

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова»

Институт педагогики и психологии

И.Г. Маракушина

Педагогическая психология

*Допущено САФУ имени М.В. Ломоносова
в качестве учебного пособия*

Архангельск



ИПЦ САФУ
2013

УДК 37.015.3(075)
ББК 88.840я73
М25

*Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом
Северного (Арктического) федерального университета
имени М.В. Ломоносова*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор **Н.Н. Суртаева**,
доктор психологических наук, доцент **Н.Ю. Флотская**,
кандидат педагогических наук, доцент **Т.В. Молодцова**,
кандидат психологических наук, доцент **Т.Б. Булыгина**,
кандидат педагогических наук, доцент **М.А. Брутова**

Маракушина, И.Г.

М25 Педагогическая психология: учебное пособие / И.Г. Маракушина; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. – 286 с.
ISBN 978-5-261-00830-9

Учебное пособие разработано в рамках федерального государственного образовательного стандарта по направлению «Педагогическое образование» и отражает содержание дисциплины «Педагогическая психология». Включает конспекты лекций, задания и рекомендации для организации самостоятельной работы студентов по подготовке к практическим занятиям, а также дополнительные методические материалы. Предложены списки рекомендуемой литературы.

Предназначено для студентов вузов, изучающих психологические дисциплины.

УДК 37.015.3(075)
ББК 88.840я73

ISBN 978-5-261-00830-9

© Маракушина И.Г., 2013
© Северный (Арктический)
федеральный университет
им. М.В. Ломоносова, 2013



Введение

Существуют ли профессиональные заповеди педагога, которые определяют характер и эффективность педагогического воздействия? Так предостережения великого мыслителя и врачевателя Востока Ибн Сибны (Авиценны) выражены в клятве Гиппократа, используемой врачами с IV века до н.э. по настоящее время. В качестве заповедей для педагога можно назвать два положения: «пойми ученика», «помоги ему научиться». Следование им с учетом всей сложности образовательного процесса, знание механизмов и закономерностей педагогического воздействия способствуют выполнению основной задачи образования – развитие и становление личности ученика.

Педагогическая психология – сравнительно молодая отрасль психологического знания, первые профильные научные публикации относятся к концу XIX века и началу XX века. Широкомасштабные исследования начались лишь во второй половине XX века, при этом проблемное пространство педагогической психологии и сегодня изучено лишь частично.

Изучение педагогической психологии в вузе решает ряд важных задач: подготовка к будущей профессиональной педагогической деятельности, осознание психологических закономерностей ее организации, совершенствование профессионально важных и личностных качеств, развитие интеллектуальных сил и формирование смыслов взаимодействия в образовательном пространстве, призванном стать психологически безопасным для всех его участников: детей, педагогов, родителей. Проблемы обеспечения психологической безопасности образовательного процесса, профилактики дидактогенных детских неврозов, создания условий для укрепления психологического здоровья всех участников взаимодействия в образовательном учреждении волнуют сегодня и практиков, и ученых.

Разделяя позицию авторского коллектива под руководством Л.А. Регуш и А.В. Орловой¹, отметим, что изучение педагогической психологии носит не рецептурный характер. Оно само по себе не дает рецепта, как стать хорошим педагогом – учителем, воспитателем, психологом и т.д. