоминания выделенных свойств и отношений в результате многократного их восприятия и фиксации. Затем процесс переходит в этап активного воспроизведения субъектом воспринятых и понятых существенных свойств и отношений.

Понимание. Процесс освоения знаний продолжает этап их преобразования, который связан либо с включением вновь воспринятого знания

в структуру прошлого опыта, либо с использованием его в качестве средства построения или выделения другого нового знания. Таким образом, знание проходит путь от первичного осмысления и буквального воспроизведения к пониманию, которое в русле педагогической психологии является ключевой проблемой обучения и учебной деятельности.

Применение. Применение знаний происходит также в двух направлениях: 1) применение в знакомых ситуациях (когда преобразование знаний почти не требуется, они выступают своего рода «шаблоном», встраиваемым в ситуацию); 2) применение в незнакомых ситуациях (когда усвоенные знания требуют преобразования в зависимости от требований ситуации, трансформации общих связей и закономерностей под необходимые условия). В связи с этим знания могут усваиваться на разных уровнях: *репродуктивный* уровень (воспроизведение по образцу, по инструкции, в стандартных ситуациях); *продуктивный* уровень (поиск проблем, нахождение нового знания в разных ситуациях, нестандартного способа действия).

Оценивание. Включение знаний в картину мира проходит сквозь призмы их необходимости (без таких знаний сложно осуществлять жизнедеятельность), полезности (такие знания облегчают процесс существования), интереса (знания, отражающие кругозор человека, который позволяет ему быть востребованным в социуме), новизны (таких знаний нет в опыте личности, в ее ближайшем окружении, в культурном опыте социума).

В соответствии с описанными этапами выделяют следующие уровни усвоения знаний (В. П. Беспалько, И. Я. Конфедератов и В. П. Симонов):

- различения (или распознавания) предмета;
- запоминания;
- понимания;
- применения.

Анализ параметров усвоения знаний позволяет отметить важность проблемы **понимания**. Существующие в настоящее время определения понятия сводятся к указанию на какой-либо один или несколько признаков внешнего выражения, проявления понимания. Чаще всего как признак понимания расценивается перенос знания в новые условия. В ряде работ понимание связывается со способностью субъекта усматривать разнообразные связи и отношения одного объекта с другими. Ведущим признаком понимания считается вариативность способов видения одного и того же объекта или одних и тех же свойств в их различных связях и отношениях (А. В. Смирнов, Ю. А. Самарин).

Л. П. Добраев [68] предлагает различать два вида понимания – понимание в широком и узком смысле. Понимание в широком смысле – это установление существенных связей и отношений между предметами реальной действительности посредством применения имеющихся знаний. Понимание в узком смысле – это компонент только мышления как процесса обобщенного и опосредованного отражения существенных свойств и связей между предметами и явлениями. Владение приемами осмысления, помогающими ученику самостоятельно добывать знания, выступает наиболее надежным критерием достижения понимания.

Понимание определяется как процесс обратимого перевода абстрактно-логических форм информации в ее образно-наглядные формы. О понимании текста делают вывод при адекватном поведении или действии, которые предусматриваются этим текстом. И. А. Зимняя связывает понимание текста с адекватностью воссоздания, воспроизведения реципиентом смысла его содержания. Существуют и другие признаки понимания, на которых базируется определение этого понятия: способность к узнаванию общего в разных формулировках и самостоятельное переформулирование знания в системе разных понятий; способность к систематизации, классификации, группировке, квалификации объектов; способность приводить примеры; решение нестандартных задач и решение задач нестандартными способами и другие признаки.

Для педагогической психологии важным аспектом является процесс усвоения учебных знаний, учебного материала. На процесс его понимания влияют субъективные и объективные факторы. Весьма значимой является группа *субъективных факторов*:

- предшествующий жизненный опыт учащихся. Если он по своему содержанию соответствует научному знанию, то процесс понимания и усвоения знаний облегчается. Если же нет, то возникает проблема непонимания, когда опыт вступает в противоречие со знанием;
- мотивация учения и активность познавательной деятельности учащихся. Низкий уровень этих параметров учения значительно снижает степень желания понять и освоить и уровень понимания, соответственно;
- умственная самостоятельность и инициативность в процессе обучения. Эти факторы являются следствием субъективного отношения к знаниям, предмету, информации, определяя установку на заучивание.

Объективными факторами, влияющими на понимание учебного материала, являются его свойства, которые представлены в табл. 6.

Таблица 6

Свойства учебного материала

Свойство	Характеристика
Содержание	Определяется предметом заучивания (фактические сведения, понятия, умения и навыки). Характер и методы обучения зависят от того, какой тип материала является предметом заучивания
Форма	Жизненная, когда обучение осуществляют на реальных предметах или видах деятельности; бывает предметная и образная Дидактическая, когда обучение осуществляется на специально препарированных и схематизированных учебных объектах и задачах (речевая; символическая)
Трудность	При прочих равных условиях зависит от связи учебного материала с имеющимися у ученика опытом, знаниями и умениями
Значение	Материал должен обрести значимость для самого учащегося, т. е. отвечать его потребностям и интересам. В целом выделяются виды значений: гностическое (познавательное); эстетическое (художественное); практическое (деловое); социальное (общественное); этическое (нравственное); воспитательное (педагогическое)
Осмысленность	Зависит от того, имеются ли в арсенале обучающегося понятия и действия, необходимые для понимания элементов учебного материала и установления связи между ними
Структурность	Предполагает наличие логических, семантических и синтаксических связей частей учебного материала, облегчающих заучивание
Объем	Измеряется только косвенно, например числом понятий или действий, которые требуется усвоить, связей, которые необходимо установить, или числом суждений, которые он содержит
Эмоциональные особенности	Привлекательность Способность вызывать определенные чувства и переживания

Процесс усвоения знаний проходит в **непроизвольной** и **произвольной формах**. Непроизвольно знания усваиваются в процессе выполнения упражнений и решения задач, осуществления действий с использо-

ванием уже имеющихся закреплённых знаний. Произвольно знания могут усваиваться непосредственно в результате так называемого «механического» заучивания. Для образовательной практики наиболее важны *виды опосредованного освоения знаний*. К ним относятся мнемотехнические приемы: кодирование; систематизация; графическое образное моделирование; поиск соотношения с усвоенными знаниями. Другой вид опосредованного усвоения – это смысловая обработка содержания: разбивка материала на части и их соотношение; осознание сходства и различия элементов материала; выделение общего и частного в материале.

В процессе учебной деятельности научные понятия усваиваются, встраиваясь в картину мира человека, дополняя и обогащая ее. Образовательная практика показывает, что этот процесс сложен и может идти как верно, так и неверно. Неверное формирование научных понятий называется *генерализацией*. Ее обуславливают житейский опыт человека, его житейские донаучные понятия, характер чувственного познания учащегося, когда в ранг существенных возводятся другие, несущественные, но яркие признаки, непосредственно воспринимаемые или представляемые человеком. Однообразие, односторонность или ограниченность наглядного опыта тормозит вычленение и обобщение существенных признаков предмета или явления. Важное значение имеют особенности образовательной системы (в частности, деятельность педагога), которые не позволяют осмысленно вычленить смыслообразующие связи.

6.3.2. Психологическая характеристика умений и навыков

Усвоение системы знаний учащимися сопровождается овладением ими определенными умениями и навыками, причем знания определяют соответствующие умения и навыки. Соотношение между умениями и навыками понимается двояко. С одной стороны, более высокая психологическая категория – это умение как возможность осуществлять на профессиональном уровне какую-либо деятельность. Умения формируются на базе нескольких навыков, характеризующих степень овладения действиями, соответственно, навыки предшествуют умению. Другая идея состоит в том, что умение предшествует навыку, который рассматривается как более совершенная стадия овладения действиями. Мы будем придерживаться второй позиции, так как именно она представлена в большинстве современных пособий по педагогической психологии.

Итак, умение и навык есть способность совершать то или иное действие, однако отражают они разную степень овладения данным действием. Согласно теории П. Я. Гальперина, существуют определенные условия формирования умений и навыков:

- полнота ориентировочной основы умственных действий;
- развернутость действия при его первоначальном показе;
- поэтапное освоение сложных действий;
- осознанность и полноценность навыков и умений;
- растянутость процесса формирования навыков и умений;
- поэтапная отработка каждого навыка и умения.

Умение – это способность к действию, не достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно.

Умение есть промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшим уровня навыка. Чаще всего умение определяется начальным уровнем усвоенного знания, которое в процессе практического использования приобретает ряд операционных характеристик, выступая в форме правильно выполняемого действия, регулируемого правилом. Контролируя выполнение действий (уровень умения), учащийся при возникновении затруднений обращается к правилу.

Здесь следует отметить особенности действия. Так, если действие элементарное, простое, используемое широко при выполнении более сложных действий, то его выполнение формируется обычно как навык. Это может быть навык письма, чтения, устных арифметических действий с небольшими числами.

Если же действие сложное и его выполнение состоит из многих шагов, то при любом совершенствовании действия оно остается умением, не превращаясь в навык. Такое действие формируется как умение, в состав которого входит один или несколько навыков. Поэтому умения и навыки различаются в зависимости от характера соответствующих действий.

Термин «умение» имеет два значения:

- первоначальный уровень овладения каким-либо простым действием. В этом случае навык рассматривается как высший уровень овладения этим действием, автоматизированное его выполнение: умение переходит в навык;

- способность осознанно выполнять сложное действие с помощью ряда навыков. В данном случае навык – это автоматизированное выполнение элементарных действий, из которых состоит сложное действие, выполняемое с помощью умения.

Умения в деятельности учения делятся на общие и специальные.

1. *Общие умения*, характерные для разных видов познавательной деятельности, используются в разных областях, при работе с разными знаниями. К ним относятся: умение планировать свою деятельность; умение контролировать выполнение любой деятельности; все умения, характеризующие приемы логического мышления (сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приемы доказательства, классификации и др.); «психологические» приемы (умение запоминать, умение быть внимательным, умение наблюдать и др.).

2. *Специальные умения*, входящие в определенные виды познавательной деятельности, отражают особенности изучаемого предмета и поэтому используются в пределах данной области знаний. Примерами могут служить в точных науках сложение, умножение и другие математические действия с цифрами или символами, при изучении языков – звуковой анализ.

Процесс формирования учебных умений и навыков (общих и узкопредметных) является длительным, а многие из этих умений (особенно общие) формируются и совершенствуются в течение всей жизни человека.

К определению навыка подходят по-разному: как к способности, синониму умения, автоматизированному действию. Наиболее распространенным является определение навыка как упроченного, доведенного в результате многократных, целенаправленных упражнений до совершенства выполнения действия, которое характеризуется отсутствием направленного контроля сознания, оптимальным временем выполнения, качеством.

Навык – это способность к действию, достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому автоматически, без осознания промежуточных шагов.

Навыки понимаются как автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения.

В образовательной практике под навыком понимается действие тогда, когда индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществ-

лять операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью. Способность выполнять действие формируется у учащихся сначала как умение. По мере тренировки выполнение действия совершенствуется, процесс свертывается, промежуточные шаги перестают осознаваться, действие начинает выполняться полностью автоматизированно – образуется навык действия. Таким образом, умение переходит в навык.

Внутри своей устойчивости навык сохраняет и некоторую изменчивость, большую или меньшую гибкость, пластичность. При этом оба противоположных свойства навыка существуют в единстве.

Выделяются несколько **видов навыков**:

- **двигательные** (они включены в самые различные виды деятельности);
- **мыслительные** (выступают как обязательные компоненты умственного труда: навыки заучивания, построения доказательств, распределение и концентрация внимания, наблюдение);
- **сенсорные** (их основой является развитая чувствительность; с ее помощью развивается, например, навык устной речи, слухового восприятия);
- **навыки поведения** играют огромную роль при формировании личности со всеми ее особенностями. Эти навыки состоят из знаний о поведенческих нормах, общественной морали и процессов следования им.

Психологическая трактовка двигательного навыка, определения и характеристики его составляющих, этапов формирования предложена Н. А. Бернштейном [22]. Автор отмечает, что навык – «это активная психомоторная деятельность, образующая и внешнее оформление, и самую сущность двигательного упражнения... Сам двигательный навык – очень сложная структура: в нем всегда имеются ведущий и фоновые уровни, ведущие вспомогательные звенья, фоны в собственном смысле слова, автоматизмы и перешифровки разных рангов и т. д.» [2, 174]. Формирование навыка – это сложный процесс его построения, который включает все сенсомоторные уровневые системы. Н. А. Бернштейн выделяет два периода в построении любого навыка.

Первый период – *установление навыка*. Он включает следующие фазы: установление ведущего сенсорного уровня; определение двигательного состава движений (проводится на основе наблюдения и анализа движений другого человека); выявление адекватных коррекций как «самоощущение этих движений изнутри» (эта фаза может наступать сразу, скачком и часто

сохраняется пожизненно, хотя и относится не ко всем навыкам. Так, например, если человек научится плавать, ездить на велосипеде, то эти навыки сохраняются навсегда); переключение фоновых коррекций в низовые уровни, т. е. процесс автоматизации. Выработка навыка требует времени, она должна обеспечить точность и стандартность всех движений.

Второй период – *стабилизация навыка*. Он также распадается на фазы: срабатывание разных уровней вместе (синергетическая); стандартизация; стабилизация, обеспечивающая устойчивость к разного рода помехам («несбиваемость»).

Любые навыки, относящиеся к учебной деятельности и ее организации, используются в разной степени. Отсюда возникают ситуации деавтоматизации навыка (потеря его неосознаваемого контроля, которая может происходить в результате либо внешних воздействий (отсутствие упражнений в другой деятельности и т. д.), либо внутренних (усталость, болезнь и т. д.)) и реавтоматизации как восстановления деавтоматизированного навыка.

Этапы формирования навыка рассматривал также Л. Б. Ительсон [82], проецируя на этот процесс общую схему усвоения, что иллюстрирует общность процессов усвоения знаний и выработки действий [153]. Представим данные в табл. 7.

Сопоставление периодов построения навыка, предложенных Н. А. Бернштейном, и этапов развития навыка, описанных Л. Б. Ительсоном, демонстрирует общность подхода к формированию навыка как построению сложной системы.

Формирование навыка может идти разными *темпами*. Здесь на основе исследований были выделены два основных вида зависимости:

а) кривые с *отрицательным ускорением* (сначала формирование навыка идет быстро, а затем все более замедляется, приближаясь к некоторому предельному уровню скорости, числа ошибок и т. д.). Такого типа кривые дает обычно выработка сенсомоторных навыков, различные виды механического заучивания;

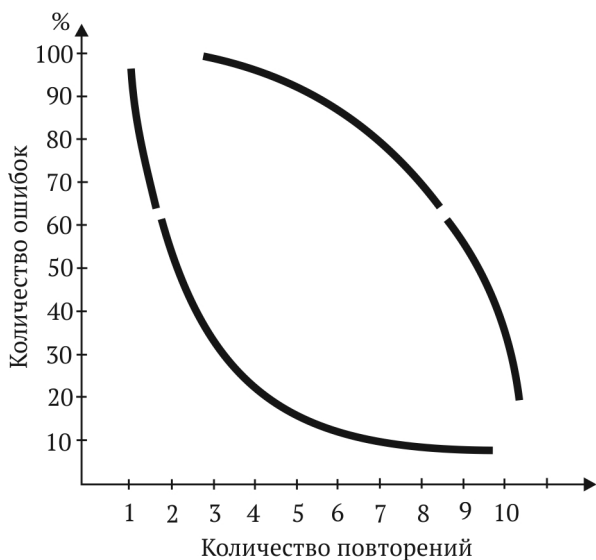
б) кривые с *положительным ускорением* (сначала овладение действием идет медленно, а затем все быстрее). Такие кривые дает обучение, требующее известного понимания, в частности понимания более или менее сложных отношений, выведения правила, которое достигается не сразу, но, будучи достигнутым, дает значительное продвижение (см. рисунок на с. 104).

Таблица 7

Развитие навыка (по Л. Б. Ительсону)

Этап развития навыка	Характер навыка	Цель навыка	Особенности выполнения действия
Ознакомительный	Осмысливание действий и их представление	Ознакомление с приемами выполнения действий	Отчетливое понимание цели, но смутное понимание способов ее достижения; весьма грубые ошибки при действии
Подготовительный (аналитический)	Сознательное, но неумелое выполнение	Овладение отдельными элементами действия; анализ способов их выполнения	Отчетливое понимание способов выполнения действия, но неточное и неустойчивое его выполнение: много лишних движений, очень напряжено внимание; сосредоточенность на своих действиях; плохой контроль
Стандартизирующий (синтетический)	Автоматизация элементов действия	Сочетание и объединение элементарных движений в единое действие	Повышение качества движений, их слияние, устранение лишних, перенос внимания на результат; улучшение контроля, переход к мускульному контролю
Варьирующий (ситуативный)	Пластическая приспособляемость к ситуации	Овладение произвольным регулированием характера действия	Гибкое целесообразное выполнение действий; контроль на основе специальных сенсорных синтезов; интеллектуальные синтезы (интуиция)

В формировании навыков существенную роль играют и индивидуальные различия. Одни и те же навыки – особенно сложные – вырабатываются у одних людей намного скорее, чем у других. В силу такой многообразной обусловленности хода обучения не существует единой универсальной ее кривой. Формирование навыка совершается обычно скачкообразно.



Виды кривых формирования навыков

Может наступить период, когда упражнение не дает продвижения или даже дает снижение; в первом случае принято говорить о «плато». Причины «плато» могут быть различные. Задержка иногда вызывается тем, что дальнейшее продвижение не может быть достигнуто постепенным совершенствованием уже выработавшихся приемов, а требует некоторой качественной перестройки, методического перевооружения, для которого необходим известный подготовительный период. Периоды снижения эффективности работы могут наступить вследствие утомления, потери интереса. Иногда задержка происходит потому, что прежде чем станет возможным дальнейшее продвижение, требуется некоторое время для автоматизации, для закрепления уже достигнутого.

За каждым периодом задержки или снижения эффективности в работе возможен новый более или менее значительный подъем. Он может быть вызван нахождением нового удачного метода работы, возросшей активностью и т. п. В основе образования навыков лежат пробные попытки и отбор, без повторения практических попыток формирование навыков невозможно. Выполнение действия у человека всегда регулируется сознанием. Практические пробы протекают как сознательные попытки воспроизвести определенные движения и действия. Контроль

результатов, оценка условий, корректировка действий у человека тоже до определенной степени осознанны. Выбор и регуляция приемов действия зависят от осмысливания цели и представления их содержания.

Существуют различные активные способы обучения навыкам: расчлененный показ; детальный инструктаж; применение специальных инструктивных карточек и тренажеров. Детальное предварительное ознакомление учащегося с формой требуемых движений, чувственными ориентирами контроля за действием и приемами его планирования ускоряет усвоение действий и формирование соответствующих навыков. При этом важен перевод соответствующей информации в собственную речь учащихся с помощью следующих способов: проговаривание задания, приемов и планов его исполнения; устный самоинструктаж в ходе выполнения действия; словесный анализ ошибок, их причин и способов исправления; громкий самоотчет о выполняемых действиях, выбираемых ориентирах и решениях; устное и письменное обоснование способов действия. Для этих целей возможно использование неречевых языков.

Различаются следующие пути обучения навыкам:

- при выработке сенсорных ориентировок важно научение ориентирам действия и автоматизация их восприятия;
- при выработке моторных дифференцировок главное – тщательная проработка всех элементов действия, связанного с объектом (или задачей), при этом в процессе обучения действию происходит автоматизирование его выполнения.

В выработке навыка существенную роль играют различные факторы. И. А. Зимняя описывает важность таких позиций, как правильное распределение упражнений по времени; понимание, осмысление обучающимся принципа, основного плана выполнения действий; знание результатов выполненного действия; влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на данный момент научения; рациональное соотношение репродуктивности и продуктивности.

Особое значение имеют индивидуальные различия, которые отражают связь успешности формирования навыка и уровня мотивации обучающегося. Эта связь описывается двумя законами Йеркса – Додсона. Первый связывает максимальную успешность научения с оптимальным уровнем мотивации. Он означает, что слишком сильная мотивация столь же негативно сказывается на успешности формирования навыка, сколь и слишком слабая. Второй отражает сложность деятельности (навыка)

и уровень мотивации. Эти позиции связаны также с уровнем притязаний личности, но в целом закономерность такова: чем сложнее деятельность, тем ниже уровень мотивации.

Исследования Д. Уолфла [224] и К. Ховланда [233] показали значимость таких позиций, как научение целостное или научение по частям. Авторы отмечают, что для разных навыков может быть более приемлемым то или иное научение. Характеризуя сам материал, они подчеркивают зависимость эффективности и скорости выработки навыка от объема, осмысленности, трудности информации. Факторами, влияющими на эффективность формирования навыков, названы:

- знание таких результатов действия, промедление в сообщении которых учащемуся обратно пропорционально эффективности тренировки;
- предотвращение явления интерференции, основывающееся в значительной мере на неправомерности создания сходной стимулирующей ситуации;
- разнообразие условий тренировки, которое выявляется в необходимой вариации объема, порядка, условий предъявления материала;
- знание метода или способа, применяемого при тренировке;
- необходимость понимания принципов, общей системы действий.

Д. Уолфл писал, что «прямое» объяснение принципа дает лучшие результаты, чем ситуации, когда учащийся самостоятельно отыскивает этот принцип путем проб и ошибок. Также автор отмечал влияние характера инструкции и предъявления времени на результат научения.

По мере усвоения деятельности и формирования навыков происходит их автоматизация, однако в реальной практике существуют также причины, которые влияют на продуктивность навыка. В целом их можно разделить на объективные и субъективные. *Объективные причины* отражают внешние условия осуществления деятельности (это условия работы, состояние и конструкция оборудования, природные условия). *Субъективные причины* есть состояние самой личности. Субъективные физиологические причины касаются состояния здоровья человека, его утомления. Психологические причины отражают личностные особенности (отношение к деятельности, уверенность в своих силах, эмоциональное состояние, восприятие динамики навыка).

Навыки оказывают влияние друг на друга. Положительное влияние ранее выработанного навыка на последующий называется **переносом (трансфером)**. Отрицательное влияние выработанных навыков на ов-

ладение новыми или отрицательное влияние формируемых навыков на уже имеющиеся называется **интерференцией**. Это тормозящее взаимодействие навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых либо снижают их эффективность. Проблема переноса – одна из центральных в учении о навыках. Под переносом подразумевают распространение положительного эффекта от упражнения одного навыка на иные навыки. Существуют объективные факты, свидетельствующие о том, что перенос имеет место в одних условиях и не имеет места в других. Он является не автоматическим, механическим эффектом любого упражнения, а более или менее ясно выраженным результатом определенным образом организованного упражнения.

Общими **особенностями формирования навыков** являются:

- целенаправленность;
- внутренняя мотивация и внешняя инструкция, создающая установку;
- правильное распределение упражнений во времени обучения;
- включение тренируемого умения в имеющую значимость учебную ситуацию;
- необходимость постоянного для обучающегося знания результата выполнения действия;
- понимание обучающимся общего принципа, схемы действия, в которое включено тренируемое действие;
- учет влияния переноса и интерференции ранее выработанных навыков.

Критериями сформированности навыков можно назвать *объективные* и *субъективные показатели*. В качестве объективных показателей сформированного навыка выступают *внешние критерии* как правильность и качественность навыков оформления (отсутствие ошибок) и скорость выполнения отдельных операций или их последовательности. В качестве субъективных показателей применяются *внутренние критерии*, к которым относятся отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, отсутствие напряжения и быстрой утомляемости и редуцированность действий (выпадение промежуточных операций).

От навыков в собственном смысле слова надо отличать привычки, которые также являются автоматическими действиями. Различие заключается в том, что навык – это лишь умение, способность произвести

то или иное действие без особого контроля сознания; привычка же включает потребность произвести соответствующее действие.

Образовавшаяся привычка всегда означает возникновение не столько нового умения, сколько нового мотива или тенденции к автоматически выполняемому действию [231].

Тема 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБУЧАЕМОСТИ

7.1. Понятие обучаемости в педагогической психологии

Усвоение знаний, умений и навыков, происходящее как стихийно, так и в процессе специально организованной учебной деятельности, совершается не только неравномерно у одного учащегося, но и с большими индивидуальными различиями у разных детей, подростков, юношей. Основой индивидуальности усвоения является обучаемость. Это потенциал, возможности человека, определяющие эффективность и результативность любого учения (стихийного и организованного, индивидуального и коллективного).

Обучаемость – способность к усвоению знаний и способов действий, готовность к переходу на новые уровни обученности.

В этом случае она выступает как проявление общих способностей учащегося, отражающих познавательную активность субъекта и его возможности усвоения новых знаний, действий, сложных форм деятельности. Обучаемость характеризуется индивидуальными показателями скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения.

В психологии разными учеными обучаемость определяется как:

- один из основных показателей готовности человека к учению, к освоению знаний, потенциальное свойство человека, которое проявляется в разных условиях жизнедеятельности. Психофизически соотносится со свойством нервной системы – динамичностью – скоростью образования временной связи (*В. Д. Небылицын*);
- потенциальная возможность к овладению новыми знаниями в содружественной «со взрослыми» работе (*Б. В. Зейгарник*);

- «зона ближайшего развития» (*Л. С. Выготский*);
- система свойств личности и деятельности школьника, которая эмпирически характеризует его возможности в усвоении учебной программы – знаний, понятий, навыков (*Н. А. Менчинская*);
- совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению) зависит продуктивность учебной деятельности (*З. И. Калмыкова*);
- восприимчивость ученика к усвоению новых знаний и новых способов их добывания, а также готовность к переходу на новые уровни умственного развития (*А. К. Маркова*).

Перечисленные определения подчеркивают разные оттенки в понимании обучаемости.

Обучаемость – динамическая характеристика, которая ослабевает или возрастает на разных возрастных этапах жизни человека; как внутренняя психологическая характеристика формируется с раннего детства. Особое значение имеет формирование возможностей обучения в сенситивных периодах развития человека – при переходе от дошкольного детства к систематическому обучению в школе, от школьного обучения к специальному обучению, предполагающему овладение различными видами профессиональной деятельности.

Детские психологи подчеркивают важность этапа дошкольного детства, особенно возраст так называемых «почемучек» (4–5 лет). В этот период дети начинают осваивать мир связей между предметами, задавая вопросы соответствующего характера «зачем» и «почему». На основе общения со взрослыми у них формируется эмоциональное состояние комфорта (спрашивать хорошо и полезно, взрослые все объяснят и покажут) или дискомфорта (взрослые не любят вопросов, гонят прочь, не надо ничего у них спрашивать). Это внутреннее состояние становится глубинной основой желания учиться и хорошей обучаемости или наоборот.

В каждом возрасте разные характеристики и специальные качества обеспечивают возможность обучения. Для дошкольника такими специальными качествами являются те, которые обеспечивают ему большие возможности для участия в игровой деятельности; для школьника – возможности более точного выполнения различных школьных требований; для студента – возможности овладения профессиональной деятельностью и самостоятельностью обучения.

Согласно идеям Н. Г. Бондаря [145], обучаемость относится к таким явлениям, о которых невозможно сформулировать строго однозначное представление, проводя жесткую параллель между обучаемостью и способностями. Автор выделяет параметры личности, важные для обучаемости:

- познавательные возможности (сенсорные, перцептивные, мнемические, мыслительные и речевые);
- личностные особенности (мотивация, самооценка, эмоциональные проявления и общение, отношение ученика к усваиваемому учебному материалу, к учебной группе и преподавателю);
- возрастные особенности протекания и развития психических процессов;
- развитие производных от них компонентов учебной деятельности – уяснение содержания учебного материала из прямых и косвенных объяснений, овладение материалом до степени активного применения.

Н. Г. Бондарь отмечает многоплановость, взаимную обусловленность и опосредованность данных параметров, которые по-разному влияют на обучаемость в различные возрастные периоды.

Обучаемость характеризуют:

- психофизические процессы (возбуждение и торможение, их соотношение, темп и ритм деятельности, работоспособность, скорость реакции);
- сенсорные и перцептивные процессы (тип, избирательность, чувствительность восприятия, особенности развития сенсорных анализаторов);
- мнемическая функция (особенности запоминания);
- опора на гибкость мышления, скорость мышления;
- саморегуляция устойчивости, распределения внимания.

Основные *показатели обучаемости* были предложены Н. А. Менчинской [176]. К ним отнесены темп продвижения в освоении знаний и формировании умений, легкость и прочность освоения (отсутствие напряжения, утомления, удовлетворение от процесса), гибкость в переключении на новые способы и приемы работы.

К *суммарным показателям* относятся (З. И. Калмыкова [86]): экономичность и темп мышления; объем материала, на основе которого достигается решение новой задачи; количество «шагов» для ее самостоятельного решения и «порции» помощи для достижения результата; время, затраченное на решение; способность к самообучению; работо-

способность и выносливость; а также активность ориентировки в новых условиях; инициатива в выборе необязательных заданий, самостоятельное обращение к трудным заданиям; настойчивость в достижении поставленной цели и умение работать при наличии помех, отвлечений; восприимчивость и готовность к принятию помощи, отсутствие сопротивления (А. К. Маркова).

В целом признаками обучаемости считаются:

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

В психологии выделяют такие **виды обучаемости**, как *обучаемость общая* (является показателем общих способностей) и *обучаемость специальная* (проявление специальных способностей и одаренности индивида). Первая – это способность усвоения любого материала как проявление общей способности учиться, т. е. развитость познавательных процессов, высокая степень саморегуляции и метакогнитивные умения (возможность получения знаний разными способами). Вторая – способность усвоения отдельных видов материала: различных сфер науки, искусства, направлений практической деятельности (в большей степени связанная со специальными способностями человека к выполнению определенных видов деятельности).

Е. П. Шипилова [242] предлагает рассмотреть классификацию обучаемости шире. Ею выделяются другие виды обучаемости:

- *общая и специальная* (по широте проявлений в изучении различных предметов);
- *узкая и широкая* (по особенностям структуры обучаемости);
- *теоретическая и практическая* (по особенностям проявления);
- *продуктивная и репродуктивная* (по широте использования полученных на уроках знаний);
- *эксплицитная и имплицитная* (в зависимости от преобладания произвольного или непроизвольного контроля за процессами переработки информации).

Соответственно, автор предлагает собственную структуру обучаемости, в которую включает компоненты:

- физиологический (свойства нервной системы индивида (работоспособность, динамичность));
- когнитивный (особенности мыслительной деятельности (способность к логическому, абстрактному и образному мышлению, гибкость, глубина, осознанность, устойчивость мыслительной деятельности));
- инициативный (направленность на самостоятельное открытие новых знаний (самостоятельность, восприимчивость к помощи));
- эмоциональный (эмоциональное отношение к интеллектуальной деятельности).

Обучаемость отличается от обученности. Обучаемость связывается с зоной ближайшего развития, представляя собой то, что ребенок может пока с помощью взрослого или сможет вообще, в то время как обученность связывается с зоной актуального развития, результатом обучения (А. К. Маркова). Последняя отражает реальный опыт ребенка, усвоенные им знания, умения и навыки.

Обучаемость связана с такими характеристиками учебной деятельности и обучения детей как успеваемость и неуспеваемость.

7.2. Характеристика успеваемости и неуспеваемости

Обучаемость является внутренней психологической характеристикой учащегося, отражая его потенциал. Как этот потенциал сработал, что в итоге обучения ребенок имеет в своем арсенале, как он смог усвоить тот опыт, который предлагался ему педагогами в учебном процессе, проявляется во внешней характеристике, называемой успеваемостью.

Успеваемость – качественная характеристика результатов освоения учебной программы.

Психология рассматривает успеваемость и неуспеваемость с точки зрения тех причин, которые являются свойствами самого ученика (мотивы, интересы, способности, развитие познавательных процессов). Так, М. А. Данилов связывает успеваемость или неуспеваемость с движущими силами процесса обучения и его противоречиями. В том случае, когда нарушается единство возможностей учащегося и того, что от него требуется, возникает неуспеваемость. В. Оконь определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия между учениками, педагогами

и внешними условиями. А. А. Бударный указывает, что неуспеваемость – понятие достаточно условное, которое зависит от установленных правил перевода учащихся в следующий класс. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет определенному минимуму требований, то данный минимум и соотносится с понятием «абсолютная» **успеваемость** (неуспеваемость).

В качестве элементов **неуспеваемости** выступают следующие *недостатки учебной деятельности* школьника (по А. М. Гельмонту [175]):

- не владеет минимально необходимыми операциями творческой деятельности (комбинирование и использование в новой ситуации имеющихся знаний, умений и навыков);
- не стремится получать новые знания теоретического характера;
- избегает трудностей творческой деятельности, пассивен при столкновении с ними;
- не стремится к оценке своих достижений;
- не стремится расширять свои знания, совершенствовать умения и навыки;
- не усвоил понятия в системе.

Под неуспеваемостью понимается ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы. Для всех неуспевающих школьников характерна слабая самоорганизация в процессе учения: отсутствие сформированных способов и приемов учебной работы, наличие устойчивого неправильного подхода к учению. Неуспевающие учащиеся не умеют учиться, они не хотят или не могут осуществлять логическую обработку усваиваемой темы. Вследствие этого знания неуспевающих имеют бессистемный, фрагментарный характер. Такой подход к учению приводит к систематической интеллектуальной недогрузке, что в свою очередь ведет к значительному снижению темпов умственного развития этих школьников и еще больше усиливает их отставание от одноклассников. Низкая самоорганизация неуспевающих школьников проявляется в низком уровне овладения такими психическими функциями, как память, восприятие, воображение, умение организовать свое внимание; на уроках неуспевающие школьники, как правило, невнимательны. Дети, стойко не усваивающие школьную программу, имеют, как правило, отрицательные особенности характера и нарушения поведения.

Неуспеваемость как итог характеризуется наличием всех элементов. В процессе же обучения могут возникнуть отдельные ее элементы, которые предстают как отставание [172].

Отставание – это невыполнение требования или ряда требований, имеющих место на промежуточных этапах учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости. Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны, первая является своего рода итогом второго.

Выделяют следующие *признаки отставания*:

- учащийся не может определить, в чем трудность задачи, наметить план ее решения, решить задачу самостоятельно, указать, что нового получено в результате ее решения; не может ответить на вопросы по тексту, не делает попыток найти дополнительные источники и не читает их;
- не активен, отвлекается в те моменты, когда идет поиск решения учебной задачи, требуется напряжение мысли, преодоление трудностей;
- не реагирует эмоционально на успехи или неудачи, не может дать оценку своей работе, не контролирует себя;
- не может объяснить цель выполняемого упражнения, определить правило для решения, не выполняет правил, пропускает действия, пугает их порядок, не может проверить полученный результат и ход работы;
- не может воспроизвести определение понятий, формул, доказательств, отойти от готового текста, не понимает текста, построенного на изученной системе понятий.

В 1940–60-е гг. в Советском Союзе проводились масштабные исследования (П. П. Блонский, А. М. Гельмонт, Ю. З. Гильбух, Н. И. Мурачковский [85; 175]) школьной успеваемости и отставания в учебе. На их основе были выделены общие факторы, тормозящие процесс обучения и создающие предпосылки для отставания учащихся и перерастания отставания в неуспеваемость. К ним были отнесены:

- дефекты физического и психического развития детей;
- особенности физического состояния здоровых детей (болезни, ослабление организма, утомление);
- особенности умственного развития (слабость мыслительных операций, неразвитость мнемических процессов, речи, воображения);
- возрастные особенности (например, для младших школьников еще характерна невнимательность и несобранность, для подросткового возраста свойственны недисциплинированность, безответственность, переоценка своих возможностей, неустойчивость стремлений, склонность к внеучебным занятиям и увлечениям);

- неудовлетворительные условия образовательных учреждений; недостатки воспитательной работы (формализм, отсутствие индивидуального подхода);
- недостатки учебной работы (однообразие применяемых дидактических средств, неправильная дозировка материала);
- недостаточный уровень профессиональной культуры педагогов (недостаточная методическая квалификация, направленность личности);
- несознательное отношение к образованию родителей учащихся, проблемы семейного воспитания.

Имеется множество попыток сгруппировать причины неуспеваемости.

А. М. Гельмонт выделил причины трех видов неуспеваемости: глубокого и общего отставания (1-я категория); частичной, но относительно устойчивой неуспеваемости (2-я категория); эпизодической неуспеваемости (3-я категория).

В качестве причин 1-й категории отмечены неблагоприятные обстоятельства разного рода (физические дефекты, болезнь, плохие бытовые условия, отдаленность местожительства от школы, отсутствие заботы родителей); слабое умственное развитие; низкий уровень предшествующей подготовки ученика. Для 2-й категории указаны недоработка в предыдущих классах (отсутствие должной преемственности); недостаточный интерес ученика к изучаемому предмету; слабая воля к преодолению трудностей. Для 3-й категории выявлены недостатки преподавания; непрочность знаний; слабый текущий контроль; неаккуратное посещение уроков; невнимательность на уроках; нерегулярное выполнение домашних заданий.

Так, И. В. Дубровина [71] рассматривает две большие группы причин: 1) недостатки познавательной деятельности в широком смысле; 2) недостатки в развитии мотивационной сферы.

Кроме них, автор анализирует другие особенности неуспевающих школьников. Так, ею выделена группа учащихся с несформированностью правильных приемов учебной деятельности, которые, по мнению автора, «просто не умеют учиться». Неуспеваемость, связанная с неадекватными способами учебной работы, может носить выраженный избирательный характер и проявляться только по отношению к отдельным учебным предметам или разделам школьной программы. Также она может носить общий характер и проявляться в пробелах и недостатках усвоения многих или всех учебных дисциплин.

Причины неуспеваемости, выделенные Ю. З. Гильбухом, сгруппированы следующим образом:

- *педагогические причины* – связаны с поведением педагогов и родителей, когда первые не проявляют дифференцированного подхода, не понимают и не умеют стимулировать детей, вторые не проявляют любви и заботы по отношению к детям; вызваны поведением учащихся, которые проявляют слабую мотивированность к учебной деятельности;

- *психологические причины* – вызваны недостаточным развитием эмоционально-волевой сферы, неразвитостью мотивации, слабой сформированностью способов познавательной деятельности;

- *нейрофизиологические причины* – связаны с функциональной слабостью высшей нервной деятельности, малой мозговой дисфункцией, нарушениями слуха, речи, зрения.

П. П. Борисов [71] объединяет причины неуспеваемости в четыре блока: физиологические, психологические, педагогические и социально-бытовые (табл. 8).

Таблица 8

Причины неуспеваемости

Педагогические причины	Социально-бытовые причины	Физиологические причины	Психологические причины
<ul style="list-style-type: none"> ● недостатки преподавания отдельных предметов ● пробелы в знаниях за предыдущие годы ● неправильный перевод в следующий класс 	<ul style="list-style-type: none"> ● неблагоприятные условия жизни ● недостойное поведение родителей ● низкая материальная обеспеченность семьи ● отсутствие домашнего режима ● безнадзорность ребенка 	<ul style="list-style-type: none"> ● болезни ● общая слабость здоровья ● нарушения двигательных функций центральной нервной системы ● болезни нервной системы 	<ul style="list-style-type: none"> ● особенности развития внимания, памяти, медленность понимания ● недостаточный уровень развития речи ● несформированность познавательных интересов ● узость кругозора

А. Н. Леонтьевым были проанализированы три группы факторов, влияющих на успешность школьного обучения и обуславливающих ряд школьных трудностей ребенка:

- *нейропсихологические* – особенности морфогенеза и функциогенеза;

- психолого-педагогические – возраст ребенка, начинающего систематическое обучение в школе, и дидактико-методическая система обучения (традиционная, развивающая);

- психологические – уровень умственного развития, индивидуально-психологические особенности (темперамент) и психологическая готовность к школе.

Особо важным фактором была названа психологическая готовность ребенка к школьному обучению (понятие, впервые предложенное А. Н. Леонтьевым 1948 г.). Своевременная оценка психологической готовности детей к обучению является одним из основных видов профилактики возможных в будущем трудностей в обучении. Психологическая готовность к школе формируется на протяжении всей дошкольной жизни ребенка, а не только в последний дошкольный, или предшкольный, год. Показатели, из которых складывается **психологическая готовность** к школьному обучению:

- *мотивационная готовность* – наличие потребности в приобретении знаний;

- *интеллектуальная готовность* – умение анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы;

- *волевая готовность* – умение подчинять свое поведение правилам, управлять своими процессами внимания и др.;

- *характер социального развития ребенка* – стиль общения ребенка со взрослым.

Для определения причин школьной неуспеваемости необходимо учитывать несколько факторов: социальную ситуацию развития ребенка, особенности детско-родительских отношений, взаимоотношения «учитель – ученик», адекватность требований взрослых к психическим и физическим возможностям ребенка.

7.3. Типология неуспевающих школьников

Исследователи рассматривают целый ряд классификаций, отражающих особенности неуспевающих учащихся. В целом тип неуспевающего школьника характеризуется своеобразным сочетанием свойств личности, сложившихся в результате длительной неуспеваемости, которая определяет его достижения в учебной работе.

П. П. Блонский [29] построил свою классификацию на основе характеристик учебного труда учащихся и структуры их личности:

1. Тип «плохой работник» характеризуется невнимательным восприятием заданий, пассивной работой (ребенок постоянно нуждается в стимулах для перехода к очередным этапам работы, не замечает своих неудач и трудностей, не имеет ясного представления о цели, не планирует и не организует своей работы, индифферентно относится к результатам).

2. «Патологический» тип – это те школьники, которые создают отрицательную установку до начала работы, постоянно нуждаются в одобрении правильности своих действий со стороны взрослого и тяжело переносят трудности и неудачи.

Типология Л. С. Славиной [200] построена на основании доминирующей причины школьных неудач. Схожие идеи высказывали педагоги Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный и др. [43]. Они выделяют три группы отстающих:

- учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения (неправильное отношение к учению) и познавательные и учебные интересы;
- дети со слабыми способностями к учению, усваивающие материал с трудом;
- дети, у которых не сформированы навыки и способы учебной работы, не умеющие трудиться.

Психолого-педагогическая типология общего отставания в учении младших школьников (Ю. З. Гильбух, В. П. Талонов [175]) включает три поведенческих типа, к которым относятся дети:

- с низкой интенсивностью учебной деятельности;
- с низкой эффективностью учебной деятельности;
- с сочетанием данных признаков.

Дети первого типа имеют доминирующий мотив поведения, проявляющийся в проблемах самоутверждения в активной практической деятельности, в признании со стороны авторитетных сверстников. Когда эти потребности не находят удовлетворения в учебной деятельности, ребенок стремится утвердить себя в разных видах внешкольной жизни.

У детей второго типа причиной недостаточного развития познавательных способностей обычно служит бедность чувственного и речевого опыта, обусловленная низким культурным и образовательным уровнем родителей, недостатком родительской любви и заботы в до-

школьный период и во время обучения в школе. Как одна из причин отмечаются также микропоражения в коре головного мозга.

У детей третьего типа неуспеваемости ее признаки объединены определенными причинно-следственными связями. В соответствии с вариантами их проявления можно выделить три группы учащихся:

1. Отличительным признаком первой группы учащихся является обусловленность низкой интенсивности предшествующей ей низкой эффективностью. Для них еще характерен низкий уровень развития познавательных способностей (в первую очередь – мышления и речи) как результат недостаточного внимания к ребенку со стороны родителей. В начале обучения может наблюдаться старательность, переживание неудач в учении, которые в дальнейшем сменяются равнодушием и пассивностью. Отношения с учениками, родителями и педагогами, как правило, спокойные.

2. Отличительной чертой второй группы учащихся является обусловленность низкой эффективности учебной деятельности ее низкой интенсивностью на начальном этапе обучения. Источником последней могла служить несформированность мотивов учения на начальном этапе, либо легкие нарушения функций эмоционально-волевой сферы.

3. Особенности учащихся третьей группы являются одновременные независимые проявления низкой интенсивности и низкой эффективности с первых дней обучения. Специфическими признаками можно назвать тотальную психологическую неготовность к школьному учению, выраженную психическую инфантильность, охватывающую все сферы личности.

Деление неуспевающих школьников на типы Н. И. Мурачковским [176] осуществлено в зависимости от характера соотношения двух основных групп свойств личности: особенностей мыслительной деятельности, связанных с обучаемостью; направленности личности школьника, определяющей его отношение к учению.

На этой основе выделены три типа неуспевающих школьников:

- неуспевающие учащиеся, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при положительном отношении к учению и сохранении позиции школьника;
- учащиеся с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и частичной или полной утрате позиции школьника;

- неуспевающие, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и полной утрате позиции школьника, проявляющееся в стремлении оставить школу.

Каждый из этих типов представлен двумя подтипами, в основе выделения которых лежат два признака: средства, с помощью которых учащиеся компенсируют неуспех в учении; наличие или отсутствие направленности на определенный вид деятельности в будущем.

Первый тип неуспевающих школьников. Для них характерна низкая обучаемость, связанная со сниженным уровнем мыслительных операций, что вызывает трудности в усвоении учебного материала. Отсюда возникает упрощенный подход к решению мыслительных задач: учащиеся стремятся приспособить учебные задания к своим ограниченным возможностям или вообще избегают умственной работы, в результате чего происходит задержка умственного развития и не формируются навыки учебной работы. Неуспех в учебе и неумение работать вместе с классом не являются источником морального конфликта, так как в силу ограниченности познавательных возможностей причину своего отставания они правильно видят в неспособности усваивать отдельные предметы наравне со всеми. Это способствует сохранению позиции школьника и формированию положительной моральной направленности, так как понимание причин неуспеха при положительном отношении к учению является хорошим стимулом для преодоления недостатков (школьники этого типа охотно принимают помощь учителей и товарищей).

Для первого подтипа характерно стремление компенсировать неуспех с помощью практической деятельности, что накладывает отпечаток на характер мышления. Слабое развитие абстрактного мышления сочетается с тенденцией конкретизировать условия и способы решения задачи. Присутствует познавательная направленность на определенный вид деятельности в будущем и адекватная самооценка.

Для второго подтипа характерны стремление избегать любых трудностей в учебной работе, использование средств, расходящихся с нормами учебной жизни, малый запас представлений и механическое воспроизведение знаний. Отсутствует направленность на определенный вид деятельности в будущем. У учащихся наблюдается завышенная или заниженная самооценка.

Второй тип неуспевающих школьников. Хорошая интеллектуальная подготовка и желание хорошо учиться сочетаются со стремлением заниматься только тем, что нравится. При отсутствии более широкой и устойчивой мотивации в учебном труде эти школьники избегают активной умственной работы по предметам, усвоение которых требует систематического и напряженного труда. В процессе такой работы у них не формируются навыки учения, умения преодолевать трудности. Складывается определенный подход к работе: небрежное выполнение, низкий темп. Неудача в учении неизбежно ведет к моральному конфликту (противоречие между широкими интеллектуальными возможностями и слабой их реализацией), что объясняется отсутствием навыков самостоятельной учебной работы. Моральный конфликт обнаруживается на раннем этапе обучения, определяет отрицательное отношение к учению, ведет к отрыву от классного коллектива, что может стать причиной возникновения отрицательной моральной направленности.

Для детей первого подтипа неудача в учении компенсируется интеллектуальной деятельностью, которая не связана с учением в школе. Направленность, касающаяся будущего, определяется характером той деятельности, с помощью которой компенсируется неудача в учении.

У второго подтипа неудача в учении и неблагоприятное положение в школьном классе компенсируются установлением связей с другими коллективами, удовлетворением интересов и склонностей, имеющих отрицательную направленность.

Третий тип неуспевающих школьников характеризуется низкой обучаемостью. Слабое развитие мыслительных процессов вызывает серьезные трудности в усвоении учебного материала. При выполнении учебных задач отсутствует критичность. Полученные результаты они не пытаются сравнивать с результатами других. Выполнение работы подобным образом свидетельствует не только о трудностях в усвоении и неумении работать, но и о беспечном отношении к учению. У этих школьников весьма отчетливо проявляется узость мышления. Слабое развитие мотивационной стороны проявляется в отсутствии познавательных интересов, в характере общей направленности личности. Совокупность этих качеств определяет отрицательное отношение к знаниям, к школе, учителям, а также стремление оставить школу.

Как видим, классификации неуспевающих школьников различаются, но в целом объединены общими позициями: отношением к учебе, возможностями, эффективностью деятельности.

Согласно Е. П. Шипиловой [242], в образовательных учреждениях есть дети с пониженной обучаемостью, причинами которой могут быть задержанное психическое развитие или социально-педагогическая запущенность. Для этой категории детей выделяют следующие уровни обучаемости: допустимый, пограничный, низкий.

Допустимый уровень характеризуется незначительным снижением темпа деятельности и работоспособности, учащиеся способны к переносу знаний и умений при выполнении новых заданий, достаточно самостоятельны, однако им требуется некоторая активизирующая помощь взрослого.

Пограничный уровень означает, что наблюдается снижение работоспособности и темпа деятельности, меньшая самостоятельность. Дети избегают поисковой активности, могут осуществлять перенос знаний в новые условия, однако им требуется активизирующая и организующая помощь учителя, совместное исправление ошибок. Они отличаются низкими показателями экономичности мышления, самостоятельности, работоспособности, у них медленнее формируются понятия.

Низкий уровень характеризуют следующие особенности: поверхностность и инертность мышления; неустойчивость внимания; неосознанность (неумение объяснить свои действия); подражательность (копирование уже известных способов решения, использование одного способа работы без стремления к поиску других вариантов, уклонение от заданий, требующих интеллектуального напряжения); низкий уровень самостоятельного продуктивного мышления.

Умственное развитие оказывает существенное влияние на школьную успеваемость, однако не всегда однозначно определяет успехи (неуспехи) ребенка в обучении, так как на них воздействует еще множество факторов. Так, хорошо учиться может ребенок, характеризующийся невысоким уровнем интеллектуального развития, а достаточно развитый умственно ученик продемонстрирует довольно средние успехи. Это свидетельствует о многообразии причин, обуславливающих успеваемость в учебе. Согласно научным данным [213, 242], кроме множества проанализированных причин, особое внимание при обучении необходимо акцентировать на учете психофизиологических механизмов познавательных процессов, используя мнемические приемы, выбирая оптимальный режим обучения с точки зрения энергетических затрат и изменения функционального состояния обучаемых.

Тема 8. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ

8.1. Стимулирование учебной деятельности

Стимулирование учебной и воспитательной деятельности имеет особое значение для учащихся и педагогов. Оно должно носить комплексный характер через одновременное использование разных стимулов, положительно влияющих на усвоение знаний, формирование умений и навыков, на приобретение определенных личностных свойств [54].

Действие различных стимулов на поведение человека характеризуется ситуационностью и личностной опосредованностью.

Ситуационная опосредованность проявляется в том, что восприятие и оценка человеком различных стимулов как значимых обусловлены ситуацией, в которой это происходит.

Под *личностной опосредованностью* понимается зависимость воздействия от индивидуальных особенностей людей, от их состояния в данный момент времени. Стимулы, удовлетворяющие наиболее важные для человека потребности, будут воздействовать на него сильнее, чем индифферентные.

Воздействие стимула на поведение человека зависит от его ценности (валентности) и вероятности успеха или неудачи. Валентность, или ценность, стимула отражает то значение, которое он приобретает в связи с удовлетворением потребностей личности. Наивысшей валентностью обладают стимулы, более всего соответствующие удовлетворению потребности. Вероятность успеха или неудачи определяет восприятие стимулов как удовлетворяющих потребность или как препятствующих этому.

Выделяют следующие **виды стимулов** (по Р. С. Немову [141]):

Органические – связаны с удовлетворением органических потребностей ребенка (что-либо приятное физически).

Материальные – связаны с приобретением в собственное пользование каких-либо привлекательных и желательных для ребенка вещей.

Моральные – обращены к чувствам ребенка и связаны с удовлетворением его духовных потребностей: с удовольствием, получаемым от сознания выполненного долга, от оказания помощи другим людям, от соответствия совершенных поступков высоким нравственным целям и ценностям.

Социально-психологические – содержат мотивы, связанные с системой человеческих отношений. В их число включены те, которые ориентированы на повышение внимания к человеку, уважение к нему, отведение ему престижной и значимой роли и т. п.

Индивидуальные – содержат в себе нечто весьма личное, существенное для данного человека, имеющее для него особенное значение.

Способы стимулирования успехов детей разнообразны.

Оценка подразумевает квалификацию степени развитости определенного качества у человека, качественную или количественную характеристику его действий, деятельности. Оценка отражает успехи личности, как абсолютные (как наличие определенного опыта и знаний), так и относительные (в сравнении с предыдущим состоянием, с другими людьми). *Одобрение* выступает как позитивная оценка намерений или действий в вербальном плане через словесные высказывания или в невербальном – через жесты, мимику или пантомимику. *Признание* выражает выделение достоинств, конкретизацию позиций оценивания. *Внимание* со стороны окружающих для человека тоже является своего рода стимулом поведения и деятельности. (Этот феномен даже отражен в поговорке «На других посмотреть и себя показать».) *Поддержка* как способ стимулирования проявляется в любых действиях других людей, способствующих моральному поддержанию человека. *Награда* является одним из способов поддержки, выражаясь в материальной стороне. *Усиление социальной роли, престижа и статуса* отражает социально-психологические средства стимулирования учащихся. Социальные роли, например, имеют разную степень привлекательности для человека, престиж отражает степень уважения и признания со стороны значимых людей, а статус – положение личности в системе межличностных отношений.

Для стимулирования учебной деятельности и в целом процесса обучения существует особая – педагогическая – оценка.

8.2. Характеристика педагогической оценки

Педагогическая оценка – отношение педагога к фактическому результату деятельности ученика, определяемое степенью соответствия достигнутого заданным нормам.

Понятие педагогической оценки рассматривалось и анализировалось рядом ученых. Так, К. А. Альбуханова-Славская, А. А. Бодалев, В. В. Власенко, Н. А. Русина определяют это понятие с социальных по-

зиций, отмечая, что социальный аспект оценки определяется тем, что она отвечает потребности в общении, признании «Я» личности в глазах других людей. Н. В. Селезнев [197] писал о том, что педагогическая оценка выражает интересы общества, выполняя функции значимого надзора за учащимися. Р. Ф. Кривошапова, О. Ф. Силютин, А. Г. Поварницына [167] понимают под оценкой развернутое, мотивированное отношение педагога к результатам достижений учащихся. Н. А. Батулин [17] считает, что оценка – это психический процесс отражения объект-объектных, субъект-субъектных и объект-субъектных отношений превосходства и предпочтения, который реализуется в ходе сравнения предмета оценки и оценочного основания. Многообразие трактовок отражает сложность феномена педагогической оценки.

Содержательный анализ педагогических оценок предложил Б. Г. Ананьев [7], структурное представление о них – Р. С. Немов [141]. *Функции педагогической оценки*, согласно Б. Г. Ананьеву, следующие:

- ориентирующая (выступает как индикатор определенных результатов и уровня достижений учащегося, воздействует на умственную работу, содействует осознанию этой работы и пониманию собственных знаний);

- стимулирующая (связана с побудительным воздействием на аффективно-волевую сферу личности школьника посредством переживания успеха или неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений);

- воспитывающая (под влиянием оценки происходят качественные сдвиги в структуре отношений личности к себе, к другим).

Б. Г. Ананьев отмечает, что в процессе обучения педагогическая оценка проходит большую эволюцию, проявляясь в разнообразных формах и модификациях, различаясь по способам предъявления и уровню обобщенности оценочного воздействия. Автор выделяет следующие **виды педагогической оценки**:

- по способу предъявления (презентации):
 - *прямая оценка* непосредственно обращена к оцениваемому лицу;
 - *опосредованная оценка* производится через оценку другого учащегося или через оценку ребенка кем-либо из других учеников;
- по уровню обобщенности:
 - *фиксированная оценка* отражает промежуточные или завершенные успехи школьника, его прилежание и дисциплину, носит более обобщенный и систематический характер;

– *интегральная оценка* складывается на основе парциальной и фиксированной оценок. Она определяет личность и поведение учащегося в целом;

– *парциальная оценка* – исходная форма педагогической оценки, которая имеет отношение к частному знанию, умению, навыку и отдельному акту поведения.

Парциальная оценка как особый феномен детально анализировалась ученым. По способу оценочной стимуляции он разделил ее на несколько видов. Так, *отсутствие оценивания* оказывает дезориентирующее действие, дезорганизует поведение и вызывает состояние неуверенности. *Неопределенная парциальная оценка* как использование неопределенных словесных форм «ладно», «нормально» допускает множество субъективных толкований. Она является переходом к прямым определенным оценкам. *Прямая однозначная оценка* может выступать в двух формах:

- *положительная оценка*: согласие (ориентирует в правильности выбора), одобрение (выражает согласие оценивающего с результатами деятельности и поведением оцениваемого), ободрение (выражает стимулирующую эмоциональную поддержку);

- *отрицательная оценка*: замечание (представляет отношение педагога к ученику, его поведению, имеет отрицательное воздействие при систематическом употреблении), отрицание (указывает на неправильный ход мышления, оказывает ориентирующее, поддерживающее действие), порицание (отражает неверно выбранный путь в соотношении с общественными нормами).

Согласие и отрицание представляют собой, скорее, безоценочные суждения, с помощью которых производится простая констатация либо правильности, либо неправильности ответа или поведения. Ободрение или одобрение, замечание или порицание – это не только констатация известного результата, но и формы оценочного определения личности, в которых выражается соответствующее («положительное» или «отрицательное») отношение педагога к учащемуся и подчеркивается преимущество или недостаток каких-либо сторон личности (способностей, характера, поведения). Б. Г. Ананьев отмечал также еще один вид – опосредованную оценку, которая определялась как соотенка класса и отдельных школьников. Она, по мнению ученого, оказывает депрессирующее воздействие, негативно сказывается на отношениях учеников.

Таким образом, педагогическая оценка представляет собой процесс и результат оценивания педагогом учебной деятельности и результатов

труда учащегося в целях стимулирования и направления его учебно-познавательной активности в контексте их взаимодействия.

Р. С. Немовым были выделены **классы педагогических оценок**:

- предметные и персональные:

- *предметные* оценки касаются того, что делает или что уже сделал ребенок, но не его личности. В данном случае педагогической оценке подлежат содержание, предмет, процесс и результаты деятельности, но не сам субъект;

- *персональные* педагогические оценки относятся к субъекту деятельности, к ее атрибутам, отмечают индивидуальные качества человека, проявляющиеся в деятельности, его старание, умения, прилежание;

- материальные и моральные:

- *материальные* педагогические оценки включают разные способы материального стимулирования детей за успехи в учебной и воспитательной работе. В качестве материальных стимулов могут выступать деньги, привлекательные для ребенка вещи и многое другое;

- *моральные* оценки содержат в себе похвалу или порицание, характеризующие ребенка с точки зрения соответствия принятым нормам;

- результативные и процессуальные:

- *результативные* педагогические оценки относятся к конечной деятельности, акцентируют внимание в основном на цели, пренебрегая другими атрибутами деятельности;

- *процессуальные* педагогические оценки относятся к процессу, а не к результату деятельности. Здесь обращается внимание на то, как достигнут полученный итог, что лежало в основе побуждения, направленного на достижение соответствующего результата;

- количественные и качественные:

- *количественные* педагогические оценки соотносятся с объемом выполненной работы, например с числом решенных задач, упражнений и т. п.;

- *качественные* педагогические оценки касаются качества выполненной работы, точности, аккуратности, тщательности и других аналогичных показателей ее совершенства.

В образовательной практике педагогами используются разные категории оценок, однако у каждого есть собственный арсенал, который отработан в процессе взаимодействия с учащимися и имеет, по мнению взрослых, какую-то степень влияния. Это и есть *эффективность педа-*

гогической оценки, под которой понимается ее стимулирующая роль в обучении и воспитании детей. Педагогически эффективна такая оценка, которая создает у детей стремление к совершенствованию, приобретению знаний, умений и навыков, к выработке положительных качеств, социально полезных форм поведения. Мотивация к развитию может быть внутренней и внешней. Внутренняя мотивация учебной деятельности является более сильной. По этой причине более эффективной педагогической оценкой будет та, которая создает у детей внутреннюю мотивацию, поддерживая ее внешней стимуляцией.

Представления об эффективности педагогической оценки имеют индивидуальный и социально-специфический характер.

Индивидуальный характер представлений и действия педагогической оценки проявляется в следующем: ее эффективность зависит от индивидуальных особенностей ребенка, от его актуальных потребностей. Действенной будет та педагогическая оценка, которая соотносится с тем, что более всего интересует ребенка.

Социально-специфический характер педагогической оценки отражает следующее: в условиях различных культур в системе обучения и воспитания предпочтение отдается разным видам педагогических оценок; оценка может быть различной по своей эффективности в зависимости от социальной ситуации, в которой она дается.

Персональная значимость педагогической оценки со временем может меняться. Так, от ситуации к ситуации изменяется иерархия человеческих потребностей по мере их удовлетворения, а с возрастом происходят существенные личностные изменения детей, и те оценки, которые раньше были значимыми для них, теряют свою стимулирующую роль, а вместо них на первое место выходят другие, которые более соответствуют возрастным интересам ребенка. Также существуют индивидуальные различия между детьми, в силу которых то, что является стимулом для одного ребенка, может не быть им для другого. Особое влияние имеют социально-психологические стимулы, так как в определенные периоды детства они являются решающими в мотивации учения. В разные возрастные периоды выбор педагогических оценок будет иметь различную эффективность. Индивидуальные особенности детей определяют их восприимчивость к стимулам, а также мотивацию учебно-познавательной, личностно развивающей деятельности. Основные тенденции возрастного изменения значимости педагогической оценки заключаются в следующем: с возрастом растет понимание необходи-

мости приобретения опыта (новых знаний, умений, навыков) и увеличивается значимость обладания определенными качествами личности; возрастает роль социально-психологических стимулов, осуществляется постепенный переход от ориентации на стимулы внешние к учету внутренних стимулов.

В *младенческом и раннем возрасте* до усвоения вербальной речи наиболее действенной формой педагогической оценки является эмоционально-экспрессивная (жесты, мимика, пантомимика, тональность голоса). Посредством реакций, порождающих положительные эмоции, одобряется определенная форма поведения. Реакции, вызывающие отрицательные эмоции, информируют о неодобрении действий.

В *дошкольном возрасте* к развитию подключаются социально-психологические факторы, так как у детей возникают самооценка, уровень притязаний, мотивация достижения, групповые формы деятельности. Действенными становятся соревновательные стимулы для привлечения внимания и публичного одобрения. К шести годам добавляются стимулы, связанные с соблюдением правил поведения, демонстрацией достижений.

В *младшем школьном возрасте* на первый план выходят и приобретают особенную важность стимулы, связанные с учебной деятельностью. Характерно, что эффективность оценки связывается со значимостью (референтностью) оценивающего лица для ребенка. Это положение касается и педагогов, и родителей, и других людей из окружения школьника.

В *подростковом возрасте* прежние способы стимулирования сохраняют роль, однако иерархию стимулов возглавляют социально-психологические оценки. Возрастает роль оценок сверстников, в то время как роль оценок взрослых снижается.

Старший школьный возраст вновь характеризуется изменением иерархии стимулов. Значимость оценок взрослых возрастает. Более существенными становятся оценки личностного плана, нежели оценки деятельности и поведения. Педагогические оценки взрослых преломляются через самооценку, что является признаком перехода на другой уровень личностной зрелости и самоактуализации личности.

О том, что значит для учащихся педагогическая оценка, свидетельствуют результаты анализа эссе, которые писали студенты, отражая свои воспоминания о школе. Вот некоторые выдержки.

«Учительница почему-то невзлюбила меня с первых дней. Что я ни делал, все вызывало у нее кривую усмешку. “Тебя даже в дворники не возь-

мут”, – говорила она при всех, показывая мое сочинение и читая вслух выдержки из него, с сарказмом комментируя выражения. Сначала я пытался бороться и старался что-то сделать лучше и еще лучше, а потом смирился. Никакие ее насмешки не воспринимал, даже стал отшучиваться, но осадок есть до сих пор. Чем я ей не угодил?» (Сергей П.)

«До сих пор вспоминаю с теплотой учительницу белорусского языка. Она на нас никогда не кричала, старалась побольше хвалить, ну хоть за что-нибудь. Поэтому хотелось соответствовать ее похвале. Нас она всегда называла по именам, да еще и ласково. Если приходилось ругать, то это всегда было по делу. А еще только за дело, никогда не сказала на учеников ни одного плохого слова, тем более ругательного. Мы и теперь, когда в школу приходим, всегда к ней зайдем». (Виктор М.)

«До сих пор с любовью вспоминаю свою первую учительницу Веру Николаевну. Она была очень молодая и все время улыбалась. А главное, запомнилось, как она нас хвалила. Не просто скажет “молодец”, всегда объяснит, где молодец, за что молодец. Да еще и родителям потом скажет, и вспоминает потом долго, каким хорошим был тогда-то. От этого хотелось быть хорошим всегда. Мы даже в любви ей ходили признаваться. А она ответила, что так нас любит, что мы ей даже снимся. Почему-то это так запомнилось!» (Вероника А.)

«В нашей школе все учителя были очень разные. Про многих помнится только хорошее, а про некоторых – одно плохое. Особенно про химичку. Такое было ощущение, что она ненавидит и школу, и нас. Плохие отметки сыпались как зерно из мешка. Все и всегда было не так. Повернулся – “два”, молчишь – “два”, начинаешь говорить – не то, “два”. И всегда находилась причина эти “двойки” ставить. Не знаю, как ее не ругали за низкую успеваемость в классе. Ведь были ученики, которые по всем другим предметам отлично учились, а тут... Родителям она объясняла, что таких тупых и непонятливых детей еще ей не попадалось». (Даша О.)

В процессе оценивания учебной деятельности существуют **типичные субъективные ошибки**. К ним относят *великодушие*, проявляющееся в вынесении завышенных оценок. Для других педагогов характерны *негативизм* (тенденция оценивать учащихся негативно для стимулирования активности) или *центральная тенденция*, проявляющаяся в стремлении избежать крайних оценок. Наблюдаются *феномены контраста* (оценивание знаний, качеств личности и поведения человека выше или ниже в зависимости от того, выше или ниже выражены те же характеристики у самого учителя) и *близости*, которая выражается в тенденции выносить сходные по времени и месту оценки. Часто встречается

ошибка социального взаимодействия – *эффект ореола*, связанный с предвзятостью и проявляющийся в тенденции оценивать только положительно или только отрицательно тех учащихся, к которым относятся, соответственно, либо положительно, либо отрицательно. *Логические ошибки*, проявляющиеся в вынесении сходных оценок разным психологическим свойствам и характеристикам, которые представляются логически связанными, также встречаются в образовательной практике.

8.3. Оценка и отметка в учебной деятельности

Оценка представляет собой результат соотнесения качества деятельности и поведения учащихся с заданными образцами. Она может выражаться разными способами [16]. В массовой образовательной практике оценка существует в виде *отметки* – цифрового (балльного) выражения результатов оценивания.

Система оценивания знаний и поведения учащихся баллами ведет свое начало от иезуитских школ XVI–XVII вв. Все ученики распределялись по разрядам, обозначавшимся цифрами. Отсюда первоначально единица имела значение высшей отметки, поэтому в ряде европейских школ сложилась исторически система оценок, где чем ниже балл, тем лучше успеваемость. Переход из одного разряда в другой знаменовал собой приобретение учениками ряда преимуществ и привилегий.

В истории русского просвещения более древней является система словесных оценок. В Киевской духовной академии (XVIII в.) есть три группы отзывов, отражающих успехи. Первая группа означает хорошие успехи «учения изрядного, надежного, доброго, честного, хорошего, похвального». Вторая группа отзывов отмечает успехи средние «учения посредственного, мерного, нехудого». Третья группа характеризует успехи ниже среднего «учения слабого, подлого, прехудого, безнадежного, ленивого».

Постепенно оценка становится однообразнее и короче. Она все чаще заменяется цифровой системой. Долгое время просуществовала система пятибалльной оценки, где один балл означал слабые успехи, два – посредственные, три – достаточные, четыре – хорошие, пять – отличные.

На протяжении всего последующего времени шли дискуссии вокруг балльной системы. Ее сторонники отмечали, что баллы позволяют учителю легко и быстро оценить знания учеников; дают возможность следить за их успехами. Это простая и удобная форма извещения родителей об успехах детей.

Противники балльной системы обращали внимание на субъективность отметки, ее негативное влияние на психическое и физическое здоровье учащихся. Первые попытки ввести безотметочное обучение предпринимались грузинским педагогом и психологом Д. Н. Узнадзе. Перевод из класса в класс и выпускное свидетельство производились на основании успехов учащихся по отзывам педагогического совета об исполнении учебной работы. На протяжении 1920-х гг. в советской школе вместо отметок засчитывались развернутые характеристики учителей, продемонстрированные учениками достижения.

Без отметок учились недолго. В 1939 г. в школу вернулись словесные оценки («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично»), в 1944 г. – привычные баллы, «в целях более четкой и точной оценки успеваемости и поведения учащихся, повышения требовательности к качеству знаний».

С конца 1950-х гг. в условиях определенной трансформации и гуманизации образовательной системы усилилась критика отметочного оценивания, начали осуществляться продуктивные поиски совершенствования балльной системы. Появился «поурочный» балл, отражающий в совокупности все виды активности учащегося. Стала развиваться система накопления баллов.

В 1990-е гг. в различных учебных заведениях стали экспериментально апробироваться другие подходы оценивания познавательной деятельности, заключавшиеся в переходе на многобалльную систему (от 10 до 100), известную как модульно-рейтинговая [11]. Стала применяться система оценивания знаний, распространенная в США, которая называется «учебное портфолио». Суть ее в том, что организуются накопление, отбор и анализ образцов и продуктов деятельности учащегося, а также внешних источников информации об ученике. На основе этого проводится всесторонняя количественная и качественная оценка уровня обученности и коррекция процесса обучения.

В современной образовательной практике отметка как балльное выражение педагогической оценки в соответствии с программными нормами по учебным предметам используется повсеместно в разных шкальных вариантах. Отметки фиксируются в школьной документации (журналах, протоколах, ведомостях) и личной документации учащихся (дневниках, свидетельствах, аттестатах, справках). Существует проблема *субъективности* школьных отметок, которая относится и к оценочной деятельности педагога.

8.4. Идея безотметочного обучения

В образовательной практике уже давно существует успешный опыт безотметочного обучения, осуществленный группой педагогов и психологов под руководством Ш. А. Амонашвили, в результате которого разработана система обучения в начальной школе, не предусматривающая отметок [5].

Автор отмечал, что традиционная балльная система оценивания имеет серьезные недостатки, не дает полноценного основания формирования у учащегося оценочной самостоятельности, так как выполняет функцию внешнего контроля успешности обучения со стороны педагога. Это, по сути, внешний стимул, проигрывающий в своей эффективности стимулам внутренним. Она не предполагает оценки учеником собственных действий, сопоставления внутренней оценки с внешней.

Данная система затрудняет индивидуализацию обучения, так как учителю трудно зафиксировать и объективно оценить реальные достижения каждого конкретного ребенка в сравнении с предыдущими результатами его обучения. Отметка является малоинформативной в силу своей формализованности и скрытости критериев. По отметке не всегда можно судить о действительном уровне знаний, определить направление дальнейшего совершенствования учебного процесса. Отметка часто имеет для ученика травмирующий характер. Полностью сосредоточенная в руках педагога, она может быть орудием манипуляции и психологического давления со стороны взрослых. Это приводит к снижению интереса к учению, повышению тревожности и снижению психологического комфорта.

Основной недостаток балльной системы оценивания – ее *императивность*, которая выражается в том, что учитель выступает в роли единоличного субъекта процесса оценивания, а это приводит к возникновению чувства страха, волнения и разочарования.

Поиск более совершенных подходов к построению процесса обучения и его оцениванию был связан в коллективе Ш. А. Амонашвили с поиском путей воспитания у школьников глубинных мотивов учебной деятельности и познавательной активности. Для этого было предложено построить обучение на *содержательно-оценочной основе*. Предлагалось изменить условия обучения таким образом, чтобы большинство учащихся учились на основе все усиливающихся и стабилизирующихся познавательных интересов. В качестве одного из ведущих факторов преобразования условий обучения выступало освобождение обучения

от его *принудительного характера*, а в качестве одного из основных источников мотивации предлагалось рассматривать соответствующую учебную среду (учебный материал). При этом необходимо добиваться такого соотношения между внутренними психическими силами школьника и качеством учебной среды, чтобы ученику приходилось учиться с полным напряжением своих сил. Именно это соотношение и выступает основным фактором развития личности школьника. «Трудности, возникающие в процессе присвоения учебного материала и вызывающие напряженную работу познавательных сил, – это одно из тех необходимых условий, которые удовлетворяют потребность школьника в познавательной активности и поэтому составляют источник мотивации его учебной и познавательной деятельности», – писал Ш. А. Амонашвили [4, 163]. Для того чтобы подобные трудности стали фактором повышения качества обучения, необходимо соблюдение ряда психолого-педагогических условий.

1. Школьник – это *целостная личность*. Поэтому процесс обучения должен охватывать всю его жизнь со стремлениями и потребностями. Учение должно восприниматься им как постоянное обогащение своей жизни, расширение познавательных потребностей и интересов.

2. Познавательные силы школьника стремятся к развитию через *преодоление трудностей*. Психологический смысл трудности выражается через предел деятельности познавательных сил школьника, который определяется сложностью решаемых им задач. Задачи, находящиеся за границами данного предела, следует считать непосильными для имеющегося уровня развития школьника. Задача, которая находится внутри указанного предела, является легкой для ребенка. Психологически оправданным является использование в учебной работе таких задач, решение которых требует предельного умственного напряжения.

3. Учащимся необходимо обеспечить возможность для *свободной активизации* их познавательных сил. В качестве путей разрешения данной проблемы называются такие, как установление в процессе обучения атмосферы взаимного доверия учителя и учеников; управление учебным процессом в формах сотрудничества и сотворчества; создание условий для альтернативного выбора учениками индивидуально приемлемых учебных материалов из числа педагогических равнозначных средств; пробуждение творческой и созидательной самостоятельности школьников.

4. Необходимо раскрывать ученику *личностный смысл результатов учения*. Успех в учебно-познавательной деятельности должен быть рассмотрен как успех в процессе становления личности школьника.

5. Познавательная деятельность предполагает постоянное *стремление к новому*. Поэтому в процессе обучения необходимо добиваться целенаправленной и своевременной смены объектов познания.

Подобное построение содержания обучения должно сочетаться с определенной, отличной от существующей отметочной системы *оценочной деятельностью*. Тогда главное назначение оценки заключается в стимулировании учебно-познавательной деятельности школьника, которая может быть представлена как процесс восхождения от учебно-познавательной задачи к ее результату. Оценка не завершает процесс решения задачи, а сопровождает его на всем протяжении.

Процедура оценивания предполагает наличие определенных *эталонов*, которые выполняют функцию критерия оценки. В качестве эталона выступает образец процесса учебно-познавательной деятельности, ее ступеней и результата. Эталон конечного результата следует закладывать в саму задачу в виде цели, которой необходимо достигнуть. Оценка же процесса достижения цели осуществляется на основе *вспомогательных эталонов*, тесно связанных с реализуемыми в ходе решения задачи действиями и операциями. Все эти эталоны должны отличаться своей *ясностью, реальностью, точностью и полнотой*.

Наличие основных и вспомогательных эталонов создает необходимые предпосылки для реализации *содержательной оценки*. На первый план выходит соотнесение с эталоном самого процесса решения задачи. Основная цель такого оценивания – стимулирование самого процесса учения, а не только фиксация его результата. В этом случае на смену контролирующей оценке приходит стимулирующая. В итоге контроль в обучении преобразуется в отдельную операцию, входящую в оценочную деятельность, но не имеющую самостоятельного смысла. Для принятия такой оценки детьми необходимо выполнение определенных условий:

- доступность эталонов, которыми оперирует учитель;
- доверие школьника к оценкам педагога. Давая школьнику обстоятельные и развернутые оценки, учитель тем самым создает позитивное общественное оценочное мнение в классе, пробуждает в ученике чувство собственного достоинства;
- выявление посредством оценивания потенциальных возможностей школьников, определение реальных перспектив развития каждого

школьника и класса в целом. Эта особенность обусловлена тем, что в ходе оценочной деятельности учитель выявляет как те способы учебно-познавательной деятельности, которые уже освоены учеником, так и те, которые еще нуждаются в своем совершенствовании.

По мере освоения учениками эталонов и способов оценивания у них формируется *внутренняя содержательная самооценка*. Осмысленное отношение к учению способно привести к появлению у школьников действительно содержательной самооценки и самокритики. А на смену императивным формам воздействия должны прийти педагогически организованные формы сотрудничества, взаимопомощи, подкрепления успехов.

Автор предложил общие подходы к оцениванию без отметок. Так, по его мнению, очень важно, чтобы оценка деятельности ребенка была социально оформлена, представлена и учителем, и родителями, и учащимися разных классов. Это могут быть и творческие задания, и самостоятельный поиск дополнительного учебного материала, интеллектуальные проявления, связанные с инициативной умственной работой. Оцениванию на уроках не должны подлежать личные качества ребенка (темп работы, особенности памяти, внимания, восприятия). Оценивается работа, а не исполнитель. Ш. А. Амонашвили предлагал применять такие условные шкалы, на которых фиксируется результат выполненной работы по определенному критерию или множеству параметров («Лист индивидуальных достижений»). Все формы фиксации оценивания являются личным достоянием ребенка и его родителей, учителю недопустимо делать их публичным предметом сравнения. Оценки не должны становиться причиной наказания или поощрения со стороны родителей или педагогов.

Самооценку ученика необходимо дифференцировать, чтобы она складывалась из оценок своей работы по ряду критериев. Тогда учащийся будет видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания.

Содержательное самооценивание неотрывно от умения контролировать себя. Поэтому в обучении должны использоваться и такие особые задания, которые обучают ребенка сличать свои действия с образцом.

Ш. А. Амонашвили считал, что формирующаяся в младшем школьном возрасте учебная деятельность настолько значима для ребенка, что он имеет право на самостоятельный выбор сложности контрольных заданий.

Оценка высших достижений ребенка (самый грамотный, самый аккуратный) является для многих детей мощным стимулом для учебных усилий. Однако есть опасность того, что введение систематических

оценок высших достижений может создавать в классе такую атмосферу соревновательности, которая может травмировать некоторых детей. Соответственно, вопрос о введении оценок высших достижений (грамоты, медали) должен решаться индивидуально и осторожно.

Тема 9. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ ОБУЧЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

9.1. Характеристика традиционного обучения

В современной образовательной практике наиболее распространенным является обучение, которое принято трактовать как традиционное. Его основы были заложены еще Я. А. Коменским, который предложил классно-урочную организацию обучения и соответствующие принципы дидактики. Отличительные признаки традиционной классно-урочной технологии следующие (по Б. Р. Манделю):

- учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав на весь период школьного обучения;
- класс работает по единому годовому плану и программе согласно расписанию. Вследствие этого дети должны приходить в школу в одно и то же время года и в заранее определенные часы дня;
- основной единицей занятий является урок, который посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся класса работают над одним и тем же материалом;
- работой учащихся на уроке руководит учитель: оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности и в конце учебного года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс;
- учебные книги применяются в основном для домашней работы.

Учебный год, учебный день, расписание уроков, учебные каникулы, перерывы между уроками – все это атрибуты классно-урочной системы.

При такой организации обучения возможно передать большой объем информации за короткое время, охватив все возрастные слои новых поколений. Также следует отметить общность передаваемых знаний, которые будут у всех приблизительно одинаковыми. Традиционное

обучение позволяет обеспечить массовую грамотность, передать общественные знания и устои, превалирующие в данный период времени способы мышления и работы с информацией. Организация обучения может всецело контролироваться медицинской службой для обеспечения таких условий, которые позволят учитывать возрастные физиологические особенности детей. Организация учебного процесса позволяет педагогам планомерно подбирать информацию, отслеживать ее усвоение. Другие общественные институты могут знакомиться с результатами образования детей, обеспечивая преемственность знаний. Все это несомненные *достоинства* традиционного обучения.

Среди существенных *недостатков* этого типа обучения можно назвать его ориентированность в большей степени на память, а не на мышление. При таком обучении знания усваиваются в готовом виде, в основном без раскрытия путей доказательства их истинности. Традиционное обучение предполагает усвоение, воспроизведение знаний и их применение в аналогичных ситуациях, но мало способствует развитию творческих способностей, самостоятельности, активности. Учебно-познавательный процесс в большей степени носит репродуктивный характер, вследствие чего у учащихся формируется репродуктивный стиль познавательной деятельности. Отсутствует индивидуальный подход к учащимся, так как образование является массовым, соответственно, мотивация обучения формируется и развивается слабо.

В рамках *традиционного подхода* целью обучения ставилось формирование знаний, умений и навыков, доминировал анализ отдельных элементов учения. Учебная деятельность рассматривалась на результативном уровне, в абстрагировании от субъекта и объекта деятельности. Ученик воспринимался как формальная фигура, «приемник и накопитель» информации, передаваемой в виде знаний, умений и навыков. Изменяющиеся условия жизни человека диктуют новые требования. Тезис «научить знаниям» заменяется тезисом «научить получать знания». Понимание личностной уникальности сменило восприятие ученика как абстрактного объекта.

9.2. Программированное обучение

Возникновение программированного обучения связано с именем Б. Ф. Скиннера, который в 1954 г. предложил повысить эффективность преподавания за счет управления этим процессом. Дидактические

принципы программированного обучения: последовательность, доступность, систематичность, самостоятельность.

В программированном обучении учение понимается и осуществляется как четко управляемый процесс. Усваиваемый материал разбивается на мелкие, легко усваиваемые дозы (шаги – *steps*). Они последовательно предъявляются учащимся для усвоения. После изучения каждой дозы (шага) следует проверка усвоения. Если объем информации усвоен, осуществляется переход к следующей дозе. Это и есть психологический «шаг» обучения: *предъявление, усвоение, проверка*.

Концепция Б. Ф. Скиннера опирается на бихевиористскую теорию учения, в соответствии с которой обучающие программы должны решать задачи получения и закрепления правильной реакции. Для выработки правильной реакции используется принцип разбивки процесса на мелкие шаги и принцип системы подсказок. При разбивке процесса запрограммированное сложное поведение расчленяется на простейшие элементы (шаги), каждый из которых учащийся смог бы совершить безошибочно. При включении в обучающую программу системы подсказок требуемая реакция вначале дается в готовом виде (максимальная степень подсказки), затем с пропуском отдельных элементов (затухающие подсказки), в конце обучения требуется совершенно самостоятельное выполнение реакции (снятие подсказки).

Примером может служить заучивание стихотворения, когда вначале четверостишие дается полностью, затем – с пропуском одного слова, двух слов и целой строки. В конце заучивания ученик, получив вместо четверостишия четыре строчки многоточий, должен воспроизвести стихотворение самостоятельно.

Кстати, именно так родители и педагоги заучивают стихотворения с детьми дошкольного возраста. Наверное, каждый помнит из собственного детства это действие: мама говорит строчку, а ребенок только последнее слово; затем мама – одну строчку, ребенок другую, и так, пока он не запомнит стихотворение и не расскажет его полностью.

Для закрепления реакции используется немедленное подкрепление каждого правильного шага (с помощью словесного поощрения, подачи образца, позволяющего убедиться в правильности ответа), а также многократное повторение реакций.

Обучающие программы, построенные на бихевиористской основе, подразделяют на линейные программы Б. Ф. Скиннера и разветвленные программы Н. Кроудера.

Линейная система программированного обучения имеет следующие требования к его организации:

- При обучении учащийся должен проходить через последовательность тщательно подобранных и размещенных «шагов», которые учащиеся легко преодолевают шаг за шагом (*step by step*). Вопросы или пробелы в информационных блоках («рамках» программы (*frame*)) не отличаются трудностью, чтобы учащиеся не потеряли интереса.

- Обучение следует построить так, чтобы учащийся все время не только воспринимал учебный материал, но и оперировал им (сам давал ответы на вопросы и заполнял пробелы в информационных блоках, привлекая необходимую информацию). В ходе обучения детей сразу информируют об ошибочности или правильности ответов.

- Перед тем как перейти к изучению последующего материала, учащийся должен хорошо усвоить предыдущий, поэтому обучающиеся проходят по очереди все «рамки» программы, каждый в своем темпе.

- Учащемуся необходимо помогать путем подсказок, побуждений и т. д. Во избежание механического запоминания информация повторяется в нескольких «рамках» программы в разном варианте.

- Каждый правильный ответ учащегося необходимо подкреплять, используя для этого обратную связь, не только для формирования определенного поведения, но и для поддержания интереса к обучению.

Согласно этой системе ученики проходят все шаги обучающей программы последовательно, в том порядке, в котором они приведены в программе. Если ответ обучаемого правильный, то он должен перейти к следующему шагу; если же его ответ не совпадает с правильным, то он должен выполнить задание еще раз. Таким образом, линейная система программированного обучения основана на принципе, предполагающем безошибочное выполнение заданий. По мысли Б. Ф. Скиннера, ребенок учится, выполняя задания, а подтверждение правильности выполнения задания служит подкреплением для стимуляции дальнейшей деятельности обучаемого.

Линейные программы рассчитаны на наиболее слабых учеников. В силу этого их коррекция не предусмотрена: все учащиеся получают одну и ту же последовательность заданий и должны проделать одни и те же шаги, т. е. двигаться по одной и той же линии (отсюда название программ – линейные).

Разветвленное программированное обучение, кроме основной программы, рассчитанной на сильных учащихся, предусматривает дополни-

тельные программы (вспомогательные ветви), на одну из которых направляется ученик в случае затруднений. Разветвленные программы обеспечивают индивидуализацию (адаптацию) обучения не только по темпу продвижения, но и по уровню трудности. Кроме того, эти программы открывают больше возможностей для формирования рациональных видов познавательной деятельности, чем линейные, ограничивающие познавательную деятельность в основном восприятием и памятью.

Контрольные задания в шагах этой системы состоят из задачи или вопроса и набора нескольких ответов, в числе которых обычно один правильный, а остальные неверные, содержащие типичные ошибки. Обучаемый должен выбрать из этого набора один ответ. Если он выбрал правильный ответ, то получает подкрепление в виде подтверждения правильности ответа и указание о переходе к следующему шагу программы. При неправильном выборе ему разъясняется сущность допущенной ошибки и он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме.

Кроме этих двух основных систем программированного обучения разработано много других, в той или иной степени использующих линейный или разветвленный принцип или оба эти принципа для построения последовательности шагов обучающей программы.

Разветвленное программирование различается множественностью выбора шагов. Оно отличается следующими параметрами:

- ориентировано на уяснение причин ошибок, требует от обучающегося умственного усилия;
- подтверждением правильности ответа является обратная связь;
- разветвленная программа содержит большой текст со многими ответами на вопросы;
- предлагаемые в «рамках» ответы здесь же оцениваются как правильные или отвергаются с аргументацией;
- разветвленная программа повышает усилия учащегося и мотивацию учения.

В 1960–70-е гг. – время наибольшего увлечения программированным обучением – был разработан ряд систем программирования и много различных обучающих машин и устройств. Так, на основе идей Б. Ф. Скиннера и Н. Кроудера появились интересные технологии обучения, которые не только отражали концепцию, но и смогли преодолеть ее недостатки. Особенного внимания заслуживает теория алгоритмизации программированного обучения (Л. Н. Ланда).

Интерес к программированному обучению в 1970–80-х гг. стал падать, и его возрождение произошло в последнее время на базе использования новых поколений компьютерной техники (ЭВМ, телевизионные системы, другие гаджеты) в форме компьютерного, или электронного, обучения. Новая техническая база позволяет почти полностью автоматизировать процесс обучения, строить его как достаточно свободный диалог обучаемого с обучающей системой. Роль педагога в этом случае состоит в основном в разработке, наладке, коррекции и усовершенствовании обучающей программы, а также в проведении отдельных элементов безмашинного обучения. Программированное обучение, особенно компьютерное, обеспечивает достаточно высокий уровень не только обучения, но и развития учащихся, вызывает у них неослабевающий интерес.

9.3. Теория П. Я. Гальперина о поэтапном (плановом) формировании понятий и умственных действий

Теория П. Я. Гальперина в некоторой степени является аналогом теории программированного обучения, только основополагающий методологический принцип в ней заложен другой – это деятельностный подход Л. С. Выготского, когда развитие интеллекта связано с целенаправленной системой действий и операций. Концепция П. Я. Гальперина была призвана обеспечить управление процессом обучения. Ее исходные теоретические постулаты:

- всякое внутреннее психическое есть интериоризированное внешнее (*Л. С. Выготский*);
- психика и деятельность едины, но не тождественны (*С. Л. Рубинштейн*);
- психическая, внутренняя деятельность имеет ту же структуру, что и внешняя, предметная (*А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина*);
- психическое развитие имеет социальную природу (*А. Н. Леонтьев*);
- деятельностная природа психического позволяет рассматривать в качестве его единицы действие (*А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин*).

Умственная деятельность обязательно включает в себя оценку и анализ того, что есть, и того, что может быть, т. е. основана на реальности и прогнозе. Это сложная системная структура умственного акта, состоящая из информации, мотивации, собственно операции и лично-

стного отношения. Формирование умственной деятельности – это создание условий для ее развития. Основные понятия теории поэтапного формирования умственных действий сформулированы П. Я. Гальпериным еще в 1956 г. С того времени теория постоянно развивалась. В современном варианте концепция П. Я. Гальперина базируется на принципе иерархической системы. В основу формирования системы умственных действий у личности закладываются *три базовые подсистемы*.

Первая подсистема – *ориентировки* – это система информационных признаков, на которые должен опираться учащийся для выполнения требуемой операции. Она обеспечивает ученику полноту ориентировки в проблемной ситуации, которая включает:

- представление о конечном результате;
- знания об условиях достижения результата;
- понятие о средствах и контроле достижения конечного результата.

В итоге формируется подсистема ориентировки в том действии или условиях его выполнения, которое провоцируется учебной деятельностью. Ученику задаются единицы умственной деятельности, с помощью которых он сможет конструировать образы и объекты реальности. Другими словами, подсистема ориентировки есть система информации о будущей деятельности или действиях.

Н. Ф. Талызина назвала подсистему ориентировки «ориентировочной основой действия», определив, что это та система условий, на которую реально опирается человек при выполнении действия [217; 228]. Она может быть полной или неполной, правильной или неправильной, что обеспечит выполнение действия с разной эффективностью и результативностью.

Вторая подсистема – *интериоризации* – обеспечивает перенос действия в умственный план. Она включает суммарное описание тех преобразований, которые необходимо произвести, чтобы действие из сенсомоторного превратилось в умственное. Такое построение является своего рода нормативным эталоном действия и включает шесть этапов:

1. Формирование мотивационной основы действия. На этом этапе определяется отношение к самому действию, его субъективный смысл.
2. Формирование ориентировочной основы действия. Воспринимается нормативный эталон действия в виде специальных знаний, формируется система необходимых и достаточных информационных при-

знаков действия, позволяющих сориентироваться в содержании и последовательности осваиваемого действия.

3. Формирование материализованного действия. Новое для себя действие ребенок не может выполнить сразу в умственном плане. Вначале ему необходимо осуществить его как внешне опосредованное действие. Чем оно сложнее, тем сложнее материализация. Если действие имело аналоги в прошлом опыте ученика, то материализованных компонентов может быть очень немного, но никогда они «не сходят на нет». Самой типичной формой материализации является план действия. В нем последовательно закрепляются образы операций по совершению действия.

4. Формирование действия в плане социализированной речи. Все компоненты действия должны быть описаны словами – вербализованы. Степень развернутости вербализации зависит от возраста, речевого развития, от возможности описания конкретного элемента действия.

5. Формирование действия во внешней речи «про себя». Это промежуточный этап. Учащийся, осуществляя действие «про себя», проговаривает все основные компоненты действия. Но внутренняя речь имеет развернутую форму и «созвучна» внешней речи. На этом этапе отпадают внешние опоры действия и заменяются символами (словами). По Л. С. Выготскому, происходит «генез знака».

6. Формирование умственного действия во внутреннем плане. От устной речи идет переход к умственному осуществлению действия и вербализации непосредственно результата. Словесные опоры свертываются, а элементы действия переходят на подсознательный уровень контроля. Происходит становление умственного действия.

Например, при обучении ребенка умственному действию счета вначале ему объясняют, как это важно, затем ставят его в ситуации, требующие владения навыками счета или понятия количества: «Подели конфетки на всех», «Возьми себе больше слив» (1-й этап). Затем ребенка знакомят с основными информационными признаками действия счета: «уменьшение-увеличение количества», символами цифр и т. д. (2-й этап). Следующий шаг – это осуществление арифметических действий сложения-вычитания в материализованной форме: на палочках, предметах, на пальцах (3-й этап). После задачи решаются в устной словесной форме: учитель вслух подробно проговаривает условия задачи, а дети подробно рассказывают, как они будут ее решать, и вслух делают вычисления (4-й этап). Когда ученики начинают успешно справляться с решениями в устной форме, им предлагается решить

задачу в тетради «молча». Нередко можно увидеть, как при решении у ребенка беззвучно шевелятся губы, «произнося» последовательность вычислений (5-й этап). Наконец навык счета сформирован. Ребенок выслушивает условия задачи и сразу «в голове» приступает к ее решению, произнося вслух только полученный результат. Операции решения и счета у него максимально свернуты и оперативны (6-й этап) (пример из [215]).

Таким образом, происходит процесс интериоризации внешнего сенсомоторного действия во внутренний план и осуществляется формирование умственного действия.

Третья подсистема – *контроля*. Для эффективного выполнения умственного действия все его элементы должны постоянно контролироваться для формирования критериев оценки его сущностных составляющих, которые становятся основой подсистемы контроля, переходящей в самоконтроль умственного действия.

В результате формирования всех указанных подсистем происходит субъективное создание оптимальных условий для построения умственного действия. Контрольная часть направлена на проверку правильности результатов ориентировочной и исполнительской части, на слежение за ходом исполнения, на проверку соответствия его намеченному плану. В случае обнаружения ошибки, отклонения от правильного пути необходима коррекция, исправление.

Н. Ф. Талызина отмечала, что «центральной является ориентировочная часть действия. Именно эта часть обеспечивает успех действия. Ее можно раскрыть как процесс использования ориентировочной основы действия. Ученики часто недооценивают ориентировочную часть, спешат к исполнительской, т. е. к преобразованию предмета действия, к получению результата. Так, при решении задачи они, часто не проанализировав условия, не наметив плана работы, спешат выполнять действия... В разных действиях и в разных условиях работы эти части действия представлены не в одинаковой степени и с неодинаковым порядком их выполнения» [217, 54].

Исследования П. Я. Гальперина и А. С. Панфиной [49] показали, что ориентировочная часть играет решающую роль в формировании действия. Она определяет быстроту формирования и качество действия.

Эффективность ориентировочной основы существенно зависит:

- от степени общности входящих в нее знаний (ориентиров). По общности ориентировочная основа действия может быть представлена

в частном виде (пригодна для единичного, конкретного случая), в общем виде (отражающем сущность целого класса частных случаев; пригодна для ориентировки в каждом из них);

- *полноты* отражения в знаниях условий, объективно определяющих успешность действия. Ориентировочная основа действия может быть полной, неполной, избыточной;

- *способа* получения ориентировочной основы. По способу получения ориентировочная основа действия может даваться обучаемому в готовом виде или составляется им самостоятельно (путем «проб и ошибок» в самом процессе выполнения действия или путем сознательного применения общего приема (метода), который также может быть получен учеником в готовом виде или быть найден им самостоятельно).

Основными являются *три типа ориентировочной основы действия*.

Первый тип характеризуется неполным составом ориентировочной основы, ориентиры представлены в частном виде и выделяются самим субъектом путем слепых проб. Соответственно, и процесс формирования действия на такой ориентировочной основе идет медленно, с большим количеством ошибок, а сформированное действие оказывается чувствительным к малейшим изменениям условий выполнения.

Второй тип характеризуется наличием всех условий, необходимых для правильного выполнения действия. Но эти условия даются готовыми и в частном виде, пригодном для ориентировки лишь в данном случае. Формирование действия идет быстро и безошибочно, однако сфера переноса действия ограничена сходством конкретных условий его выполнения.

Третий тип в ориентировочной основе имеет полный состав, ориентиры представлены в общем виде, характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ориентировочная основа действия составляется субъектом самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается. Действию, формируемому на ориентировочной основе третьего типа, присущи не только быстрота и безошибочность процесса формирования, но и большая устойчивость, широта переноса.

По мнению В. В. Давыдова, второй тип ориентировочной основы – это ориентировка на уровне явления, без проникновения в его сущность (формирует эмпирическое мышление). Наоборот, третий тип ориентировочной основы – это ориентировка на сущность, это путь к формированию теоретического мышления [62].

9.4. Проблемное обучение

Проблемное обучение – не новое явление, в прошлом с ним связаны такие известные имена, как Сократ, Ж. Ж. Руссо, А. Дистервег, К. Д. Ушинский и др. Так, А. Дистервег писал: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить». Идеи активизации обучения, мобилизации познавательных сил учащихся путем включения их в самостоятельную исследовательскую деятельность нашли отражение в трудах И. Г. Песталоцци, представителей «нового воспитания», которые пытались противопоставить догматическому заучиванию готовых знаний «активные» методы обучения.

В американской педагогике начала XX в. приобрела известность концепция проблемного обучения Дж. Дьюи [123].

Дж. Дьюи начал свои эксперименты в одной из чикагских школ в 1895 г., сделав акцент на развитии собственной активности обучаемых, и убедился, что обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, дает гораздо лучшие результаты, чем вербальное обучение, основанное на запоминании знаний. Согласно философским и психологическим воззрениям автора, человек начинает мыслить тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него важное значение. Соответственно, правильно построенное обучение, по мнению Дж. Дьюи, должно быть проблемным. При этом сами проблемы, поставленные перед учащимися, принципиальным образом отличаются от предлагаемых традиционных учебных заданий – «мнимых проблем», имеющих низкую образовательную и воспитательную ценность и чаще всего далеко отстающих от того, чем интересуются учащиеся.

Место «книжной учебы» в концепции Дж. Дьюи занял принцип активного учения, основой которого является собственная познавательная деятельность учащегося. Вместо общей для всех стабильной учебной программы вводились ориентировочные программы, содержание которых только в самых общих чертах определялось учителем. Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся.

Дж. Дьюи придерживался педоцентрической теории и методики обучения, согласно которой роль учителя в процессах обучения и воспитания сводится в основном к руководству самостоятельностью учащихся и пробуждению их любознательности. В методике Дж. Дьюи, наряду с трудовыми процессами, большое место занимали игры, импровизации, экскурсии, ху-

дожественная самодеятельность, домоводство. Воспитанию дисциплины учащихся он противопоставлял развитие их индивидуальности.

Наибольшее влияние на развитие современной концепции проблемного обучения оказали работы американского психолога Дж. Брунера. В их основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний как основы эвристического мышления. Особое внимание Дж. Брунер уделил структуре знаний, которая должна включать в себя все необходимые элементы системы знаний и определять направление развития ученика.

Истоки проблемного обучения отражены в гештальтпсихологии. Один из основателей этого направления М. Вертгеймер в книге «Продуктивное мышление» заложил фундамент проблемного обучения. По его мнению, мышление порождается проблемной ситуацией, которая понимается как особое состояние субъекта, знаменующее познавательную потребность в поиске новых знаний или принципов действия, построении новых его способов. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и выработки навыков, то проблемные задачи – это всегда поиск нового способа решения. Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, а ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения.

Разработка способов активизации мыслительной деятельности учащихся привела во второй половине XIX – начале XX в. к внедрению в преподавание отдельных учебных методов и теорий:

- эвристического метода (*Г. Армстронг*);
- опытно-эвристического метода (*А. Я. Герд*);
- лабораторно-эвристического метода (*Ф. А. Винтергальтер*);
- метода лабораторных уроков (*К. П. Ягдовский*);
- естественнонаучного обучения (*А. П. Пинкевич*);
- учения путем решения проблем (*У. Александер, П. Хальверсон*).

В 1970–80-х гг. получила распространение концепция проблемного обучения английского психолога Э. де Боно, который акцентирует внимание на шести уровнях мышления.

Теория проблемного обучения в СССР начала интенсивно разрабатываться в 1960-х гг. в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся. Классические положения изложены в концепции А. М. Матюшкина. В основе его теории лежит идея

о формировании познавательной активности личности через создание соответствующих дидактических и психологических условий. Этого можно достигнуть в случае понимания обучения как личностно опосредованного процесса взаимодействия учителя и ученика в рамках самоактуализации и сотрудничества. По мнению автора концепции, определяющими понятиями являются «задача» и «проблемная ситуация».

Задача понимается как специфически поставленная цель в системе соответствующих условий (включает цель решения, наличные условия ситуации и вопрос о способе достижения указанной цели). Когда подобная задача встает перед учеником, то он воспринимает ее как проблемную (активное психическое состояние, возникающее у личности при выполнении задачи в условиях субъективного открытия «новых знаний»). Таким образом, чтобы достигнуть поставленной цели, ученик должен открыть для себя неизвестное новое знание. Для решения этой задачи ему необходимо использовать специальные действия поиска нужного знания, его логических связей и обобщения информации.

Сущность проблемного обучения, таким образом, сводится к активной мыслительной обработке задания и самостоятельному выводу. Роль педагога состоит в корректировке действий ученика. Процесс проблемного обучения включает два этапа: постановку и усвоение проблемной ситуации; поиск неизвестного в проблемной ситуации (главное звено в проблемном обучении). Второй этап осуществляется учеником самостоятельно или с помощью педагога.

Психологический механизм процессов, происходящих при проблемном обучении, следующий: осознание и постановка проблемы; выдвижение гипотез, их обоснование и проверка.

Соответственно выстраиваются и этапы проблемного обучения. Проблемная ситуация в ходе анализа преобразуется в проблемную задачу. Проблемная задача ставит вопрос или вопросы: «Как разрешить это противоречие? Чем это объяснить?». Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в модель поисков решения, где рассматриваются различные пути, средства и методы решения.

Итак, проблемный метод предполагает следующие шаги: проблемная ситуация → проблемная задача → модель поисков решения → решение.

Сущность проблемных ситуаций и задач может быть разной:

- проблемная ситуация как следствие противоречий между знаниями и новыми для учащихся фактами, разрушающими теорию;

- понимание научной важности проблемы и отсутствие теоретической базы для ее решения;
- многообразие концепций и отсутствие надежной теории для объяснения данных фактов;
- практически доступный результат и отсутствие теоретического обоснования;
- противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью;
- противоречие между большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа.

А. М. Матюшкин выделил следующие **типы проблемных ситуаций**: *теоретические* – необходимо раскрыть новую закономерность, отношение, чтобы объяснить или доказать что-либо, и *практические* – неизвестное составляет способ действия.

Основные **формы проблемного обучения**:

- *проблемное изложение* учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара; проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает; учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения;
- *частично-поисковая деятельность* при выполнении эксперимента на лабораторных работах, в ходе проблемных семинаров, эвристических бесед. Преподаватель продумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые должны опираться на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях. Вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподавателю необходимо придумать возможные «косвенные подсказки» и наводящие вопросы, он сам подводит итог, опираясь на ответы учеников;
- *самостоятельная исследовательская деятельность*, когда учащиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее с последующим контролем преподавателя.

Таким образом, психолого-педагогические цели проблемного обучения направлены на развитие мышления, способностей и творческих умений учащихся; усвоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем; воспитание активной творческой личности, умеющей видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы; развитие профессионального проблемного мышления.

Опыт применения отдельных элементов проблемного обучения в школе исследован М. И. Махмутовым, И. Я. Лернером, Н. Г. Дайри, Д. В. Вилькеевым.

Постепенно распространяясь, проблемное обучение из общеобразовательной школы проникло в среднюю и высшую профессиональную школу. Совершенствуются методы проблемного обучения, в которых одним из важных компонентов становится импровизация, особенно при решении задач коммуникативного характера.

В развитии теории проблемного обучения определенных результатов достигли педагоги Польши, Болгарии, Германии. Так, польский педагог В. Оконь исследовал условия возникновения проблемных ситуаций на материале различных учебных предметов и совместно с Ч. Куписевичем доказал преимущество обучения путем решения проблем для развития умственных способностей учащихся. Проблемное обучение понималось польскими педагогами лишь как один из методов обучения. Болгарские педагоги (И. Петков, М. Марков) рассматривали, главным образом, вопросы прикладного характера, уделяя основное внимание организации проблемного обучения в начальной школе.

В современной образовательной практике проблемное обучение используется весьма активно и как общий подход к организации обучения, и как метод проведения отдельных занятий.

9.5. Активное (знаково-контекстное) обучение

Другой тип активизации учебного процесса, возникший независимо от проблемного обучения, выразился в появлении так называемых активных методов обучения, разработанных в психологии и использующих объективные механизмы и закономерности развития психики. Активные методы – это ускоренные способы обучения, направленные на развитие и совершенствование психических навыков и личностных способностей ученика, необходимых для реализации учебной деятельности.

Все *формы активных методов*, используемых в практике школьного обучения, можно условно разделить на две группы.

Первая группа – это активные формы традиционных способов обучения, группа методов, методик, приемов, разработанных в педагогике и дидактике, преследующих цель активизации процесса усвоения

знаний. Например, интегрированный урок, включающий три взаимосвязанных элемента: беседу, игру, творчество. Получили распространение занятия в форме игры «Что? Где? Когда?»; «уроки-диспуты»; микро-семинары; уроки в виде практики (учитель дает возможность ученикам самостоятельно разрабатывать проект, обеспечивающий комплексное использование знаний и навыков); дидактические игры.

Вторая группа – это собственно активные методы обучения, разработанные в психологии с целью активизировать личность в учебной деятельности, уменьшить давление стереотипов, развить способности к пониманию сущности проблем, сформировать навыки управления своими эмоциями и принятия решения в неоптимальных условиях. Основной задачей обучения в этом случае становится формирование творческих способностей. Осуществление учебной деятельности предполагает активизацию поведения личности ученика. Для этого необходимо использовать учебные методы, связанные с активной коммуникативной деятельностью. Особенно эффективно себя зарекомендовало обучение с помощью деловых игр.

А. А. Вербицкий отмечал, что активное (знаково-контекстное) обучение реализует глубинную профессионально-предметную и социальную подготовку специалистов, поэтому наиболее востребовано в профессиональном, высшем и последипломном образовании.

Информация представляется в виде учебных текстов (знаково), а сконструированные на основе содержащихся в них сведений задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности. Предметное и социальное содержание будущей профессии моделируется в деловой игре, которая имеет следующую структуру: цели игры, сценарий, комплект ролей и функций игроков, правила, комплект игровой документации, система оценивания.

В современной образовательной практике используется множество разных вариантов игр: позиционные (А. А. Тюков), обучающие (В. С. Лазарев), организационно-обучающие (С. Д. Неверкович), организационно-мыслительные (О. С. Анисимов), организационно-деятельностные (Ю. В. Громыко).

В профессиональном обучении такой подход позволяет не только получить информацию об осуществлении будущей деятельности, но и в игровой форме ее освоить.

9.6. Развивающее обучение

В 1950-х гг. советские ученые Б. Г. Ананьев и Л. В. Занков на основании изучения фактов, касающихся начального образования, выяснили, что большие усилия, направляемые на обучение младших школьников, не дают должного эффекта в их психическом развитии. Была поставлена научно-практическая проблема связи обучения и развития младших школьников. Проведенные исследования показали, что изменение содержания и методов традиционного начального обучения дает определенный положительный эффект в развитии детей.

Так появилась первая концепция развивающего обучения Л. В. Занкова. Основная ее идея в том, что успехи в психическом развитии являются основой сознательного и прочного усвоения знаний, процесс общего развития зависит от деятельности наблюдения, мыслительной и практической деятельности.

Автор предложил следующие принципы обучения:

1. Обучение на высоком уровне трудности. Обучая, необходимо ориентироваться на «зону ближайшего развития», активизируя мыслительный процесс учащихся.

2. Принцип ведущей роли теоретических знаний. Повышение удельного веса теоретических знаний активизирует психическую деятельность, знания переосмысливаются, систематизируются. Это позволяет организовать обобщение, поиск существенных закономерностей.

3. Принцип «идти вперед быстрым темпом». Высокий уровень трудности, призванный развивать духовный потенциал ученика, требует постоянного движения вперед, обогащения.

4. Осознанность школьниками своего процесса учения связана с рефлексией, помогающей ученику понять свои трудности.

5. Принцип «дать простор индивидуальности» – предполагается индивидуализация и дифференциация обучения.

Развивающее обучение активно разрабатывалось Л. В. Занковым в 1950–1970-х гг. для улучшения качества начального образования. Однако по мере распространения на советском пространстве авторитарной традиционной педагогики интерес к идеям автора был утрачен, и в настоящее время данная концепция обучения не является распространенной.

Собственно термин «развивающее обучение» был предложен В. В. Давыдовым и вошел в массовую педагогическую практику. Его идеи концеп-

туально дополнялись положениями, высказанными Д. Б. Элькониным, поэтому сегодня сложилась единая концепция развивающего обучения Эльконина – Давыдова.

Основные тезисы теории базируются на методологическом постулате Л. С. Выготского об опережающей роли обучения в развитии, динамика которого вскрыта в *учении о возрастной периодизации развития*, разработанном Д. Б. Элькониным. Он выявил связь между периодом развития, системой типичных социальных отношений ребенка и уровнем знаний и способностей. В результате таких соотношений ребенок с раннего возраста приобретает богатый теоретический и эмпирический опыт, и его потенциал значительно выше, чем реализация в школьной практике. Возникает задача – интенсифицировать деятельность учения, совершенствовать методы организации обучения.

Анализируя традиционное обучение, В. В. Давыдов назвал его эмпирическим, когда процесс познания направлен от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому. Свою концепцию обучения он назвал развивающей, а мышление ребенка в процессе такого обучения – теоретическим, так как оно будет идти от общего к частному. При эмпирическом мышлении (главная форма – индуктивное умозаключение) отражаются только внешние связи. В развивающем обучении учащиеся сначала овладевают с помощью знаков, символов, моделей теоретическими знаниями и понятиями, затем с помощью дедукции школьники усваивают конкретные проявления знания, решение задач практического характера. В. В. Давыдов опирался на исходное положение Д. Б. Эльконина: ведущая значимость обучения в умственном развитии выражается через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы или способы организации обучения.

Совершенствование деятельности учения обеспечивается, по В. В. Давыдову, развитием *специальных мыслительных действий* (способов): *рассудочных* (эмпирических) и *разумных* (диалектических). Диалектические способы обеспечивают освоение абстракций, теоретических знаний. Они более высокоуровневые, чем эмпирические способы. Опираясь на концептуальные положения Л. С. Выготского о роли символических операций («действий со знаками») в развитии, В. В. Давыдов постулирует идею о первичном формировании абстрактных понятий (системы символов), через которые познается конкретное эмпирическое знание.

Восхождение от абстрактного к конкретному становится универсальным принципом освоения учебного материала, которое идет спи-

ралеvidно от абстрактно-общего центра к частным периферийным представлениям. Устанавливая существенную и всеобщую связь, ребенок находит общую генетическую основу для всех частных проявлений. Важнейшая основа такой деятельности – операция обобщения. Она направлена на решение особых «учебных задач», суть которых в овладении обобщенными способами действий, ориентированных на общие отношения осваиваемой предметной области. Так обеспечивается развивающее обучение, у ребенка активизируется и формируется познавательная потребность и мотивация, он ведет себя как активный субъект познания, реализуясь как уникальная личность.

Основу развивающего обучения составляет теоретическое знание, которое формируется в результате мыслительных операций анализа и синтеза и устанавливает связи всеобщего и единичного. **Дидактические принципы**, предложенные авторами, заключаются в следующем:

- *преемственность* – каждая стадия обучения соотносится с разными этапами психического развития;
- *доступность* трансформируется в развитие, когда можно управлять его темпами и содержанием посредством организации обучающего воздействия;
- *сознательность* трансформируется в принцип деятельности, когда ученики получают знания не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая закономерности;
- *наглядность* фиксируется как принцип предметности. Обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели.

В современной образовательной практике развивающее обучение Эльконина – Давыдова концептуально и методически отработано для младшей школы и широко распространено в Российской Федерации. В Республике Беларусь в ряде учебных заведений также используются принципы, предложенные авторами.

Часть 2

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 10. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ

10.1. Сущность и теории воспитания

Социальный опыт представляет собой обширное пространство, в него включены научный, этический, эстетический, физический, производственный опыт, который перенимается в процессе обучения. Существует также множество моральных норм, эстетическая и физическая культура, усваиваемые в процессе социализации и воспитания.

Понятие воспитания рассматривается многими науками, причем каждая анализирует определенный содержательный аспект (табл. 9).

Таблица 9

Содержание анализа понятия «воспитание» в разных науках

Наука	Содержание анализа
Философия	Рассматривает воспитание под углом зрения становления человека, изучает место системы воспитания и образования в обществе
История	Исследует становление и преобразование воспитательных институтов, целей, содержания и методов воспитания в различные исторические эпохи
Социология	Рассматривает содержание и структуру деятельности различных социальных групп и институтов, выполняющих воспитательные функции
Педагогика	Рассматривает цели и задачи воспитания, его средства и методы, способы реализации на практике, содержание воспитания. Но даже в рамках одной науки нет единого подхода к его определению, так как оно объемно, многоаспектно и многозначно
Психология	Рассматривает воспитание как всеобщую форму психического развития

В процессе становления психолого-педагогической науки не сложилось однозначного понимания термина «воспитание». Приведем некоторые трактовки.

Воспитание – целенаправленное управление процессом социального развития личности через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности (М. И. Рожков [185]).

Воспитание – это целенаправленная, содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека [160].

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых (В. И. Смирнов [205]).

Воспитание – это целенаправленное формирование отношения к системе наивысших ценностей достойной жизни достойного человека и формирование у ребенка способности выстраивать индивидуальный вариант собственной жизни в границах достойной жизни (Н. Е. Щуркова [250]).

Представленные определения имеют существенные различия в содержании и отражают наметившуюся тенденцию к гуманизации процесса воспитания, к усилению роли личности воспитанника в этом процессе.

Г. П. Синицына [199], рассматривая воспитание с точки зрения современного понимания, отмечает необходимость нового осмысления этого понятия. По мнению автора, в настоящее время существует потребность государства и общества в восстановлении воспитательной функции образования, а также потребность науки, которая находится в поиске новых методологических оснований, в разработке теоретических концепций, ориентированных на проблемы образовательной практики.

Е. В. Титова [220] выделяет три аспекта воспитания, дополняющие друг друга:

- внутренний процесс становления и развития личности,
- влияние общества, социальной среды на развитие личности,
- деятельность, направленная на обеспечение условий развития личности.

Воспитание – это совместная с детьми деятельность взрослых, связанная с презентацией ими норм культуры, ценностей, вкусов, идеалов, взглядов и прочего, переработкой их на основе имеющихся смыслов и мотивов в поступки и поведение в целом; сторона социализации, приобретение жизненного опыта; процесс целенаправленного формирования личности в целом или отдельных ее качеств.

Понятие «воспитание» неразрывно связано с понятиями «социализация», «обучение», «образование», «развитие», которые имеют несколько отличные от него семантические акценты.

В психологии закономерности формирования культурных норм традиционно являются объектом исследования психологии развития, тем не менее те воспитательные аспекты, которые отражают развитие и существование ребенка в образовательном пространстве, относятся к области интереса педагогической психологии.

В педагогической психологии понятия воспитания, обучения, развития и их взаимосвязи имеют большой разброс толкований, так как существует большое количество зарубежных и отечественных психологических школ, разнообразие воззрений отдельных психологов. Психологические концепции объясняют различия подходов к воспитанию разными психологическими механизмами.

Теории воспитания – это концепции, которые объясняют происхождение, формирование и изменение личности, ее поведение под влиянием воспитания.

К ним относятся:

- *биогенетические теории*, согласно которым личностные качества в основном передаются по наследству и мало изменяются под влиянием условий жизни;

- *социогенетические теории*, утверждающие, что формирование личности детерминировано исключительно социальной средой, что все в человеке поддается формированию – от темперамента до установок;

- *позициональные теории*, считающие предметом воспитания черты личности и особенности их формирования и развития. Базисные черты личности в основном связываются с опытом раннего детства. Вторичные черты приобретаются в течение всей жизни;

- *гуманистические теории*, которые обсуждают вопрос влияния воспитания на формирование и развитие интересов и потребностей человека.

В психологии обращение к понятийному аппарату, связанному с воспитанием, прошло определенный путь (Б. П. Бархаев [16]). Так, например, до 1990-х гг. возрастная и педагогическая психология рассматривались в тесной взаимосвязи. Обе отрасли психологической науки

оперировали одними и теми же терминами, используя многие из них как синонимы. В 1990-х гг. понятийному аппарату психологии воспитания уделяется больше внимания. Разводятся в разные отрасли психология развития и педагогическая психология. В учебниках по педагогической психологии появляется раздел «Психология воспитания», в котором рассматриваются характеристики основных понятий, классификации методов, средств и форм воспитания, принятые в педагогической науке. Упор делается на анализ психологических механизмов, которые являются основой осуществления воспитательного процесса.

Р. С. Немов [141] отмечает отдельные особенности воспитания в сравнении с обучением. Это взаимосвязанные стороны педагогической деятельности, но обучение в большей степени направлено на становление познавательных процессов, способностей, приобретение знаний, умений, навыков, на интеллектуальное и когнитивное развитие, а воспитание – на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям. Результатом обучения являются знания, умения, навыки, а результатом воспитания – свойства и качества личности, формы ее социального поведения. Автор отмечает, что воспитание осуществляется в основном через межличностное общение людей, обучение – через различные виды предметной и практической деятельности. Методы обучения основаны на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры, а методы воспитания – на восприятии и понимании человеком человека, морали и духовной культуры.

Отметим, что данное понятийное разведение абстрактно и преследует скорее методические и научные цели. В реальной жизнедеятельности человека развести процессы развития, социализации, воспитания и обучения невозможно, хотя тенденция отмечать границу и взаимосвязь между обучением и воспитанием наличествует. В педагогической психологии и сегодня периодически разворачиваются дискуссии по данной проблеме (Г. П. Синицына, М. А. Степанова, Е. В. Титова). Выделяется также понятие «воспитательная деятельность», которое отражает усилия людей по созданию условий для развития личности и определяется как «оперирование педагогическим инструментом, с помощью которого возможно перенесение социальных идей в головы воспитанников и превращение их в руководство к действию» [25, 108]. Н. Г. Слободянюк [204] выделяет ряд особенностей воспитательной деятельности:

- она носит осознанный характер;
- обладает признаком социальности, т. е. является социально-нормативной и усваиваемой формой функционирования человека;

- выражает человеческую активность, побуждается конкретными мотивами и направлена на достижение конкретной цели;
- универсальна и представляет собой сложное конструктивное образование.

В. В. Давыдов [63] выделяет воспитательную деятельность как один из видов практической преобразующей деятельности человека, направленной на изменение (формирование) другого человека, группы или себя. При этом специальные усилия взрослых являются ее внешней стороной, а педагоги и родители выступают в качестве иницилирующего и направляющего звена. Изменения во внутреннем мире ребенка происходят только в результате внутренней деятельности воспитанника, который является управляемым и формируемым звеном. Такая совместная деятельность и реализует воспитание как общественный, социально-психологический и педагогический феномен, в результате которого происходит моральное развитие ребенка.

10.2. Моральное развитие ребенка

Воспитание человека неразрывно связано с его развитием. Соответственно, те механизмы, которые работают в процессе развития, обеспечивают восприятие воспитательных воздействий.

Эволюция морального сознания ребенка была рассмотрена и классифицирована Л. Колбергом, определившим **три уровня нравственного развития**, каждый из которых имеет несколько стадий. Нравственное развитие человека зависит от когнитивного развития, так как ребенок проходит путь от эгоцентрического отношения к окружающим до выработки гибкой позиции, когда в своих суждениях он начинает опираться на собственные критерии (цит. по: [169]):

1. **Преднаравственный уровень.** Поведение определяется внешними обстоятельствами, а точка зрения других людей в расчет не принимается. Ребенок слушается, чтобы избежать наказания.

Первая стадия: суждение выносится от того вознаграждения или наказания, которое может получить ребенок за данный поступок («Я должен сделать то, что необходимо, иначе накажут»).

Вторая стадия: суждение о поступке выносится в соответствии с выгодой, которую можно извлечь («Если ты мне сделал плохо, то и я тебе сделаю плохо»).

2. **Конвенциональный уровень.** Поведение строится с ориентацией на принципы других людей.

Третья стадия: суждение основывается на том, получит поступок одобрение других людей или нет («Я делаю то, что приятно и одобряется окружающими»).

Четвертая стадия: суждение формируется в соответствии с установленным порядком, уважением к власти и предписанным ею законам («Я обязан соблюдать закон»).

3. **Постконвенциональный уровень.** Истинная нравственность достигается только на этом уровне. Человек судит о поведении, исходя из своих собственных критериев, что связано с высоким интеллектуальным развитием.

Пятая стадия: суждение о поступке основывается на уважении демократически принятого решения или на принципиальном уважении прав человека («Я должен исполнять эти законы, так как они установлены обществом»).

Шестая стадия: поступок классифицируется как правильный, если он продиктован совестью, независимо от его законности или мнения других людей («Поступай с другими так, как ты бы хотел, чтобы поступали с тобой»).

Л. Колберг описал три типа переживаний, которые испытывает человек при нарушении моральных норм:

- 1) страх по поводу возможных последствий и ожидание наказания;
- 2) желание возместить нанесенный ущерб и восстановить исходное положение;
- 3) осуждение себя и переживание своей вины.

По мнению Л. Колберга, только переживания третьего типа свидетельствуют о собственно моральном развитии. Автор и его последователи экспериментально доказали, что нравственное воспитание, основанное на моральных суждениях, дает возможность человеку перейти на более высокий уровень морального развития.

Изучение морального развития в советской психологии связано с именами классиков (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович), которые рассматривали данный процесс в связи со становлением качеств личности, усвоением правил поведения. Человек представлялся как субъект деятельности, а онтогенетическое развитие психики связывалось с овладением кристаллизованной в предметах человеческой культуры деятельностью. Возникновение первичных этических представлений понималось как процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых. Следование образцам было одним из механизмов интериоризации внешних социальных требований, в том числе требований морали. Психологами было

показано, что на каждом возрастном этапе существуют свои образцы для подражания, причем роль сверстника постепенно увеличивается. Интериоризация норм и правил поведения происходит благодаря определенным **психологическим механизмам**, в числе которых:

- *имитация* – осознанное стремление ребенка копировать определенную модель поведения (будь то значимый взрослый или сверстник, учитель или герой художественного фильма). Важно то, что между ними возникли эмоционально значимые отношения;

- *идентификация* – усвоение чужих моделей поведения, установок, ценностей как своих собственных;

- *чувство стыда* – механизм запрета определенного поведения. Возникает при осознании того, что могут быть санкции, наказания за нарушения общепринятых норм поведения;

- *чувство вины* – механизм, лежащий в основе глубокого внутреннего переживания несоответствия своего поведения собственным представлениям о должном, правильном, принимаемом самой личностью.

Современная педагогическая психология особое значение отводит опыту человека, связанному с критической переработкой содержания культуры. М. Г. Битянова [26] называет следующие механизмы перехода внешнего мира во внутренний: интериоризация целей и ценностей в процессе самостоятельной деятельности; испытание, связанное с риском и катарсическое переживание.

10.3. Общая характеристика воспитания

Воспитание является частью всех общественных процессов, поэтому имеет в разные исторические периоды разные цели.

Цели воспитания – это результаты воспитательных воздействий образовательных учреждений и общества в целом в идеале.

Выделяются *общие цели* как присвоение личностью общечеловеческих ценностей, которые не зависят от исторических переменных, и *специальные*, которые соответствуют изменчивым требованиям текущего момента истории данного общества.

Цель современного воспитания достаточно своеобразно определена Р. С. Немовым: «сделать детей высоконравственными, духовно богатыми, внутренне свободными и ответственными людьми» [141]. И. А. Зимняя определяет цель воспитания более детально: «способство-

вать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для проявления индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей» [77]. Формулировка цели воспитания зависит от философских позиций авторов и имеет различные варианты.

В меняющемся мире меняются и цели воспитания, отвечающие конкретным потребностям общества и человека в данный исторический период. В последние годы учеными отмечается смещение акцентов воспитания с развития гармоничной личности на личность с выраженными потребительскими мотивами, что способствует разрушению ценности детства как особого периода жизни человека. Основная задача воспитания видится авторам в разработке и углублении методов воспитания, поддерживающих здоровье ребенка, так как «образование должно развивать не только интеллект, но и оптимизм, мужество, ответственность, социальную компетентность, укреплять физическое и психическое здоровье» [206, 109].

Цель воспитания определяет его содержание, которое раскрывается как «базовая культура личности», куда входят: экономическая и политическая; демократическая и правовая; нравственная и экологическая; художественная и физическая культура; культура семейных отношений и жизненного самоопределения (готовность быть субъектом собственной жизни). Данное содержание ложится в основу одной из классификаций видов воспитания.

Воспитание как процесс базируется на ряде принципов, лежащих в идеальной основе осуществления взаимодействий воспитателей и воспитуемых: гуманизация воспитания и единство воспитательных воздействий, общественная направленность и связь воспитания с жизнью и деятельностью, личностный подход в воспитании с опорой на положительное в человеке.

К сожалению, можно констатировать, что данные принципы не соблюдаются ни в семейном, ни в общественном воспитании. Так, еще в 1980-х гг. психологи, анализируя воспитательное воздействие взрослых на детей, отмечали своеобразную тенденцию, которая состояла в стремлении как родителей, так и педагогов не столько «вырастить хорошее» в ребенке, сколько по возможности «искоренить плохое». Так, интересным является тот факт, что в русском языке есть слово «перехвалить», которое часто лежит в основе родительских воздействий на детей. («Нельзя часто поощрять и положи-

тельно оценивать ребенка, так как его можно перехвалить, и тогда он станет эгоистом».) А вот слова «переругать» нет. Поэтому ругать следует чаще, и ребенок будет знать, что плохо, а что хорошо, и вырастет порядочным человеком. Хотя, следуя психологическим закономерностям, взрослые тем самым постоянно акцентируют внимание на негативе, подкрепляя соответствующее поведение.

Характеристики воспитательного процесса, отражающие его современные отличительные черты, – это тенденции воспитания. Прежде всего это ориентация на индивидуальность (направленность на развитие личности каждого воспитанника). Затем активизация внутренних ресурсов самого воспитанника (идея субъектности). Усиливается внимание к созданию необходимых условий для осуществления этих процессов (идея научно обоснованного психологического обеспечения педагогической деятельности), идет ориентация на взаимодействие с личностью воспитанника, а не на прямое воздействие на него (идея диалога).

Формы воспитания – способы целесообразной организации воспитательного процесса, коллективной и индивидуальной деятельности учащихся.

Воспитание как процесс имеет разные формы, которые разделяют по количеству участников:

- *индивидуальные* (осуществляются только с тем человеком, на которого будет оказываться воспитательное воздействие);
- *групповые* (реализуются во взаимодействии с небольшой группой (около пяти человек), позволяющем общаться как индивидуально, так и со всеми участниками);
- *коллективные*, рассчитанные на большие группы (от 5 до 40 человек), в процессе которых реализуются специальные методы и средства воздействия;
- *массовые*, в которых участвуют целые социальные слои.

В институтах воспитания реализуются различные его **виды**, которые классифицируются по разным основаниям (схема 4).

С расширением сфер деятельности человека и приобщения подрастающего поколения к разным видам активности взрослых увеличивается и спектр видов воспитания по аспектам воспитательного процесса. Как специально организованный процесс воспитание может осуществляться через различные методы и средства.

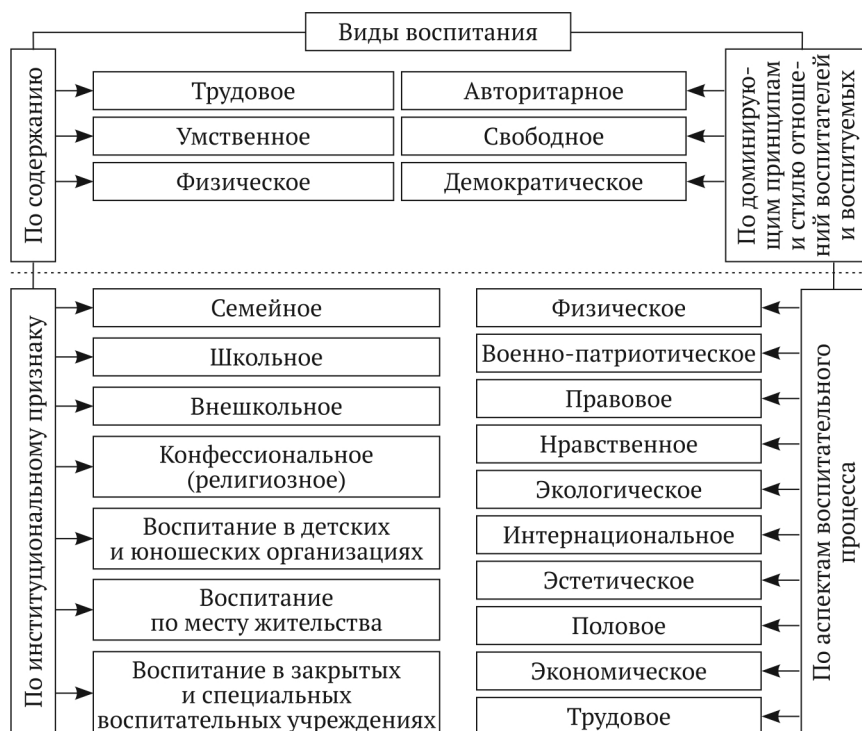


Схема 4. Виды воспитания (цит. по Б. Б. Айсмонтасу [1])

Методы воспитания – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач, общения детей с воспитателем.

Существуют разные классификации методов воспитания. Самой распространенной является классификация по *источникам передачи содержания*, согласно которой выделяются следующие методы:

- *словесные* (беседа, рассказ, инструктирование и др.);
- *практические* (тренировка, упражнение и др.);
- *наглядные* (пример, показ, иллюстрирование, педагогические ситуации).

На основе *структуры личности* выделяются методы формирования сознания, деятельности и поведения и методы стимулирования [248] (табл. 10).

Таблица 10

Методы воспитания

Название	Содержание	Виды методов
Методы формирования сознания	Формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией	Рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа; убеждение, увещание, внушение, инструктаж, доказательство, диспут, доклад, пример, призыв
Методы организации деятельности и формирования опыта поведения	Организуется деятельность воспитуемых, стимулируются ее позитивные мотивы	Поручение, показ образцов и примера, создание ситуаций успеха, упражнение, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, воспитывающие ситуации
Методы стимулирования	Оценка и самооценка, с помощью которых производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения	Соревнование, поощрение, наказание, замечания, критика, самокритика, ситуации доверия, ситуации контроля, самоконтроля

Средства воспитания – это способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых воспитатели влияют на воспитанников с целью вызвать определенные психологические изменения в их личности.

Средства воспитания делятся на группы:

- по характеру воздействия на человека – *прямые, косвенные*. Примером прямых средств воздействия является индивидуальная беседа педагога с ребенком, когда взрослый объясняет, что и как неверно сделал последний или как правильно он поступил и почему. Косвенные средства воспитания реализуются в том случае, когда вместо беседы взрослый дает что-либо почитать или посмотреть, приводит примеры из собственного опыта, но не дает прямых оценок и указаний, предлагая ребенку самому подумать и сделать выводы;
- по включенности сознания – *неосознанные, осознанные*. Неосознанно взрослые воспитывают своим примером, определенным образом поступая в общественной или личной жизни (соблюдая или не соблю-

дая правила дорожного движения, другие общественные нормы, выполняя или не выполняя данные обещания). Дети смотрят на них и поступают так же, даже если при этом осознанное прямое воздействие родителя будет другим. Вряд ли ребенок будет внимать увещаниям мамы или папы о вреде курения, если родители будут постоянно курить сами. Осознанное воспитание реализуется тогда, когда взрослые что-либо делают специально, чтобы ребенок уяснил для себя идеи, которые они хотят донести. Например, родители подростка, который на просьбы и задания отвечает «сейчас» и забывает выполнить, начинают вести себя специально точно так же. Они осознают, чего хотят добиться, применяя такое «особое» поведение;

- по характеру направленности на объект – *эмоциональные, когнитивные, поведенческие*. Эмоциональные средства воздействия рассчитаны на чувства и переживания человека. Например, вызывая у ребенка чувство гордости или вины за свои поступки, взрослые направляют его изменение. Когнитивные средства изменяют сознание индивида. Это использование убеждения, аргументации, объяснения и других методов формирования сознания. Поведенческие средства воздействия рассчитаны на изменение поведенческих паттернов. К ним относятся все методы формирования деятельности и поведения.

Одной из важнейших проблем педагогической психологии является психологическое обоснование воспитательного процесса, обеспечивающее полноценное развитие личности каждого ребенка.

10.4. Психологические механизмы в воспитании личности

Для педагогической психологии важным является анализ *психологических механизмов воздействия*, лежащих в основе воспитания.

Убеждение является наиболее рациональным приемом, так как основывается на осмысленном принятии человеком каких-либо сведений, которые подкрепляются аргументацией, анализом или оценкой. При этом подключаются когнитивные структуры личности, в которые новая информация должна быть встроена.

Внушение как прием влияния идет в обход когнитивных структур, а информация присваивается на основе некритического восприятия эмоционального и волевого воздействия других людей.

Подражание есть следование какому-либо примеру, образцу. Оно может выражаться как в непосредственном копировании поведения и

действий другого человека, так и в перенимании его ценностей, идей, поведенческих паттернов.

Заражение является передачей эмоционального состояния от одного индивида к другому на психофизиологическом уровне контакта, как помимо смыслового воздействия, так и в дополнение к нему. На его основе другие люди могут заражаться и идеями, и предложениями, и действиями.

Все перечисленные приемы влияния используются осознанно или неосознанно в воспитательном процессе. Они опираются на внутренние механизмы соотнесения самого человека как личности со значимыми для него другими. В этом плане важным внутренним психологическим механизмом воспитания является идентификация. Она обеспечивает ряд социализирующих моментов. Так, идентификация есть процесс уподобления, объединения человеком себя с другими, принятие их ценностей, идей, образцов при установившемся эмоциональном контакте. Благодаря этому человек входит в группу, становится ее членом, реализует базовую потребность быть членом какой-либо общности. Идентификация лежит в основе эмпатии, так как обеспечивает человеку возможность поставить себя на место другого, перенести себя в его психологическое пространство и жизненные обстоятельства.

Кроме идентификации воспитательные воздействия обеспечиваются психологическим механизмом децентрации как способности человека изменять свою позицию или точку зрения при столкновении с другими, принимать роли другого человека, что способствует пониманию людьми друг друга.

В плане воспитательной деятельности существенной является проблема понимания, касающаяся как мира взрослых, так и мира детей, а также взаимодействия между ними.

10.5. Самовоспитание

Самовоспитание является особым процессом, он начинает развиваться в младшем школьном возрасте и особое значение приобретает для подростков и старшеклассников, которые формируются не столько за счет воздействия других людей, сколько изменяя себя самостоятельно. Самовоспитание имеет свою структуру, представленную на схеме 5.

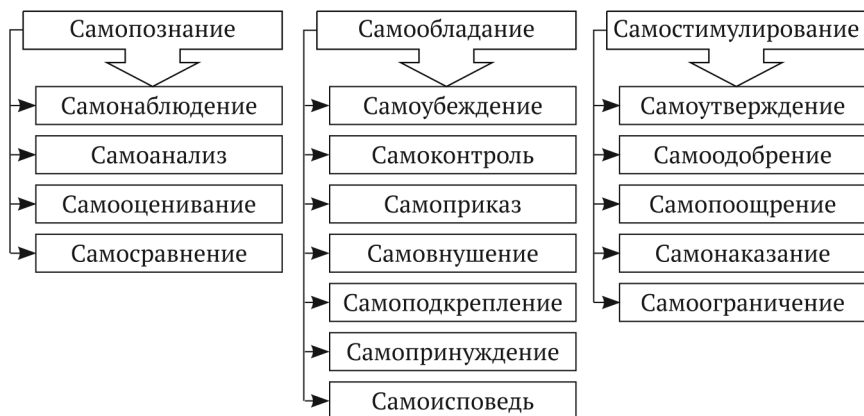


Схема 5. Структура самовоспитания (цит. по Б. Б. Айсмонтасу [1])

В процессе самовоспитания ребенок на этапе самопознания сравнивает себя с другими людьми или абстрактными идеалами, принимает решение сформировать у себя какие-либо качества, дает себе осознанное задание, ставит цели по самосовершенствованию. Затем проходит определенный путь с использованием самоубеждения, самопринуждения и самоконтроля, проводя самоотчеты на основе ретроспективных взглядов на пройденный путь и полученные результаты. Ребенок производит постоянный самоконтроль, фиксируя свое состояние и поведение, отслеживает появляющиеся изменения, осмысливает их для выявления причин успехов или неудач. Поддерживая себя, подросток или юноша использует различные варианты самостимулирования. Ученые считают, что именно самостоятельно приобретенные характеристики становятся устойчивыми и значимыми чертами для человека.

10.6. Институты воспитания

Воспитание человека происходит постоянно, как стихийно, так и организовано. Целенаправленное и организованное воспитание осуществляется различными институтами.

Институты воспитания – общественные организации и структуры, которые призваны оказывать воспитательное воздействие на личность.

К ним относятся:

- *семья* (все ее члены, живущие с ребенком, родственники, с которыми поддерживаются отношения);
- *учебные заведения* (детские сады, школы, средние, специальные и высшие учебные заведения);
- *внесемейные и внешкольные организации* (клубы, секции, другие организации);
- *средства массовой информации* (телевидение, радио, печатные издания, интернет);
- *средства массовой культуры* (театры, кинотеатры, музеи, рестораны);
- *литература и искусство*;
- *референтные группы* (друзья, компании, с которыми поддерживает отношения ребенок, особенно значимые для него).

В семье как микросреде общения закладываются основы ценностных ориентаций, направленности личности, формируются и развиваются способности и характер. Семья максимально осуществляет индивидуальный подход. Наиболее сильное влияние семья оказывает в первые, самые важные годы жизни человека, и это воздействие продолжается в течение всей жизни. Однако у семьи как воспитательного института есть ограничения, так как она может влиять на ребенка исходя из индивидуальных возможностей родителей, уровня их интеллектуальной и культурной подготовленности и условий жизни.

Учебные заведения оказывают воспитательное воздействие многопланово: через общение с педагогами и сверстниками; через учебные предметы и специальные формы воспитательной работы (кружки, вечера, праздники). При этом обеспечивается научный подход в организации оптимального воздействия в силу психолого-педагогической подготовленности сотрудников. Это, к сожалению, не спасает от недостаточности индивидуализации и дифференциации в воспитательной работе педагогов с детьми. Также в учебных заведениях присутствует некоторая стереотипность и формализм воспитательного воздействия. Это сильно обесценивает проходящие в них мероприятия в глазах подрастающего поколения, относящегося ко всему со скептицизмом.

Внесемейные и внешкольные организации (секции, клубы, школы, кружки) обладают высокой значимостью для личности, многоплановым, но кратковременным воздействием.

Средства массовой информации и средства массовой культуры, наоборот, обладают возможностью охвата большой аудитории, привлечения специалистов в области массового воздействия, тиражирования информации, использования достижений человечества. Сегодня именно СМИ (в частности, телевидение и интернет) являются самым мощным и влиятельным социальным институтом, несмотря на отсутствие обратной связи и унифицированность.

Литература и искусство как социальные институты воспитания обладают высокой личностной значимостью, рассчитаны на глубокое понимание общественных процессов, но не могут дать обратной связи.

Референтные группы (друзья, родственники, коллеги) имеют высокую значимость для личности, дают обратную связь, являются неофициальными и неформальными, что делает их воздействие достаточно сильным.

10.7. Роль семьи в воспитании детей

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. В ней закладываются основы личности. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Как институт она имеет множество параметров психологического анализа.

В психологической литературе традиционно выделяют **стили семейного воспитания** (Г. Крайг): авторитетный, авторитарный, либеральный, индифферентный.

Авторитетный стиль предполагает высокий уровень контроля, когда родители признают и поощряют растущую автономию своих детей, а также теплые отношения (родители открыты для общения, допускают изменения своих требований).

Авторитарный стиль характеризуется высоким контролем, родители ждут неукоснительного выполнения своих требований; отношения с детьми чаще холодные, отстраненные.

Либеральный стиль предполагает низкий уровень контроля и теплые отношения. Родителями слабо или совсем не регламентируется поведение ребенка. Они открыты для общения с детьми, доминирующее направление коммуникации – от ребенка к родителям, детям предоставлен избыток свободы, родители не устанавливают каких-либо ограничений.

Индифферентный стиль – низкий уровень контроля и холодные отношения. Родители не устанавливают для детей никаких ограничений, безразличны к детям, закрыты для общения. Из-за обремененности собственными проблемами не остается сил на воспитание детей. Если безразличие сочетается с враждебностью, ребенок проявляет разрушительные импульсы и склонность к отклоняющемуся поведению.

Все эти стили имеют определенные последствия для детского развития.

Стиль семейного воспитания проявляется в родительском *отношении к детям*, которое бывает следующих типов:

- *сотрудничество* (баланс любви, уважения, требовательности);
- *опека* (освобождение ребенка от проблем, трудностей и требований);
- *невмешательство* (предоставление максимума самостоятельности, независимости и свободы);
- *диктат* (жесткое введение родителями своих требований и правил в жизнь ребенка).

Соотношение стиля семейного воспитания и типа родительского отношения определяет *стили родительского поведения*, название которых отражает сущность позиции родителя в разных ситуациях взаимодействия с ребенком [207].

Для психологического комфорта наиболее приемлемыми являются *содействующий, сочувствующий, компромиссный и объяснительный* стили, при которых родители при взаимодействии с детьми понимают их возрастные и индивидуальные особенности, стремятся объяснить требования и запреты, дают возможность самостоятельно принимать решения и отстаивать собственные позиции.

Потакающий и зависимый стили характеризуются зависимостью родителей от эмоций ребенка, отсутствием собственной позиции, что приводит к потере родительского авторитета, уважения со стороны детей, а в подростковом возрасте зачастую и любви к родителям.

Автономный и строгий стили отражают родительские установки и некоторые особенности личности взрослых, так как такие родители в общении с детьми следуют избранной позиции «родитель – взрослый человек, он старше и умнее». Родительское поведение характеризуется отстраненностью от детей, некоторой эмоциональной холодностью.

Ситуативный стиль наименее благоприятный, он отражает зависимость поведения родителей от ситуативных факторов (настроения,

присутствия других, обстановки в семье). Это приводит к постоянному психическому напряжению детей, которые стараются уловить состояние родителей и предугадать последствия своего поведения, что развивает у них приспособленческие позиции, агрессивное противостояние родителям, провоцирует конфликты и уходы детей из дома.

Перечисленные феномены обобщаются в два *типа воспитания* (О. А. Карабанова, 2005): *гармоничный* и *дисгармоничный*.

Гармоничный тип характеризуется взаимопринятием членами семьи друг друга, положительными эмоциональными отношениями, разумной системой контроля и требований, эмоциональной поддержкой, признанием самооценности личности каждого, устойчивостью и разумностью воспитательных воздействий.

Для *дисгармоничного* типа характерно отсутствие или чрезмерная выраженность перечисленных параметров. Существует несколько его подтипов:

- *гипоопека*, которая выражается в недостатке внимания, заботы, интереса, опеки и контроля со стороны родителей, неудовлетворении потребностей ребенка и его эмоциональном отвержении; родительские установки ориентированы на максимальную самостоятельность ребенка, без учета индивидуальных возможностей и характера ситуации;

- *безнадзорность*, как крайний вариант выражения гипоопеки, характерна в основном для неблагополучных семей, в которых родители вообще не уделяют времени ребенку, он сам добывает жизненный опыт во взаимодействии со средой и социальным миром;

- *гиперопека*, отличающая родителей, чрезмерно заботящихся о ребенке, постоянно контролирующих его поведение, стремящихся оградить его от всех жизненных проблем, осуществляющих вместо него множество действий по самообслуживанию, игровой, продуктивной и учебной деятельности, что приводит к появлению множества деформаций развития;

- *кумир семьи* – крайнее проявление тенденций гиперопеки, когда ребенок в семье является главным лицом и его желания обязательны для исполнения. Все взрослые члены семьи соревнуются в том, чтобы угодить ребенку. Такой тип воспитания часто встречается в семьях, где ребенок долгожданный, поздний и единственный, растет в окружении большого количества взрослых;

- *гиперсоциализация* выражается в том, что родители особое значение придают социальному статусу ребенка, его положению в группе, успехам,

достижениям или, наоборот, неудачам. При этом мнительность родителей придает отношениям в семье повышенный тревожный тон;

- воспитание по типу *жесткого обращения* с детьми (в некоторых изданиях его образно называют «ежовые рукавицы») характерно для родителей, применяющих в качестве воспитательных воздействий широкий спектр наказаний при отсутствии поощрений, требующих от детей жесткого и беспрекословного подчинения своим требованиям;

- воспитание по типу *повышенной моральной ответственности* отличается чрезмерно высокими требованиями к личности и поведению ребенка, без учета возраста и индивидуальных особенностей. Жесткие моральные установки родителей четко поделены на неправильное, нехорошее и правильное, хорошее, которому должен следовать ребенок;

- воспитание в *культе болезни* отличает особая атмосфера отношения к ребенку как к больному, чрезмерная забота о его здоровье и стремление взрослых оградить его от всяческих проблем. Причем болезненность ребенка может быть как явной, так и мнимой, а простейшие способы оздоровления (закаливание, рациональное питание, оптимальный двигательный режим и подбор одежды) воспринимаются родителями отрицательно;

- воспитание по типу «*Золушки*», образное название которого отражает общий смысл родительских установок, когда взрослые видят в ребенке одни недостатки, сравнивая его достижения с успехами сверстников;

- *противоречивое воспитание* обуславливается как применением разных подходов различными членами семьи, так и сменой типов воспитания по мере взросления ребенка;

- *смена образцов воспитания* наблюдается в ситуациях, когда по разным причинам (появление в семье еще одного ребенка, развод родителей, ухудшение материального, жилищного или социального положения семьи) родители резко меняют стиль общения с ребенком, уровень требований к нему, соотношение самостоятельности ребенка и контроля над его жизнью.

На формировании личности и поведения детей, их отношений с миром сказываются также особенности личности родителей. По мнению ученых (Е. И. Рогов, 1995; А. И. Баркан, 1996), у взрослых могут наблюдаться и такие неблагоприятные черты, которые негативно влияют на психическое здоровье детей, способствуя невротизации и развитию различных комплексов у ребенка.

Достаточно продолжительное пагубное влияние неправильного воспитания способствует развитию личности ребенка по невротическому типу. Исследователи давно заметили, что проблемы, возникающие в развитии ребенка, обусловлены особенностями педагогических воздействий взрослых, с которыми необходимо вести кропотливую работу по изменению их взглядов на себя как на родителя и воспитателя (О. Г. Ксёнда, 2006).

10.8. Психология детского коллектива

Особую роль в воспитании ребенка играет детский коллектив.

Коллектив – группа детей, которых объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения.

Коллектив характеризуется системой отношений (к другому, к себе, к группе, к делу, к руководителю, к социальным ценностям) и преобладающим настроением. Он имеет следующие *признаки*:

- налаженность, прочность, действенность деловых отношений;
- ответственность, зависимость в личных отношениях;
- групповая сплоченность как степень приверженности к группе, которая отражает уровень взаимных симпатий в межличностных отношениях и степень привлекательности группы для ее членов.

Система отношений в коллективе включает два блока.

Первый блок – *личные отношения*, складывающиеся стихийно. Это социометрическая структура, система предпочтений, отражающая эмоциональные отношения по параметру «нравится – не нравится», а также система реальных отношений, представляющая особенности общения детей в коллективе. Эти две системы могут совпадать, а могут и отличаться. Референтно-метрический статус ребенка выражает значимость и авторитетность его мнения, взглядов и позиции. Он связан с системой ценностных ориентаций и оценочных отношений коллектива. Параметры лидерства и подчинения складываются из тех проявлений доминирования либо подчинения, которые характерны для определенных членов коллектива. Наряду с этим в коллективе существует система ролей («клоун», «совесть», «жилетка»), которая отражает те социальные роли, что были самостоятельно выбраны детьми или приписаны им коллективом.

Второй блок – *деловые отношения*, которые в основном на первых порах строятся педагогами, на более поздних этапах существования коллектива определяются самими детьми. Здесь также есть система руководства – подчинения (актив группы (староста и его заместители) – члены группы) и система обязанностей членов группы.

Условием эффективного воздействия коллектива на личность является признание детского коллектива референтной группой. Важным фактором существования ребенка в коллективе выступает **уровень благополучия** взаимоотношений со сверстниками.

Благополучные отношения, которые характеризуются наличием взаимных симпатий (группа друзей), положительным отношением большинства ровесников к ребенку, отсутствием неприятия и отвержения с их стороны, создавая психологически комфортную ситуацию, способствуют коммуникативному развитию ребенка, социальной адаптации, просоциальному развитию. *Неблагополучные отношения* – это отвержение сверстников, отсутствие друзей, изоляция ребенка в коллективе, что приводит к коммуникативной депривации, депрессивным состояниям, снижению самооценки, падению уровня притязаний. Могут вырабатываться защитные реакции, которые выразятся в отвержении окружающих, агрессии, изменении мотивационных структур, включении в асоциальные или антисоциальные группировки.

Особую роль играет феномен персонализации.

Персонализация – это процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность.

На начальных стадиях своего существования детский коллектив выступает скорее как цель воспитательных усилий педагогов, которые стремятся создать психологическую общность, в которой отношения детей связаны с содержанием их деятельности, а школьная жизнь обеспечивает совпадение переживаний, взглядов, оценок. Так, в начальной школе учителя стремятся подчеркивать, что теперь дети все вместе, они – класс, где важны жизнь и поведение каждого, транслируют определенные ценности, призванные стать основой общих взглядов и оценок. А младшие школьники презентуют себя одноклассникам, пытаются сформировать дружеские отношения с ними, получить эту самую представленность в жизнедеятельности ровесников, т. е. персонализироваться.

Постепенно детский коллектив начинает развиваться в сторону внешних связей, осознавать не только свою целостность, но и принадлежность к более широкому коллективу. В это время он становится инструментом целенаправленного формирования определенных качеств личности. Педагоги укрепляют детский коллектив, совершенствуют его структуру. Мнение сверстников наиболее значимо в подростковом возрасте, поэтому чем более сложен и сформирован в это время детский коллектив, тем более действенным будет его влияние на личность подростка.

На следующей стадии развития коллектива возникает атмосфера доброжелательности по отношению к каждому члену, требовательности и социальных ожиданий, которые стимулируют раскрытие положительных сторон личности и ее самовоспитание. Именно поэтому педагогическая психология одной из важных частей работы школьной психологической службы полагает изучение, отслеживание и психологическое сопровождение школьного коллектива для коррекции отношений и оптимизации положения ребенка в системе межличностных отношений в классе.

Тема 11. ВОЗРАСТНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

11.1. Условия обучения и воспитания

Ученые (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Ж. Пиаже) выделяют следующие **особенности развития** для каждого возрастного периода:

- социальная ситуация развития как система отношений ребенка и социальной среды;
- возрастные новообразования, которые отражают тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и определяют сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период;
- динамика перехода от одного периода к другому, которая может быть резкой, критической или медленной, постепенной, литической;
- ведущий вид деятельности, характеризующий период детского развития (непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми;

предметно-манипулятивная деятельность, ролевая игра, учебная деятельность, интимно-личностное общение, учебно-профессиональная деятельность).

Исследователями определены также **психологические условия успешного воспитания**. Их выполнение способствует более высокой эффективности и результативности воспитательного процесса. К этим условиям относится знание и понимание взрослым психологии детей, которое позволяет понимать имеющиеся у детей потребности, учитывать их возрастные и индивидуальные особенности. Так как формирование личности ребенка совершается в деятельности, то создание атмосферы увлеченности в совместной деятельности, ее соответствие потребностям детей, умение учителя поставить ученика в положение активно действующего человека способствуют успешному воспитанию. Для усвоения способов нравственного поведения необходима специальная работа педагога и психолога по научению способам нравственного поведения. Важно предупреждение смыслового барьера, который делает требования взрослых неприемлемыми для ребенка, когда они предъявляются в грубой, бестактной форме, не соответствуют возможностям ребенка. Предупреждение аффекта неадекватности (эмоционального состояния, являющегося результатом завышенных притязаний личности, не совпадающих с ее реальными возможностями) должно быть направлено на формирование адекватной самооценки, коллективистской и деловой направленности.

В воспитании ребенка большую роль играет группа, членом которой он является. Коллектив создает наиболее благоприятные условия для всестороннего развития личности, если принимается ею как референтная группа.

Рассмотрим особенности воспитания и обучения детей в каждом возрастном периоде.

11.2. Научение и воспитание в младенческом возрасте (0–1 год)

С первых дней жизни в действие вступают такие механизмы научения, как импринтинг и условно-рефлекторное научение. Далее появляются оперантное, викарное и вербальное. Как только у младенца обнаруживается понимание речи, возникает и быстро совершенствуется вербальное научение. У ребенка до полутора-двухлетнего возраста все

виды научения существуют как бы отдельно и независимо от речи, а сама речь используется им почти исключительно как средство общения. Лишь тогда, когда речь начинает употребляться как средство мышления, она становится и важнейшим инструментом научения.

Условно-рефлекторное научение положительно влияет на способность органов чувств различать физические стимулы (дифференциальная сенсорная способность). Оперантное научение позволяет активно совершенствовать движения. Викарное научение улучшает наблюдательность, а вербальное развивает мышление и речь.

Основные сферы научения детей в младенческом возрасте – это *движение и психические процессы*. Главные приобретения к концу младенческого возраста – это прямохождение и разнообразные движения руками, которые в естественных условиях в той или иной степени происходят у всех детей, с определенными индивидуальными различиями, достигающими иногда по времени двух-трех месяцев. Взрослые должны поощрять двигательную активность, обеспечивать для нее необходимые внешние условия. Психологическим условием, обеспечивающим научение младенца, является постоянное общение со взрослым, стимулирующим его целенаправленные движения.

Примерно к началу второго полугодия жизни восприятие и память ребенка, его двигательная активность достигают такого уровня развития, что он оказывается вполне способным решать в наглядно-действенном плане элементарные задачи на зрительный и двигательный поиск предметов. В это время взрослые знакомят ребенка с миром окружающих его предметов, сообщают их названия, показывают способы действия с ними.

Необходимыми условиями для развития и воспитания ребенка являются установление контактов младенца с окружающими людьми; взаимодействие в мире предметов материальной и духовной культуры с использованием выработанных человечеством средств и форм общения. Отношения, складывающиеся между ребенком и взрослыми в этот период, определяют психическое и поведенческое развитие младенца (вспомним теорию Э. Эриксона).

Особенности развития младенца. До шести месяцев общение со взрослыми носит преимущественно эмоциональный характер. В качестве средств общения в это время выступают эмоциональные реакции, интонации голоса, так называемые выразительные движения: позы, мимика, прикосновения, поглаживания, прижимания к груди. После

полугода у ребенка формируется деловое общение со взрослыми. В качестве средств общения наряду с эмоциональными реакциями используются действия с предметами.

Формируется особое качество – привязанность к людям. Человек, ставший объектом привязанности, способен оказывать на ребенка более сильное влияние, чем другие люди. Как правило, в младенчестве таким человеком для ребенка становится мать.

Отмечаются первые проявления самостоятельности. Это и настойчивость при достижении цели, и интерес и избирательное отношение к окружающим его людям, вещам. Со второго полугодия дети начинают активно повторять и воспроизводить движения и действия взрослых. Под влиянием речи взрослых у ребенка начинает развиваться речевой слух. Для того чтобы данный процесс протекал успешно, нужно разговаривать с ребенком.

К началу второго полугодия в манипуляциях ребенка появляется направленность на результат. Задача взрослых на данном этапе – привлечь внимание младенца к результату его действий с предметами.

К концу года некоторые слова взрослого начинают приобретать для ребенка обобщенный характер. Он понимает слово «нельзя», если оно произносится в соответствии с ситуацией. Появляется возможность воздействовать на его поведение через речь. Младенец может выполнять простые поручения взрослого, адекватно реагировать на слова «можно», «хорошо», «плохо». Так создаются предпосылки для формирования более сложного поведения в раннем возрасте.

Основной механизм развития младенца – подражание взрослым, которое после шести месяцев становится основой для овладения им новыми средствами коммуникации и способами предметных манипуляций. Основными задачами воспитания являются обеспечение гигиенического ухода, благополучия и спокойствия ребенка, формирование положительных и предупреждение отрицательных привычек.

Кризис первого года предполагает изменение воспитательных воздействий взрослых, которым необходимо предвосхищать возможные стремления ребенка, стараясь максимально расширить поле безопасного действия.

Так, некоторые родители разрешают детям вместе с ними осторожно потрогать острые иголки, легко коснуться чего-то горячего, могут показать, что делает огонь с бумагой, тканью. Взрослые демонстрируют травмы как

результат неосторожного обращения с опасными предметами («Смотри, какая у меня рана, это нож так режется, вот он какой острый, так больно»). Речь идет о таких воспитательных воздействиях, которые позволят ребенку расширить свои знания и обезопасить поведение.

Необходимо помнить, что в этом возрасте наиболее интересными для ребенка являются не игрушки как предметы-заместители, а реальные вещи.

Так, родители предлагают ребенку совместные дела («Ты приноси, я буду складывать вещи и игрушки»). Взрослые подчеркивают и поощряют правильное поведение, то, что ребенок сделал как надо. Неверное поведение необходимо объяснять, но не заострять на нем внимание. В то же время к возрасту одного года ребенка следует очень четко подвести к пониманию и правильной реакции на слово «нельзя», так как требование взрослого прекратить действие или не совершать его обеспечивает безопасность.

11.3. Научение и воспитание в раннем возрасте (1–3 года)

На протяжении раннего детства совершенствуется интеллект ребенка, происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Практические действия с материальными предметами постепенно замещаются действиями с образами этих предметов. Начало раннего возраста – это вступление в сенситивный период **развития речи**, так как от одного года до трех лет ребенок наиболее восприимчив к ее усвоению. Завершается формирование предпосылок к овладению человеческой речью, которые возникли еще в младенческом возрасте, – речевого слуха, способности к пониманию речи, включая язык мимики, жестов и пантомимики. Пассивное восприятие и реагирование на речь взрослого в раннем детстве замещаются активным овладением речью. В основе развития речи ребенка в начальном периоде ее активного пользования лежит *оперантное и викарное научение*, внешне выступающее как *подражание речи взрослых*. Так, к концу раннего детства ребенок уже владеет достаточным словарным запасом (до 2 тысяч слов), чтобы объясняться с другими людьми. В возрасте около трех лет ребенок начинает внимательно и с явным интересом прислушиваться к тому, о чем говорят между собой взрослые.

Особенности обучения детей раннего возраста связаны с тем, что для них характерна повышенная *любопытность*. Ее поддержка ведет к быстрому интеллектуальному развитию ребенка и к приобретению им необходимых знаний, умений и навыков.

Для детей в этом возрасте характерно желание все время что-то с чем-то делать. Двухлетние дети с удовольствием сидят на кухне, грея кастрюлями и сковородками; «моют» посуду, переливая воду из одних емкостей в другие; разбирают часы, пульты, телефоны; с удовольствием перебирают крупы и бобовые. Как мальчики, так и девочки роются в столярных и слесарных инструментах, перебирают сложенную одежду, разбрасывая и вновь складывая ее, с удовольствием включают и выключают разнообразную технику. Все эти действия сопровождаются как активной речью, так и сосредоточенным молчанием. Важным моментом является поддержка предметных действий ребенка для освоения им способов обращения с предметами, словесное сопровождение действий для развития речи. Лишение ребенка такой деятельности может привести к сенсорной депривации.

Ребенок становится относительно самостоятельным в своих действиях. Однако существуют определенные *базовые потребности*, которые определяют его развитие в раннем детстве: в теплых доверительных отношениях, в компетентности, в новых впечатлениях.

Умственное развитие детей этого возраста осуществляется в играх, занятиях со взрослыми, в продуктивной деятельности, в общении со сверстниками, в процессе внимательного наблюдения за окружающим. Так осваиваются первые сенсорные эталоны (цвета, формы, вкуса, состояния). Особое значение для развития любопытности ребенка имеют игрушки как заместители реальных предметов, с которыми ребенку еще невозможно действовать. Обучение и воспитание ребенка обеспечивают такие особенности возраста, как произвольный и значительно обусловленный социально интерес к окружающему, высокая внушаемость, высокая потребность в активности, самоутверждении, невозможность быстрого переключения с одного вида деятельности на другой.

Начинают усваиваться различные нормы поведения, формируется эмпатия и сотрудничество. Особое значение приобретают взаимоотношения со сверстниками.

Воспитательные воздействия взрослых должны строиться на обеспечении оптимальных условий существования (соблюдение режима дня, гигиенический уход; правильная организация деятельности ре-

бенка; удовлетворение его двигательной активности). Необходимо единство педагогических воздействий со стороны всех, кто участвует в его воспитании, особенно в семье. Существенное значение имеют правильное использование запретов и личный пример взрослых, активное общение с которыми обеспечивает ребенку достаточное количество впечатлений. Также необходимо предоставлять детям самостоятельность в преодолении трудностей.

Важными задачами воспитания в этом возрасте становятся:

- помощь в овладении навыками контроля над своей эмоциональной жизнью;
- использование книг, картинок как абстрактных носителей конкретной информации;
- формирование элементарной трудовой деятельности, связанной с самообслуживанием и выполнением некоторых поручений взрослого;
- помощь в построении доброжелательных отношений с другими детьми;
- создание для ребенка насыщенной в объективном и субъективном плане среды;
- своевременное введение нового опыта;
- формирование аккуратности и дисциплины.

Что касается последнего, то ранний возраст является сенситивным периодом для воспитания и развития аккуратности. Он заканчивается приблизительно к четырем годам.

В конце раннего детства дети переживают возрастной кризис трех лет. Тактика поведения взрослых предполагает предоставление ребенку разумной самостоятельности с учетом его возросших возможностей. Преодоление негативизма и упрямства трехлетнего ребенка возможно при терпеливой, уравновешенной требовательности взрослого, предоставлении ребенку так жаждаемой им самостоятельности, при оптимальной поддержке. Нельзя забывать и о том, что появление негативизма есть попытка отстоять как личность себя, свое Эго, свою самостоятельность в принятии решений. Это характерный паттерн поведения для кризиса трех лет.

Необходимо помнить, что малыш, как и прежде, нуждается в любви и защите. При этом эмоциональные всплески раздражения связаны не с родителями, а скорее с внутренним конфликтом между «могу» и «хочу», решение которого возможно с помощью взрослого. Так, родители и педа-

гоги могут использовать тактику отвлечения, похвалу («Посмотри, ты уже все сам надел, я сейчас только проверю»), совместные действия («Я буду держать вещи, а ты складывай»). При этом незаметно взрослые могут корректировать действия ребенка. Некоторые родители используют негативистские тенденции поведения для выполнения ребенком определенных правил и действий. Они говорят: «Руки мыть я тебе сегодня не разрешаю», и ребенок рвется в ванную; они выговаривают: «Кушать тебе сейчас никак нельзя», и малыш требует еды; они ехидно замечают: «Ты же не будешь говорить “спасибо”?», и трехлетка целый день всех благодарит.

В период этого кризиса от взрослых требуется максимум терпения и благожелательности, которые обеспечат ребенку его благополучное разрешение и переход к новому возрастному периоду.

11.4. Обучение и воспитание дошкольников (от 3 до 6–7 лет)

Развитие основных познавательных процессов ребенка в дошкольном возрасте может идти двумя путями: стихийно (неорганизованно) и управляемо (организованно).

В этот период совершенствуются *когнитивные процессы*. Развиваются ощущение и восприятие, идет формирование сенсорных действий, образование перцептивных действий и усвоение сенсорных эталонов. Совершенствуются воображение и мышление, идет развитие внутреннего плана действий. Расширяется словарь, развиваются фонематический слух и грамматический строй речи. Внимание становится произвольным и осознанным, память переходит из непосредственной в опосредствованную, развиваются мнемические действия и произвольность запоминания.

Ребенок переходит в другую социальную ситуацию развития, посещает детский сад, в его жизни появляются еще одни значимые взрослые – педагоги. В дошкольном учреждении начинается обучение речи, чтению и письму, знакомство с математикой, идет работа по развитию продуктивной деятельности (лепка, рисование, конструирование). На специальных занятиях развиваются двигательные навыки детей.

Развитие речи идет по линии соединения речи с мышлением и ее интеллектуализации: формирование понятий, логики рассуждений, смысловое обогащение слова, дифференциация и обобщение словесных значений. Речь в дошкольном возрасте постепенно превращается

в «важнейший инструмент мышления ребенка» (Л. С. Выготский). Главные учебные задачи по развитию речи – это обогащение словаря ребенка, усвоение понятий, понимание многозначности употребляемых слов и их смысловых оттенков. Этому способствует параллельная активизация и совместное использование разных видов речи: диалогической, монологической, репродуктивной, творческой, интонационно различной; совершенствование умения рассказывать и рассуждать вслух; чтение рассказов и сказок; пересказ текстов; самостоятельное придумывание рассказов и сказок.

Детей готовят к обучению чтению и письму: знакомят со звуками и буквами, демонстрируют звуковые сочетания, подводят к пониманию того, что письменная речь отражает устную, развивают мелкую моторику рук с помощью рисования и аппликации, а также специальных упражнений. На занятиях по математике дошкольники овладевают понятиями числа, счета, цифр. Они усваивают простейшие соотношения (больше – меньше) и зависимости (что отняли, прибавили, что осталось). Детей учат находить и понимать причинно-следственные связи, что способствует развитию наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Главные способы обучения – объяснения взрослого (вербальное научение), самостоятельные опыты и наблюдение (викарное научение). Не теряет своего значения и приобретение опыта путем проб и ошибок.

Так, некоторые особо любознательные и самостоятельные дошкольники часто пытаются сами смастерить что-нибудь, девочки – приготовить или сшить. При этом их знания процесса очень поверхностны, они идут к искомому результату путем проб. Часто такие попытки приводят к смешным последствиям, которые передаются как семейные легенды.

Социальные условия, в которых живет ребенок, способствуют развитию самостоятельности. Повышаются требования со стороны родителей и педагогов, изменяется система отношений с ними и со сверстниками. Появляется сюжетно-ролевая игра как особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения и моделирования. Игра позволяет усвоить разные социальные роли взрослых, понять задачи и смысл их деятельности. На основе этого у дошкольника возникает новый социальный мотив – заниматься общественно значимой и общественно оцениваемой деятельностью.

Идет развитие познавательной мотивации дошкольников, которая в дальнейшем станет основой учебной мотивации. Широкие познава-

тельные мотивы (они соответствуют любознательности) постепенно дополняются и усиливаются познавательными мотивами, которые направлены на усвоение знаний и умений. По этой причине дети семи лет больше нацелены на учение как процесс.

Выявлен и такой негативный феномен раннего систематического обучения детей, как ослабление познавательной мотивации [60; 61]. В обучении детей дошкольного возраста нужно опираться на игровую деятельность и постепенно включать в нее элементы учебной, которая станет в дальнейшем заменять игру. Однако введение учения как деятельности предлагается проводить на основе любознательности, интереса, игры.

Воспитание детей определяют такие возрастные особенности, как большая эмоциональность и зависимость от взрослых, подражательность и высокая восприимчивость, впечатлительность; влияние сверстников (они оказывают эмоциональную поддержку, подкрепляют поведение друг друга, выступают в роли моделей для подражания); специфические виды деятельности (игровая, практическая, изобразительная, общение со взрослыми и сверстниками).

В дошкольном детстве осуществляется *нравственное воспитание*. Оно включает развитие нравственного сознания, когда происходит становление нравственных чувств и моральных представлений ребенка. Нравственное сознание ребенка состоит из *знаний*, которые он усваивает в ходе развития, обучения и воспитания, *чувств*, которые формируются под их влиянием, и *поведения*, которое он осуществляет на основе знаний и чувств. Происходит усвоение эталонов поведения. Вначале они связаны с соблюдением культурно-гигиенических правил, режима дня, а также с обращением с животными и вещами. Затем идет усвоение нравственных норм социального взаимодействия, которые наиболее сложны для дошкольников, и следовать им не всегда удается. Большое значение имеют сюжетно-ролевые игры, игры с правилами, в процессе которых происходит превращение этих норм в привычные формы произвольного поведения, характеризующегося устойчивостью, отсутствием ситуативной зависимости.

Воспитание мотивационно-потребностной сферы связано с осознанием мотивов, формированием их первичной иерархии. В младшем дошкольном возрасте мотивы носят характер неосознанных, аффективно окрашенных желаний, связанных с наличной ситуацией. К концу дошкольного детства мотивы ребенка существуют уже в виде обобщенных намерений. Появление в этот период соподчинения мотивов рассматривается в психологии в качестве критерия развития детской личности.

Эмоциональное воспитание направлено на появление новых форм сопереживания, сочувствия. Так, в ходе онтогенеза меняется место эмоций в общей структуре поведения дошкольника, появляются новые формы сопереживания, сочувствия другому человеку, необходимые для совместной деятельности и общения. Дети к семи годам обладают достаточно выраженной альтруистической либо эгоистической направленностью в зависимости от хода их развития и процесса воспитания.

Происходит усиление роли авторитетного для ребенка взрослого. Взаимоотношения взрослого с окружающими, аффективные реакции на происходящее задают эталон не только способов действия для ребенка, но и эмоционального отношения к людям. При этом для дошкольника важен стиль руководства взрослого. Усиление влияния детского коллектива происходит постепенно. Ребенок осознает свои взаимоотношения с ровесниками, предпринимает попытки к их оптимизации, обладает коммуникативными средствами для установления и развития контактов.

На дошкольный период приходится возрастной кризис семи лет. Время его появления не зависит от того, в каком возрасте ребенок пошел в школу. В качестве характерных симптомов кризиса выделяются:

- утрата детской непосредственности;
- появление вычурного, искусственного, манерного поведения;
- утрата ситуативности реакций, в результате чего ребенок уже предвидит последствия собственных действий;
- более осознанное и произвольное поведение.

Этот симптомокомплекс, названный «чувством социальной компетентности», отражает состояние ребенка, который знает, чего от него хотят и как надо себя вести.

Общие рекомендации для педагогов и родителей относительно организации их взаимодействия с детьми дошкольного возраста связаны с тем, что в детском саду и семье необходимо создавать атмосферу теплоты, заботы и взаимной поддержки. Важно сосредоточить усилия на поддержке и поощрении желательного поведения, а не на искоренении нежелательного. Взрослые должны предъявлять детям разумные требования и настаивать на их выполнении. При этом нужно избегать неоправданного применения силы и угроз для контроля над поведением детей. Их использование формирует у дошкольников аналогичное поведение и может стать причиной появления таких черт характера, как жестокость и упрямство. Необходимо помочь ребенку научиться владеть собой, контролировать свое поведение.

11.5. Младший школьник как субъект учебной деятельности и воспитания (от 6–7 до 10–11 лет)

Начало обучения в школе ведет к изменению социальной ситуации развития ребенка. Совершенствуются сформированные *виды деятельности ребенка* младшего школьного возраста. *Игра* формирует и развивает предметную деятельность, логику и приемы мышления, умения и навыки делового взаимодействия с людьми. Она утрачивает свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудом, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности в отличие от игры, доставляющей просто удовольствие, имеют определенную цель. Большой интерес для младшего школьника представляют игры, заставляющие думать, предоставляющие возможность проверить и развить свои способности, включающие его в соревнование с другими людьми. Они способствуют самоутверждению детей, развивают настойчивость, стремление к успеху и другие качества. Современные игры чрезвычайно разнообразны, и некоторые из них (например, конструкторы ЛЕГО, компьютерные игры) специалисты даже предлагают использовать в обучении [152]. *Общение* совершенствует коммуникативную структуру интеллекта, учит правильно воспринимать, понимать и оценивать детей. *Труд* улучшает ручные движения, укрепляет практическое, пространственное и образное мышление. С поступлением в школу появляется, развивается и формируется под воздействием педагогов особая, *учебная деятельность*, которая способствует приобретению знаний, умений и навыков, усвоению опыта человечества, овладению обобщенными способами действий. Без активного участия ребенка в любом из этих видов деятельности его психическое развитие было бы односторонним и неполным.

Обучение младших школьников имеет свои особенности. Прежде всего это выполнение нового режима и вступление в новые взаимоотношения со взрослыми (В. В. Давыдов). Вхождение в новую роль связано с наличием переходного периода от дошкольного детства к школьному – периода адаптации ребенка к школе. ***Школьная адаптация*** имеет многоуровневую структуру [102; 256]:

- ***Организационная адаптация*** – приспособление к новой системе жизни. Критерием ее выступает готовность ребенка принять новую для себя позицию школьника, новые школьные правила.

● *Учебно-мотивационная адаптация* – готовность перейти к новой жизненной позиции – выполнению общественно значимой учебной деятельности. Последняя основывается на учебной мотивации. Адаптированность в этом случае реализуется через доминирование учебных мотивов.

● *Психологическая адаптация* – состояние эмоциональной сферы. Критерием адаптированности служит эмоциональное самочувствие ребенка в школе, отсутствие дискомфорта, умеренная тревожность.

● *Социальная адаптация* – особенности поведения ребенка в школе. Она проявляется через формирование адекватного поведения и установление контактов с учащимися и педагогом.

Наиболее значимыми факторами адаптации являются особенности поведения ребенка в школе, ведущая мотивация учения и принятие новой социальной роли. Эмоциональное состояние и тревожность обуславливают благополучие ученика [208].

В этот возрастной период идет формирование полноценной учебной деятельности. В учебных ситуациях дети осваивают общие способы решения некоторого класса задач, причем воспроизведение этих способов выступает как основная цель учебной работы. Овладев ими, дети сразу целиком применяют найденные способы решения в конкретных задачах, с которыми они встречаются. Учебные действия, направленные на усвоение общего образца – способа решения задачи, соответствующим образом мотивируются. Ребенку объясняют, зачем нужно усвоить именно данный материал. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности создает благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане, а также к произвольной их регуляции.

Особую роль играют в начальных классах занятия языками и математикой, так как эти науки представляют ребенку основные системы символов, которыми пользуются люди. Математические задачи и упражнения обычно вызывают непосредственный интерес у многих младших школьников, особенно тогда, когда их выполнение связано с решением практических задач, удовлетворяющих актуальные интересы и потребности ребенка.

Практическое мышление детей развивается через представления и образное мышление в таких видах деятельности, как рисование, лепка, конструирование, изготовление поделок, сборка и разборка различных конструкций.

Вместе с тем современный ритм обучения в начальных классах школы не всегда оптимально рассчитан на индивидуальные особенности умственной работоспособности детей [69]. Педагогам необходимо учитывать эти особенности при организации учебного процесса, не стремясь оптимально насытить работой каждую минуту. Последнее приведет не столько к положительному, сколько к отрицательному эффекту.

Важными источниками умственного развития младших школьников выступают различные виды искусства, средства массовой информации: печать, телевидение, радио. Они расширяют кругозор ребенка, улучшают его знания, повышают уровень эрудиции и общей культуры. Знакомство с изобразительным искусством, включая классическое и современное, углубляет интеллектуально-эмоциональное восприятие мира. Искусство, кино, телевидение расширяют рамки восприятия мира, обогащают его видение. Весьма благотворно на развитии детей младшего школьного возраста сказывается театр. Его восприятие ребенком младшего школьного возраста сложнее, чем кино или телевидения. В театре одновременно приходится следить за тем, что происходит на сцене, слушать и понимать звучащую речь актеров, распределять и переключать внимание. Особое значение в обучении принадлежит литературе. Художественная литература развивает познавательные процессы, обогащает нравственную сферу школьника, развивает его личность.

Необходимо отметить, что учебная деятельность в этом возрасте является ведущей. Успехи ребенка во многом определяют его положение среди других людей. Он становится «общественным» субъектом. Школьник имеет определенные социально значимые обязанности, за выполнение которых получает общественную оценку. Система отношений ребенка перестраивается. Она во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с освоением новой социальной роли.

С поступлением ребенка в школу его жизнь усложняется и обогащается. Учебная деятельность обуславливает появление новых форм поведения ребенка. Он учится управлять собой, строить свою деятельность в соответствии с поставленными целями. Уменьшается значение игры. С приходом ребенка в школу игра постепенно теряет главную роль в его жизни, хотя и продолжает занимать в ней важное место. В игре все большее значение начинает приобретать соревнование. При этом вначале соревнования имеют скорее индивидуальный характер, а затем они все больше становятся групповыми, с наличием лидеров в каждой группе. Дети учатся организовывать свое поведение в соот-

ветствии с заданными целями и собственными намерениями. Важнейшим условием развития произвольного поведения является участие взрослого, который направляет усилия ребенка, раскрывая их смысл, и обеспечивает средствами овладения. Происходит включение в новую систему межличностных отношений. Параллельно с овладением учебной деятельностью школьник входит и в другой, не менее значимый процесс, – систему межличностных отношений, осваивая так называемую «скрытую программу социализации». С первых дней пребывания в школе ребенок присоединяется к процессу межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителем, который оказывает существенное влияние на развитие его личности.

Система отношений «ребенок – взрослый» разделяется на две категории: «ребенок – учитель» и «ребенок – родитель». Особая роль принадлежит структуре «ребенок – учитель», поскольку она во многом определяет отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, его отношение к себе самому. Успеваемость становится важнейшим критерием при формировании самооценки детей. Она во многом зависит от оценок педагога. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник, как правило, повторяет то, что о нем говорит учитель.

Происходит *утрата авторитета взрослых*. На протяжении младшего школьного возраста безусловный авторитет взрослых постепенно утрачивается, большее значение для ребенка начинают иметь сверстники, возрастает роль детского сообщества. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на данном этапе. Воспитательные воздействия взрослых в этот период должны учитывать данные возрастные особенности. Ребенок скорее усвоит то, что видит, а не то, что ему говорят. Косвенные приемы воспитания воспринимаются с большим вниманием, нежели прямые, особенно носящие характер нравоучений. В возрасте 10–11 лет дети начинают заниматься самовоспитанием, ставя перед собой определенные цели. При благоприятных обстоятельствах (хорошая атмосфера в семье, оптимальные отношения с педагогами и сверстниками, достаточная успеваемость) младший школьник к концу данного возрастного периода адаптируется к школе, у него сформировывается устойчивая учебная мотивация, собственно учебная деятельность, которая позволит дальше успешно осваивать учебную программу. Ребенок отрабатывает коммуникативные навыки, формирует систему ценностей и просоциальную направленность.

Существуют определенные *типы неблагоприятного развития* младших школьников, обусловленные различными обстоятельствами жизни:

- «хроническая неуспешность»;
- «уход от деятельности»;
- «негативистическая демонстративность»;
- «вербализм»;
- «интеллектуализм».

Родителям вместе с педагогами необходимо найти единую линию воспитания, учитывающую и требования школы, и индивидуальные особенности ребенка.

11.6. Подросток как субъект воспитания учебной деятельности (от 10–11 до 15 лет)

Учебная деятельность для подростка перестает быть ведущей, но занимает наибольшее количество времени. Обучение подростка направлено на развитие теоретического и практического интеллекта.

Становление теоретического интеллекта. Завершается формирование когнитивных процессов, и прежде всего мышления. В эти годы мысль окончательно соединяется со словом, в результате чего образуется внутренняя речь как основное средство организации мышления и регуляции других познавательных процессов. Интеллект становится речевым, а речь – интеллектуализированной. Возникает полноценное теоретическое мышление. Идет активный процесс формирования научных понятий, содержащих в себе основы научного мировоззрения человека в рамках тех наук, которые изучаются в школе, что ускоряет процесс развития понятийной структуры мышления. Приобретают окончательные формы умственные действия и операции с понятиями, опирающиеся на логику рассуждений и отличающие словесно-логическое, абстрактное мышление от наглядно-действенного и наглядно-образного. Происходит становление внутреннего плана действий, позволяющее человеку мысленно конструировать реальность.

Совершенствование практического мышления. В структуру практического интеллекта входят различные качества. *Предприимчивость* проявляется в том, что в сложной жизненной ситуации человек способен находить несколько решений возникшей проблемы, готов отыскать ее оптимальное решение в практическом плане. *Экономность* состоит в

том, что обладающий этим качеством человек в состоянии найти такой способ действия, который в сложившейся ситуации с наименьшими затратами и издержками приведет к нужному результату. *Расчетливость* проявляется в умении предвидеть последствия тех или иных решений и действий, точно определять их результат и оценивать, чего он может стоить. Умение *оперативно решать поставленные задачи* есть динамическая характеристика практического интеллекта, проявляющаяся в количестве времени, которое проходит с момента возникновения задачи до ее практического решения.

Характерной особенностью обучения является *профессионализация*. В подростковом возрасте приобретаются трудовые умения и навыки, от которых зависят успехи в будущей профессиональной деятельности. Развитие любых профессиональных возможностей зависит от общего уровня сформированности интеллекта, развития умственных и специальных способностей.

Существует также определенная зависимость между характерологическими особенностями детей и предпочтением школьных предметов. Так, для тех, кто любит филологию, характерны педантичность и застревание, алгебру – застревание и возбудимость, литературу – высокая эмотивность, физику – возбудимость, дистимность и экзальтированность, химию – гипертимность, историю – эмотивность и демонстративность [192].

Развитие общих и специальных способностей связано с тем, что за предшествующие годы жизни организм ребенка физически окреп и созрел. Осознание и использование имеющихся задатков и уже проявивших себя способностей означает необходимость их развития в процессе специальным образом организованного обучения. Начиная со средних классов школы наряду с общеобразовательным желательным и специальное обучение детей, профессионально ориентирующее их в соответствии с имеющимися задатками и способностями.

Характерно для подростков развитие *самостоятельности*. Как психологическая характеристика самостоятельность основана на формировании внутреннего плана действий, произвольного поведения, усиления собственной активности.

Главной особенностью развития в подростковом возрасте является самоопределение в сфере общечеловеческих ценностей и взаимоотношений. Подросток приобретает навыки межличностного общения со сверстниками своего и противоположного пола, формирует более неза-

висимые отношения с родителями (уменьшается эмоциональная зависимость при сохранении потребности в психологической и материальной поддержке). В этот период складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Общение является неотъемлемой частью жизни подростков и зачастую одним из ведущих учебных мотивов, так интимно-личностное общение является ведущей деятельностью подростка.

Воспитательная работа педагогов и родителей должна исходить из понимания того, что центральная потребность данного возраста – это потребность быть и чувствовать себя взрослым.

Чувство взрослости у подростков выражается в повышенной критичности по отношению к учителям и другим взрослым. Возрастает количество конфликтов между родителями и детьми: из-за того, что подростки начинают формировать собственную систему ценностных установок и ориентаций, из-за разных представлений о степени самостоятельности. Подростки находятся во власти противоречивых тенденций: с одной стороны, им хочется иметь свободу, с другой стороны, они понимают, что свобода усиливает их ответственность. Несмотря на то, что подростки отвергают свою принадлежность к детям, у них еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости. В то же время есть огромная потребность в признании их взрослости окружающими. Взрослые должны понимать недопустимость сохранения «детских» форм общения с подростками.

Выделяются следующие виды взрослости (Т. В. Драгунова):

- *Подражание внешним признакам взрослости.* Дети копируют внешнее поведение взрослых, которые пользуются авторитетом в их кругу, либо более старших сверстников. Они перенимают внешние способы поведения (курение, игра в карты, употребление алкоголя, особый лексикон, взрослая мода в одежде, причёске, косметике, украшениях, способах отдыха, развлечений, ухаживаний).

- *Равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины».* Подростки воспринимают агрессивность и грубоватость как мужские характеристики и нарочито выказывают их в поведении.

- *Социальная зрелость* наблюдается в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника взрослого.

● *Интеллектуальная зрелость* выражается в стремлении что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы. Учение приобретает у таких школьников личный смысл и превращается в самообразование.

Развитие в подростковом возрасте характеризует появление *доминанты* как некой основной группы интересов подростка. Еще Л. С. Выготский выделил основные виды доминант: «эгоцентрическая доминанта» отражает интерес подростка к собственной личности; «доминанта дали» связана с установкой подростка на «большие» дела, которые для него субъективно более приемлемы, чем текущие занятия; «доминанта усилия» характеризует тягу подростка к преодолению, к волевым усилиям, что иногда может проявляться в упрямстве, протесте, хулиганстве; «доминанта романтики» свидетельствует о стремлении подростка к неизвестному, рискованному, героическому. Проявление этих доминант не утратило актуальности и сегодня.

В этой связи следует отметить важность в реализации воспитания подростков учреждений дополнительного образования, которые предлагают свободу выбора в направлении деятельности, добровольное участие в ней и индивидуальную программу, моделирование профессиональной деятельности [170].

Такие новообразования возраста, как развитие рефлексии и самосознания, требуют от взрослых особой тактичности в воспитательных воздействиях на подростков, необходимости учитывать их позицию, общаться на равных как со взрослыми. Тогда воспитание может достигнуть поставленной цели. Противоположные действия родителей и педагогов приводят к негативистским тенденциям и небезопасному поведению, агрессии, отторжению взрослых, провоцируют уходы из дома, конфликты с родными, близкими, окружающими.

11.7. Обучение и воспитание в юности (15–20 лет)

Юноши и девушки в старших классах вступают в новую социальную ситуацию развития, которую формируют новые коллективы из референтных на данном возрастном этапе групп людей. Старшеклассники начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии.

Главная особенность обучения – *личностное самоопределение*, потребность в котором обуславливает характер учебной деятельности старшеклассника: выбор учебного заведения, классов с углубленной подготовкой, игнорирование предметов гуманитарного или естественнонаучного цикла. Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включает:

- систему ценностных ориентаций;
- выраженную профессиональную ориентацию и профессиональные интересы;
- развитые формы теоретического мышления;
- владение методами научного познания;
- умение самовоспитания.

В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязаний. Принимаемые в этом возрасте ценности сильнее влияют на развитие личности, чем мотивация [36].

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду. Учебная деятельность подчиняется более важной цели – будущей деятельности, отдаленным целям самоопределения. Человек учится не ради самого учения, а для чего-то значимого для него в будущем. Определяясь в будущей профессии, старшеклассники учитывают свои личные профессиональные и жизненные планы, ориентируясь на способности и склонности, позиции старших членов семьи, сверстников и педагогического коллектива, притязание на общественное признание. Современные исследования демонстрируют значимость такого фактора, как информированность о той или иной профессиональной деятельности [52; 73].

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития характеризуется *качественно другим содержанием этой деятельности*.

Наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний по учебным предметам, имеющим личностную смысловую ценность, появляются широкие социальные и узколичные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, так как сама

учебная деятельность является для старшеклассника средством реализации жизненных планов на будущее. Основным предметом учебной деятельности старшеклассника является структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта за счет расширения, дополнения, внесения новой информации.

Содержание учебной деятельности старшеклассника составляют развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умения принимать такие решения, анализировать существующие и критически конструктивно их осмысливать.

Складывается особая форма учебной деятельности. Она включает элементы анализа, исследования, в общем контексте некоторой уже осознанной либо осознаваемой как необходимость профессиональной направленности, личностного самоопределения. Сама деятельность становится средством реализации жизненных планов.

Основное значение приобретает *ценностно-ориентационная активность*. Она связывается со стремлением к автономии, правом быть самим собой.

В ранней юности происходит определенная *стабилизация внутренней жизни* по сравнению с подростковым возрастом. Это проявляется в снижении уровня тревожности, в нормализации самооценки. В юношеском возрасте общее эмоциональное самочувствие становится более ровным. Эмоциональная жизнь становится богаче и тоньше по оттенкам переживаний. Значительное место занимают чувства, связанные с интимной сферой человеческих отношений. Несомненно, большое значение имеют дружба, доверительные отношения со сверстниками, их принятие и уважение.

Обучение и воспитание определяют некоторые особенности развития.

Во-первых, это *кризис идентичности*, являющийся нормативным для юношеского периода и необходимым для нормального взросления личности. Перед юношами и девушками встает задача объединить все, что они знают о себе, своих различных социальных ролях, в единое целое, связать его с прошлым и спроецировать в будущее. Это положение определяет кардинальные *изменения мотивации*. На первый план выступают мотивы, которые связаны с формирующимся мировоззрением, с планами на будущее. Они возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения.

Во-вторых, идет *формирование собственных нравственных позиций*. Усвоение нравственных образцов происходит в процессе соверше-

ния реальных нравственных поступков в значимых для юноши ситуациях. Нравственное развитие личности – глубинный процесс. Современная социально-психологическая ситуация не имеет единственного и однозначного мировоззренческого ориентира, что побуждает юношей и девушек самостоятельно думать и принимать решения. Это способствует тому, что к окончанию школы большая их часть в основном нравственно сформированы, обладают достаточно устойчивой моралью.

Сегодня часто можно услышать в разговорах взрослых, что современная молодежь безнравственна и аморальна. Это очень старый тезис, существующий тысячелетия. Мораль и нравственность формируются обществом, старшими поколениями, социальной, экономической, политической обстановкой в мире. Причем мы бы отметили, что не самой обстановкой, а той ее интерпретацией и атрибутированием, что даются родителями, кругом родственников, референтной группой, а в современном мире – средствами массовой информации. Юноши и девушки усваивают ту мораль, что им транслируют, и встраивают ее в свою картину мира. К 17–18 годам (окончанию обучения в школе) основные нравственные позиции уже устойчиво присутствуют в сознании юношей и девушек, определяя их жизненные позиции. Еще знаменитый В. П. Кащенко в 1920 г. на Всесоюзном съезде по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью, преступностью говорил, что детей формирует то общество, в котором они живут. Поэтому не стоит удивляться жесткой прагматичности современной молодежи, ее нигилизму, отсутствию энтузиазма и рвения к работе, стремлению к легкой и красивой жизни. Эти позиции сформировали старшие поколения в период перемен 1990-х гг., когда с легкостью отказались от одних ценностей, но ничего не предложили взамен.

В-третьих, это *обращенность в будущее*. Данное возрастное новообразование является главной чертой личности в ранней юности. Однако девушки и юноши испытывают большие трудности при определении своих жизненных перспектив, что обуславливает некоторые **особенности их воспитания**:

- *Психологическая готовность взрослых к общению* с юношами и девушками, которая включает внутреннюю личностную свободу самого взрослого и его собственную интернальную позицию по отношению к жизни. Также родителям и педагогам важно знание психологических особенностей юношеского возраста, владение конкретными навыками общения, которые позволят им полно и свободно выражать себя, демонстрировать принятие и понимание детей с самыми разными психо-

логическими особенностями и поддерживать искренние и открытые отношения с ними.

- Проявление отношения к детям как *самоценным личностям*, имеющим ограничения и ресурсы для своего развития.

- *Помощь взрослых по прояснению и развитию временной перспективы будущего*. Она ляжет в основу профессионального самоопределения в юношеском возрасте и должна быть направлена на оказание юношам и девушкам поддержки в осознании себя субъектами самоопределения, чтобы они были способны принять ответственность за свои действия.

- Осуществление *психологической поддержки*, в которой взрослый помогает ребенку при неудачах, сосредотачивается на его позитивных сторонах и преимуществах в целях повышения его самооценки. Особая роль здесь принадлежит родителям, так как ранняя юность дает максимум эмоциональных проблем, часто вызывая психологическое отчуждение детей от родителей.

- *Воспитательное значение школы* в юношеском возрасте изменяется, так как появляется дифференцированное отношение к учителям, формируются новые критерии оценок личности и деятельности взрослых. Наиболее распространенные причины осложнений во взаимоотношениях педагогов и учащихся – слабое знание учителем возрастных и индивидуальных особенностей детей, неблагоприятный стиль общения педагога с детьми, нецелесообразное использование отдельных методов и приемов педагогического воздействия.

- Для данного возраста характерно *господство сообщества сверстников* над обществом взрослых. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. В общении друг с другом, в совместных делах девушки и юноши усваивают различные нормы и формы поведения, определенные жизненные ценности. Особое значение при этом отводится референтной группе сверстников. Взрослые могут влиять на развитие морального сознания через организацию обсуждения различных моральных дилемм.

- Значительное место принадлежит процессу *самовоспитания*. В этот период основной его целью становится физическое и волевое самосовершенствование. Благодаря этому дальнейшее развитие получает мотивация достижения успехов. Юноши и девушки начинают сознательно формировать свой нравственный облик, развивая или изменяя какие-либо черты.

Перечисленные особенности – важная часть воспитания в юношестве, хотя важными могут быть даже незначительные, казалось бы, моменты. В воспитании важно все. Иногда на судьбу человека влияет мимолетный взгляд (уничижительный или ободряющий), случайно услышанная фраза, атрибутированная по отношению к себе позитивно или негативно.

Тема 12. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

12.1. Педагогическая профессия

Процесс развития человечества сопровождался постепенным разделением труда, выделением специфических видов деятельности. Так возникли профессии.

Профессии – исторически возникшие формы деятельности, необходимые обществу, для выполнения которых человек должен обладать определенной суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессиональные качества.

В исследованиях известного российского психолога Е. А. Климова [93] многообразие профессий представлено схемами отношения человека к окружающему его миру природы, людей, техники и других сфер. По предмету труда все профессии были разделены на пять групп: бионические (*природа*), техномические (*техника*), сигномические (*знаки*), артономические (*художественные образы*), соционические (*взаимодействие людей*). Соответственно были выделены пять схем профессиональной деятельности: «человек – природа», «человек – техника», «человек – знак», «человек – образ», «человек – человек».

Педагогическая профессия принадлежит типу «человек – человек» и своим происхождением обязана выделению образования в особую социальную функцию, так как в истории человечества постепенно сформировался особый тип деятельности в структуре общественного разделения труда, назначение которого – передача опыта человечества новым поколениям для подготовки к жизни, приобщение их к ценностям человеческой культуры. С течением времени образование выделилось в особую социальную функцию и стало социальным институтом, предполагающим особую систему и требования.

Огромное значение и роль учительской профессии отмечали еще древние философы (Платон, Сократ, Аристотель) и великие дидакты (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци). Основатели педагогики и педагогической психологии К. Д. Ушинский и П. Ф. Каптерев называли учителя живым звеном между прошедшим и будущим. Огромное внимание изучению особенностей педагогической деятельности уделял Л. С. Выготский.

Педагогическая деятельность есть воспитывающее и обучающее воздействие педагога на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования.

Согласно схеме Е. А. Климова, объектом педагогической профессии является человек, а предметом – деятельность его развития, воспитания, обучения. Характеристика педагогической профессии включает аксиологическую (*ценностную*) плоскость и когнитивную (*знаниевую*), которая содержит общекультурные и предметно-профессиональные знания.

Профессиональная пригодность человека к педагогической профессии представляет собой совокупность его психических и психофизиологических особенностей, которые являются необходимыми и достаточными для достижения эффективных результатов в обучении и воспитании детей, для оптимального существования личности в профессии. Она может быть обусловлена изначально (например, интровертированность может затруднить деятельность человека как педагога). Становление пригодности к педагогической деятельности весьма индивидуально и вариативно.

Выделяют *три плана соответствия* психологических характеристик человека *педагогической деятельности* на основе предложенной К. К. Платоновым структуры личности [166].

Первый план – *предрасположенность (пригодность) в широком смысле*, которая определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека, подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «человек – человек» и предполагает:

- *норму интеллектуального развития* человека (например, любой уровень умственной отсталости является противопоказанием к осуществлению педагогической деятельности);

- *эмпатийность* (так, истинные психопатии не позволяют человеку работать в этой профессии);

- *положительный эмоциональный тон* (выраженная астения как нервно-психическая слабость и неустойчивость эмоций и настроения сделают существование человека в педагогической профессии тяжелым, порой невозможным);

- *нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности*, так как деятельность представляет собой постоянное общение человека с другими людьми, с детьми.

Второй план соответствия педагога своей профессии – *личностная готовность* к педагогической деятельности – предполагает отрефлексированную направленность на профессию:

- *мировоззренческую зрелость* человека, имеющего устойчивые просоциальные убеждения, гуманистические идеалы;

- *широкую и системную профессионально-предметную компетентность*, которая отражает высокий уровень знаний и владения материалом и профессиональными умениями;

- *коммуникативную потребность* как стремление общаться, делиться знаниями и переживаниями, умение говорить, слушать, сопереживать и сочувствовать;

- *дидактическую потребность*, отражающую умения объяснять, организовывать, руководить;

- *потребность в аффилиации* – стремление быть в обществе других людей.

Третий план соответствия человека деятельности педагога – это *включаемость во взаимодействие с другими людьми*, которая возможна при наличии таких параметров:

- *легкость, адекватность установления контакта* с собеседником, отсутствие стеснительности и зажатости, возможность привлечь внимание других, произвести положительное впечатление;

- *способность удерживать внимание* других людей: умение говорить и слушать так, что собеседник понимает и внимает, эмоционально отзывается, включается во взаимодействие;

- *наблюдательность личности*, что отражает умение следить за реакцией человека, адекватно реагировать на других, получать удовольствие от общения.

Таким образом, педагогическая профессия требует от личности особых способностей, возможностей и склонностей, которые затем пре-

вратятся в оптимальные умения и навыки учительского труда. Наибольшую его эффективность и результативность обеспечивает сочетание пригодности, готовности и включаемости, полное совпадение трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности.

12.2. Общая характеристика педагогической деятельности

Деятельность педагога, как и любой другой вид деятельности, имеет свою структуру. Авторы учебных пособий по педагогической психологии рассматривают ее с разных позиций.

Б. Р. Мандель [123] выделяет в педагогической деятельности на основе деятельностного подхода следующие компоненты:

1. *Мотивация к педагогической деятельности.*

2. *Педагогические цели и задачи.* Ставятся в общем виде обществом и государством (глобальные цели), конкретизируются педагогом в образовательной сфере в зависимости от текущего момента, возможностей контингента учащихся. Стратегическая цель педагогической деятельности – развитие учащегося как личности и субъекта деятельности.

3. *Предмет педагогической деятельности.* Это организация учебной деятельности учащихся, направленная на освоение учениками предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

4. *Педагогические средства и способы решения поставленных задач.* Автором выделены такие средства деятельности:

- теоретические и эмпирические научные знания, при помощи и на основе которых формируется понятийно-терминологический аппарат учащихся;

- «носители» знаний – это учебные тексты в любом виде или знания, которые воспроизводятся при организованном учителем наблюдении за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;

- вспомогательные средства – технические, компьютерные, графические и др.

Способы деятельности включены в контекст нормативного социального поведения, определяемого системой этических норм. Передача социального опыта проходит через объяснение, показ или иллюстрирование и непосредственную практику обучающегося.

5. Продукт и результат педагогической деятельности.

Продуктом педагогической деятельности является тот индивидуальный опыт, который формируется у ученика. Он включает совокупность аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих.

Результатом педагогической деятельности считается выполнение ее основной цели – развития обучающегося, которое включает его личностное и интеллектуальное совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

Педагогическая деятельность, по мнению В. Г. Казанской [84], характеризуется мотивацией, целями и способами их достижения. Автором выделяются такие мотивы, как интерес к педагогической профессии, общение с коллегами, желание работать с детьми, возможность творческой реализации, карьерные установки. Цель заключается в соответствии требованиям жизни – педагог призван обучать, развивать, стимулировать личностное развитие, готовить к самостоятельной жизни. Способы достижения связаны с педагогическими функциями и способами организации.

В. Г. Казанская выделяет в педагогической деятельности следующие структурные компоненты:

- *функции*, которые заключаются в соответствии требованиям жизни. Так, педагог должен готовить ребенка к жизни, соответственно, развивать, обучать, воспитывать, мобилизовывать;
- *способ организации*, состоящий во всестороннем раскрытии функций;
- *состав действий*, который зависит от проявляемых функций: развивающей (проектирование собственной деятельности и деятельности учащихся), обучающей (наличие академических знаний и их применение в учебно-воспитательном процессе), мобилизационной (организация деятельности учеников в различных видах учебной работы);
- *изменение во времени*, отражающее длительность, непрерывность и стабилизацию доминирующих признаков.

Известный исследователь психологии труда учителя Н. В. Кузьмина [109] построила целостную теоретическую систему его деятельности, в которой выделила пять структурных элементов (цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) и пять функциональных элементов (исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский). Последние положены автором в основу классификации педагогических способностей.

Рассмотрим пять компонентов психологической структуры деятельности учителя:

- *гностический* включает в себя умения педагога, которые обеспечивают изучение возрастных и индивидуально-типологических особенностей личности, определение содержания и способов воздействия на других людей, исследование особенностей процесса и результатов, достоинств и недостатков собственной деятельности;

- *проектировочный* есть формирование системы стратегических целей и задач, планирование обобщенных идей, касающихся деятельности учащихся и проектирование собственной деятельности на длительный срок;

- *конструктивный* предполагает формулировку тактических задач по выбору и компоновке содержания информации, по проектированию деятельности учащихся для ее усвоения, проектирование собственной деятельности;

- *организаторский* – это умения педагога в области решения оперативных задач по организации различных видов деятельности учащихся и собственной деятельности и поведения;

- *коммуникативный* отражает возможности педагога по установлению педагогически целесообразных отношений и общения с участниками образовательного процесса.

Данная классификация часто используется как основа для построения структуры педагогической деятельности и другими авторами. Педагогическая деятельность, по мнению О. В. Нестеровой [142], является сложной системой, включающей ряд деятельностей. Основная – это деятельность преподавателя, непосредственно обучающего детей. Следующие деятельности рефлексивно надстраиваются и обслуживают ее. Это деятельность методиста, состоящая в обобщении опыта (в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов), а также деятельность, направленная на построение учебных средств, учебных предметов, и деятельность программирования как составления учебных программ. Отдельно автором выделяется деятельность управления, которая применительно к учебному процессу представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие педагога на коллектив детей и отдельного учащегося для достижения заданных результатов обучения. Каждой из деятельностей присущи особые профессионально важные умения и навыки.

Педагогическая деятельность отличается от других рядом особенностей, которые были выделены С. В. Кондратьевой [96]. Изначально автор отметила большую общественную значимость труда педагога, которая во многом определяется перспективной направленностью деятельности, результаты которой значительно удалены во времени и в основном определяются личностью учителя. Так, многие выпускники школ говорят о том, что любили или не любили какие-то предметы и школу в целом из-за особенностей тех или иных педагогов, их отношения к делу и ученикам.

Деятельность учителя отличается высоким уровнем занятости и творческим характером, что связано с постоянной необходимостью совершенствоваться. Непрерывное образование является характерной особенностью педагогической профессии.

Следующей особенностью является коллективный характер педагогического труда. Находясь в системе коллективных отношений, учитель усваивает опыт профессиональной среды, к которой он принадлежит, а его педагогическое мастерство обусловлено уровнем сформированности педагогического коллектива.

В процессе воспитания и обучения работают многие нерегулируемые факторы (окружающая социальная и природная среда, наследственные данные человека, средства массовой информации, экономические отношения в стране). Эта многофакторность влияния на индивида нередко приводит к тому, что результат труда педагога значительно расходится с намеренной целью.

Педагогическая деятельность носит рефлексивный характер, учитель перепроверяет, уточняет, переосмысливает свои представления об ученике и классном коллективе, об отношениях с ними, стремится уяснить, как его понимают, оценивают и относятся к нему учащиеся, и соответственно корректирует свое поведение и деятельность.

Педагогическая рефлексия – это особый процесс, характеризующий все стороны деятельности учителя или преподавателя. А. А. Бизьева [23] предложила целостную концепцию, разбив виды педагогической рефлексии группы в зависимости от функциональных позиций учителя в учебном процессе, их временной ориентации и на основе отношений «учитель – ученик».

Автором были выделены три уровня педагогической рефлексии: практический, каузальный, критический.

Начальным уровнем является *практический*, для которого характерны регламентированность и рецептурность профессионального мышления, проявляющиеся в нацеленности учителя на эффективное и действенное

применение полученных в процессе подготовки знаний для достижения цели деятельности. Учитель в основном анализирует свои практические действия, их продуктивность, а не цели обучения и учебный процесс в целом. В зависимости от степени соответствия практических действий конкретным профессиональным знаниям первые оцениваются педагогом как «правильные» или «неправильные».

Второй уровень – *каузальный* – автор связывает с осмыслением учителем причинных оснований своих действий и их последствий. На этом уровне рефлексивного анализа учитель рассматривает конкретную ситуацию как проявление общих психологических и педагогических закономерностей.

Третий – *критический* – уровень педагогической рефлексии основан, по мнению А. А. Бизяевой, на внесении учителем в содержание своего анализа моральных и этических критериев. Педагог обобщенно осмысливает цели, формы, методы и содержание образования в обществе.

Рефлексия выступает в качестве основного механизма организации педагогом учебного взаимодействия. Так, в структуре воздействий преподавателей высокого уровня деятельности на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателя низкого уровня деятельности – дисциплинирующего. Более того, понимание педагогом личности учащегося – один из центральных компонентов педагогических способностей. Условием его развития является систематическое целенаправленное руководство, обеспечивающее одновременно нахождение новых творческих приемов педагогического воздействия.

Все изложенное определяет основную отличительную особенность педагогической деятельности – ее гуманистическую направленность.

12.3. Мотивация педагогической деятельности

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является мотивация, с которой связаны результативность, продуктивность работы, мастерство и уровень профессионализма педагога [105].

Наиболее обобщенная классификация мотивов связана с их делением на внешние и внутренние. О *внутреннем типе мотивации* говорят, когда профессиональная деятельность значима для личности сама по себе, о *внешней мотивации* свидетельствует стремление к удовлетворению других потребностей (мотивы социального престижа, зарплаты, соответствия традициям). Сами внешние мотивы дифференцируются

на положительные (связаны с удовлетворением потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ) и отрицательные (характеризуются стремлением избежать осуждения со стороны руководства и коллег и связаны с потребностью самозащиты). Ученые [179; 201] говорят о мотивационном комплексе педагога, который существенно коррелирует с удовлетворенностью педагогической профессией. Оптимальным является превалирование внутренней положительной мотивации над другими.

А. К. Байметовым [12] разнообразные мотивы педагогической деятельности были сведены в три категории: мотивы *долженствования, заинтересованности преподаваемым предметом, увлеченности общением с детьми*. В его исследовании была выявлена категория педагогов, не имеющих преобладающего мотива. Оказалось, что именно такие учителя наиболее авторитетны и квалифицированы.

Л. Н. Захарова [105] объединила мотивы педагогической деятельности в другие группы, ориентируясь на анализ такого параметра, как использование инноваций. Она выделила *значение внешних стимулов, связанных с материальным вознаграждением*. Такие учителя ориентированы на внешние показатели своего труда, применяя инновации в основном для служебной необходимости и ослабления контроля и требований со стороны администрации. У других педагогов наблюдается тенденция превратить использование новых, эффективных методов в самостоятельную задачу, подчиненную не целям обучения, а цели личного успеха. Это *мотивы престижа* (внешнего самоутверждения). *Профессиональный мотив* в общем виде проявляется в желании учить и воспитывать. Инновационная деятельность педагога здесь направлена на учеников с целью изучить индивидуальные особенности учащихся, добиться у них лучшего усвоения знаний и умений, стимулировать детей к большей активности и развить их творческие способности. *Мотивы личностной самореализации* связаны с потенциально существующей у людей потребностью в самоактуализации. Деятельность таких педагогов отличается высоким уровнем восприимчивости новаций, потребность в создании различных форм педагогической действительности. Они получают удовлетворение в самой инновационной деятельности, которая имеет глубокий личностный смысл.

Автор также отметила, что на успешность деятельности влияет множество социальных факторов, особенности межличностных отношений в коллективе.

В педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. Исследователь педагогических способностей Н. А. Аминов [3] считает, что в педагогической деятельности **мотив власти** имеет ведущее значение, и выделяет следующие его разновидности:

- *власть вознаграждения* – будет удовлетворяться в зависимости от того, насколько учитель способен удовлетворить потребности учеников, если их поведение для него желательно;

- *власть наказания* – проявляется, если педагог сталкивается с нежелательным поведением учащихся;

- *нормативная власть* – отражает право педагога контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них;

- *власть эталона* – основана на том, что ученики должны соответствовать выдвигаемым показателям, быть схожими с учителем;

- *власть знатока (эксперта)* – зависит от знаний, проявляемых учителем. Если они соответствуют тому, что ожидают учащиеся, власть педагога будет сильной;

- *информационная власть* – имеет место в тех случаях, когда учитель владеет информацией, способной заставить ученика увидеть последствия своего поведения в новом свете.

Н. А. Аминов отмечал, что в мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других людей, помощь которым оказывается через знания. Этот альтруистический мотив просоциального поведения в идее автора созвучен гуманистической трактовке мотивации обучения.

А. Б. Орлов [150] характеризует мотивационно-потребностную сферу деятельности педагога через феномен *центрации*, которая понимается как направленность и вовлеченность педагога в интересы всех участников образовательного пространства, избирательное служение их потребностям. Смысловую иерархию этих интересов, регулирующую действия и поступки учителя, называют его личностной центрацией. Согласно А. Б. Орлову, она является интегральной и системообразующей характеристикой деятельности педагога и определяет ее многообразие. Каждая центрация может доминировать в конкретных педагогических ситуациях и определять в целом характер педагогической деятельности. Автором выделено **семь центраций**:

- *эгоистическая* (центрация на интересах своего «Я»);

- *бюрократическая* (центрация на интересах администрации, руководителей);
- *конфликтная* (центрация на интересах коллег);
- *авторитетная* (центрация на интересах и запросах родителей учащихся);
- *познавательная* (центрация на требованиях средств обучения и воспитания);
- *альтруистическая* (центрация на интересах и потребностях учащихся);
- *гуманистическая* (центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся)).

Первые шесть типов отражают реальность традиционного обучения, наиболее оптимальной является гуманистическая центрация. Учителя, у которых доминируют личностные ценности – мотивационные цели гуманизма и общности (доброта и универсализм), являются более успешными в педагогической деятельности в сравнении с учителями, у которых доминируют индивидуалистические ценности (достижения и власть) [121].

Полимотивированность педагогической деятельности проявляется в том, что учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.). К социально ценным мотивам педагогической деятельности относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом и удовлетворение от общения с детьми; осознание высокой миссии учителя; любовь к детям.

12.4. Педагогические функции и умения

Педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях совокупностью самых разнообразных действий, которые подчинены определенным целям и направлены на решение педагогических задач, создаваемых учителем в педагогических ситуациях. Она определяет реализацию той или иной функции, представляя свою структурную организацию. Педагогическая деятельность поли-

функциональна и включает множество разных видов и направлений [2; 97; 174]. Существуют развивающая, обучающая и воспитательная деятельности как основополагающие для педагогической профессии. Параллельно осуществляется управленческая и организационная работа, им сопутствует диагностическая, коррекционная и консультационная практика. Также педагог проводит анализ и обобщение опыта (рефлексивная деятельность) и занимается самообразованием.

Классификация **педагогических функций** предложена А. И. Щербаковым [247], который выделил пять групп. Н. В. Кузьмина добавила еще ряд функций и разделила их на две большие категории (табл. 11).

Таблица 11

Классификация педагогических функций

Целепо-лагающие функции	Ориента-ционная	обеспечивает постановку общих ориентиров деятельности учеников и педагогов
	Развива-ющая	предполагает постановку «зон ближайшего развития»
	Мобили-зующая	реализуется через постановку системы мотивов учеников в учебной и воспитательной деятельности
	Информа-ционная	предусматривает подготовку информационных блоков
Организа-ционно-структур-ные функ-ции	Конструк-тивная	обеспечивает отбор и организацию содержания информации; проектирование деятельности учащихся для усвоения информации; проектирование собственной деятельности и поведения
	Организа-торская	реализуется через организацию информации, различных видов деятельности учащихся, собственной деятельности и поведения в процессе взаимодействия с учащимися
	Коммуни-кативная	предполагает установление взаимоотношений с учащимися, педагогами, администрацией, родителями
	Гностиче-ская (ис-следова-тельская)	предусматривает изучение содержания и способов воздействия, возрастных и индивидуальных особенностей других людей, особенностей и результатов собственной деятельности

На основе анализа осуществляемых функций выделяются следующие **педагогические умения**: рефлексивно-перцептивные; проектировочные; конструктивные; организаторские; коммуникативные; гностические.

Рефлексивно-перцептивные умения педагога основываются на знании возрастной психологии детей, подростков, юношей, закономерностей и механизмов межличностного взаимодействия. Они состоят из определенных навыков разностороннего восприятия и адекватного познания личности учащегося, собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивания своего психического состояния. Важнейшими механизмами здесь являются идентификация, эмпатия и децентрация. Рефлексивные навыки обеспечивают осознание учителем того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими учителями, учащимися и их группами. Интеллектуальные навыки являются основой автоматизации способов решения различных перцептивных педагогических задач.

Проектировочные умения предполагают возможность осуществлять перспективное планирование стратегических, тактических и оперативных задач и способов решения, соответственно проектировать собственную педагогическую деятельность (намечать результаты, ставить цель, проектировать содержание учебного предмета, продумывать способы стимулирования учебной деятельности). Проектировочные умения касаются некоего предвидения и проектирования будущей деятельности.

Конструктивные умения – это умения компоновки (способность отбирать и структурировать информационные и наглядные материалы, основные и дополнительные блоки данных, формы организации, методы и средства обучения). При этом продумывается содержание учебной и воспитательной работы, проигрываются разные варианты построения занятий в заданных условиях, конструируются новые педагогические технологии обучения применительно к собственным индивидуально-психологическим особенностям и характеристикам ученического контингента.

В реальной образовательной практике педагогические умения реализуются в следующих:

Организаторские умения – возможность формировать различные виды групповой и индивидуальной работы учащихся, управляя их психическим состоянием на учебных занятиях, организовывая усвоение

материала согласно программным требованиям и потенциальным возможностям детей. Для этого нужно уметь диагностировать познавательные возможности и результаты познавательной деятельности учащихся и оценивать результаты учебной работы, соответствие достигнутого уровня нормативному, а затем осуществлять коррекцию учебной деятельности.

Таблица 12

Педагогические умения

Группа умений	Виды умений
Психолого-педагогические (соотносятся с педагогической деятельностью)	<ul style="list-style-type: none"> ● Связанные с педагогической ситуацией умения: <ul style="list-style-type: none"> – видеть проблему; – ставить педагогические задачи; – перестраивать цели. ● Связанные с организацией обучения: <ul style="list-style-type: none"> – работа с содержанием учебного материала («чему учить»); – изучение учащихся и их деятельности («кого учить»); – отбор приемов и форм обучения («как учить»). ● Умения использовать психолого-педагогические знания и достижения педагогической практики
Коммуникативные (реализуют атмосферу психологической безопасности)	<ul style="list-style-type: none"> ● Умения коммуникации – создание условий педагогической безопасности. ● Умения, способствующие достижению высоких уровней общения: <ul style="list-style-type: none"> – умение принять позицию другого; – владеть средствами воздействия
Умения, обуславливающие развитие личности педагога	<ul style="list-style-type: none"> ● Умения удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии. ● Умения осознавать перспективу профессионального роста
Умения прогнозирования	<ul style="list-style-type: none"> ● Умения определять характеристики знаний учащихся, состояние их деятельности. ● Умения оценивать состояние воспитанности учеников, видеть личность в целом

Коммуникативные умения складываются из умения строить взаимодействие с учащимися в зависимости от целей, содержания, форм организации, методов обучения, при этом осуществляя индивидуальное воздействие на каждого ученика в ходе фронтальной или групповой работы. Основываются на способности устанавливать доброжелательные доверительные взаимоотношения с учащимися.

Гностические умения сопутствуют всем предыдущим, являясь их стержнем, так как представляют собой умение анализировать себя и свою работу, учащихся и их деятельность, образовательный процесс в целом и его отдельные элементы, характер общения и отношений между учащимися, их группами, между ними и собой. Гностические умения проявляются в осуществлении поисковой, эвристической деятельности, в обобщении и внедрении опыта.

Более простую классификацию педагогических умений предложила А. К. Маркова [126], рассмотрев их с точки зрения непосредственного осуществления образовательного процесса (табл. 12).

12.5. Продуктивность педагогической деятельности

Главным результатом педагогической деятельности является наличие качественных позитивных сдвигов в личностном и умственном развитии учащихся. В этом плане специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Она отражает возможности педагога в формировании такой профессиональной позиции, которая предполагает побуждение личности к саморазвитию. Н. В. Кузьмина [109] выделяет **пять уровней продуктивности педагогической деятельности**.

Первый уровень – *репродуктивный* – понимается как минимальный и непродуктивный, когда педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам, т. е. просто транслировать (пересказывать) информацию.

Второй уровень – *адаптивный* – низкий и малопродуктивный, отличает педагогов, которые умеют приспособить свое сообщение к особенностям аудитории, соотнося его с индивидуальными и возрастными возможностями учащихся, т. е. трансформировать информацию.

Третий уровень продуктивности называется *локально-моделирующим* и отличается средней продуктивностью. Педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам,

умеет формулировать педагогическую цель, предполагать результат, отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность, может смоделировать систему деятельности учащихся для овладения знаниями по отдельным предметам.

Четвертый уровень – *системно-моделирующий знания* – это высокий продуктивный уровень педагогической деятельности, когда педагог владеет стратегиями формирования заданной целостной системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету и обучает умению ориентироваться в данной системе знаний.

Пятый уровень – *системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся* – это высший, соответственно, высокопродуктивный уровень. Педагог владеет такими стратегиями деятельности, что превращает свой предмет в средство развития личности учащихся. Он не дает знания, а развивает у детей способности добывать их самостоятельно, выстраивать их в систему, не формирует личность учащихся, а способствует развитию индивидуальности.

12.6. Стили педагогической деятельности

Понятие стиля деятельности было предложено Е. А. Климовым, который трактовал его как устойчивую систему способов, приемов и характера осуществления деятельности в разных условиях ее существования. Формируется стиль деятельности на основе приспособления индивидуально-типологических особенностей личности к условиям деятельности.

Педагогическая деятельность многопланова, отсюда и множество стилей, характеризующих ее. К ним относят стиль общения с учащимися, стиль управления, когнитивные стили педагога, стиль подачи учебного материала и проведения занятий, стили деятельности. На формирование этих стилей влияют индивидуально-типологические, личностные, поведенческие качества педагога; особенности педагогической деятельности; характеристики обучающихся.

Рассмотрим разные классификации стилей.

Наиболее важный путь воздействия педагога на личность учащихся – это его общение с детьми. Отсюда и выделение *стилей общения* педагога с учащимися. Иногда они именуются стилями руководства, так как рассматриваются в русле идеи К. Левина о соотношении требовательности и

контроля в руководстве другими людьми. Выделяют автократический, авторитарный, демократический, либерально-попустительский (игнорирующий) и непоследовательный стили (табл. 13).

Индивидуальный стиль педагогической деятельности понимается как характерная для каждого учителя система навыков, методов, приемов, способов решения задач в процессе работы. Таким образом, стиль связывается с категорией деятельности (А. К. Маркова, А. Я. Никонова [127]). Авторами были выделены *особенности индивидуального стиля педагогической деятельности*, отражающие его различные характеристики.

Таблица 13

Стили общения педагога с детьми

Название стиля	Характеристика стиля
Автократический	Отличает педагогов, не терпящих никакой самостоятельности, не считающихся с чужим мнением. Автократичные учителя жестки, требовательны, эмоционально холодны, не заинтересованы в установлении оптимальных взаимоотношений с учащимися, так как считают послушание и дисциплину главными и обязательными параметрами жизни учеников. Этот стиль еще называют самовластным
Авторитарный	Характеризуется направленностью деятельности педагога на результат и процесс обучения, которые им полностью контролируются. Требования предъявляются в четких формулировках. Распоряжения учителя являются обязательными для выполнения учениками, креативность не приветствуется. В общении с детьми педагог эмоционально отстранен, предпочитает для обсуждения деловые темы. Однако исследования показывают, что такие педагоги внимательны к учебной деятельности детей, их способностям, поэтому достаточно объективно оценивают обученность и воспитанность учащихся
Демократический	Отличает педагогов, применяющих позитивную мотивацию учебной деятельности, ориентирующихся в своей деятельности на других людей. Решения, касающиеся организации учебного процесса, обсуждаются с учащимися. Педагог дает возможность выбора, приветствует креативность учеников. В общении с детьми эмпатичен, отличается выраженной рефлексией, ориентирован на установление с ними позитивных взаимоотношений

Название стиля	Характеристика стиля
Либерально-попустительский	Присущи низкий уровень рефлексии и направленность деятельности педагога на себя. В образовательном процессе учителя не предъявляют четких требований, поощряют самостоятельность. Уровень контроля за деятельностью учащихся низкий. Во взаимодействии с детьми проявляют либерализм (отсюда и название), поощряют инициативы. Однако при этом снимают с себя ответственность за результаты. Такие педагоги не способны адекватно оценивать собственную деятельность и деятельность учащихся. В крайней выраженности этих проявлений стиль становится игнорирующим, так как педагог практически устраняется от руководства деятельностью учащихся, выполняя свои обязанности формально
Непоследовательный	Характерен для педагогов, использующих в профессиональной деятельности все предыдущие стили в зависимости от различных ситуативных факторов. Он наименее благоприятен для учащихся, так как они вынуждены приспосабливаться к меняющимся условиям деятельности: степени контроля и самостоятельности, требованиям педагога, характеру общения

Содержательные характеристики выражают:

- преимущественную ориентацию учителя: на процесс обучения; на процесс и результаты обучения; на результаты обучения;
- адекватность – неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;
- оперативность – консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;
- рефлексивность – интуитивность.

Динамические характеристики следующие:

- гибкость – традиционность;
- импульсивность – осторожность;
- устойчивость – неустойчивость по отношению к меняющейся ситуации;
- стабильное положительное эмоциональное отношение к учащимся – неустойчивое эмоциональное отношение;
- наличие – отсутствие личностной тревожности;
- в неблагоприятной ситуации направленность рефлексии на себя – направленность на обстоятельства – направленность на других.

Результативные характеристики включают:

- однородность – неоднородность уровня знаний учащихся;
- стабильность – неустойчивость у учащихся навыков учения;
- высокий – средний – низкий уровень интереса к изучаемому предмету.

На основе соотношения этих параметров *стили педагогической деятельности* были разделены на четыре вида (табл. 14).

Таблица 14

Стили педагогической деятельности

Название стиля	Характеристика стиля
Эмоционально-импровизационный	Педагог ориентирован преимущественно на процесс обучения, а не на конечный результат. Для мотивирования учащихся образовательным процессом он отбирает наиболее интересный материал для подачи. При этом важную, но менее интересную информацию педагог может оставлять для самостоятельного изучения. Объясняет он логично, ясно, но не стремится к получению обратной связи. Его занятия эмоциональны, динамичны, а деятельность оперативна. Учитель характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью к ситуации на уроке, поэтому часто меняет виды работы, активизирующие мыслительную деятельность учащихся. Но в основном задания ориентированы на сильных учеников. Закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся недостаточно представлены в работе педагога, что характеризует низкую методичность и не совсем адекватное планирование учебного процесса. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проницателен, старается установить позитивное взаимодействие с ними, так как характеризуется личностной тревожностью. Также он отличается гибкостью и импульсивностью, которые лежат в основе импровизаций в образовательном процессе. Но анализировать результативность своей деятельности педагог не стремится

Название стиля	Характеристика стиля
Эмоционально-методический	Педагог ориентируются как на процесс, так и на результат деятельности. Он адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, оптимально распределяя учебный материал, задания по закреплению и повторению, осуществляет контроль знаний всех категорий учащихся. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями изучаемого предмета. Учитель чувствителен к изменению ситуации на уроке, его деятельность оперативна, им применяются различные методические приемы, уроки проходят динамично, но интуитивность преобладает над рефлексивностью. Педагог лично тревожен, чутко к состоянию учащихся на занятиях и вне их. Стремится поддерживать положительный эмоциональный тон деятельности
Рассуждающе-импровизационный	Учитель сочетает интуитивность и рефлексивность, ориентируется на процесс и результаты обучения. Он адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, отводя особое место контролю знаний. Поэтому он менее оперативен и отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения. Педагог не всегда придерживается высокого темпа проведения урока и не использует разнообразные приемы работы. Учитель мало говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого вида менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, для них характерна осторожность и традиционность
Рассуждающе-методический	Для таких педагогов в деятельности наиболее важен результат. Отсюда высокая методичность, которая проявляется в четком планировании учебно-воспитательного процесса, систематичность повторения и закрепления материала, постоянный контроль знаний учащихся, особое внимание к более слабым ученикам. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Он предпочитает репродуктивную деятельность учащихся. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях

Е. П. Ильин [79] рассматривал стили деятельности в зависимости от характеристик нервной системы человека. Таким образом, категория стиля связывается с категорией индивидуальности педагога. Автор обобщил исследования, анализирующие параметры силы или слабости нервной системы, инертность или подвижность нервных процессов, так как они определяют динамику деятельности человека, и выделил в педагогическом труде такие параметры, как подготовка к уроку, побуждение к учению и подача учебного материала. На основе анализа этих характеристик Н. И. Петрова и З. Н. Вяткина [80] выделили *стили преподавания* (табл. 15).

Таблица 15

Стили преподавания

Название стиля	Характеристика стиля
Организационно-коммуникативный	Присущ педагогам с сильной нервной системой и подвижностью нервных процессов. Такие учителя занятия проводят очень живо, постоянно импровизируя. Для них не характерна тщательная подготовка к урокам, они быстро ориентируются в новой ситуации, не боятся неожиданностей, поэтому могут заменять одни задания другими, выбирать различные способы решения задач. Учебный материал излагают эмоционально, интересно, в быстром темпе. Недостатками являются импульсивность, торопливость, нетерпеливость, что приводит к некоторой сумбурности занятий. Педагоги отличаются непринужденностью в общении, неравномерностью тона обращений к учащимся
Конструктивно-организаторский	Свойственен учителям с сильной и инертной нервной системой. Педагогов характеризует тщательное планирование деятельности, заблаговременная подготовка занятий, продумывание всех этапов работы. В ходе деятельности они придерживаются планов, заранее организуют и дисциплинируют учащихся, контролируют их действия. Это обусловлено тем, что в силу индивидуально-физиологических особенностей такие учителя плохо справляются с неожиданными и сложными ситуациями, психическим напряжением. Темп ведения занятий равномерен, репертуар методических приемов и дисциплинарных воздействий однообразен, так как педагоги тяготеют к привычным условиям ведения уроков. Тон их общения с детьми ровный и спокойный

Название стиля	Характеристика стиля
Конструктивно-коммуникативный	Характерен для педагогов со слабой нервной системой, что обуславливает их тщательную подготовку к деятельности, повышенное внимание к организации и дисциплине учеников. Для достижения последней учителя используют продуманный подход в общении и взаимоотношениях с учащимися, систему индивидуальных заданий и поручений. В качестве побуждения к учению педагоги используют подробное логическое объяснение, постановку познавательных задач и проблемных ситуаций. Общение с детьми строится индивидуально, в ровном тоне

Современные исследователи несколько иначе трактуют и структурируют стиль педагогической деятельности.

Так, И. В. Долгополова [70] представляет его как конструкт из четырех компонентов. Первые два характеризуют умение педагогов организовать интеллектуальную деятельность детей. Это коммуникативные действия и действия, активизирующие интеллект учащихся. Вторые два компонента связаны с совершенствованием педагогического процесса и формированием учебной деятельности. Это организационные и самоорганизационные действия. Именно соотношение данных действий характеризует индивидуальный стиль деятельности и, по данным автора, отличается даже у учителей разных ступеней образования.

Н. В. Черепанова [238] в контексте личностно-деятельностного подхода включает в структуру стиля педагогической деятельности когнитивный, деятельностный и личностный компоненты. Первый указывает на различия в интеллектуальной деятельности, соответствие когнитивной сферы требованиям деятельности. Второй содержит элементы стилей общения, управления и поведения. Третий подразумевает взаимодействие личных ценностей с ценностями профессии, отражая мотивацию к педагогической деятельности.

Р. В. Кишиков [91] рассматривает стиль как многомерную структуру, в которой взаимопереплетаются и взаимопроникают содержательный и операциональный компоненты. Содержательная подструктура включает темперамент, экспрессивно-инструментальную и ценностно-смысловую сферы. Операциональная подструктура есть устойчивый набор предметных действий, конкретных типичных приемов и средств педагогического взаимодействия. Такое видение автор обуславливает тем, что эффективность преподавания связана с уровнем самореализации педагога в двух аспектах деятельности. Социально-психологический аспект представляет собой

взаимодействие с субъектами образовательного процесса, а профессиональный отражает индивидуальные особенности учебно-методической, воспитательной и исследовательской деятельности. На основе данных позиций автор выделяет *рутинный, адаптивный, императивный и инновационный стили* деятельности, связывая их воедино с типом педагогической ориентации, которая может быть направлена либо на формализацию отношений, либо на их гуманизацию.

В реальном образовательном процессе педагоги используют различные стили, меняя их в зависимости от обстоятельств. Однако в целом какой-либо один стиль превалирует в общении, преподавании и деятельности учителя. Так как стиль есть проявление целостности и индивидуальности педагога, он связан с определенной направленностью и системой ценностей. Индивидуальный стиль деятельности выполняет еще и компенсаторную функцию, помогая индивидуальности учителя наиболее эффективно приспособиться к требованиям образовательной среды.

Тема 13. ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

13.1. Характеристики личности педагога

13.1.1. Субъектные свойства педагога

Личность педагога из всех субъектов образовательного процесса является той определяющей составной единицей, которая оказывает влияние буквально на все: отношение к учебе и учебному заведению, отношение и интерес к предмету, желание детей учиться, возможность введения инноваций и многое другое. Об этом наглядно свидетельствуют интересные студенческие эссе (стиль и орфография автора сохранены).

«...Среди учителей... попадались энтузиасты, по-настоящему преданные своему делу. Такой осталась в моей памяти и Ольга Ивановна Д., преподавательница русского языка и литературы, которая до сих пор работает в школе N и учеником которой мне и впрямь посчастливилось оказаться.

В нашей школе к языкам относились с прохладцей. Учителя по английскому менялись буквально каждый год, учителя белорусского – раз в два года; кто-то выходил на пенсию, кто-то просто уставал нас терпеть. Тем не менее Ольга Ивановна была преподавателем русского сколько я себя помню. Роди-

тели учили меня грамоте еще до школы, увлечение книгами помогло запомнить правописание множества слов, и в результате я оказался одним из двух или трех человек в классе, без труда справлявшихся с большинством заданий по предмету, что, должно быть, и привлекло ее внимание ко мне. Это внимание – а вовсе не рассказы о том, как хорошо учатся дети из других классов, – вызвало во мне желание учиться еще лучше, не пропускать уроков, зубрить правила, которые я не мог запомнить с первого раза, исправно читать учебники русской литературы, которые в младшей школе казались мне глупыми и несерьезными, а в старшей – под завязку забытыми настолько муторной классикой, что спокойно смотреть на нее можно было только перед сном. В отличие от многих тогдашних преподавателей школы, Ольге Ивановне было не все равно, что вынесут с ее уроков ученики, – она старалась не просто отчитать программу, которая, возможно, тоже успела надоесть ей за годы работы, но и заинтересовать нас. Она шла нам навстречу, не требовала бежать за собой, как, скажем, преподаватель математики; все, что было нужно от ученика, – пойти навстречу ей. И мы шли – не только и не столько потому, что обладали каким-то талантом или любовью к «русскому», но просто благодаря той искре, которую она в нас вкладывала – в тех, кто действительно захотел чему-то обучиться. Искре, которой, казалось бы, нет места в сборнике правил, которым по умолчанию является курс изучения любого языка. Искра эта – что для нас, что, возможно, и для самой Ольги Ивановны – продолжала сиять в том числе благодаря «Русской литературе», которую я и могу назвать своим любимым школьным предметом.

Иронично, но казавшийся тогда совершенно бесполезным «руслит» (не то что математика или физика!) в результате оказал на меня огромное влияние, в том числе и определив выбор моей будущей профессии. Ольга Ивановна одобряла увлечение учеников литературой – в том числе и той, что, по логике вещей, им было читать еще рано, поскольку они рисковали «не понять» какие-то важные темы. Мне захотелось «раньше времени» узнать, что это за неприступные, ускользающие смыслы, так ли их тяжело раскусить и действительно ли я неспособен их понять. Я стал внимательно читать классику – и «школьную», и сверх программы – подмечать детали, логические связи событий, научился находить и расшифровывать символы, отыскивать скрытый смысл в казавшихся лишними ремарках автора...

Как оказалось, от умения находить в тексте «второе дно» рукой было подать до умения находить его в действиях людей – я понял, что метафоры и символы играют в человеческой психике не меньшую роль, чем в текстах классических романов, и что в школе я почти случайно развивал навыки, которые пригодились мне в будущем. Вот почему меня переполняет благодарность, когда я думаю о том, сколько сил вложила Ольга Ивановна в наше

обучение – сил, которые соглашался отдать нам не каждый преподаватель. Для примера, учитель химии и вовсе не заботился о том, слушают его или нет, понимают его речь, или считают «цэ-два-аш-пять-о-аш» средневековым заклятьем, списывают ли непонятные формулы с доски, или молча смотрят в окно» (*Студент А. Л.*)

Требования к профессии педагога, его умениям, навыкам свидетельствуют о высоких требованиях к личности человека, решившего связать свою жизнь с преподаванием. Структуру свойств педагога как субъекта педагогической деятельности рассматривают в разных аспектах (например, идеи Н. В. Кузьминой [109], А. К. Марковой [125], И. А. Зимней [77] (табл. 16)).

Таблица 16

Структура субъектных свойств педагога

Субъективные свойства педагога		
по Н. В. Кузьминой	по А. К. Марковой	по И. А. Зимней
<ul style="list-style-type: none"> ● тип направленности ● уровень способностей ● компетентность: <ul style="list-style-type: none"> – специально-педагогическая – методическая – социально-психологическая – дифференциально-психологическая – аутопсихологическая (профессиональное самопознание и саморазвитие) 	<ul style="list-style-type: none"> ● объективные характеристики: <ul style="list-style-type: none"> – профессиональные знания – психологические и педагогические знания – профессиональные умения ● субъективные характеристики: <ul style="list-style-type: none"> – профессиональные психологические позиции, установки – мотивация – Я-концепция – личностные особенности 	<ul style="list-style-type: none"> ● психофизиологические свойства ● способности ● личностные свойства, включая направленность ● профессионально-педагогические качества

В качестве задатков, предпосылок, которые обеспечивают эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как субъекта этой деятельности, выступают *психофизиологические свойства* как определенные психофизиологические показатели индивида. В русле дифференциальной психологии В. С. Мерлин выделял характеристики темперамента, которые обуславливают психофизиологические

свойства, влияющие на поведение и деятельность человека. Для педагогической деятельности предпочтительнее выраженность одних и отсутствие других. Эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие обеспечивают оптимальный уровень интеллектуального развития, синтетический полнезависимый когнитивный стиль, гибкость и конвергентность мышления, активность, лабильность и высокий темп реакций, эмоциональная устойчивость и высокий уровень саморегуляции, выраженная экстравертированность.

13.1.2. Личностные и профессионально значимые качества педагога

Еще в начале XX в. один из основоположников педагогической психологии *П. Ф. Каптерев* выделил нравственно-волевые свойства личности, необходимые для педагогической деятельности. К ним были отнесены беспристрастность, внимательность и чуткость, особенно к слабым ученикам. Подлинного учителя, по мнению автора, должны отличать добросовестность, самокритичность, стойкость и выдержка, любовь к детям.

Весь обширный перечень характеристик педагога можно свести к некоторым группам личностных качеств [27]. Прежде всего это *коммуникативные черты*, связанные с коммуникативными умениями: умение слушать, говорить, налаживать контакт, сопереживать и сочувствовать (эмпатия), доброжелательность и тактичность. Они обеспечивают возможность безоценочного принятия детей.

Следующая группа – это качества личности, связанные с *саморегуляцией* познавательных процессов, особенно внимания, которое лежит в основе наблюдательности, эмоций и общения.

Качества личности, которые проявляются в настойчивости, целеустремленности, дисциплинированности, ответственности и трудолюбии, характеризуют выраженность *волевых процессов*.

Выделяют также *креативность* личности, которая проявляется в находчивости, артистизме, остроумии, и качества, связанные с *общей культурой* (воспитанность, вежливость, тактичность, порядочность, чувство собственного достоинства).

В советской психологии периода 1970–90-х гг. существовало несколько авторских школ, изучавших педагога, его личность и деятельность.

В школе *А. К. Марковой* к важнейшим профессиональным качествам педагога были отнесены параметры его психологического портрета, который содержит следующие структурные компоненты:

- индивидуальные качества человека (темперамент, задатки);
- личностные качества;
- коммуникативные (интерактивные) качества;
- статусно-позиционные (особенности положения, роли, отношений в коллективе) качества;
- деятельностьные (профессионально-предметные) качества;
- внешнеповеденческие показатели.

В школе *Н. В. Кузьминой* классификация профессионально значимых качеств рассматривалась в русле авторского анализа педагогической деятельности. Одним из важнейших субъективных факторов ее успешной реализации является личностная направленность. Выбор главных стратегий деятельности обуславливают, по мнению *Н. В. Кузьминой*, три типа направленности:

- истинно педагогическая;
- формально педагогическая;
- ложно педагогическая.

Безусловно, достижению высоких результатов в педагогической деятельности способствует истинно педагогическая направленность, состоящая в устойчивой мотивации на формирование личности учащихся средствами преподаваемого предмета. Основным мотивом такой направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности. Формально и ложно педагогическая направленности характеризуются другой мотивацией, отражающей интерес к формальной стороне педагогической деятельности, а именно власти, возможности воздействия на других людей.

Многоплановую характеристику профессионально значимых качеств педагога предложила *В. Г. Рындак* [195], которая на основе компетентного подхода объединила в комплекс и характеристики личности (направленность, характер, способности), и уровень знаний, и результаты деятельности, и профессиональные умения (гностические, конструктивные, проектировочные, коммуникативные, организаторские).

В работах *Л. М. Митиной* [137; 138] выделено более пятидесяти личностных свойств учителя, параллельно с которыми представлены профессиональные качества, объединенные в пять групп.

● *Педагогическая направленность* включает свойства, определяющие отношение человека к своему труду, предмету, учащимся.

● *Педагогическое целеполагание* содержит свойства, отражающие волевые характеристики и способности предвидеть результаты деятельности.

● *Педагогическое мышление* представляет свойства, определяющие теоретическое и практическое мышление учителя.

● *Педагогическая рефлексия* характеризует отношение к себе, к своим профессиональным качествам, нравственное регулирование поведения.

● *Педагогический такт* определяется свойствами, отражающими взаимодействие педагога с другими субъектами образовательного процесса.

Л. М. Митина отметила, что особая комбинация профессионально значимых качеств и свойств личности учителя, обуславливающая успешное вхождение в педагогическую профессию и существование в ней, оформляется в педагогические способности. Они были распределены в две большие группы: а) проектировочно-гностические и б) рефлексивно-перцептивные способности.

На основе анализа теоретических подходов к изучению личности и деятельности педагога Л. М. Митиной выделены **три интегральные характеристики**: педагогическая направленность, компетентность и гибкость. Они обуславливают эффективность педагогического труда в целом и профессиональное развитие педагога.

Сущность *педагогической направленности* отражается в эмоционально-ценностном отношении к профессии, в склонности к деятельности, отражающей специфику профессии, а также в рефлексивном управлении развитием учащихся. Педагогическая направленность является каркасом, вокруг которого komponуются качества личности педагога (В. А. Сластенин [201]).

Профессиональная направленность – интегральное качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность и готовность к профессиональной деятельности. Имеет следующие составляющие:

● интерес к содержанию педагогической деятельности, высший уровень развития которого – призвание;

● профессиональные позиции;

● профессионально-ценностные ориентации;

● мотивы педагогической деятельности и самосовершенствования.

Важными моментами профессиональной педагогической направленности Н. В. Кузьмина полагала интерес и любовь к детям, к профес-

сии, к творчеству, связанному с воспитанием; осознание трудностей и проблем педагогической деятельности и одновременно потребность в ней; осознание собственных возможностей и способностей как соответствующих требованиям избранной профессии; потребность в постоянном совершенствовании и стремление овладеть основами педагогического мастерства, а также общественную активность, доминантность и социальный оптимизм.

Педагогическая направленность как интегральная характеристика личности есть система ценностных ориентаций, которая задает иерархию доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих к ее утверждению в педагогической деятельности и общении. В более узком смысле определение следующее:

Педагогическая направленность – это профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие.

Л. М. Митина (1995, 1998) представила оптимальную иерархическую структуру педагогической направленности в виде трех компонентов:

- *направленность на ребенка*, связанная с содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- *направленность на себя*, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
- *направленность на содержание учебного предмета*.

Психологическим условием развития педагогической направленности является повышение уровня профессионального самосознания (осознание педагогом системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности, поведении, общении). Динамика педагогической направленности определяется преодолением ситуативности поведения и мотивации, соответственно, перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной направленности на гуманистическую и осознанием системы ценностей и мотивов поведения, деятельности, общения.

Педагогическая компетентность может рассматриваться с разных сторон. Однако она будет соотнесена со знаниями, умениями, навыками, способами выполнения деятельности, которые позволят индивиду успешно функционировать: выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному

достижению поставленных целей. Приведем определение, предложенное в русле концепции профессионального развития учителя.

Педагогическая компетентность – это гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, культуры педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

В структуре психолого-педагогической компетентности выделяют три подструктуры:

- *личностную* (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования);
- *деятельностную* (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);
- *коммуникативную* (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения).

В общую структуру педагогической компетентности входит ряд ее частных видов: конфликтная компетентность как «уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации» (Б. И. Хасан [232]); компетентность в области здоровья, экономическая и правовая компетентность. С образованием связано множество общественных феноменов (культура, экономика, политика, здравоохранение), проблемы которых напрямую влияют на образовательный процесс, а педагогу необходимо их осмысливать и по возможности учитывать в своей педагогической деятельности.

Психологическим условием развития педагогической компетентности является осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и организации общения как основы развития, воспитания и обучения детей. Динамика развития педагогической компетентности состоит в смене репродуктивного уровня осуществления деятельности творческим; гармонизации и усложнении деятельностных, коммуникативных и мотивационных компонентов педагогической компетентности.

Педагогическая гибкость основывается на переключаемости, подвижности, динамичности и вариативности поведения, обеспечивающих возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды.

Педагогическая гибкость – это сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность педагога легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности.

Таблица 17

Виды педагогической гибкости

Характеристики	Вид гибкости		
	Эмоциональная	Интеллектуальная	Поведенческая
Определение	Оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости учителя	Оптимальное сочетание интеллектуальной вариативности и интеллектуальной стабильности	Сочетание индивидуальных паттернов поведения и вариативных способов ролевого взаимодействия
Психологические условия развития	Осознание педагогом роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации деятельности, общения, психического и физического здоровья учителя и учеников	Повышение уровня самосознания педагога, главным образом его когнитивного компонента – самопознания	Повышение уровня поведенческого компонента самосознания, возможностей саморегуляции
Динамика	Способность «оживлять» подлинные эмоции в многократно повторяющемся учебно-воспитательном процессе и вызывать положительные эмоции; контролировать отрицательные эмоции	Возможность толерантности к мнениям других и существования в мировом информационном пространстве	Развитие разнообразных паттернов реагирования на всевозможные педагогические ситуации, формирование оптимальных систем взаимодействия с субъектами образовательного процесса

Педагогическая гибкость представляет собой гармоничное сочетание двух психологических характеристик, первая обеспечивает стабильность и устойчивость системы, а вторая – изменчивость и спонтанность системы. Структура педагогической гибкости включает три тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных вида [139]: эмоциональную, интеллектуальную и поведенческую гибкость (табл. 17).

В зарубежной педагогической психологии (европейской, американской, азиатской [117; 257; 259; 263; 266]) также существует множество публикаций, посвященных анализу личности педагога. Полученные данные практически не отличаются от тех, что существуют на постсоветском пространстве. В центре профессиональных качеств находятся профессиональная квалификация (знание и понимание предмета, повышение квалификации как постоянное самообразование), преподавательские навыки, связанные с умением поддерживать дисциплину и интерес к предмету, педагогический опыт, проявляющийся в коммуникативных возможностях и способностях влияния. Среди личностных качеств выделяют интеллект, уверенность, коммуникабельность, энергичность, пунктуальность, дружелюбие, вежливость и терпение. В некоторых исследованиях как особая характеристика отмечается положительное, внимательное отношение к «слабым» ученикам [257].

Во многих источниках особое внимание обращается на личную привлекательность педагогов и преподавателей, которая тем не менее строится на вышеперечисленных позициях и не всегда отражает внешнюю привлекательность, умение одеваться и преподнести себя.

13.2. Педагогические способности

Способности в целом – это такие возможности человека, которые определяют успешность выполнения той или иной деятельности.

Педагогические способности рассматривались учеными с точки зрения особенностей деятельности педагога, реализовывающего развитие, обучение и воспитание учащихся в процессе общения с ними. Отсюда множество психологических идей и концепций, которые их описывают. В российской и белорусской психологии существуют разные основания классификации педагогических способностей [1; 51; 106; 110; 162; 179]:

- чувствительность к разным компонентам педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, А. А. Реан);
- валентность результата действия, соотносимая с психофизиологическими особенностями психических функций и состояний (Н. А. Аминов);

• условия эффективности педагогической деятельности (Н. Д. Левитов, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Крутецкий).

Наиболее полно и системно представлена педагогическая деятельность, ее структура, компоненты, характеристики в школе Н. В. Кузьминой. Все компоненты деятельности соотнесены с педагогическими умениями и способностями. Последние имеют четкое определение и структурную организацию, отражающую уровневость и связь общих и специальных педагогических способностей, с одной стороны, и специальных педагогических и других специальных способностей – с другой.

Согласно идеям Н. В. Кузьминой педагогическая система состоит из пяти структурных элементов: учебных целей, учебной информации, средств коммуникации, учащегося и педагога. Система предполагает также пять функциональных элементов: исследовательский, проективный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. Данные элементы являются функциональными элементами педагогической деятельности, на основании этой классификации разделены и педагогические способности.

Педагогические способности – это специфическая форма чувствительности педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности и к учащемуся как субъекту общения, познания, труда.

На основе соотнесения чувствительности педагога к элементам педагогической системы и функциональным компонентам деятельности Н. В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей:

- перцептивно-рефлексивные способности;
- проективные способности.

Перцептивно-рефлексивные способности включают три вида чувствительности, которые лежат в основе педагогической интуиции:

- чувство объекта, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся с требованиями образовательного процесса;
- чувство меры или такта;
- чувство причастности.

Проективные способности соотносятся с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает ряд способностей.

- **Гностические (исследовательские) способности** проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Эти способности отражают чувстви-

тельность к тому, как работает педагогическая система, продуктивно или нет ее функционирование. Исследовательские способности также характеризуют умение познавать индивидуальность учащихся.

- *Проектировочные способности* проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, расположенных во времени на весь период обучения. Данные способности предполагают умение проектировать развитие личности ученика и его деятельности, а также собственную деятельность (средства, способы, методы).

- *Конструктивные способности* проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока применительно к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. Эти способности включают хорошее знание предмета и психологии детей, владение речью и методические способности соотнесения способов и средств педагогической деятельности.

- *Коммуникативные способности* проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Сюда входит и умение перестраивать отношения в соответствии с развитием учащихся и изменением требований к ним. Так как в образовательном процессе участвуют разные субъекты, то и отношения необходимо налаживать не только с учениками, но и с их родителями, с коллегами и администрацией учебного заведения. Коммуникативные способности есть не только способности строить взаимодействие с другими, но и предугадывать последствия того или иного воздействия, а следовательно, и планировать его.

- *Организаторские способности* проявляются в чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении ими учебного материала, в самоорганизации обучающихся, в самоорганизации деятельности педагога. Эти способности включают в себя требовательность, тактичность как умение осуществлять образовательный процесс в соответствии с ситуацией. По мере развития организаторских способностей у педагога уменьшается количество воздействий на детей, но расширяется их репертуар, повышается эффективность. Прямые воздействия заменяются косвенными, увеличивается избирательность и частота обратной связи. В структуре организаторских способностей выделяют организаторское чутье, эмоционально-волевою ответственность и склонность к организаторской деятельности.

Педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей личности. К ним отнесены познавательные способности как проявление наблюдательности, особенностей мышления (гибкость, скорость), развитость воображения. Не меньшее значение, чем интеллектуальные, имеют творческие способности, в основе которых – дивергентность мышления. Другие специальные способности (артистические, музыкальные, писательские, физические) также могут включаться в сферу педагогической деятельности. Выделены три типа сочетания педагогических и других специальных способностей:

- Специальные способности *помогают* педагогической деятельности. Например, артистические способности дают возможность оживить занятия с учащимися, при необходимости разрядить обстановку.

- Специальные способности *нейтральны* по отношению к деятельности, т. е. никак на ней не сказываются, так как не включаются в сферу педагогической деятельности.

- Специальные способности *мешают* педагогической деятельности в тех случаях, когда педагог акцентируется на них, а не на учительском труде. Так, учитель языка и литературы, обладающий поэтическими способностями и не проявляющий педагогическую направленность, может превратить уроки в декламирование своих произведений.

От описанного подхода отличаются идеи Н. А. Аминова [3], который предлагает дифференцировать способности по критерию успешности, состоящей из двух видов:

- *индивидуальной*, отражающей достижения человека по отношению к самому себе, т. е. его изменения во времени. Это индивидуальная, или ресурсная, успешность;

- *социальной*, представляющей собой соотношение достижений одного человека в сравнении с достижениями других людей, или конкурентоспособность.

Индивидуально-психологические особенности человека, которые обеспечивают ему успешность деятельности и повышают конкурентоспособность, есть собственно способности, которые Н. А. Аминов называл **терминальными**. Те психологические ресурсы, с помощью которых человек изменяет себя, достигая успеха в личностном росте, названы **инструментальными** способностями, к ним относятся *общие (перцептивные) и специальные* способности. Последние включают следующие способности:

- *эмоциональные*, характеризующие особенности эмоциональной жизни;

- *волевые*, отражающие степень саморегуляции личности;
- *мнемические* как возможность запоминания и хранения информации;
- *аттенционные* как параметры работы внимания, являющиеся основой наблюдательности;
- *имажинативные* как способности представления и мышления.

Н. А. Аминовым была разработана батарея тестов для определения выраженности первичных компонентов педагогических способностей, педагогического потенциала, педагогического мастерства. Автор считал, что на каждой ступени образования и в каждой специализации педагога есть ряд основных способностей, дающих возможность оптимально осуществлять деятельность, а терминальная способность к педагогической деятельности включает определенную сопротивляемость личности к истощению эмоциональных ресурсов (эмоциональному выгоранию).

Педагогические способности рассматривались также как условие эффективности педагогической деятельности (Н. Д. Левитов, Ф. Н. Гоноболин, В. А. Крутецкий). Н. Д. Левитов [114] в 1960-х гг. выделил пять основных педагогических способностей. Ф. Н. Гоноболин [51] в 1980-х гг. дополнил список до двенадцати способностей, которые объединил в четыре группы. Развил эти идеи В. А. Крутецкий [106], который предложил классификацию и названия педагогических способностей.

1. *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. Дидактические способности обеспечивают возможность реконструировать и адаптировать материал, чтобы сделать его легким, простым и понятным.

2. *Академические способности* – способности к соответствующей области наук, когда педагог знает предмет не только на уровне школьной программы, но и сверх нее, шире и глубже. Он следит за развитием науки, поэтому свободно владеет материалом.

3. *Перцептивные способности* – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Обладающий такими способностями педагог улавливает изменения во внутреннем состоянии учеников и всего класса по малейшим внешним проявлениям.

4. *Речевые способности* – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь педагога должна быть не только ясной и понятной, но и выразительной, богатой, образной, яркой, его обращения – обладать внутренней силой и убежденностью.

5. *Организаторские способности* – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. У таких педагогов развиты чувство времени, навыки планирования и контроля.



Схема 6. Педагогические способности
(по Б. Б. Айсмонтасу [1])

6. *Авторитарные способности* – способности непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Эти способности обеспечиваются комплексом волевых качеств педагога (настойчивость, требовательность, решительность), его нравственных характеристик (ответственность, добросовестность, порядочность) и просоциальной направленностью (система идеалов и убеждений).

7. *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.

8. *Прогностические способности (педагогическое воображение)* – это специальные способности, выражающиеся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. *Способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Педагогу в процессе деятельности необходимо следить за собственным поведением и речью, за состоянием отдельных учащихся и класса в целом, при этом держать в поле зрения учебный процесс.

Общие педагогические способности были разделены В. А. Крутецким на три группы: личностные, организационно-коммуникативные и дидактические (общую их структуру представим на схеме 6).

Различные способности лежат в основе разных педагогических умений, и одновременно каждое умение базируется на основе нескольких способностей. Педагогические способности, умения и навыки, отражающие эффективность профессиональной деятельности, являются психологическим основанием формирования профессиональной Я-концепции человека.

13.3. Профессиональная Я-концепция педагога

Я-концепция в психологической науке определяется как «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» [177, 474]. Этот целостный, внутренне противоречивый образ собственного «Я» выступает как установка по отношению к себе, включая **компоненты**:

- **когнитивный** – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости – самосознание;
- **эмоциональный** – положительное или отрицательное отношение к себе, наличие или отсутствие самоуважения – самоотношение;
- **оценочно-волевой** – оценка своих качеств по сравнению с другими людьми, стремление ее изменить – самооценка.

Классификация различных компонентов Я-концепции строится по двум критериям:

1. Отражение позиции человека в различных социальных группах:
 - «Я» как представитель определенной профессиональной группы;
 - «Я» как член семьи;
 - «Я» как член определенных общественных организаций и другое.
2. Временная точка зрения на себя:
 - прошлое «Я» – каким я был раньше;
 - настоящее «Я» – какой я сейчас;
 - будущее «Я» – каким я вижу себя в будущем.

Эту структуру дополняют и другие «Я», которые интегрированы в личности в единое целое, в систему, состоящую из разных, иногда даже противоречивых элементов. Я-концепция является динамичным психологическим образованием, а ее формирование, развитие и изменение обусловлено факторами внутреннего и внешнего порядка. К первым относятся особенности индивидуального жизненного пути личности, ко вторым – социальная среда, которая оказывает особое влияние на формирование Я-концепции. Профессиональное самосознание является регулятором профессиональной деятельности учителя и стимулирует профессиональное саморазвитие.

В структуре профессиональной педагогической Я-концепции выделяют несколько видов «Я»: *актуальное* (то, каким себя педагог видит и оценивает в настоящее время), *ретроспективное* (то, каким себя педагог видит и оценивает в прошлом, по отношению к начальным этапам работы), *идеальное* (то, каким бы педагог хотел стать), *рефлексивное* (то, как, по мнению педагога, его видят и оценивают учащиеся, коллеги и администрация в профессиональной сфере).

Профессиональная Я-концепция личности может быть **реальной** (представление о себе, о том, каков человек в реальности) и **идеальной**

(представление личности о себе в соответствии с желаниями («каким бы я хотел быть»)). Безусловно, эти две концепции различаются, что приводит к разным последствиям. Они могут быть *позитивными*, если несовпадение становится источником профессионального самосовершенствования личности, или *негативными*, если рассогласование между реальным и идеальным «Я» становится источником внутриличностных конфликтов. Определяется этот эффект мерой рассогласования и его интерпретацией.

Важнейшим элементом в структуре профессиональной Я-концепции является оценка собственных профессиональных способностей, знаний и достижений. Специалисты отмечают, что «самооценка является понятием более частным в сравнении с понятием “самоотношение”, которое описывает общую направленность и “знак” отношения человека к самому себе. Самооценка является конкретным выражением самоотношения, часто представляемым даже количественно» (Б. Р. Мандель, [123, 281]). В структуре профессиональной самооценки выделяют *самооценку результата*, отражающую оценку достигнутого и характеризующую удовлетворенность им, и *самооценку потенциала*, связанную с оценкой профессиональных возможностей и отражающую уверенность или неуверенность в своих силах.

Исследования А. А. Реана [179] показали, что существуют особые корреляции между самооценками результата и потенциала, когда самооценка определенных личностных характеристик приводит к выбору менее оптимальных для взаимоотношений с учащимися, но более успешных для результативности образовательного процесса методов педагогического воздействия. По мнению автора, это следствие укоренившихся в сознании педагогической общественности стереотипных представлений об идеальном педагоге как авторитарной и властной личности.

В структуре профессиональной самооценки выделяют **два аспекта: личностный и операционально-деятельностный**. *Личностный аспект* представляет собой оценку педагогом своих личностных качеств по отношению к идеальному образу профессионального «Я». *Операционально-деятельностный аспект* – это оценка педагогом себя как субъекта деятельности. Она выражается в определении своего профессионального педагогического уровня, отражающего сформированность умений и навыков, а также включает уровень компетентности как системы знаний.

Эти два аспекта могут быть согласованы и рассогласованы. В последнем случае профессиональная адаптация, успешность и развитие становятся менее эффективными.

Я-концепция педагога может быть **позитивной** и **негативной**.

Позитивная Я-концепция характеризует педагогов, имеющих достаточно широкое и детальное реальное представление о себе и своих качествах (достоинствах и недостатках, возможностях и ограничениях). Их самооценка отличается адекватностью, т. е. совпадением собственного представления о себе и мнений других людей. Самоотношение педагогов отличается принятием себя в целом как личности и профессионала.

Педагоги с позитивной Я-концепцией реально воспринимают особенности современной образовательной практики, отличаются гуманистической направленностью. Они различаются по индивидуальным стилям деятельности, по стилям общения и преподавания, однако характеризуются педагогическим оптимизмом, уверенностью, стремлением к саморазвитию, восприимчивы к критике и адекватно на нее реагируют.

Негативная Я-концепция отличает педагогов, которые имеют низкую самооценку и негативное самоотношение. Для них профессиональная деятельность – причина постоянного стресса, так как она не приносит ни удовлетворения, ни результатов.

Неприятие себя как личности или профессионала приводит к неадекватным реакциям на критику, замечания, на поведение и деятельность учащихся. Педагоги либо стремятся к формальному выполнению своих обязанностей, либо начинают вырабатывать агрессивные и властные способы воздействия на детей.

Психологический портрет педагога с негативной Я-концепцией может быть другим. Это неуверенный, вечно сомневающийся человек, для которого характерны чрезмерная самокритика и самоуничижение, недооценка результатов собственной деятельности и деятельности учащихся, пессимистические настроения и прогнозы («ничего хорошего не будет»).

На формирование и развитие профессионального самосознания влияет длительность педагогической деятельности, в ходе которой происходят личностные изменения, именуемые профессиональными деформациями.

13.4. Профессиональные деформации личности педагога

Жизнь человека в профессии сопровождается постоянными изменениями. Они могут быть конструктивными, способствующими оптимизации деятельности, повышению ее эффективности, выработке соб-

ственного авторского почерка. Негативные изменения, связанные с многолетним выполнением одной и той же профессиональной деятельности устоявшимися способами, ведут к развитию профессионально нежелательных качеств, к появлению профессиональной усталости, соответственно, к утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности. Данный феномен в профессиональном развитии человека назван профессиональными деформациями.

Профессиональная деформация личности – это изменение качеств и свойств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения) под влиянием выполнения ею профессиональной деятельности.

Профессиональная деформация сопровождается нарушением усвоенных способов деятельности, разрушением сформированных профессиональных качеств, появлением стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк). Происходят личностные изменения, так как переживание человеком профессиональных деструкций сопровождается психологическим дискомфортом и напряженностью, что приводит к кризисам и конфликтам. Развиваются профессиональные акцентуации, негативно сказывающиеся на поведении человека и на деятельности специалиста.

Психологическими детерминантами профессиональных деформаций личности являются отличие профессиональной реальности от представлений о ней у выпускников учебных заведений, образование стереотипов осуществления профессиональных функций, действий, операций, психологическая напряженность, вызываемая неопределенностью профессиональной деятельности, и выбираемые личностью механизмы психологической защиты и эмоциональная напряженность труда [18; 76; 100; 113; 124; 173]. Выработка индивидуального стиля, сопровождающаяся стагнацией профессиональной деятельности, наличие предела развития профессиональной деятельности, обусловленное насыщением деятельностью и неудовлетворенностью ею, также способствуют профессиональным деформациям. Имеют значение снижение уровня интеллекта, связанное с возрастными изменениями и нормативностью профессиональной деятельности, и старение личности, которое может быть нескольких видов:

- *социальное старение*, когда перестраивается мотивация жизнедеятельности, слабеют интеллектуальные процессы и изменяется эмоцио-

нальная сфера, что приводит к возникновению дезадаптационных форм поведения;

- *нравственно-этическое старение*, которое выражается в противопоставлении прошлого и настоящего. При этом заслуги своего поколения преувеличиваются, а отношение к молодому поколению и молодежной субкультуре предвзятое, скептическое или резко негативное. В поведении такое отношение проявляется в морализировании;

- *профессиональное старение*, связанное со снижением темпа профессиональных функций, разрушением профессиональных умений. Отсюда трудности в освоении новых средств труда и невосприятие нововведений.

Социологические исследования показывают, что в современной социальной ситуации педагоги воспринимают себя негативно как «бесправных, униженных, нищих», отмечая, что существуют противоречия между реальным престижем педагогической профессии и общественным мнением о ее идеальной роли. При этом наличествует несоответствие между «Я-представлениями» и «Другие-представлениями» об образе профессиональной группы, о собственном профессиональном образе и образе профессиональной группы (Д. В. Шляков).

Некоторые исследования демонстрируют наличие профессиональных деформаций уже у студентов педагогических вузов (Ж. П. Павлова).

Нам также удалось установить некоторые специфические тенденции. Так, на протяжении нескольких лет (2007–2011 гг.) мы проводили со студентами отделения психологии при изучении курса «Педагогическая психология» практические занятия, на которых пытались создавать школы будущего. Каждый год характер построения этих школ становился все более и более закрытым. В итоге студенты придумали школу – космический корабль, который после прихода на уроки всех учеников запускался на орбиту и оставался там в течение какого-то периода (допустим, недели). На вопрос «Зачем так?» студенты ответили: «Чтобы никто не мог уйти, тогда дети будут вынуждены учиться, потому что никуда не денешься».

Проблема профессиональных педагогических деформаций серьезно изучается сегодня разными специалистами: педагогами, психологами, социологами (Ю. В. Юрченко, И. В. Холоднова, Р. М. Грановская, А. М. Куцурова, Б. С. Гершунский, В. Г. Казанская и др.).

Выделяют несколько **факторов развития профессиональных деформаций педагога**:

- *объективные*, связанные с социально-экономической ситуацией в обществе, которая формирует имидж и характер профессии на данный

момент. Особое значение имеет учебно-пространственная среда, организуемая системой образования;

- *субъективные*, обусловленные личностными особенностями педагога, учащихся и характером их взаимоотношений;
- *объективно-субъективные*, отражающие собственно систему образования в стране (ее организацию, управление на всех уровнях: от государственных ведомств до конкретного заведения). Сюда включен и профессионализм руководителей.

Классификация профессиональных деформаций:

1. *Общепрофессиональные – общепедагогические* – деформации делают работников одной профессии общеузнаваемыми, похожими. Они обусловлены многолетним выполнением одной и той же деятельности. Так как в образовании учитель использует свою личность как инструмент влияния, то у педагогов каждый человек начинает восприниматься как объект обучения и воспитания. Возникает такая деформация, как дидактогения.

2. *Специальные профессиональные – предметные* – деформации, обусловленные специализацией, вызывают изменения в личности, определяемые принадлежностью к конкретной специальности. Так, учителей-предметников в школе отличают даже по внешним признакам. Развиваются информационная пассивность, догматизм, некомпетентность.

3. *Типологические* деформации обусловлены наложением индивидуальных психологических особенностей на структуру деятельности. Они вызываются слиянием личностных особенностей со структурами педагогической деятельности в целостные поведенческие комплексы, которые могут быть разными:

- Неверные мотивы выбора профессии приводят к перестройке ценностей, искажению мотивации деятельности, снижению ее эффективности и отсутствию удовлетворения. Развиваются деформации направленности личности (социальное лицемерие, педагогическая индифферентность и выученная беспомощность).
- Нарушение адекватного восприятия профессиональной действительности приводит к социальной дезадаптации, выражается в рассогласовании между способностями и содержанием работы, в искаженном анализе ситуаций и принятии решений, появлении негативных качеств и недовольства жизнью в целом. Появляются формализм, агрессия, пессимизм.

- При развитии каких-либо особых способностей или черт характера появляются комплекс превосходства, нарциссизм, завышенный уровень притязаний и самооценка, что ведет к появлению демонстративности, доминантности, ролевого экспансионизма.

- Многолетнее выполнение одной и той же деятельности приводит к стереотипизации, которая вызывает ошибочные действия, искажение профессиональной реальности, психологические барьеры. Это все характерно для формализма и консерватизма.

- Эмоциональная напряженность педагогического труда, необходимость постоянно быть эталоном, сдерживать эмоциональные проявления, т. е. регулировать свое поведение и деятельность приводит к развитию синдрома эмоционального выгорания.

- Вживание в объект профессиональной деятельности приводит к искажению личности педагога, развивается поведенческий трансфер.

4. *Индивидуальные деформации* вызваны психологическим сращиванием личности и профессии, долговременным погружением в профессиональную роль. Они вызывают развитие акцентуаций характера, гиперактивность, сверхответственность, фанатизм. Проявляются в ролевом экспансионизме.

Перечисленные профессиональные деформации можно разделить на те, что в большей степени влияют на личностный уровень, и такие, что в большей степени проявляются на профессиональном уровне (табл. 18).

Таблица 18

Профессиональные педагогические деформации

Тип	Вид	Характеристика
Личностные	Авторитарность	Централизация всего учебно-воспитательного процесса вокруг педагога, единоличное осуществление управления, использование распоряжений, рекомендаций и указаний
	Демонстративность	Эмоционально окрашенное поведение, проявляющееся в желании быть на виду, нравиться, проявлять себя, самоутверждаться
	Доминантность	Выполнение властных функций, стремление все контролировать, оценивать, требовать
	Педагогическая агрессия	Враждебное отношение к учащимся, которые не соответствуют требованиям педагога, приверженность к карательным способам воздействия, требование подчинения

Тип	Вид	Характеристика
Личностные	Социальное лицемерие	Вырастает из социальной желательности, необходимости пропагандировать высокие моральные принципы. Приводит к неискренности чувств и отношений
	Педагогическая индифферентность	Проявляется в эмоциональной сухости, игнорировании индивидуальных особенностей детей, их требований и запросов
	Выученная беспомощность	Обусловлена неизбежностью существования в сложившихся обстоятельствах и приводит к перекладыванию ответственности на других, демонстрации собственной беспомощности
	Неадекватная самооценка	Завышенная самооценка связана с демонстрацией педагогом себя как всезнающего учителя, который во всем прав. Заниженная самооценка обуславливает такие проявления, как самообвинение, самобичевание
	Поведенческий трансфер	Формирование черт, присущих воспитанникам, когда педагог, находясь с ними в постоянном контакте, присваивает те же паттерны поведения
Профессиональные	Педагогический догматизм	На основе частого повтора типовых педагогических задач формируется склонность к упрощению проблем, применению отработанных приемов без учета ситуации. Возникает неприятие инноваций, самоуверенность, которая сопровождается снижением общего интеллекта
	Ролевой экспансионизм	Тотальная погруженность в профессию, фиксация на собственных педагогических проблемах и трудностях, преобладании назидательности, безапелляционности. Жесткое ролевое поведение за пределами учебного заведения, преувеличение роли преподаваемого предмета
	Дидактогения	Стремление все объяснять самому, всех учить и воспитывать, назидать и поучать. Проявляется не только в учебном заведении, но и в повседневной жизни
	Информационная пассивность	Нежелание совершенствовать навыки работы с информацией, повышать информационную культуру, которое превращается в прекращение самообразования после накопления определенного объема информации и методической базы по предмету

Тип	Вид	Характеристика
Профессиональные	Консерватизм	Репродуцирование одного и того же материала с применением стереотипных приемов обучения и воспитания вызывает превращение их в штампы. Это ведет к неприятию инноваций
	Монологизм	Использование речевых штампов, отсутствие индивидуальности речи, соотнесение речи детей с ожидаемыми штампами
	Формализм	Формальное отношение к работе, отсутствие творчества, инициативы
	Некомпетентность	Отсутствие развития личности, профессионального роста приводит к снижению компетентности

Для преодоления профессиональных деформаций педагога, которые неизбежны в течение трудовой деятельности, существует ряд способов. Определенную нагрузку в этой работе несет психолог, который проводит диагностическую, консультационную и коррекционную деятельность. Общими рекомендациями являются постоянное повышение социально-психологической и предметно-педагогической компетентности, работа с инновациями, рефлексия и овладение способами саморегуляции, прохождение тренингов.

Эти же методы приемлемы для работы с другой профессиональной проблемой – эмоциональным выгоранием, которое практически всегда сопровождает профессиональные деформации (Л. В. Мардахаев).

13.5. Синдром эмоционального выгорания педагогов

Одна из трудностей педагогической работы – ее высокая психическая напряженность, эмоциональная насыщенность, которые приводят к эмоциональному выгоранию (В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Н. А. Воробьева, В. В. Кустова, К. Маслач, Т. А. Форманюк).

Эмоциональное выгорание – состояние физического, эмоционального и умственного истощения, включающее эмоциональную истощенность, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений.

Эмоциональная истощенность есть чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. *Деперсонализация*

ция характеризует циничное отношение к своему труду и его объектам, что проявляется в бесчувственном отношении к детям. *Редукция профессиональных достижений* проявляется в чувстве некомпетентности в профессии, осознании собственных неудач.

Выделяют в основном две большие группы факторов, провоцирующих эмоциональное выгорание педагогов.

1. *Внешние факторы – организационные*, характеризующие условия и содержание деятельности:

- хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, сопряженная с постоянным общением с учащимися, родителями и коллегами;
- нечеткая организация труда, недостаток оборудования, противоречивые требования к деятельности;
- повышенная ответственность, сопряженная с ответственностью за жизнь и здоровье детей;
- нервная обстановка в учебном заведении;
- психологически трудный контингент. Дети непредсказуемы, могут быть разными: непослушными, капризными, агрессивными, слишком активными или медлительными.

2. *Внутренние факторы – личностные*, отличающие самого педагога и его индивидуальность:

- эмоциональная ригидность;
- интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности;
- слабая мотивация эмоциональной отдачи, проявляющаяся в равнодушии и эмоциональной черствости;
- нравственные дефекты или дезориентация;
- трудоголизм;
- отсутствие психологических ресурсов.

К. Маслач [156] выделила три типа симптомов эмоционального выгорания: физические, поведенческие и психологические (табл. 19).

Эти симптомы могут проявляться в разной степени и с разной частотой. Отсюда выделение *трех фаз эмоционального выгорания*.

Первая фаза – *нервное напряжение* – возникает при дестабилизирующей обстановке, хроническом эмоциональном напряжении. Она характеризуется тем, что симптомы проявляются в легкой форме, не долго. Снимается напряжение расслаблением и перерывами в работе.

Симптомы эмоционального выгорания

Физические симптомы	Поведенческие симптомы	Психологические симптомы
<ul style="list-style-type: none"> • Усталость • Чувство истощения • Восприимчивость к изменению внешней среды • Астенизация • Головные боли • Желудочно-кишечные расстройства • Проблемы с весом • Бессонница 	<ul style="list-style-type: none"> • Работа кажется все тяжелее • Избегание работы • Задержка на работе • Снижение энтузиазма • Чрезмерное внимание к деталям • Дистанцирование от учащихся и коллег • Неспособность принимать решения • Злоупотребление алкоголем, лекарственными средствами 	<ul style="list-style-type: none"> • Чувства беспокойства, скуки, обиды, разочарования, вины, неустраиваемости • Раздражительность • Подозрительность • Ригидность • Неуверенность • Пессимизм

Вторая фаза – *резистенция (сопротивление)* – возникает при более регулярном и затяжном характере симптомов. Педагоги стремятся побороть симптомы, оградить себя от неприятных впечатлений.

Третья фаза – *истощение* – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, симптомы становятся хроническими, развиваются психические и физические проблемы.

Современные педагоги демонстрируют проявления эмоционального выгорания практически в 100 % случаев. Это касается и учителей, и воспитателей в детских садах, и преподавателей, и руководителей в образовании, и даже студентов педагогических вузов, о чем свидетельствуют публикации ученых [44; 111; 178; 235; 258]. Педагоги отмечают сильную выраженность всех внешних факторов, провоцирующих эмоциональное выгорание, особенно постоянные изменения содержания образования, требований к ведению документации, несоответствие между требованиями времени и материальным состоянием технических средств.

Знание особенностей возникновения, протекания, развития эмоционального выгорания позволяет психологам своевременно выявлять эту проблему и оказывать психологическую помощь педагогам. Она состоит в формировании психологической, методической и социальной компетентности, в индивидуальном консультировании, в развитии эмоциональной гибкости. Особо отмечается действенность тренингов

целеполагания, релаксирования, саморегуляции, когнитивных перестроек (Н. Е. Водопьянова, Н. А. Воробьева, В. В. Кустова, Д. А. Кутузова, А. В. Ракицкая, Т. А. Церга).

Тема 14. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

14.1. Понятие педагогического коллектива

Педагогическая деятельность носит коллективный характер, так как с детьми работает не один воспитатель, учитель или преподаватель, а целая группа педагогов, являющихся членами коллектива. Главная особенность педагогического коллектива – специфическая профессиональная деятельность – воспитание и обучение подрастающего поколения.

Педагогический коллектив – это объединенная общими целями и задачами группа педагогов, в процессе совместной деятельности достигшая высокого уровня развития, проявляющегося в организационном и психологическом единстве.

Педагогический коллектив характеризуется рядом особенностей.

Полифункциональность деятельности определяется множеством выполняемых педагогами работ и функций (преподавание, руководство детским коллективом, кураторство, ведение дополнительных факультативов, кружков, просветительская работа в социуме, исследовательская деятельность). В обязанности педагога входит работа с семьей (родителями, другими родственниками, значимыми для ребенка).

Самоуправляемость педагогического коллектива выражается в определенности функциональных и должностных обязанностей, отработанных формах контроля и самоконтроля, регламентированности. В реальной образовательной практике существуют также обязанности. Но самоуправляемости коллектива способствует именно отработанная система прав и обязанностей.

Коллективный характер труда и ответственность за результаты деятельности основываются на том, что индивидуальные усилия педагогов не дадут результатов при несогласованности действий в коллективе. Ценностное единство, согласование педагогических технологий, профессиональная культура и творчество являются основой, которая обеспечивает эффективность педагогического труда.

Современное образование приобрело за последние полвека еще одну особенность – *феминизацию*. Это имеет как позитивные последствия (женские коллективы более гибки в выборе педагогических тактик, расположены к воспитательной работе), так и негативные (образование презентует ценности женской культуры).

Специфическим является влияние женщин-педагогов на мальчиков. Они в оценке мужского пола склонны проявлять две крайности.

Первая заключается в том, что в целом оценивая мужское поведение, женщины видят в нем больше негативных тенденций (агрессивность, излишняя двигательная активность), поэтому транслируют посыл: «Все мальчики плохие: непослушные, шумные, драчливые. Ты мальчик, поэтому ты тоже плохой». Это способствует снижению самооценки у мальчиков, неадекватному восприятию и пониманию мужского поведения.

Вторая крайность определяется тем, что мужчин в нашем обществе меньше, чем женщин. Поэтому транслируется щадящее, бережное отношение к мальчикам: их нужно прощать, меньше загружать, меньше требовать. Им разрешается использовать девочек, их труд.

Общие качества педагогического коллектива:

- интегративность (мера единства, слитности, общности);
- микроклимат, определяющий самочувствие каждого педагога;
- референтность (принятие педагогами группового эталона);
- лидерство (реальное выделение личностей, оказывающих существенное влияние на педагогический коллектив).

Таблица 20

Виды единства педагогического коллектива

Вид единства	Содержание
Интеллектуальное	Владение достижениями наук психолого-педагогического блока, развитие диалектического и рефлексивного мышления, самообразование и самоанализ деятельности
Организационное	Рациональное распределение функций внутри коллектива, выполнение обязанностей, взаимозависимость и взаимопомощь
Волевое	Наличие единой психологической и педагогической позиции, общественного мнения, принятие коллективных решений
Психологическое	Эмоциональное и мотивационное единство (наличие преобладающего позитивного настроения, благоприятного микроклимата, взаимопонимание и взаимопомощь)

Особенно важной характеристикой является интегративность – единство педагогического коллектива, определяющееся общими задачами, педагогическими, психологическими и методическими проблемами, над которыми будет работать коллектив. Выделяются разные виды единства (табл. 20).

14.2. Функции и качества педагогического коллектива

Жизнедеятельность педагогического коллектива отражается в двух его главных функциях (Е. И. Рогов [182]): учебно-воспитательной (производственной) – функция выражает непосредственно интересы общества; социально-гуманитарной – функция выражает интересы работников. Реализацию данных функций обеспечивают частные характеристики коллектива.

1. Учебно-воспитательная функция предполагает наличие ряда параметров:

- *направленность группы*, которая определяет ее сплоченность, интегрируя ориентацию целей и мотивов деятельности личностей, образующих группу. Это понятие связано с отношением членов группы к профессиональной деятельности, в основе которого лежат профессионально-этические нормы;

- *организованность*, состоящую в способности группы к самоуправлению. Характеризуется через общие качества: организационную интеграцию управленческих функций членов коллектива, их организационную сплоченность, микроклимат, удовлетворенность педагогов организованностью педагогической деятельности, способность коллектива стимулировать активность педагогов;

- *подготовленность к совместной деятельности*, которая выражается в готовности каждого к взаимодействию в решении педагогических задач. Необходима совместимость всей группы педагогов, работающих для достижения общей цели, референтность в профессионально-деловом микроклимате.

2. Социально-гуманитарная функция предполагает удовлетворение различных потребностей учителя: в труде, в получении определенного материального вознаграждения, общественного признания, в общении, дружбе, самореализации, отдыхе, в социальной защите. Ее реализацию определяют:

- *интеллектуальная коммуникативность*, которая характеризуется интеллектуальным единством, т. е. готовностью педагогов оценивать

педагогические явления и факты на основе выработанных в педагогическом коллективе единых норм и способностью создавать оптимальные пути взаимной информации, определением общих позиций, суждений, принятием групповых решений;

- *эмоциональная коммуникативность*, представляющая собой межличностные связи эмоционального характера, динамику преобладающего эмоционального настроя. Она характеризуется сопереживанием педагогов друг за друга, эмоциональной поддержкой в сложных ситуациях;

- *волевая коммуникативность*, т. е. способность педагогического коллектива противостоять трудностям, его стрессоустойчивость, надежность в экстремальных ситуациях. При возникновении трудности создается групповое волевое усилие. Психологическая структура развивающейся группы актуализируется и реализуется только в ее жизнедеятельности, в процессе реального решения поставленных задач.

14.3. Структура отношений в коллективе

Структура педагогического коллектива отражает относительно устойчивые взаимосвязи между его членами и включает (по Р. Х. Шакурову [240]) формальную (официальную, деловую) и неформальную (неофициальную, внутреннюю) подструктуры.

Формальная подструктура обусловлена официальным разделением труда, правами и обязанностями членов коллектива. Она имеет идеальный план – модель системы деловых связей и отношений, целей и задач коллектива, фиксируется в уставах, должностных предписаниях, инструкциях, правилах. Этот идеальный план в реальной жизни выдерживается не полностью, так как в результате персонификации социальных ролей, под влиянием психологических особенностей членов коллектива, сложившейся системы межличностных отношений смещаются некоторые акценты предписанных отношений. В рамках формальной подструктуры происходит координация функций, организация совместной деятельности, распределение обязанностей, контроль за учебно-воспитательным процессом.

Неформальная подструктура – система чувств, потребностей, интересов, ценностных ориентаций, установок. Она возникает на базе

действительных функций. Основной каркас состоит из межличностных отношений (симпатий и антипатий, уважения, доверия – недоверия, желания – нежелания сотрудничать) и характеризуется через понятие «психологический климат». На развитие организационной структуры педагогического коллектива влияют определенные факторы:

- *Характер профессионально-педагогических задач, которые решаются коллективом.* Целостность педагогического процесса интегрирует деятельность всех педагогов, согласовывающих свои действия со всеми участниками обучения и воспитания. Целевое единство (частные задачи подчиняются достижению общей цели) является определяющим условием сплоченности коллектива.

- *Социально-демографические и индивидуально-психологические особенности членов коллектива.* Однородность коллектива по возрасту, образованию, квалификации способствует установлению оптимальных деловых и тесных личных отношений, сплоченности и организованности, которые отражаются на стабильности коллектива [65].

- *Величина коллектива.* Численность педагогического коллектива определяет устойчивость отношений, их официальность, наличие неформальных групп, конфликтность, особенности руководства. В социальной психологии доказано, что устойчивые и прочные связи между людьми устанавливаются в небольших коллективах.

Неформальная подструктура опосредуется психологическими механизмами функционирования: адаптацией, коммуникацией, идентификацией и интеграцией.

Адаптация предполагает активное усвоение и принятие сложившихся ценностей, норм и традиций новыми членами коллектива. *Коммуникация* есть активный обмен информацией между членами коллектива, с помощью чего формируются ценностные ориентации и установки членов групп. *Идентификация* определяет формирование чувства принадлежности к группе в процессе общения и протекает на трех уровнях: эмоциональном (как способности к сопереживанию), ценностно-мировоззренческом (как способности понимать других людей и их точку зрения) и поведенческом (как способности воспроизводить образцы поведения). *Интеграция* обеспечивает развитие сплоченности коллектива через отработку трудового ритма, развитие сработанности и совместимости [40].

14.4. Социально–психологический микроклимат в педагогическом коллективе

Отношения в педагогическом коллективе становятся основой его жизнедеятельности и влияют на качество педагогического труда. Наиболее развитые педагогические коллективы характеризуются следующими особенностями:

- высокая групповая сплоченность;
- коллективное самоопределение;
- коллективная идентификация;
- социально-ценностный характер мотивации;
- высокая референтность членов коллектива по отношению друг к другу;
- объективность в возложении и принятии ответственности за результаты совместной педагогической деятельности.

Перечисленные параметры в целом определяют социально-психологический микроклимат коллектива.

Социально–психологический климат – система относительно устойчивых психических состояний, типичных для данного коллектива и значимых для его членов и их деятельности.

Климат в коллективе выступает повседневным пространством трудовой деятельности индивида, активно влияя на ее мотивы, устойчивость, эффективность. В педагогической профессии, где эмоциональное состояние учителя включается в саму профессию, его значимость приобретает особый смысл [159; 240; 241].

Б. Ф. Ломов понимал психологический климат как сложную систему, в которую включал межличностные отношения (симпатии, антипатии, дружбу) и психологические механизмы взаимодействия людей (сопереживание, подражание), систему взаимных требований, общий стиль совместной трудовой деятельности и эмоциональный фон, отражавшие психологическое единство коллектива.

К. К. Платонов считал, что социально-психологический микроклимат – это такое свойство группы, которое определяется межличностными отношениями, создающими стойкие групповые настроения, определяющие степень активности в достижении целей.

Р. Х. Шакуров рассматривал данное понятие с двух сторон: психологической (раскрывается в эмоциональных, волевых, интеллектуальных состояниях и свойствах группы) и социально-психологической (прояв-

ляется в интегративных особенностях группы, значимых для ее целостности и функционирования).

В. М. Шепель понимал климат в педагогическом коллективе как эмоциональную окраску психологических связей его членов и выделял в социально-психологическом микроклимате три «климатические зоны»:

- *социальный климат* (определяется степенью осознанности общих целей и задач, гарантированностью прав сотрудников);
- *моральный климат* (характеризуется общепринятыми в педагогическом коллективе моральными ценностями);
- *психологический климат* (атмосфера взаимоотношений сотрудников, находящихся в непосредственном контакте друг с другом).

Таким образом, социально-психологический микроклимат в педагогическом коллективе есть полифункциональное психологическое образование, интегральная и динамическая характеристика психических состояний членов коллектива.

Структура социально-психологического климата (В. В. Бойко [32]) определяется системой сложившихся отношений:

- *общественных*, включающих производственные, политические, правовые, этические, эстетические. Они раскрывают социальное содержание личных отношений людей;
- *межличностных*, отражающих организационные взаимодействия, статусно-ролевые взаимосвязи, административное взаимовлияние, эмоционально-логическое взаимопознание.

Функции социально-психологического климата различны. *Консолидирующая* заключается в сплочении членов коллектива, объединении усилий в решении учебно-воспитательных задач. *Стимулирующая* состоит в создании эмоционального потенциала, энергии в педагогическом коллективе. *Стабилизирующая* функция обеспечивает устойчивость внутриколлективных отношений. Суть *регулирующей* функции – в утверждении норм отношений, этической оценке поведения членов коллектива.

Основные **показатели благоприятного климата** в педагогическом коллективе:

- удовлетворенность членов коллектива своим пребыванием в нем, процессом и результатами педагогического труда;
- сознательная дисциплина и продуктивность работы;
- сплоченность и организованность коллектива, сотрудничество, взаимопомощь, поддержка и взаимное уважение сотрудников;
- позитивное эмоциональное настроение;

- высокая степень участия каждого сотрудника в управлении и самоуправлении коллектива;
- признание авторитета руководителей, которые являются как формальными, так и неформальными лидерами;
- отсутствие текучести кадров.

Социально-психологический климат коллектива влияет на личность через систему взаимных объективных оценок. Механизм этого влияния заключается в непосредственном заимствовании мыслей и эмоций других людей – *подражании*. Оно может быть *мотивированным*, когда педагоги отражают и переживают эмоциональное состояние своих коллег, анализируют психические состояния, сопоставляют со своими, принимают или не принимают их. Существует и *интуитивное* подражание, основывающееся на эмпатических способностях человека. В этом случае педагоги не только понимают и чувствуют состояние коллег, но и испытывают подобное состояние.

Вместе с тем не только климат в коллективе влияет на отдельную личность, но и личность способна воздействовать на климат. Основными механизмами влияния человека на коллектив являются *убеждение, внушение, личный пример*. Через убеждение, используя факты, логику и аргументацию, человек может изменить мнение, оценки других, правила в коллективе. С помощью внушения создается общее настроение, утверждаются ценности педагогической культуры. Пример является достаточно эффективным способом влияния личности на формирование микроклимата (пример отношения к другим, к себе, к труду, к общему мнению).

Как видим, социально-психологический микроклимат в коллективе есть многослойное и полифункциональное динамическое образование.

14.5. Понятие педагогической команды

Идея создания педагогических команд обусловлена коллективным характером труда и коллективной ответственностью за результаты педагогической деятельности. Взаимодействие учителей с учениками в средней школе уже является «полипедагогическим» (А. А. Реан, Я. Л. Колминский), и, по выражению авторов, «...каждый последующий учитель застает отнюдь не педагогическую “целину”, но “культурную почву”, возделанную коллегой. При этом он должен знать, что, кем и как “засеяно”, во-первых, чтобы не затоптать “разумное, доброе, вечное”, оставшееся от предшественника, а во-вторых, чтобы использовать

результаты его усилий в своих и общих интересах, в интересах учеников и всех учителей» [180, 145].

Для оптимального педагогического сотрудничества в образовательной практике формируют педагогические команды.

Педагогическая команда – это группа учителей, работающих с данным классом, организованная для совместной работы ради достижения общей цели и разделяющая ответственность за полученные результаты.

Формирование педагогических команд требует понимания целей их создания и психологических принципов подбора людей в команды.

В зависимости от времени существования и поставленных задач выделяются типы педагогических команд (табл. 21).

Таблица 21

Типы педагогических команд

Проектная команда	Управленческая команда	Команда по вопросам усовершенствования	Оперативная команда
Многофункциональная группа, в которой собраны педагоги, преподающие разные учебные дисциплины. Организуется для разработки и реализации педагогического проекта и предполагает тесное сотрудничество участников. Может быть расформирована по окончании проекта	Создается для оптимального управления учреждением, предполагает не только выполнение обязанностей, но и командное решение возникающих задач	Создается для оптимизации учебно-воспитательного процесса, предполагает командную разработку мер и способов их реализации для улучшения качества деятельности учебного заведения	Это кратковременная группа, создаваемая в основном для разрешения критических ситуаций

Работа педагогических команд имеет ряд *преимуществ*. Так, в профессиональном плане экономится время, которое будет затрачено сотрудничающими и доверяющими друг другу педагогами для качественного решения задач. Могут быть разработаны нестандартные идеи для дальнейшей работы. В коммуникативном плане взаимодействие членов команды отличается сотрудничеством, взаимной ответственностью и гибкостью. Работа педагогов в команде способствует личностному и профессиональному росту и повышает эффективность деятельности. Наличие в образовательном учреждении педагогических команд создает ему благоприятный имидж.

Вместе с тем командная работа не лишена *недостатков*. Они связаны с временными и человеческими ресурсами. Для создания команды требуется время, ее существование держится на взаимоотношениях педагогов. Отсюда важность сочетания статусов членов группы. Для командной деятельности приемлем только демократический стиль управления, не всегда доминирующий у руководителей. А. А. Реан и Я. Л. Колominский отмечали, что модель созданной команды является «эксклюзивной» и не всегда пригодна для других типов команд. При создании команд могут возникнуть трудности, например, отсутствие доверия, противоположные педагогические взгляды, разочарование из-за отсутствия быстрых результатов или несовпадения реальных и ожидаемых последствий.

В целом эффективной будет команда, которая покажет высокие результаты деятельности, большое количество решенных вопросов и предлагаемых решений и идей, удовлетворенность членов команды принадлежностью к ней и положительный эмоциональный опыт.

При создании эффективной команды очень важна совместимость ее участников. В русле анализа деятельности педагогов следует выделить **совместимость**:

- *социально-психологическую*, которая включает психофизическую (совместимость по темпераменту), личностную (совместимость по характеру) и социальную (совместимость стилей взаимодействия и общения);
- *педагогическую*, отражающую сочетание дидактического взаимодействия, оптимальный выбор стратегий обучения и воспитания.

Психологическая **несовместимость** может приводить к негативным последствиям в деятельности людей. Особенно это касается труда педагогов, так как от их взаимоотношений зависит протекание образовательного процесса, психологическое благополучие учащихся.

14.6. Руководство педагогическим коллективом

Руководство – это направление деятельности, обеспечивающее развитие коллектива, построение взаимоотношений между его членами и их поведение, которое в максимальной степени способствует достижению организационных целей.

Руководство педагогическим коллективом включает несколько видов деятельности:

- деятельность по координации усилий педагогического коллектива, направленных на совместное достижение поставленных целей;
- деятельность по оперативному оцениванию психологического состояния педагогического коллектива, налаживание взаимодействия его членов, стимулирование положительных отношений, рабочего настроения;
- воздействие на процессы коллективного мышления и формирования мнений, целей, намерений и мотивов, контроль за ходом учебной деятельности и оказание помощи, оценка достигнутых результатов и приложенных усилий.

Руководство педагогическим коллективом нуждается в активном участии психолога, так как задачи руководства предполагают следующее психологическое сопровождение:

- создание условий для развития персонала (кадровый подбор и анализ кадрового потенциала, отслеживание профессиональной и социально-психологической адаптации сотрудников, планирование деловой карьеры, управление трудовой мотивацией);
- обеспечение условий для развития коллектива, его сплоченности и организованности;
- анализ и регулирование взаимоотношений и социально-психологического климата в коллективе;
- совершенствование организационной культуры;
- управление конфликтами в коллективе.

Руководство кадрами предполагает понимание особенностей каждого члена коллектива и его групп. В психологии существует определенное деление педагогов на группы.

Первая группа – так называемая *«учительская молодежь»*, получившие соответствующее образование и начинающие свою педагогическую деятельность молодые специалисты. У них не всегда достаточно опыта, что приводит к дидактическим, педагогическим и психологическим ошибкам. Однако у молодых педагогов наиболее высок творческий потенциал, инициативность, стремление внедрять новые, нетрадиционные подходы в деятельности.

Вторая группа – это *педагоги-«консерваторы»*, которые, как правило, имеют достаточно большой стаж педагогической деятельности, соответственно, и возраст, не всегда могут отказаться от сложив-

шихся стереотипов и привычек, принять и освоить новое. Но при этом они обладают огромным багажом знаний и опыта, количеством прожитых, прочувствованных ситуаций, навыками взаимодействия.

Третья группа, нередко встречающаяся в педагогических коллективах, – так называемая **«оппозиция»**, сотрудники, которые всегда замечают промахи и ошибки руководства, открыто высказывают свое критическое мнение администрации и коллегам. Такие педагоги выражают мнение определенной группы работников, озвучивая его вслух, поэтому их высказывания позволяют руководителям знать определенные течения в коллективе.

Четвертая группа, составляющая костяк коллектива, **педагоги-коллективисты**, для которых важны взаимопонимание, сотрудничество, дружеские отношения, эмоциональное благополучие в коллективе, поэтому они стремятся поддерживать благоприятный психологический микроклимат, помогают в решении различных вопросов и проблем, поддерживают коллег.

Важными аспектами руководства педагогическим коллективом являются создание и поддержание определенной организационной культуры, учет типов личности и характера работников. Создание положительного психологического климата, творческой атмосферы и участие педагогов в управлении, удовлетворение культурных и духовных потребностей педагогов, установление социальных норм поведения и социальное стимулирование развития педагогического коллектива будут способствовать его развитию.

Выделяют следующие показатели успешности деятельности педагогического коллектива [141]:

- обученность учащихся (объем и глубина знания предметов, уровень общего интеллектуального развития, специальные способности учеников);
- воспитанность учащихся (уровень моральной зрелости детей, сформированность у них основных социально полезных качеств);
- способность к оперативному решению задач (умение коллектива вовремя мобилизовать свои ресурсы, согласованно действовать, находить лучшие решения проблем при минимальных затратах времени);
- профессиональный рост педагогов (расширение и углубление специальных знаний, совершенствование умений и навыков);
- личностное самосовершенствование (степень самоактуализации педагога, стиль педагогического общения, общая образованность и культура личности).

Педагогический коллектив обладает определенным интеллектуальным и воспитательным потенциалом, выступает субъектом воспитания по отношению к ученическому коллективу и самому себе. Постоянное развитие обеспечивает ему существование в меняющемся социокультурном и образовательном пространстве. Факторы, способствующие развитию коллектива, могут изменяться под его воздействием. Их учет способствует развитию и оптимальному существованию коллектива.

Тема 15. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

15.1. Понятие педагогического взаимодействия и его субъектов

Образовательный процесс представляет собой взаимодействие всех участвующих в нем субъектов. С психологической точки зрения главной характеристикой субъекта является активность в деятельности, в общении, во взаимодействии с другими. Эта активность выражается на интеллектуальном и поведенческом уровнях. *Субъектами образовательного процесса* являются:

- *конкретные индивиды*: дети (воспитанники, ученики, студенты) и взрослые (воспитатели, педагоги, преподаватели, руководители, родители);
- *группы людей* (ученические классы, студенческие группы, коллективы педагогов, администрация учебных заведений).

Выделяется как категория и *совокупный субъект образования*. Это каждый педагог и ученик, представляющие собой общественный субъект (педагогическое сообщество, ученичество) [77].

Взаимодействие характеризуют активность, осознанность и целоположенность, которые определяют две его формы: сотрудничество и общение. В образовательном процессе они взаимосвязаны. Выделяют:

- *педагогическое взаимодействие* педагога и детей, проявляющееся в общении и отношении взрослого к ним;
- *учебное взаимодействие* учащихся, проявляющееся в деловых отношениях и общении, обусловленных включенностью ребенка в общественно значимую и социально нормированную деятельность – учебу;
- *межличностное взаимодействие* учащихся, в основе которого система личных отношений (симпатий – антипатий), складывающихся стихийно и не имеющих официального закрепления.

Все виды взаимодействия представляют собой многоярусное образование, основанием которого является психологический контакт педагога и детей. Исследования отечественных и российских ученых [11; 39; 53; 101; 219] показывают, что категория педагогического взаимодействия является базовой для современного педагогического процесса, который носит субъект-субъектный характер.

Педагогическое взаимодействие – это специально организованный процесс совместной, направленной на достижение общего результата деятельности и общения педагога и учащихся в ходе учебно-воспитательной работы, направленный на развитие личности воспитанника при руководящей роли взрослого.

Свойства педагогического взаимодействия (Е. В. Коротаева [101]):

- детерминированность социокультурной и образовательной ситуации;
- взаимосвязь социальных, психологических и педагогических подходов в организации педагогического взаимодействия;
- последовательность, непрерывность и дискретность педагогического взаимодействия;
- нацеленность на передачу общественного опыта подрастающему поколению для воспроизводства общества;
- диалектическая взаимосвязь с процессом общения и его сторонами;
- закономерная асимметричность позиций субъектов педагогического взаимодействия;
- необходимость создания условий для саморазвития субъектов образовательного процесса.

Я. Л. Коломинский еще в 1990-е гг. начал развивать психологические идеи анализа педагогического взаимодействия и предложил его теоретическую модель, состоящую из двух пластов [95]. Первый – надводный – *общение*, представляет собой видимое вербальное или невербальное поведение, которое проявляет человек по отношению к другим (как разговаривает, как себя ведет). Второй – подводный – *отношение*, личностно значимое, образное, эмоциональное и когнитивное отражение людьми друг друга, внутреннее состояние личности. В обычной жизни может и не проявиться.

Было выделено несколько **типов педагогического взаимодействия**:

- согласованные (положительно-положительный и отрицательно-отрицательный);

- несогласованные (положительно-отрицательный, отрицательно-положительный);
- непоследовательный.

Положительно-положительный (устойчиво-положительный) тип характеризуется эмоционально положительным отношением педагога к ученикам, принятием детей и позитивным прогнозом их развития. В общении взрослый выбирает способы контактирования, которые отличаются доброжелательностью, эмпатийностью, отсутствием предвзятости, ровным и спокойным тоном общения. Этот тип наиболее благоприятен в педагогическом взаимодействии.

Отрицательно-отрицательный (устойчиво-отрицательный) тип характеризуется проявлением негативного отношения к детям в жестком, императивном, авторитарном общении. Он отражает устойчивую эмоционально-негативную направленность. Педагоги не только не любят учеников, но и демонстрируют в общении с ними свое отношение через агрессию, негативные оценки и прогнозы на будущее. Это наиболее неблагоприятный тип педагогического взаимодействия, так как такие педагоги не пользуются авторитетом, отношение к ним негативное, что часто переносится на отношение к предмету.

Разницу в восприятии педагогов этих двух типов можно увидеть в студенческом эссе.

«Учитель открывает свое дело, большой мир, которому посвящена его жизнь. За хорошим учителем хочется войти в его мир. Мир Ирины Ивановны – литература, и ее ученикам действительно искренне хотелось проследовать за ней. Она умела заинтересовать, никогда не повышала голос (в этом не было необходимости), внимательно относилась к работам учеников, развивала в них вкус и разносторонний взгляд на людей. В грамматике я не сильно преуспевала, но хотела подтянуться именно потому, чтобы не было стыдно перед таким преподавателем. Когда я выполняла творческие задания, помню, очень хотелось удивить Ирину Ивановну, поэтому я особенно старалась. В моем классе Ирина Ивановна преподавала недолго, но мои одноклассники и я до сих пор вспоминаем ее и благодарны за те интересные уроки не просто языка и литературы, но, пожалуй, жизни.

Мои знания, полученные на уроках биологии, пожалуй, одни из самых глубоких и прочных из всего базового школьного курса. За это я благодарна удивительной учительнице Лилии Аркадьевне. Год за годом она открывала нам мир во всем его разнообразии, при этом большое внимание уделяла не просто накоплению знаний, но их осмысливанию, нашему экологическому воспитанию в целом. Лилия Аркадьевна терпеливо относилась к процессу

обучения, не жалела сил на дополнительные занятия для отстающих и заинтересованных в ее предмете. Однако действительно особенными наши взаимоотношения делало доверие, которое Лилия Аркадьевна смогла установить. Много времени мы проводили, беседуя о проблемах с учителями, родителями, ровесниками. Теперь на встречах выпускников в кабинете Лилии Аркадьевны всегда аншлаг.

Уважительное отношение к ученику, внимание к его работе и проблемам, доверие и честность – вот чем отличались эти преподаватели, и за это я им очень благодарна...

Когда я училась в школе, самые страшные ночные кошмары часто были об уроках химии, и совсем не про реакции, приводящие к взрыву. Я придерживаюсь распространенной точки зрения о том, что отношение к предмету с большего формирует преподаватель, его манера общения с учениками. У нашей учительницы химии эта манера была довольно специфическая: я до сих пор вспоминаю некоторые ее фразы. Например, одна особенно яркая, когда девочка не смогла решить уравнение: “Да, ну что, есть и такие, которым нравятся тупые жены”. Не хочу представлять ее тираном, но не удержусь от еще одной цитаты, когда кто-то не отказывался выходить к доске, она говорила: “Нашелся доброволец на голгофу”. Именно такое отношение отталкивало больше всего, не хотелось ничего делать и с большим трудом что-то запоминалось, химия казалась отвратительным ненужным предметом. Однажды весь класс саботировал контрольную – никто не пришел – но и после этого инцидента руководство школы считало, что дело не в проблемах взаимоотношения учеников и учителя, а в лени и отсутствии способностей к предмету». (*Студентка А. К., стиль и орфография сохранены.*)

Положительно-отрицательный (пассивно-положительный) тип отличается эмоционально позитивным отношением и принятием детей, но в общении с ними педагог проявляет жесткость, требовательность, автократизм. Нечетко выраженная эмоционально положительная установка проявляется в сухости и официальности общения, предпочтении деловых отношений. Учащиеся чувствуют таких педагогов, понимают и даже принимают их поведение.

Отрицательно-положительный (пассивно-отрицательный) тип взаимодействия характерен для педагогов с негативным отношением, но позитивным общением. Безучастность, отчужденность и скрытая неприязнь отличают педагогов этого типа. Внутренняя эмоциональная позиция неприятия учеников маскируется внешне доброжелательной манерой контактов. Такое социальное лицемерие замечается детьми и в силу возрастного максимализма очень негативно оценивается.

Непоследовательный (неустойчивый) тип взаимодействия наблюдается, когда педагог находится во власти своих отношений и переживаний, поэтому проявляет какое-либо отношение и демонстрирует поведение в зависимости от ситуации (настроения, присутствия других педагогов или руководителей, обстановки дома). Этот тип также неблагоприятен для педагогического взаимодействия, так как учащиеся должны угадывать состояние педагога, подстраиваться под него.

Исследования А. А. Горшкова [53] показали тесную связь между типом педагогического общения, стилем руководства педагога и стажем его педагогической деятельности.

Сегодня педагогическое взаимодействие трактуется значительно шире – как многоаспектный процесс. Так, в него введены следующие характеристики [165]: взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношения, взаимные действия, взаимовлияние.

Существует множество классификаций педагогического взаимодействия в зависимости от основания (табл. 22).

Таблица 22

Виды педагогического взаимодействия

Основание для классификации	Вид и содержание взаимодействия
Установка и включенность объектов	Добровольное
	Вынужденное
Характер протекания	Планомерное (строго организованное)
	Импровизационное (свободное, творческое)
Длительность и дискретность	Кратковременное (отдельные мероприятия)
	Долговременное (длительное время, постоянные занятия)
Характер контактов	Непосредственное (живое общение)
	Опосредованное (использование не прямых установок и воздействий)
Эффективность	Продуктивное (творческое овладение материалом)
	Репродуктивное (подражательное присвоение)
Субъект	Личность – личность (педагог – ученик, педагог – педагог, педагог – родитель)
	Коллектив – коллектив (ученический коллектив – педагогический коллектив)

Основание для классификации	Вид и содержание взаимодействия
Возраст	Одновозрастное взаимодействие
	Разновозрастное взаимодействие
Направленность на субъект	Прямое (непосредственное воздействие друг на друга)
	Косвенное (направлено не на личность, а на обстоятельства жизни, микросреду)
Содержание деятельности	Учебное
	Трудовое
	Эстетическое
	Экономическое
	Правовое
Наличие цели	Целенаправленное
	Стихийное
Степень управляемости	Управляемое (целенаправленное взаимодействие с систематической информацией о результатах)
	Полууправляемое (целенаправленное взаимодействие с непостоянной обратной связью)
	Неуправляемое (стихийное)
Тип взаимосвязи	Партнерство (взаимодействие на равных, субъект-субъектные отношения)
	Руководство (активность одной стороны, субъект-объектные отношения)

Различные подходы к классификации типов взаимодействия демонстрируют многогранность этого процесса, который анализируется еще и по критериям эффективности, оптимальности, устойчивости и частоты. Для сущностного анализа и оптимизации образовательного процесса предлагается выделение типов взаимодействия на основании отношения взаимодействующих сторон к интересам друг друга, наличия осознаваемой общей цели совместной деятельности и субъектных позиций. В результате соотношения данных признаков выделяют следующие **разновидности педагогического взаимодействия**:

Диалог – равенство позиций, уважительное положительное отношение сторон, преобладание когнитивного или эмоционального компонента.

Сотрудничество – наиболее эффективный тип взаимодействия, связанный с совместной деятельностью, совместной постановкой целей и определением средств, результатов, оценок, основанной на положительных взаимоотношениях.

Соглашение – договоренность сторон о роли, позициях, функциях, деятельности.

Опека – забота одной стороны о другой, одностороннее взаимодействие.

Подавление – пассивное подчинение одной стороны другой, проявляется в виде жестких указаний, требований и предписаний.

Индифферентность – равнодушие и безучастность друг к другу, безразличие к достижениям партнеров.

Конфронтация – скрытая неприязнь сторон, противоборство, расхождение целей и интересов.

Конфликт – столкновение противоположных целей, интересов, позиций, ущемление интересов одной из сторон.

Все эти разновидности в той или иной степени присутствуют в педагогическом взаимодействии, наиболее оптимальными являются диалог и сотрудничество.

15.2. Педагогическая социальная перцепция

Важным компонентом педагогического взаимодействия является педагогическая социальная перцепция – способность педагога отображать внутренний мир детей (чувства, переживания, мысли), становиться на их точку зрения, предвидеть трудности учащихся, их восприятие различных ситуаций. Все эти перцептивные процессы обеспечивают результативность педагогической деятельности.

В основе социальной перцепции, и педагогической также, лежат следующие **механизмы**: проецирование, децентрация, идентификация, эмпатия, рефлексия, стереотипизация.

Проецирование есть неосознаваемая склонность приписывать другим свои переживания, мотивы и качества. Так, учителя в школе часто приписывают ученикам свои эмоциональные переживания по поводу протекания занятий и собственно видение самих занятий. Различия в возрастном и социальном статусе и ролевых позициях учеников и педагогов могут нивелировать действие механизма проецирования.

Децентрация есть способность отойти от собственной эгоцентрической позиции и воспринять чужую. Педагогов высокого профессионального уровня отличает умение сподвигнуть учащихся к продуцированию собственных идей, мнений и точек зрения. Единственно правильной считают свою точку зрения педагоги низкого уровня, которые не дают возможности высказывать свое мнение, предпочитая трансляцию учениками изложенных в учебниках или собственных мыслей. Децентрация способствует адекватному познанию педагогом личности ребенка. Она основывается на специальных рефлексивно-перцептивных способностях.

Идентификация – это неосознанное отождествление себя с другим человеком или сознательная мысленная постановка себя на место другого. Такое уподобление в реальной образовательной практике основывается на том, что предположение о внутреннем состоянии учащихся строится на основе попытки педагога поставить себя на их место.

Эмпатия предполагает стремление эмоционально откликнуться на проблемы другого человека, постичь его эмоциональное состояние в форме сопереживания. Способность к эмпатии имеет три уровня развития. Первый, низший, уровень характеризуется тем, что педагог нечувствителен к эмоциональному состоянию, переживаниям и ходу мыслей учащихся. На втором уровне по ходу общения у педагогов возникают отрывочные представления о детских переживаниях. И только третий, высший, уровень отличает тех учителей, которые сразу могут войти в состояние других в отдельных ситуациях и на протяжении всего процесса взаимодействия. Это позволяет им оперативно менять и общение, и деятельность на занятиях. Эмпатия позволяет педагогу выбирать оптимальные способы взаимодействия, дает возможность заслужить авторитет и установить положительные взаимоотношения с детьми.

Рефлексия представляет собой осознание человеком того, как он воспринимается партнерами по общению. В образовательном процессе для педагога очень важно понимать то, как его видят ученики, как характеризуют, как отражают его внутренний мир. Кроме того, рефлексивные действия способствуют саморазвитию, самовоспитанию, что положительно сказывается на продуктивности педагогической деятельности.

Стереотипизация как механизм состоит в том, что под влиянием взаимодействия с миром у человека складываются определенные образцы, на основе которых оцениваются окружающие. Ей присущи схе-

материзованность и аффективная окрашенность. В процессе стереотипизации всем членам какой-либо группы приписываются сходные характеристики, при этом имеет значение личный опыт человека или мнения, преобладающие в обществе. В образовательной среде существует множество стереотипов, которые касаются и учебно-воспитательного процесса («эталонный ответ»), и учащихся («умница», «среднячок», «бездарь», «трудный ребенок»).

Педагогическая социальная перцепция имеет два уровня: когнитивный (познавательный) и эмоциональный [38]. **Когнитивный уровень** основан на способности «видеть» других людей, распознавать их состояние по мимике, выражению глаз, темпу, содержанию и количеству действий. Причем учащийся предстает перед педагогом как субъект учебной деятельности (ученик) и как человек, личность (просто ребенок). В школе, например, даже общая атмосфера есть определенный показатель состояния учащихся. **Эмоциональный уровень** связан со способностью сопереживать и сочувствовать (эмпатией) и способностью становиться на уровень развития собеседника, чтобы понимать его состояние (конгруэнтностью).

Основывается социальная педагогическая перцепция на рефлексивно-перцептивных способностях (Я. Л. Коломинский, Н. В. Кузьмина), которые отражают возможность объективной интерпретации субъект-субъектных отношений в педагогическом взаимодействии и связаны со специфической чувствительностью педагога к собственной личности и личности учащегося. На их основе развиваются образующие органичный комплекс соответствующие умения и навыки: перцептивные, рефлексивные и интеллектуальные. Развитые перцептивные навыки педагога отражаются в объективной оценке личности ребенка, независимо от успеваемости и поведения, на основе анализа разных поступков в определенных жизненных ситуациях. Основывается такая оценка не только на опыте, но и на теоретических психологических знаниях.

Параметры социальной перцепции связаны с индивидуально-психологическими характеристиками педагога, его полом, стажем педагогической деятельности и уровнем мастерства, индивидуальным стилем общения и специальностью.

В педагогической социальной перцепции существуют **эффекты**, которые мешают адекватному восприятию учеников.

Эффект ореола состоит в том, что первоначальное отношение к одной стороне личности обобщается и переносится на весь образ человека

и на оценку его отдельных качеств. Так, общее благоприятное впечатление об учащемся приводит к переоценке педагогами его положительных качеств и недооценке отрицательных. Соответственно, наоборот, общее неблагоприятное впечатление («неблагополучный ребенок») ведет к игнорированию положительных поступков или к их предвзятому истолкованию («он этим хочет скрыть какую-то гадость»).

Эффект первичности. Сущность его в том, что первая информация, полученная о человеке, накладывается на остальную и является более значимой. Так, студент, хорошо зарекомендовавший себя на начальных курсах обучения, на старших еще может пользоваться положительным отношением преподавателей к нему, несмотря на ухудшение успеваемости или посещаемости. Эти проблемы педагоги объясняют для себя какими-либо причинами («влюбился», «устал», «дома проблемы»).

Эффект новизны (недавности). В этом случае именно последняя информация становится определяющей при формировании отношения. Так, какой-то проступок или проявление непорядочности, лжи могут перечеркнуть прежнее положительное мнение педагога об учащемся.

Эффект проецирования связан с соответствующим механизмом, когда другим людям приписываются по аналогии с собой собственные качества и эмоциональные состояния. Добродушные и мягкие учителя склонны видеть в учениках те же качества, поэтому меньше других ожидают от детей агрессии, подлостей. Как правило, они не готовы к таким поступкам детей и очень переживают из-за них («Я же к ним всегда по-хорошему, не кричу, не ругаю, зачем они так?»).

Центрация на собственной позиции. Педагог считает свой опыт общения с детьми достаточным для формирования мнения о них, при этом суждения других учителей или воспитателей, родителей он не принимает.

Эффект инерционности проявляется в том, что однажды сложившееся впечатление не меняется со временем, хотя дети растут, развиваются, меняются. У педагога накапливается новая информация, которая им игнорируется.

Наличие установок, оценок и убеждений. Если таковые имеются у педагогов, то они начинают действовать еще до процесса реального общения с детьми. Тогда делаются преждевременные заключения о способностях учеников или их личности. При этом те параметры, которые не вписываются в убеждения учителей, отбрасываются. В этом случае

стаж педагогической деятельности как раз способствует формированию таких установок.

Ошибки атрибутирования. Объясняя для себя поведение детей, педагог приписывает ему определенные причины. В этом случае на атрибутирование влияют культура, в которой воспитаны педагог и учащиеся, сложившиеся отношения, предыдущие поступки детей, ситуационные и диспозиционные особенности. Причем педагоги как социальная группа сильно подвержены фундаментальной ошибке атрибуции, выражающейся в том, что причинами неблагоприятных поступков детей учителя считают именно их личностные черты.

Стереотипы. На их формирование оказывают влияние установки, предубеждения. А. А. Реан [179; 180] выделяет шесть групп социально-перцептивных стереотипов:

- *антропологические* состоят в том, что оценка личности человека зависит от его антропологических признаков (особенностей физического облика). Так, у школьных учителей есть такие выражения: «умное личико», «тупая рожа»;

- *этнонациональные* проявляются, когда психологическая оценка человека опосредована его принадлежностью к определенной расе, этнической группе. Так, со времен распада СССР усилиями средств массовой информации были созданы негативные стереотипные образы кавказцев, которые могут переноситься на учащихся этих этнических групп;

- *социально-статусные* – зависимость оценки личных качеств человека от его социального статуса. Этому способствует расслоение общества. В художественной литературе давно пишут о детях-«мажорах» (дети высокопоставленных чиновников). Педагоги также имеют свои предубеждения относительно детей богатых родителей, детей из бедных семей;

- *социально-ролевые* проявляются в зависимости оценки личности от социальной роли. Эти стереотипы индивидуальны. Однако существует универсальный стереотип «учащийся-спортсмен». Ученики или студенты из области спорта высоких достижений часто находятся на сборах или соревнованиях, поэтому существует стереотипное мнение, что они ничего не учат и в учебном заведении их держат только из-за спортивных достижений;

- *эмоционально-эстетические* определяются зависимостью оценки личности от внешней привлекательности ребенка. Это демонстрируют

не только учителя, воспитатели в детских садах, преподаватели вузов, феномен «лукизма» характерен для всего человечества;

- *вербально-поведенческие* стереотипы связывают личность человека и его экспрессивные особенности поведения. Наиболее распространенным проявлением этого стереотипа является приписывание «неблагополучности» детям непослушным, гиперактивным, беспокойным, а «неуправляемости» – таким учащимся, которые отстаивают свое мнение, бурно реагируют на замечания, вступают в пререкания. Соответственно послушные, спокойные и действующие по указке педагога дети воспринимаются им позитивно.

Все описанные феномены существуют в образовательной практике независимо от того, плохи они или хороши. Психологу необходимо их знать, уметь диагностировать и корректировать перцептивные умения педагогов.

15.3. Сотрудничество в учебной деятельности

Сотрудничество как тип взаимодействия характеризуется активностью обеих сторон, оптимальными взаимоотношениями, объективной оценкой деятельности, общения и личности друг друга.

Сотрудничество – это совместное определение целей деятельности, ее планирование, распределение сил, средств, предмета во времени в соответствии с возможностями каждого участника, совместный контроль и оценка результатов, прогнозирование новых целей и задач.

Сотрудничество есть система активности, характеризуемая рядом параметров [120; 171; 180]: пространственное и временное сопричастие участников и единство их целей, организация и управление деятельностью в ходе сотрудничества, разделение функций, действий, операций между участниками в соответствии с возможностями и интересами друг друга, наличие позитивных межличностных отношений субъектов.

Учебное сотрудничество рассматривается в двух направлениях: *сотрудничество учащихся между собой* и *сотрудничество педагога и учащихся*. Разделяют следующие линии анализа: изучение процессов, обеспечивающих организацию и развитие совместных действий у детей (В. В. Рубцов, В. В. Агеев); построение специальных учебных форм со-

трудничества (Г. А. Цукерман, В. П. Панюшкин); понимание учения как фасилитации (К. Роджерс).

В исследованиях В. В. Рубцова и его коллег [190] было выявлено, что учебное сотрудничество учащихся требует полноценного совместного учебного действия, в котором важны взаимные задания групп, обсуждение участниками способов своего действия, учебный конфликт, взаимная проверка заданий. Авторы выяснили, что в учебном сотрудничестве учащихся разных возрастов могут использоваться разные типы кооперации учебных действий школьников. Кооперация учебных действий приводит к овладению способами учебного взаимодействия, формами делового сотрудничества, содержательного общения. Развиваются взаимопонимание и коммуникация, формируются навыки коллективной работы за счет управления своими действиями и развития целеполагания совместной деятельности.

Работы Г. А. Цукерман [236; 237] показали, что на начальных этапах обучения в школе происходит формирование учебной деятельности, складываются отношения учебного сотрудничества со сверстниками. Последние предполагают распределение различных позиций между детьми, присвоение которых идет от сосуществования разных точек зрения к конфликту позиций, затем к попытке сближения точек зрения через дискуссию, диалог и совмещение позиций в деятельности. Учебное сотрудничество способствует полноценному формированию учебных действий и развитию личности учащихся, которые получают большее удовольствие от учения, растет их познавательная активность, увеличивается сплоченность учеников. Педагог получает возможность индивидуализации обучения. Учебное сотрудничество может быть организовано с помощью различных способов и приемов. Наиболее распространенные – дискуссия, обсуждение, проблемное обучение.

Эффективность учебного сотрудничества определяется его организацией, т. е. внешней регламентацией деятельности участников через распределение ролей или задание способов совместной работы. Общая схема продуктивной ситуации сотрудничества педагога и учеников была предложена В. Я. Ляудис [120]. В контексте схемы В. П. Панюшкин [157; 158] разработал динамику становления их совместной деятельности. Он выделил фазы и формы учебного сотрудничества, которые меняются в процессе становления новой деятельности учащихся.

Первая фаза – **приобщение к деятельности**, когда разделенные между педагогом и учащимися действия постепенно оформляются в имитируемые и подражательные действия учащихся.

Вторая фаза – **согласование деятельности учащихся с учителем**, который формирует саморегулируемые, самоорганизуемые и самопобуждаемые действия учащихся.

Третья фаза – **партнерство в совершенствовании освоения деятельности**. Она является результатом развития и становления совместной деятельности.

Эту идею в учебном сотрудничестве преподавателя и студентов использовала для анализа их совместной деятельности И. А. Федорова [225], которая так описывает ее формы:

1. Введение в деятельность осуществляется при доминировании преподавателя, а студенты только воспринимают информацию.
2. Разделенное действие осуществляется в процессе индивидуальной работы, когда преподаватель организует помощь и осуществляет контроль.
3. Имитируемое действие осуществляется в работе в парах или дублёрстве, когда студенты получают возможность выполнения функций педагога.
4. Подражательное действие реализуется через групповую работу (в парах, группами). Роль преподавателя направляющая, наблюдательная, взаимодействие со студентами возможно в случае необходимости.
5. Саморегулируемое действие осуществляется тогда, когда студенты сами выбирают учебную задачу и автономно ее выполняют.
6. Партнерство – это подражательное действие с большим количеством саморегулируемых действий.

Создатель клиентцентрированной терапии американский психолог К. Роджерс [184] переосмыслил сложившуюся систему обучения с позиции гуманистической психологии. В качестве основных ценностей образования автор предложил рассматривать любознательность, мотивацию, заботу, волнение, радость, осмысленность, а само учение – как «ненасытную любознательность, которая движет умом подростка, стремящегося усвоить все, что он может увидеть, или услышать, или прочитать по теме, имеющей для него личностный смысл» [184, 83]. Именно личная заинтересованность и сможет стать тем фактором, который способен превратить учение в значимый для ученика, осмысленный и переживаемый им процесс, который будет отличаться *личностной вовлеченностью* в учение как в значимое событие. Начнет прояв-

ляться *самоиницилируемая вовлеченность* (понимание происходит изнутри), что повлияет на поведение, установки и личность того, кто учится. Тогда ученик получит возможность *самооценки событий* учения посредством соотнесения своих достижений со своими же потребностями. Автор назвал такое учение **свободным**.

К. Роджерс предложил пересмотреть деятельность педагога, перестроив традиционное преподавание в *фасилитацию* учения, когда основной задачей взрослого станет активизация любознательности учеников. В психологической науке фасилитация понимается как «процесс повышения скорости или продуктивности деятельности индивида вследствие актуализации в его сознании образа другого человека, выступающего в качестве соперника или наблюдателя за действиями данного индивида» [177, 425]. Фасилитация учения должна опираться на определенные установки:

- *подлинность (реальность)*. Подразумевает то, что педагог должен вести себя с детьми как реальный человек, не скрывая своих чувств и не навязывая их другим. Его общение должно строиться в виде непосредственных личных отношений с учащимися;

- *установка на одобрение* ученика, его личности, чувств, мнений, готовность принять его таким, каков он есть, с его достоинствами и недостатками. К. Роджерс назвал это безоценочным принятием;

- *эмпатическое понимание* педагогом всех реакций учащихся (постижение их эмоционального состояния за счет вчувствования во внутренний мир). Возникает такой своеобразный круг: учитель начинает чувствовать, как процесс учения воспринимается учеником, а ребенок может более полно раскрыться по отношению к развитию и учению.

Для осуществления фасилитации педагогу необходимо развивать свою конгруэнтность. Во-первых, учитель должен быть честным и настоящим прежде всего для самого себя. Во-вторых, необходимо понимать, что человек обладает природным потенциалом, поэтому важно уметь предоставить ученику множество разнообразных возможностей для реализации собственного пути. Основным психологическим следствием создания активной образовательной среды будет появление у учащихся новых качеств: инициативности, кооперации, увлеченности. Главным результатом свободного учения К. Роджерс считал осознание учениками своей причастности к процессу обучения и ответственности за средства обучения и друг за друга.

Тема 16. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

16.1. Педагогическое общение

Педагогическое взаимодействие реализуется в педагогическом общении. Собственно само общение есть сложное понятие, которое трактуется как взаимодействие двух и более людей в целях установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности, акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией и непосредственного эмоционального контакта. Оно варьируется от высоких духовных взаимоотношений до свернутых и фрагментарных контактов. Общение имеет множество целей, являясь предметом изучения многих наук.

В педагогической психологии анализируется особое – педагогическое – общение, которое трактуется несколько различно авторскими школами, однако имеет общие положения.

Педагогическое общение – это общение педагога с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива (А. А. Леонтьев [115]).

Педагогическое общение – это взаимодействие субъектов, в котором происходит обмен рациональной и эмоциональной информацией, деятельностью, опытом, знаниями, навыками и умениями, а также результатами деятельности (К. К. Платонов [166]).

Педагогическое общение – это специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе (С. С. Степанов [163]).

Педагогическое общение – многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности (В. А. Сластенин [202]).

Педагогическое общение – это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых (В. А. Кан-Калик [87]).

Обобщив приведенные определения, можно сделать вывод о том, что педагогическое общение представляет собой целостную систему социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся. Оно содержит обмен информацией, воспитательные воздействия, организацию взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Таким образом, педагогическое общение – это основная форма осуществления педагогического процесса. Основная его цель состоит в передаче общественного и профессионального опыта учащимся, в обмене личностными смыслами. Педагогическое общение выполняет определенные функции, трактовка которых также различна (табл. 23).

Как видим, авторы используют различные определения, однако в целом вкладывают в них общий смысл. Педагогическое общение направлено на передачу опыта поколений (информации), организацию и контроль взаимодействия педагогов и учащихся, эмоциональный взаимообмен. При этом обеспечиваются содействие развитию детей и юношества, воспитание их личности, мотивация учебной и познавательной активности. Связь различных функций общения представлена в уровневой схеме общения Я. Яноушеком [255].

На основе функций выделяются **компоненты педагогического общения**.

Когнитивный компонент представляет собой знание общих закономерностей общения и его структуры; особенностей реализации коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения; методик исследования общения и межличностных отношений; основных психолого-педагогических требований, предъявляемых к организации педагогического и межличностного общения в целом.

Регулятивный компонент – это умение передавать информацию, используя весь арсенал средств, методов и приемов; возможность организовывать взаимоотношения с детьми в процессе совместной деятельности и понимать их актуальное эмоционально-психологическое состояние, адекватно воспринимать и объективно оценивать личностные качества и поведение детей; корректно и педагогически целесообразно воздействовать на учащихся, управлять собственным психическим состоянием, поведением и развитием.

Функции педагогического общения

По А. А. Леонтьеву	По А. А. Реану, Я. Л. Коломинскому	По О. В. Нестеровой
<ul style="list-style-type: none"> ● Информационная – передача учебной информации от педагога к учащимся ● Контактная – установление контакта и поддержание взаимосвязи в форме постоянной взаиморегулированности ● Побудительная – стимуляция активности учащегося, направляющая его на выполнение тех или иных учебных действий ● Эмотивная – побуждение эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний 	<ul style="list-style-type: none"> ● Познавательная, обозначающая объяснение окружающего мира, интонирование социально и личностно значимых сторон в познаваемых явлениях ● Эмотивная, представляющая собой отношение говорящего к сообщаемому и собеседнику ● Воспитывающая, целенаправленно формирующая социально полезные качества личности учащегося ● Фасилитативная, направленная на облегчение ученику процесса выражения себя, проявления того, что в нем есть положительного ● Регулятивная, побуждающая адресата к действию, координации деятельности путем общения ● Функция самоактуализации, производящей процесс актуализации своих возможностей 	<ul style="list-style-type: none"> ● Конструктивная – педагогическое взаимодействие при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету ● Организационная – совместная учебная деятельность, взаимная личностная информированность и общая ответственность за успехи учебно-воспитательной деятельности ● Коммуникативно-стимулирующая – сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи в целях педагогического сотрудничества; осведомление учащихся о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться ● Информационно-обучающая – показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации в событиях общественной жизни, подвижности уровня информационной емкости учебных занятий и ее полноты в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу ● Эмоционально-корректирующая – реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного обучения» в ходе смены учебной деятельности, доверительного общения ● Контрольно-оценочная – организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка самоконтролем и самооценкой

Аффективный компонент отражает эмоциональное состояние, характеризующее переживания, которые возникают между партнерами по общению (педагогом и обучающимися).

Духовный компонент представляет собой сплав интеллектуальных и духовных возможностей, отражающих способность понять, оценить и изобразить других людей в своем творчестве; это интегральное проявление интеллекта и духовности личности.

Оптимальное педагогическое общение – это такое общение учителя со школьниками, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника (А. А. Леонтьев). Такое общение обеспечивает благоприятный эмоциональный климат, управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет учителю максимально использовать собственные личностные особенности. В этом случае личность учителя становится основным инструментом осуществления педагогической деятельности.

Педагогическое общение как процесс характеризуется ***полиобъектной направленностью***:

- на само учебное взаимодействие (учебную и педагогическую деятельность), происходящее в условиях учебного заведения;
- обучающихся (их состояние и развитие); педагог общается с каждым ребенком и детским коллективом, развивая, обучая и воспитывая их;
- предмет усвоения (то знание, которое будет осваиваться), т. е. общение педагога с учащимися строится вокруг преподаваемого предмета.

Специфика педагогического общения проявляется в том, что оно является одновременно обучающим, развивающим и воспитывающим. *Обучающая направленность* состоит в том, что учащиеся присваивают себе и встраивают в картину мира получаемую от педагогов информацию (знания), составляющую квинтэссенцию человеческого опыта. *Развивающая направленность* отражает эффект психологического сопровождения индивидуального развития каждого ребенка, когда учитель (воспитатель, преподаватель) в процессе общения с ребенком стремится развить его индивидуальные возможности и способности. *Воспитывающая направленность* педагогического общения заключается в осмыслении учащимся транслируемых педагогом общечеловеческих ценностей и присвоении некоторых из них.

Педагогическое общение имеет также тройную **ориентированность на субъектов**:

- **личностно ориентированное** (направлено на конкретного ребенка);
- **социально ориентированное** (направлено на всех детей, коллектив);
- **предметно ориентированное** (направлено на предмет).

Педагогическое общение строится по логике педагогического процесса (замысел, его воплощение, анализ и оценка). Известный российский ученый В. А. Сластенин [202] выделил **динамику педагогического общения**.

Первая стадия – *моделирование* – предполагает планирование коммуникативной структуры взаимодействия, соответствующей задачам, педагогической ситуации, индивидуальным особенностям взрослого и учащихся. Сюда входит, прежде всего, предвидение возможной атмосферы поведения детей, определяющее выбор коммуникативных средств, собственного состояния и поведения. Позитивные установки на сотрудничество в этом случае наиболее эффективны, а негативные приводят к разрушению контактов, созданию неблагоприятной эмоциональной атмосферы.

Вторая стадия – *организация непосредственного общения*. Она начинается с привлечения внимания учащихся с помощью голосовых, речевых, мимических и пантомимических, организационных способов. Затем происходит собственно общение как поведенческий акт, в процессе которого удерживается внимание детей.

Третья стадия – *управление общением* – обеспечивает создание эмоциональной атмосферы, руководство образовательным процессом. При этом важна оперативность педагога в контакте с детьми, в реагировании на ситуации, в мобилизации учащихся, в достижении взаимопонимания.

Четвертая стадия – *анализ хода и результатов педагогического общения* – диагностическо-коррекционная. Она состоит в получении и анализе обратной связи. Позволяет получить информацию об эффективности выбранных стратегий общения и скорректировать их по мере необходимости.

Перечисленные этапы могут быть как свернутыми, так и растянутыми, их логика может быть выстроена иначе, однако все они присутствуют в коммуникативном взаимодействии педагога с учащимися.

Многолетние исследования деятельности учителей в школе и преподавателей в средних специальных и высших учебных заведениях позволили выделить несколько классификаций **стилей педагогического общения**. Чаще всего предлагается шесть основных стилей руководства педагога учащимися (на основе идей К. Левина): автократический (самовластный), авторитарный (властный), демократический, игнори-

рующий, попустительский (конформный) и непоследовательный (алогичный).

В. А. Кан-Калик [87] выделял другие стили педагогического общения:

- *общение на основе высоких профессиональных установок* педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом;
- *общение на основе дружеского расположения*, предполагающее увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника;
- *общение-дистанция*, которое прослеживается в обучении (со ссылкой на авторитет и профессионализм), в воспитании (со ссылкой на жизненный опыт и возраст);
- *общение-устрашение*, являющееся негативной формой общения, антигуманной, вскрывающей педагогическую несостоятельность;
- *общение-заигрывание*, стремление к популярности.

Автор отмечал, что в реальной образовательной практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда один из них доминирует.

Достаточно распространена в педагогической психологии еще одна классификация, предложенная М. Таленом, которая отображает профессиональную позицию учителя [122].

● Модель «*Сократ*». Педагог характеризуется как любитель споров, диспутов и дискуссий, считает их наиболее действенными способами обучения, поэтому намеренно провоцирует их на занятиях. Отсюда ориентировка в основном не на результат, а на процесс обучения, некоторая несистематичность в учебном процессе из-за возможных конфликтов с учащимися.

● Модель «*Руководитель дискуссии*». Для педагога наиболее важным является сотрудничество между учащимися. Он считает себя посредником в дискуссиях, основным результатом которых должно стать достижение демократического согласия.

● Модель «*Мастер*». Педагог полагает себя носителем общечеловеческих ценностей и образцом для подражания не столько в учебном процессе, сколько в жизненной позиции.

● Модель «*Генерал*». Педагог выбирает профессиональную позицию, основанную на четких и жестких правилах, стремится избегать двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания от учащихся.

- Модель «Менеджер». Этот стиль сопряжен со стратегией эффективного управления, педагог поощряет инициативу и самостоятельность учащихся, приветствует совместное обсуждение, контроль и оценку результатов.

- Модель «Тренер». Педагог работает в духе корпоративности, поощряет групповые усилия, в которых главное – это конечный результат. Ученический коллектив уподобляется команде, в которой важна не столько индивидуальность, сколько групповая сплоченность.

- Модель «Гид». Это педагог-«всезнайка», «ходячая энциклопедия». Может быть сдержан, лаконичен, точен, однако несколько неэмоционален, сух, поэтому нередко скучен.

Видение педагогического общения в педагогической психологии достаточно разнообразно, стили отражают и характер контроля педагогом учащихся, и особенности его поведения на занятиях, и дистанцированность взрослого от детей, и особенности учебного взаимодействия. Исследователи (Дж. Брофи, Т. Гудду) подчеркивают, что независимо от стиля общения педагоги демонстрируют наличие *субъективности*, которая и проявляется в избирательном отношении к ученикам.

Так, преподаватели и учителя чаще всего помнят учащихся, вызвавших у них какое-либо эмоционально-смысловое отношение (положительное или отрицательное). Учащиеся, безразличные для педагога, остаются вне поля его внимания.

Еще одно интересное проявление субъективизма состоит в том, что наиболее любимыми учащимися являются умные, дисциплинированные и исполнительные дети, чуть меньше – пассивные и спокойные. Следующую категорию по отношению занимают плохо управляемые, поддающиеся влиянию учащиеся. Наименее любимы дети независимые, активные и самоуверенные. Очевидно, это издержки фронтального обучения, требующего дисциплины и организованности, и превалирования авторитарных тенденций в образовании в целом.

Для педагогов весьма важны характеристики речи детей. Так, учащиеся с правильной, богатой и выразительной речью всегда воспринимаются и оцениваются более позитивно. Это же касается и почерка.

Интересно, что достижения детей, сидящих на первых партах, тоже оцениваются более высоко. Кроме того, именно к ним в большей степени непроизвольно обращается педагог.

Также не обошел учителей и воспитателей феномен внешней привлекательности, когда более симпатичные и ухоженные дети воспринимаются при других равных условиях как более умные, положительные. Педагоги выражают большее стремление их воспитывать, обучать, помогать им.

Таким образом, педагогическое общение не всегда может быть оптимальным для взрослого и детей, оно имеет свои проблемы, выражающиеся в барьерах общения и педагогических конфликтах.

16.2. Барьеры педагогического общения

Существует множество препятствий, мешающих процессам контактирования и понимания между людьми, которые называются коммуникативными барьерами.

Коммуникативный барьер – это психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками образовательного процесса.

В психологии выделяется **несколько групп барьеров** в зависимости от категорий анализа.

Первая группа – это барьеры *объективные и субъективные*. Первые обусловлены реальным взаимодействием, вторые соотносятся с аспектами функционирования личности или группы, которые находятся в динамике развития.

Вторая группа – это *первичные и вторичные* барьеры. Первичные представляют собой природные условия жизни людей, их отношений с другими группами. Вторичные барьеры порождены различными психогенными и социогенными ситуациями.

Третья группа – *осознаваемые и неосознаваемые* препятствия. Первые включают две подгруппы: реально существующие и понимаемые людьми в ситуации общения барьеры (например, языковой барьер, когда незнание языка делает общение почти невозможным); представленные в сознании, но реально не существующие (они часто соотносятся с восприятием человеком собственной внешности, например, «у меня кривые зубы, все это видят и не хотят со мной общаться»).

Четвертая группа – *ситуативные и устойчивые* барьеры. Ситуативные сопровождают отдельные события, происходящие в процессе педагогического общения, а устойчивые – это постоянно существующие препятствия (например, неприязненные отношения между педагогом и детьми).

Пятая группа барьеров связана с культурой. Выделяются *межкультурные и культурно-специфические* барьеры. Межкультурные барьеры

еры вызваны особенностями общения разных поколений в различных культурах, а специфические для данной культуры препятствия появляются при нарушении принятых в ней этических норм общения.

Шестая группа – барьеры, отражающие индивидуально-типологические особенности личности. Различают *возрастные, гендерные* (маскулинность – фемининность) и *половые* барьеры.

Седьмая группа включает *индивидуально-психологические, личностные и социально-психологические* барьеры.

Среди индивидуально-психологических особенностей, вызывающих затруднения в общении, чаще отмечаются такие, как коммуникативность (общительность), контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность (реактивность), экстра-, интровертированность, локус контроля (экстер-, интернальность), внутри- и внешнеобвинительность реакции, особенности когнитивного стиля, недостаточность социальной перцепции (И. А. Зимняя [77]). Особыми факторами считаются экстра- либо интровертированность, когнитивные стили, уровень эмоциональной регуляции, акцентуации характера.

Восьмая группа представлена *когнитивно-эмоциональными* барьерами (это представления, стереотипы, установки, настроения, эмоциональные состояния, ценности, характеризующие участников педагогического общения), а также *мотивационными и инструментальными*. Последние включают навыки и ритуалы общения в группе и учреждении, правила и нормы этикета.

Девятая группа отражает компонентность общения и содержит *перцептивные, коммуникативные и интерактивные* барьеры. Перцептивные – это барьеры восприятия взрослыми и детьми друг друга, коммуникативные связаны с речевым общением, а интерактивные препятствуют оптимальному взаимодействию сторон.

Десятая группа – это *вербальные* (связанные с речью) и *невербальные* (связанные с мимикой и пантомимикой, интонациями) барьеры.

Перечисленные группы в различной степени представлены в педагогическом общении. Однако образовательный процесс отличается своими особенностями от обычной жизни, так как включенные в него педагогическая деятельность взрослого и учебная деятельность детей проходят в определенном образовательном пространстве, имеют цели и параметры, которые обусловлены педагогическими задачами. Отсюда следует, что и барьеры педагогического общения могут быть связаны с характером этих деятельностей.

О. В. Нестерова [142] утверждает, что затруднения могут носить информационный и личностный характер, и разделяет барьеры на три типа.

1. Возникновение барьера связано с расхождением смысла в содержании требования, т. е. взрослый и ребенок вкладывают разный смысл в одно и то же требование. Ребенок не понимает требований потому, что иначе смотрит на определенные факты.

Так, мнения взрослых (как родителей, так и педагогов) расходятся с мнением детей по поводу обязательного ношения школьной формы. Первые считают это требование обоснованным, так как форма дисциплинирует, несколько уравнивает учащихся с различными материальными возможностями, не отвлекает на внешность внимание детей. А учащиеся считают, что внешний вид не имеет отношения к учебе и не сказывается на учебной деятельности.

2. Расхождение смысла относится к особенности предъявления требований независимо от их содержания. Ребенок не принимает требования, потому что они приобретают для него особый смысл (смысл придирки, насмешки и т. д.).

Этот смысловой барьер может возникнуть разными путями: требование, приемлемое для ребенка по существу, может не приниматься из-за формы предъявления, например иронической, грубой, унижительной; отрицательные эмоции по отношению к форме требований переносятся и на их содержание; требование, даже самое благожелательное по форме, предъявляется слишком часто, по каждому пустяку; требование непосильно, или у ребенка нет необходимых условий для его выполнения.

3. Барьер по отношению к конкретному человеку, обусловленный личностными особенностями.

На основании одного или нескольких взаимодействий у ребенка складывается определенное представление об отношении к нему педагога, и он, в свою очередь, начинает конкретным образом реагировать на это отношение. Ребенок не принимает и не выполняет требований данного человека, но охотно выполняет требования, предъявляемые другими людьми. Причинами могут быть: постоянное отрицательное оценивание ребенка и его деятельности; запугивающее требование (неправильное преодоление барьера первого типа); предъявление требований, неправильных по форме. Возникновение смыслового барьера определяется не только объективной

справедливостью или несправедливостью действий учителя, но и внутренними психологическими особенностями учащегося, связанными с его самооценкой и отношением к себе.

Особую группу барьеров выделила в своих работах Л. С. Славина [200], дав им название «*смысловые*». Она изучала учебную деятельность неуспевающих и недисциплинированных учеников, которые хорошо понимают, чего от них хотят, и могут выполнить задание, но «не принимают» требование и упорно не выполняют.

Таких примеров в практике учителей великое множество. Л. С. Славина описывает один из самых распространенных, когда учитель просит ученика прекратить заниматься посторонними делами. Но ребенок демонстративно не обращает внимания на замечания педагога. В итоге взрослому приходится прибегать к другим способам воздействия, часто не самым приемлемым (запугиванию, угрозам), которые не устраняют имеющиеся барьеры, а лишь добавляют новые.

Л. С. Славина выделила несколько возможных причин появления смысловых барьеров. Прежде всего это особенности атрибутирования педагогом действий ученика, когда последнему взрослый приписывает мотивы, которые кажутся истинными для него самого. Следующей наиболее частой причиной становится применение педагогом одних и тех же мер воздействия по отношению к ребенку, когда не учитывается развитие ученика, он привыкает к постоянным угрозам, увещаниям, нотациям и просто перестает их «слышать». Особую реакцию дает незаслуженная либо несправедливая, по мнению учащегося, оценка его деятельности и личности. Возникающие при этом отрицательные эмоции «заслоняют» объективную картину происходящего и провоцируют смысловой барьер – непонимание между учеником и педагогом.

Российский исследователь педагогической деятельности А. К. Маркова рассматривала барьеры общения с точки зрения анализа собственно самой деятельности. Она также разделила барьеры по трем направлениям.

Педагогические затруднения *первого направления* заключены в самой **педагогической деятельности**: постановка педагогических задач, планирование результатов обучения. Педагог, не обладающий достаточной гибкостью, не перестраивает задачи по ходу занятия, не всегда учитывает прошлые ошибки, ориентируется в основном на трансляцию информации без личностного включения учащихся, что приво-

дит к формализации обучения и снижению мотивации детей. Существуют также объективные сложности деятельности, обусловленные необходимостью сочетать репродуктивные, продуктивные и творческие виды деятельности, что не всегда учитывается педагогами, которые могут использовать только определенные наборы способов обучения или применяют приемы, не соответствующие возможностям учащихся или собственным личностным особенностям.

Затруднения *второго направления* связаны с трудностями **воздействия педагога на учащихся**, сочетанием роли учителя и партнера по общению, когда взрослому необходимо корректировать собственные действия в соответствии со своими особенностями. Данные затруднения вызваны недостаточной рефлексией педагогической деятельности, когда учитель (воспитатель или преподаватель) уверен в оптимальности своего взаимодействия с учащимися и считает источником проблем только последних. К таким последствиям приводит недостаток критичности, самоконтроля и самокоррекции.

Затруднения *третьего направления* связаны с **коммуникативным взаимодействием с группой** (классом, аудиторией). Эти психологические барьеры не всегда осознаются педагогом, однако влияют и на педагогическую, и на учебную деятельность. Наиболее типичные из них (И. А. Зимняя, В. А. Кан-Калик):

- боязнь класса и педагогической ошибки. Преодоление данного типа барьеров происходит в процессе профессионального становления педагога, его саморазвития и самосовершенствования;
- негативные установки из прошлого опыта общения, несовпадение установок педагога и учащихся. Барьеры этой группы связаны с перцепцией и социальной апперцепцией. Их преодоление требует осознания и целенаправленной, произвольной коррекции;
- неадекватность педагогической деятельности складывающейся на уроке коммуникативной ситуации. Это связано с неправильным пониманием функционального содержания педагогического общения, которое должно сочетать информационную, развивающую и воспитывающую функции. Преодоление таких барьеров требует рефлексии и анализа педагогической деятельности.

Описанные затруднения педагогического общения в реальной образовательной практике присутствуют в работе любого педагога. Только одни учителя или преподаватели стремятся их анализировать и пре-

одолевать, а другие не предпринимают никаких действий. В этом случае неизбежно возникновение педагогических конфликтов в процессе общения педагога и учащихся.

16.3. Педагогические конфликты

Система образования представляет собой социальный институт со множеством уровней, вертикальных и горизонтальных связей. Она является составной частью общественной жизни. Соответственно все происходящие в государстве и обществе события откликаются в образовательной среде. Противоречий, вызывающих конфликты в педагогическом процессе, достаточно много, часть из них обусловлена **вертикальными связями** (учащиеся – родители – педагоги – администрация учебного заведения – управления образования в регионах – управления образования государственного масштаба – общество).

Горизонтальные конфликты возникают на разных уровнях.

На *высшем уровне* (макроуровень) отражаются столкновения интересов части граждан с руководящими структурами государства по поводу проводимой в стране образовательной политики. Причины конфликтов этого уровня: слабое финансирование образования, недостаточное материально-техническое обеспечение системы образования, введение государством новых норм и требований в области образовательной политики.

На *среднем уровне* происходят конфликты в управленческих подсистемах, между администрациями учебных заведений, между субъектами образовательного процесса («учитель – учитель», «родитель – родитель», «учитель – родитель»). Данная группа представлена управленческими конфликтами (например, «администрация – учитель»); противоречиями в учительской среде (неравномерное распределение нагрузки, неудобное расписание, неудовлетворенность деятельностью и материальным вознаграждением, конфликты отношений); сложными ситуациями в системе «педагог – родитель», которые обусловлены различным пониманием этими сторонами воспитательного и обучающего воздействия на детей.

На *нижнем уровне* имеют место конфликты между учениками, их группами, классами. Причин этих конфликтов множество, все они свя-

заны с возрастными особенностями детей, переживаемыми кризисами, личностными характеристиками учащихся.

Представим схему конфликтов (схема 7).

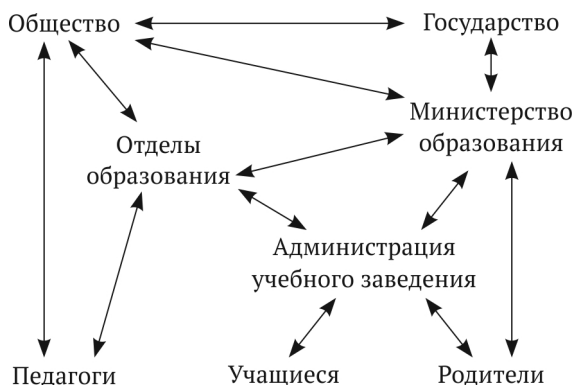


Схема 7. Конфликты в образовательной среде

Педагогические конфликты есть на всех ступенях образования [59; 83]. Меняются их характер и причины, внешние проявления, однако сами конфликты остаются. Наибольшее число педагогических конфликтов связано с учениками подросткового возраста.

В психологии само понятие «конфликт», его структура, причины и варианты поведения людей оформлены в целом направлении – конфликтологии.

Конфликт понимается как столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия, которое сопровождается острыми отрицательными эмоциями и переживаниями.

Педагогические конфликты вырастают из педагогических ситуаций, отражающих реальную обстановку в учебной группе и в сложной системе взаимоотношений учащихся, которую нужно учитывать при принятии решения о характере воздействия на детей.

А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов [99] выделяют следующие особенности педагогических конфликтов:

- ответственность учителя за педагогически правильное разрешение проблемных ситуаций, так как школа – это модель общества, где ученики усваивают нормы отношений между людьми;

- участники конфликтов имеют разный социальный статус (учитель – ученик), чем и определяется их разное поведение в конфликте;
- разница в возрасте и в жизненном опыте участников разводит их позиции в конфликте и порождает разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтов;
- различное понимание событий и их причин участниками (конфликт «глазами учителя» и «глазами ученика» видится по-разному);
- присутствие других учеников делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает воспитательный смысл и для них, о чем всегда необходимо помнить учителю;
- профессиональная позиция в конфликте обязывает учителя взять на себя инициативу в его разрешении и на первое место суметь поставить интересы ученика как формирующейся личности;
- всякая ошибка учителя при разрешении конфликта создает новые проблемы, ситуации и конфликты, в которые включаются другие ученики.

Конфликтогенные педагогические ситуации разделяются на несколько групп.

1. *Ситуации, или конфликты, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, его внеучебной деятельности и успеваемости.* Такие конфликты происходят чаще всего из-за невыполнения учеником учебных заданий. Причины могут быть различными: трудности в усвоении материала, негативизм ученика, вызванный отношением к педагогу или предмету. В подростковом возрасте причиной невыполнения учебных заданий становится демонстративное неподчинение действиям учителя, стремление показать «взрослость» и псевдосамостоятельность решений.

2. *Ситуации (конфликты) поведения (поступков), возникающие из-за нарушения учеником правил поведения в школе и вне ее.* В младшем школьном возрасте эти конфликты связаны с неумением ребенка регулировать свое поведение, повышенной подвижностью, отсутствием внутренней мотивации соблюдения этических норм. В подростковом возрасте такое поведение вызвано особенностями переживания кризиса взрослости, подражанием чужим поступкам и опять-таки негативизмом.

3. *Конфликтные ситуации, возникающие в сфере эмоциональных и личностных отношений учащихся и педагогов, в сфере их общения.* Конфликты отношений часто провоцируются педагогами при навязывании

собственного видения и характера отношений со стороны взрослого, отсутствии стремления получить обратную связь, через диктаторские позиции учителя, отсутствие учета индивидуального и дифференцированного подхода к детям. Особенно острыми такие конфликты становятся, когда «на войну с учителем выходит весь класс» (*высказывание ученика 8-го класса*).

Рассмотрим подробнее **причины педагогических конфликтов**.

Деятельность и общение учителя, воспитателя или преподавателя строятся в согласовании с другими сферами его жизни. Поэтому конфликты могут порождаться профессиональной некомпетентностью, например, неумением организовать работу учащихся, отсутствием педагогических способностей, интереса к работе. Жизненное неблагополучие также сказывается на общении и отношениях с детьми, если педагог выплескивает на них свое раздражение, злость, недовольство и неудовлетворенность.

Учебная деятельность детей на занятиях не может быть полностью спрогнозирована взрослым, поэтому поступки учеников на уроках, нарушающие учебный процесс, воспринимаются негативно, вызывают раздражение и стремление немедленно восстановить порядок. В ход могут идти не соответствующие обстановке и особенностям учащихся способы обращения. Другие дети при этом становятся свидетелями проблемной ситуации, что сподвигает педагога на выбор таких мер воздействия, которые, по его мнению, способны сохранить учительский авторитет.

Специфической является *оценочная деятельность педагога*, которая призвана стимулировать работу учащихся, давать им возможность видеть критерии деятельности и степень соответствия им. Нередко оценки учителей касаются не столько деятельности учащихся, сколько их личности. Причем оценка ученика строится на субъективном восприятии его поступков, малой информированности педагога о мотивах поведения, особенностях жизни ребенка в семье. Это приводит к восприятию детьми оценок как несправедливости по отношению к ним и, как следствие, к конфликтам.

Низкий уровень культуры педагогического общения, когда педагог не может сдерживать отрицательных эмоций, резких слов, упреков и оценок семейного неблагополучия, высмеивания ребенка перед другими детьми, часто становится причиной конфликтов.

Особенности личности педагога и учащихся (эмоциональная нестабильность, подверженность негативным эмоциям, смене настроения, раздражительность, грубость, мстительность педагога) часто становятся почвой для конфликта. Не менее конфликтогенны беспомощность, неумение спокойно реагировать на детские «выходки».

Характер отношений, сложившихся между педагогом и учащимися, часто становится причиной конфликтов. Отношение детей к учителю, воспитателю или преподавателю не формируется один раз и навсегда. Это длительный процесс. Негативное отношение ко взрослому будет формироваться постепенно, если педагог проявляет жесткость и авторитаризм, предельно субъективен, унижает достоинство детей. Соответственно учащиеся ответят неблагоприятным поведением, агрессией, недисциплинированностью, а затем сработает эффект ореола, когда за педагогом закрепится определенная «слава». В этом случае учителю приходится вступать в «противоборство» не с отдельным учеником, а с группой или классом.

Исследования последних лет (Е. И. Кокконен [94]) показывают, что речевые высказывания педагогов несут определенный код, в котором могут быть заложены конфликтогены. Они содержатся как в словах (тексте), так и в эмоциональном оформлении речи (тоне, интонации, мимике).

Конфликтогенным часто является само обращение к учащимся: унижительное (например, слово «детки», обращенное к старшеклассникам), демонстративно негативное (например, обзывательства), подчеркнуто официальное и сухое (ученики, товарищи). Речевыми конфликтогенами выступают безликие высказывания педагога, прямо не относящиеся к учащимся, но косвенно обращенные к ним (например, фраза учителя, произнесенная им на уроке: «Дворники тоже нужны стране»). Интонация, окрашивающая речь педагога, может придать унижающий характер даже похвале. (Например, учитель математики так похвалил восьмиклассника в школе после контрольной: «Молодец, молодец, для такого ума, как твой, это очень хорошо».)

По этой причине изменение стиля вербального общения педагога с учащимися может способствовать разрешению и предотвращению конфликтов.

Отдельно в педагогической психологии выделяются **структурные**, или **организационные конфликты**, причинами которых являются не столько психологические особенности личности участников образова-

тельного процесса и взаимодействие между ними, сколько недостатки в организации учебно-воспитательного процесса (Н. И. Самоукина, М. Г. Битянова, С. М. Шурухт, Э. И. Бурнашева).

К таким конфликтам относятся:

- отсутствие преемственности в содержании и организации обучения, которое приводит к сложностям адаптации к начальной школе, к средней школе, тревожности выпускников по поводу дальнейших перспектив;
- наличие, ограничение и распределение ресурсов образовательного процесса, которые вызывают сбои в организации учебной деятельности, негативные эмоции у учащихся и педагогов, распространяющиеся с ресурсов на отношения и личности;
- конфликты, обусловленные разным статусом участников образовательного процесса, различием их прав и полномочий;
- наличие внутри школьного коллектива референтных групп, нормы и интересы которых противоречат общественным, что вызывает противостояние отдельных групп друг другу и провоцирует собственно конфликты между ними.

Иногда объективными причинами конфликтов на занятиях становятся утомление учащихся, конфликты на предыдущих уроках, ссоры на перерывах между занятиями, состояние здоровья, настроение педагогов и учащихся.

Понимание причин педагогических конфликтов позволяет их психологически анализировать, предупреждать и регулировать. В настоящее время существует множество рекомендаций и алгоритмов разрешения педагогических конфликтов, базирующихся на том, что именно взрослый должен предпринимать определенные действия, препятствующие их появлению и разрастанию. Сегодня особая роль отводится психологу, работающему в системе образования.

Выделяется конструктивное и неконструктивное **разрешение конфликтов**. *Конструктивный тип* характеризуется тем, что противоречие между участниками устранено, отношения урегулированы, а причина конфликта ликвидирована. Такой конфликт помогает прояснить реальные проблемы, совершенствовать взаимодействие и учебно-воспитательный процесс, но не разрушает отношений между людьми. *Деструктивный тип* не разрешает важных рабочих проблем, они остаются. А вот отношения между участниками разрушаются, возникает непри-

язнь, разочарование. Иногда участники конфликта вообще уходят из образовательного учреждения.

Наиболее типичными для школы являются **конфликты с трудными детьми**.

Категория «трудный ребенок» появилась еще в 1920-е гг. Многие авторы (В. П. Кашенко, П. П. Блонский, Н. А. Коновалов, А. Б. Залкинд) вкладывали в это понятие разный смысл. К категории трудных относили детей неуспевающих, беспризорных, правонарушителей. Позже этой проблемой занимались И. А. Невский, М. А. Алемаскин, В. А. Поварницына, Л. И. Белозерова, В. Г. Степанов, Л. С. Славина. Ученые выделили несколько групп трудных детей: дети с отклонениями в психическом развитии (ими должны прежде всего заниматься медики), нормальные дети с педагогической или социальной запущенностью. Именно две последние категории и являются теми «трудными детьми», которые часто являются активными дезорганизаторами деятельности, сознательно провоцируют конфликты, сопротивляются любому воспитательному воздействию. При работе с такими детьми педагогу особенно важно помнить общие правила поведения в конфликте.

В зарубежной педагогической психологии получила распространение бихевиоральная модель управления поведением учащихся и предотвращения конфликтов Л. Кантера, получившая название «модель жесткой дисциплины». По мнению автора, учитель должен предоставить ученикам наилучшие условия обучения, а значит, организовать жесткую дисциплину, что даст возможность больше времени посвящать не организации работы, а непосредственно учебной деятельности. Идея жесткой дисциплины основана на правилах:

1. Педагоги устанавливают правила и руководства, четко определяющие границы приемлемого и неприемлемого поведения учащихся, т. е. жесткие и последовательные ограничения.
2. Они учат учеников последовательно на протяжении учебного года соблюдать эти указания, предоставляя позитивные стимулы, мотивирующие приемлемое поведение.
3. При поддержке родителей и администрации определяются последствия, т. е. наказание, в том случае, если правила соблюдаться не будут.
4. Учитель должен проявлять настойчивость и жесткость для поддержания установленных правил и дисциплины.

В этом случае бихевиоральная модель подкрепления даст детям возможность усвоить правила и нормы поведения в обществе. При этом Л. Кантер особо подчеркивает роль наказания. Оно не должно причинять физический или психологический вред, но меры должны быть такими, чтобы они не нравились учащимся. Автор предлагает заранее обсудить с родителями и детьми такие меры воздействия и строго придерживаться их.

Психологическая грамотность взрослых субъектов образовательного процесса позволит строить педагогическое общение с детьми таким образом, чтобы избежать конфликтов либо максимально конструктивно их разрешить.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология. Схемы и тесты. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
2. Акмеология / под ред. А. А. Деркач. М. : Академия, 2002.
3. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей. М. : Изд-во Ин-та практ. психологии, 1998.
4. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998.
5. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. М. : Педагогика, 1980.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М. : Педагогика, 1977.
7. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. М. : Педагогика, 1971.
8. Артеменко О. Н. Научные подходы к определению взаимообусловленности уровня умственного развития и успешности учебной деятельности младшего школьника // Вестн. Ставроп. гос. ун-та. 2011. № 73. С. 133–138.
9. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. ; Воронеж, 1996.
10. Бадмаев Б. Д. Психология в работе учителя. М. : Академия, 2000.
11. Баева И. А. Педагогическая психология. СПб. : Питер, 2011.
12. Байметов А. К., Горфункель А. М., Перевощикова Л. А. Опыт комплексного изучения личности учителя // Вопр. психологии личности и труда. 1973. С. 228–230.
13. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М. : Педагогика, 1990.
14. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000.
15. Баркан А. И. Его Величество Ребенок какой он есть. Тайны и загадки. М. : Знание, 1996.
16. Бархаев Б. П. Педагогическая психология. СПб. : Питер, 2007.
17. Батулин Н. А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии // Вопр. психологии. 1989. № 2. С. 81–89.
18. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб. : Речь, 2004.

19. Белозерова Л. И. Основы теории и методика воспитательной работы школы с трудными детьми. Киров : Киров. пед. ин-т, 1994.
20. Белухин Д. А. Учитель: от любви до ненависти : Техника профессионального поведения. М. : Академия, 1994.
21. Березовин Н. А., Цырельчук Н. А. Психология педагогического общения. Минск : МГВРК, 2008.
22. Бернштейн Н. А. О построении движений. М. : Знание, 1947.
23. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004.
24. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология. М. : Изд-во УРАО, 1998.
25. Битинас Б. П. Структура процесса воспитания: методологический аспект. Каунас : Швиеса, 1984.
26. Битянова М. Г. Соприкосновение с внутренним миром // Шк. психолог. 2001. № 4. С. 43–56.
27. Блонский П. П. Память и мышление // Избр. пед. и психол. соч. : в 2 т. М. : Педагогика, 1979.
28. Блонский П. П. Трудные школьники. М. : Работник просвещения, 1930.
29. Блонский П. П. Школьная неуспеваемость. М. : Знание, 1961.
30. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959.
31. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Филинь, 1996.
32. Бойко В. В., Ковалев А. Т., Панферов В. И. Социально-психологический климат коллектива и личность. М. : Педагогика, 1984.
33. Брунер Дж. Процесс обучения. М. : Знание, 1962.
34. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М. : Прогресс, 1977.
35. Варга А. Я. Дела семейные. М. : Педагогика, 1986.
36. Вартанова И. И. Личность старшеклассника: мотивация и система ценностей // Вопр. психологии. 2012. № 3. С. 3–12.
37. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Наука, 1991.
38. Вербова К. В., Кондратьева С. В. Психология труда и личности учителя. Гродно : ГрГУ, 1991.
39. Витвицкая Л. А. Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе школы. Оренбург : Изд-во ОПУ, 2002.
40. Виханский О. С., Наумов А. И. Менеджмент. М. : Академия, 1998.
41. Водопьянова Н. Е., Старченко Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2005.

42. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. М. : Изд-во МГУ, 1986.
43. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников : сб. ст. / под ред. Ю. К. Бабанского. Ростов н/Д : Феникс, 1971.
44. Воробьева М. А. Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008.
45. Воспитание. Научные дискуссии и исследования : сб. науч. тр. / под ред. Е. В. Титовой. СПб. : РГПУ, 2005.
46. Вяткин Б. А., Щукин М. Р. Человек – стиль – социум: полисистемное взаимодействие в образовательном пространстве. Пермь : Изд-во ПГПУ, 2007.
47. Габай Т. В. Педагогическая психология. М. : Академия, 2003.
48. Гавриков В. Л., Хлебопрос Р. Г. Континуальность типов научения: динамическое моделирование на основе теории катастроф // Психология обучения. 2010. № 2. С. 163–170.
49. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М. : Педагогика, 1985.
50. Гафнер В. В. Профессиональная компетентность учителя ОБЖ как психолого-педагогическая проблема // Основы безопасности жизни. 2004. № 10. С. 22–24.
51. Гоноволин Ф. Н. Книга об учителе. М. : Наука, 1996.
52. Гордеева Т. О., Шепелева Е. А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 3. С. 33–45.
53. Горшков А. А. Педагогическое взаимодействие как фактор развития и формирования Я-концепции ученика // Учен. зап. Ун-та им. П. Ф. Лесгафта. 2010. № 7 (65). С. 22–27.
54. Григорович Л. А. Педагогическая психология. М. : Академия, 2003.
55. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2005.
56. Громыко Ю. В., Давыдов В. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Педагогика. 1994. № 6. С. 31–37.
57. Гусинский Э. Н. Образование личности. М. : Наука, 1994.
58. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб. : Питер, 2004.
59. Гуткина Н. И. Психологические проблемы общения учителя с подростком. М. : Академия, 1999.
60. Гуткина Н. И., Назаренко В. В. Развитие познавательной мотивации детей 5–7 лет // Вопр. психологии. 2013. № 1. С. 3–12.

61. Гуткина Н. И., Печенков В. В. Динамика учебной мотивации учащихся от первого ко второму классу // Вестн. практ. психологии образования. 2005. № 4 (5). С. 16–22.
62. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М. : Знание, 1972.
63. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М. : Педагогика, 1986.
64. Давыдов В. В., Эльконин Д. Б. Теория развивающего обучения. М. : Педагогика, 1996.
65. Дежникова Н. С. Педагогический коллектив школы. М. : Педагогика, 1984.
66. Демидова И. Ф. Педагогическая психология. М. : Академия, 2007.
67. Де Моз Ллойд. Психоистория. Ростов н/Д : Феникс, 2000.
68. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М. : Педагогика, 1982.
69. Довга Т. Я., Неворова Е. В. Адаптация учебного процесса в начальной школе с учетом индивидуальных особенностей умственной работоспособности учащихся // Педагогика. 2013. № 2 (140). С. 110–120.
70. Долгополова И. В. Стиль деятельности и особенности индивидуальности педагогов, работающих на разных ступенях школьного обучения // Психол. науки. Фундамент. исслед. 2012. № 12. С. 1418–1422.
71. Дубровина И. В., Акимова М. К. Настольная книга школьного психолога. М. : Педагогика, 1991.
72. Елфимова Н. В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. М. : Изд-во МГУ, 1991.
73. Емалетдинов Б. М. Проблема мотивации учебной деятельности студентов // Вестн. Башкир. ун-та. 2010. Т. 15. № 2. С. 521–527.
74. Еремеев Б. А. Педагогическая психология. СПб. : Питер, 2011.
75. Залкинд А. Б. Трудные дети и методика работы с ними // Детская безнадзорность и детский дом. М. : МГУ, 1926.
76. Зеер Э. Ф. Психологические факторы профессиональной деформации [Электронный ресурс]. 2009. Режим доступа: [http:// www.htm.ru/db/hrm/vid/article/article.html](http://www.htm.ru/db/hrm/vid/article/article.html).
77. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2004.
78. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2006.
79. Ильин Е. П. Психология для педагогов. СПб. : Питер, 2012.
80. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб. : Питер, 2004.
81. Ильясов И. И. Структура процесса учения. М. : МГПУ, 1986.

82. *Ительсон Л. Б.* Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир : Изд-во Владим. гос. пед. ин-та, 1972.
83. *Казанская В. Г.* Общение учителя с учеником в процессе обучения. СПб. : ЛГОУ, 1996.
84. *Казанская В. Г.* Педагогическая психология. СПб. : Питер, 2003.
85. Как предупредить неуспеваемость школьников / под ред. Н. И. Мурачковского. Минск : МГПИ, 1977.
86. *Калмыкова З. И.* Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога. М. : Знание, 1982.
87. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. М. : Педагогика, 1987.
88. *Карабанова О. А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М. : Логос, 2005.
89. *Карандашев В. Н.* Педагогическая психология : хрестоматия. СПб. : Речь, 2006.
90. *Келер В., Коффка К.* Гештальт-психология. М. : АСТ, 1998.
91. *Кишиков Р. В.* К вопросу о стиле деятельности преподавателя вуза // Вестн. МГТУ. Сер. «Педагогика и психология» [Электронный ресурс]. 2010. Режим доступа: http://mggu-sh.ru/sites/default/files/verstka_3-10_pedpsih.pdf.
92. *Клаус Г.* Введение в дифференциальную психологию учения. М. : Наука, 1987.
93. *Климов Е. А.* Образ мира в разнотипных профессиях. М. : МГУ, 1995.
94. *Кокконен Е. И.* Конструктивное разрешение педагогических конфликтов на основе модификации стиля вербального общения : дис. ... канд. психол. наук. СПб. : СПбГУ, 2004.
95. *Коломинский Я. Л.* Изучение педагогического взаимодействия // Совет. педагогика. 1991. № 10. С. 41–51.
96. *Кондратьева С. В.* Педагогическая и возрастная психология : тексты лекций : в 3 ч. Гродно : ГрГУ, 1993. Ч. 2.
97. *Коневалов А. П.* Основные задачи и функции деятельности педагога: целеполагающие и организационно-структурные // Психология. 2010. С. 9–13.
98. *Коновалов Н. А.* Трудновоспитуемые дети. М. : Работник просвещения, 1930.
99. Конфликтология / под общ. ред. А. С. Кармина. М. : Академия, 2002.
100. *Коняхина Ю. В.* Теоретические аспекты вопроса о профессиональной деформации личности педагога : материалы конф. молодых ученых «Молодежь и наука», Сибир. федерал. ун-т. 2010 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section15.html>.

101. *Кортаева Е. В.* Педагогическое взаимодействие и технологии. М. : Академия, 2007.
102. *Костяк Т. В.* Психологическая адаптация первоклассников. М. : Академия, 2008.
103. *Котикова О. П., Клышевич Н. Ю.* Педагогическая психология. Минск : Аверсэв, 2007.
104. *Крайг Г.* Психология развития. М. : Академия, 2000.
105. Критерии и параметры профессионального становления педагога / Универчег [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа: <http://conspects.ru/content/view/219/3/>.
106. *Крутецкий В. А.* Основы педагогической психологии. М. : Просвещение, 1972.
107. *Крутецкий В. А.* Психология обучения и воспитания школьников. М. : Просвещение, 1976.
108. *Ксёнда О. Г.* Стереотипные представления студентов о профессии педагога // Философия и социал. науки. 2011. № 3. С. 53–58.
109. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Минск : Высш. шк., 1989.
110. *Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность и талант учителя. Л. : Знание, 1985.
111. *Кустова В. В.* Синдром эмоционального выгорания и его профилактика у студентов – социальных педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 2007 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-i-ego-profilaktika-u-studentov-sotsialnykh-pedagogov>.
112. *Кутузова Д. А.* Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь : ПГПУ, 2012.
113. *Куцурова А. М.* Феноменология профессиональной деформации педагога. Пятигорск : ПГЛУ, 2008.
114. *Левитов Н. Д.* Детская и педагогическая психология. М. : Просвещение, 1964.
115. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. М. : Просвещение, 1996.
116. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М. : МГУ, 1972.
117. *Лефрансу Г.* Психология для учителя. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003.
118. *Лингарт Й.* Процесс и структура человеческого учения. М. : Просвещение, 1970.
119. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии. М. : Изд-во УРАО, 2000.

120. *Ляудис В. Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. М. : Педагогика, 1980.
121. *Магомедов П. Ш.* Иерархия личностных ценностей и успешность деятельности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук ; Дагестан. гос. пед. ун-т. Махачкала, 2007.
122. *Мананикова Е. Н.* Педагогическая психология. М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2008.
123. *Мандель Б. Р.* Педагогическая психология: ответы на трудные вопросы. Ростов н/Д : Феникс, 2007.
124. *Мардахаев Л. В.* Профессиональная деятельность и деформация личности. М. : Союз, 2001.
125. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993.
126. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М. : Знание, 1996.
127. *Маркова А. К., Никонova А. Я.* Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопр. психологии. 1987. № 5. С. 43–50.
128. *Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов Б. А.* Формирование мотивации учения. М. : Просвещение, 1993.
129. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М. : Смысл, 2011.
130. *Матюхина М. В.* Мотивация учения младших школьников. М. : Педагогика, 1984.
131. *Машбиц Е. И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев : Вища школа, 1987.
132. Методы и педагогические приемы воспитательной работы с трудными подростками. Киров : Киров. ун-т, 1978.
133. *Мид М.* Культура и мир детства. М. : Наука, 1988.
134. *Мильман В. Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопр. психологии. 1987. № 5. С. 129–138.
135. *Минияров В. М.* Педагогическая психология. М. : Смысл, 2005.
136. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М. : Академия, 2004.
137. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития учителя. М. : Педагогика, 1990.
138. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал. М. : Дело, 1994.
139. *Митина Л. М., Асмаковец Е. С.* Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция. М. : Академия, 2001.

140. Мулькова С. А. Современные подходы к стилям педагогического общения [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/spspo.htm>.

141. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. М. : Просвещение, 1995. Кн. 2: Психология образования.

142. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах. М. : Айрис-пресс, 2006.

143. Ноймайер Я. А., Ли Д. Р. Процессы научения – важнейшее обстоятельство педагогики и психологии // Изв. КТГУ. 2008. № 14. С. 240–243.

144. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М. : Смысл, 2004.

145. Обучаемость как психолого-педагогическая проблема // Изв. ТРГУ. 2011. Темат. вып. С. 155–158.

146. Общий практикум по психологии. Метод наблюдения / под ред. М. Б. Михалевской, Т. В. Корниловой. М. : МГУ, 1985.

147. Общий практикум по психологии. Психологический эксперимент / под ред. М. Б. Михалевской, Т. В. Корниловой. М. : МГУ, 1985.

148. Организация сотрудничества детского сада и семьи / сост. О. Г. Ксёнда. Мозырь : Белый Ветер, 2006.

149. Орлов А. Б. Методы современной возрастной и педагогической психологии. М. : Просвещение, 1982.

150. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М. : Логос, 1995.

151. Орлов М. Ю. Научение. М. : Педагогика, 1997.

152. Осипенко Л. Е. Проблемное обучение младших школьников с использованием образовательных решений ЛЕГО // Педагогика. 2012. № 10. С. 104–115.

153. Основы психофизиологии / под ред. Ю. А. Александрова. М. : Аспект Пресс, 1997.

154. Оценка без отметки / под ред. Г. А. Цукерман. М. ; Рига : Педагог. центр «Эксперимент», 1999.

155. Павлова Ж. П. Особенности деформаций профессионально-педагогической идентификации и практика их преодоления у студентов младших курсов // Молодой ученый. 2011. № 3. Т. 2. С. 141–144.

156. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб. : Питер, 2001.

157. Панюшкин В. П. Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. М. : Наука, 1980.

158. *Панюшкин В. П.* Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. : МГПУ, 1984.
159. *Парыгин Б. Д.* Структура социально-психологического климата. М. : Просвещение, 1981.
160. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Росс. пед. об-во, 2006.
161. Педагогическая психология / под ред. Н. В. Ключевой. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
162. Педагогическая психология в схемах, понятиях и персоналиях / А. А. Амельков, М. А. Дыгун, Л. Н. Иванова. Мозырь : Содействие, 2007.
163. Педагогическое общение // Педагогическая энциклопедия. М. : Академия, 1999.
164. *Петерс В. А.* Педагогическая психология в вопросах и ответах : учеб. пособие. М. : Флинта, 2006.
165. *Писарева Т. А.* Общение основы педагогики. М. : ЭКСМО, 2008.
166. *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий. М. : МГУ, 1984.
167. *Поварницына А. Г.* Оценка как компонент учебной деятельности и ее роль в развитии личности школьника : дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2001.
168. *Подласый И. П.* Педагогика. М. : ВЛАДОС, 2001.
169. *Поляков А. М.* Психология развития : учеб. пособие. Минск : Тетра-Системс, 2003.
170. *Пономарева Л. В.* Воспитание культуры подростков в условиях уч-реждений дополнительного образования // Воспитание школьников. 2013. № 1. С. 51–53.
171. *Посталюк Н. Ю.* Педагогика сотрудничества: путь к успеху. Казань : Казан. пед. ун-т, 1992.
172. Проблемы школьной неуспеваемости / под ред. Е. Н. Артеменок. Минск : Аверсэв, 2008.
173. Профессиональная деформация и проблемы профессионализма : сб. науч. тр. М. : МГПУ, 2001.
174. Профессиональные функции педагога, особенности его профессии [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа: <http://paidagogos.com/?p=61>.
175. Психологические причины неуспеваемости младших школьников. - [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа: <http://www.psihologu.info/content/view/154/16>.
176. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н. А. Менчинской. М. : Педагогика, 1971.

177. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990.
178. Ракицкая А. В. Социально-психологический тренинг по развитию социального интеллекта как релевантное средство профилактики эмоционального выгорания педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010.
179. Реан А. А. Психология педагогической деятельности. Ижевск : Изд-во Удмурт. ун-та, 1994.
180. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб. : Питер, 1999.
181. Реуши Л. А., Орлова А. В. Педагогическая психология : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2008.
182. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика. Ростов н/Д : Феникс, 1996.
183. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. М. : ВЛАДОС, 1995.
184. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М. : Смысл, 2002.
185. Рожков М. И. Теоретические основы педагогики : учеб. пособие. Ярославль : ЯГПУ, 1994.
186. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе. М. : ВЛАДОС, 2000.
187. Розов Н. С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования // Социально-философские проблемы образования. М. : Смысл, 1992.
188. Розов Н. С. Социально-философские проблемы образования. М. : Смысл, 1992.
189. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. М. : МГУ, 1989.
190. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М. : Педагогика, 1987.
191. Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса эмоционального выгорания у педагогов : дис. ... канд. психол. наук. М. : РГБ, 2003.
192. Русалов В. Н., Велумян Н. А. Характерологические особенности и предпочтения школьных предметов у подростков // Вопр. психологии. 2012. № 3. С. 12–21.
193. Русина Н. А. Изучение оценочных эталонов и социальных стереотипов // Вопр. психологии. 1981. № 5. С. 36–105.
194. Рыбакова М. М. Особенности педагогических конфликтов // Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. М., 2005. С. 179–187.
195. Рындак В. Г., Елагина Л. В. Структура профессиональной компетентности будущего специалиста и оценка уровня ее сформированности // Ком-

петенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. М. : ИНЭК, 2007. С. 177–190.

196. *Сарычев С. В., Логвинов И. Н.* Педагогическая психология. СПб. : Питер, 2005.

197. *Селезнев Н. В.* Роль педагогической оценки // Педагогика. 2006. № 10. С.52–55.

198. *Сидоренко В. Ф.* Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования. М. : Смысл, 1992.

199. *Синицына Г. П.* Феномен воспитания в контексте современного понимания // Вестн. Омск. гос. пед. ун-та [Электронный ресурс]. 2006. № 3. Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgrpu-78.pdf>.

200. *Славина Л. С.* Трудные дети. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998.

201. *Сластенин В. А., Исаев И. А.* Педагогика. М. : Академия, 2005.

202. *Сластенин В. А., Филиппенко Н. И.* Профессиональная культура учителя. М. : Аспект Пресс, 1993.

203. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. Введение в психологию субъектности. М. : Аспект Пресс, 1995.

204. *Слободянюк Н. Г.* Сущностные признаки воспитательной деятельности // Акмеология. 2012. № 1. С. 125–129.

205. *Смирнов В. И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М. : Пед. об-во России, 1999.

206. *Смирнова Е. О., Абдулаева Е. А.* Искусство воспитания – путь к здоровому развитию // Психол. наука и образование. 2006. № 4. С. 107–109.

207. *Смирнова Е. О., Быкова М. В.* Структура и динамика родительского отношения // Вопр. психологии. 2000. № 4. С. 6–13.

208. *Соловьева Д. Ю.* Факторы адаптации первоклассников к школе // Вопр. психологии. 2013. № 4. С. 23–31.

209. Справочные материалы по педагогической психологии / авт.-сост. Б. Р. Мандель. Ростов н/Д : Феникс, 2008.

210. *Степанов В. Г.* Психология трудных школьников. М. : Флинта, 1996.

211. *Степанова М. А.* Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии // Вопр. психологии. 2008. № 1. С. 111–122.

212. *Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология. Ростов н/Д : Феникс, 2003.

213. *Стрельникова Ю. Ю.* Временные характеристики познавательных процессов как повышение результативности обучения в высшей школе // Вестн. С.-Петерб. ун-та МВД России. 2010. № 1 (45). С. 228–235.

214. Схемы по педагогической психологии / сост. О. Г. Ксёнда. Минск : БГУ, 2008.
215. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология. М. : Академия, 1998.
216. *Талызина Н. Ф.* Теоретические проблемы программированного обучения. М. : Педагогика, 1969.
217. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М. : Просвещение, 1984.
218. *Татенко В. А.* Трудный подросток: причины и следствия. Киев : Радянська школа, 1985.
219. Теоретические и прикладные проблемы педагогического взаимодействия : материалы междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч., Минск, 19–20 апр. 2002 г. / Белорус. гос. пед. ун-т. Минск : БГПУ, 2002. Ч. 1.
220. *Титова Е. В.* Воспитание. Научные дискуссии и исследования // Сб. науч. тр. / под ред. Е. В. Титовой. СПб. : РГПУ, 2005.
221. *Толлингерова Д. А.* Анализ когнитивного состава задач с помощью вычислительной графики // Актуальные проблемы современной психологии. М. : МГУ, 1983.
222. *Толлингерова Д. А., Голоушова Д., Канторкова Г.* Психология проектирования умственного развития детей. М. ; Прага, 1994.
223. *Торндайк Э.* Процесс учения у человека. М. : Работник просвещения, 1935.
224. *Уолфл Д.* Тренировка // Экспериментальная психология : в 2 т. М. : МГУ, 1963.
225. *Федорова И. А.* Формы совместной деятельности и режимов работы преподавателя и студентов в процессе обучения // Вестн. КАСУ. 2008. № 1. С. 149–157.
226. *Фоминова А. Н., Шабанова Т. Г.* Педагогическая психология. М. : Флинта, 2011.
227. *Форманюк Т. В.* Синдром эмоционального выгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопр. психологии. 1994. № 6. С. 66–70.
228. Формирование приемов математического мышления / под ред. Н. Ф. Талызиной. М. : Флинта, 1995.
229. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В. Я. Ляудис. М. : Просвещение, 1989.
230. *Фридман Л. М.* Психологический справочник учителя. М. : Просвещение, 1991.
231. *Фридман Л. М.* Психопедагогика общего образования. М. : Просвещение, 1997.

232. *Хасан Б. И.* Конструктивная психология конфликта. СПб. : Питер, 2003.
233. *Ховланд К.* Научение и сохранение заученного у человека // Экспериментальная психология : в 2 т. М. : МГУ, 1963. Т. 2.
234. *Холоднова И. В.* Организационно-педагогические условия преодоления профессиональных деформаций преподавателей среднего специального заведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2007.
235. *Церга Т. А.* Влияние условий профессионального выбора на сформированность синдрома эмоционального выгорания у педагогов профессионально-технического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2009.
236. *Цукерман Г. А.* Виды общения в обучении. Томск : Пеленг, 1993.
237. *Цукерман Г. А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореф. дис. ... докт. психол. наук. М. : МГУ, 1992.
238. *Черепанова Н. В.* Проблема становления индивидуального стиля педагогической деятельности будущих учителей начальной школы // Изв. Урал. гос. ун-та [Электронный ресурс]. 2010. Режим доступа: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=925855&selid=15549031>
239. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека. М. : МГПУ, 1996.
240. *Шакуров Р. Х.* Психология руководства педагогическим коллективом. М. : Педагогика, 1995.
241. *Шепель В. М.* Управленческая психология. СПб. : Питер, 1998.
242. *Шпилова Е. П.* Сущностные характеристики пониженной обучаемости школьников // Изв. ВГПУ. 2008. № 2. С. 78–81.
243. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика / под ред. Н. П. Локаловой. СПб. : Питер, 2009.
244. *Шляков Д. В.* Социально-профессиональная идентификация учителя: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. соц. наук. Ростов н/Д, 2008.
245. *Шогенова Ф. А.* Исследование мотивации студентов в образовательном процессе // Сред. проф. образование. 2009. № 7. С. 51–53.
246. *Шедровицкий П. Г.* Очерки по философии образования. М. : Педагогика, 1993.
247. *Щербаков А. И.* Практикум по возрастной и педагогической психологии. М. : Просвещение, 1987.
248. *Щукина Г. И.* Педагогика школы. М. : Просвещение, 1977.
249. *Щукина Г. И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М. : Педагогика, 1988.

250. *Шуркова Н. Е.* Прикладная педагогика воспитания. СПб. : Логос, 2005.
251. *Юрченко Е. В.* Содержание и методы преодоления профессиональной деформации личности учителя в работе педагога-психолога : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уссурийск, 2000.
252. *Яковлев Ю. Г.* Сущность и структура педагогической деятельности. Психология [Электронный ресурс]. 2011. Режим доступа: <http://rudiplom.ru/lectures/pedagogika/1320.html>.
253. *Якунин В. А.* Педагогическая психология. СПб. : Питер, 1998.
254. *Якиманская И. С.* Предмет и методы современной педагогической психологии // *Вопр. психологии*. 2006. № 6. С. 3–13.
255. *Яноушек Я.* Коммуникация трех участников совместной деятельности // *Проблема общения в психологии*. М. : Наука, 1981.
256. *Ясюкова Л. А.* Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб. : Иматон, 2003.
257. *Anupama B., Minaketan P.* Perception of students teacher about teaching competencies // *American International Journal of Contemporary Research*. 2011. Vol. 1. N 1. P. 204–209.
258. *Baitukbaeva B. D.* Conceptual Analysis of Significance of Psycho-Emotional Stability for the University Teacher Personality // *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2013. N 13 (4). P. 555–560.
259. *Bodycott P., Walker A., Lee C. K. J.* More than heroes and villains: Preservice teacher beliefs about principals // *Educational Research*. 2001. N 43 (1). P. 15–31.
260. *Cracu D.* From science in art to the art teaching science // *Journal of Science and Arts*. 2012. N 1 (18). P. 93–98.
261. *Duckworth A. L., Seligman M. E. P.* Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents // *Psychological Science*. 2005. Vol. 16. N 12. P. 939–944.
262. *Gottfried A. W., Gottfried A. E., Guerin D. W.* The Fullerton Longitudinal Study: Alongterm investigation of intellectual and motivational giftedness // *Journal for the Education of the Gifted*. 2006. Vol. 29. N 4. P. 430–450.
263. *Koetsier C., Wubbles T., Korthagen F.* Learning from practice: the case of a Dutch postgraduate teacher educational programme // *Fuller M. & Roise A. Teacher education and school partnerships*. Lewiston, NY : Edwin Mellen. 1997. P. 113–132.
264. *Ryan R. M., Deci E. L.* Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25. P. 54–67.

265. *Tore S., D'Elia F., Aiello P.* Didactics, movement and technology: new frontiers of the human-machine interaction [Electronic resource] // Journal of human sport and exercise. Mode of access: [http:// www.jhse.ua.es/ jhse/ article/ view/ 319](http://www.jhse.ua.es/jhse/article/view/319) – Date of access: 07.03.2011.

266. *Tuckman Bruce W.* Educational psychology. From theory to application. San Diego : Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1988.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
--------------------------	----------

Часть 1. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 1. Современное образование и педагогическая психология.....	5
Тема 2. Становление педагогической психологии как науки.....	22
Тема 3. Учение как психологический феномен.....	36
Тема 4. Общая характеристика учебной деятельности.....	58
Тема 5. Учебная мотивация	73
Тема 6. Общая характеристика усвоения.....	86
Тема 7. Психологическая характеристика обучаемости	108
Тема 8. Психология педагогической оценки	123
Тема 9. Психологические аспекты современных концепций обучения и организации учебной деятельности	137

Часть 2. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 10. Психологическая сущность воспитания.....	156
Тема 11. Возрастные аспекты воспитания и обучения	177
Тема 12. Психологические аспекты педагогической деятельности.....	200
Тема 13. Педагог как субъект педагогической деятельности	222
Тема 14. Психологическая характеристика педагогического коллектива	249
Тема 15. Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса	261
Тема 16. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса	276
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ.....	296

Учебное издание

Ксёнда Ольга Григорьевна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Пособие

Редактор *А. А. Федосеева*

Художник обложки *Т. Ю. Таран*

Технический редактор *Т. К. Раманович*

Компьютерная верстка *А. А. Микулевича, С. Н. Егоровой*

Корректор *А. А. Заяш*

Подписано в печать 20.12.2014. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 18,14.

Уч.-изд. л. 19,77. Тираж 100 экз. Заказ 21.

Белорусский государственный университет.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.

Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Республиканское унитарное предприятие

«Издательский центр Белорусского государственного университета».

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 2/63 от 19.03.2014.

Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.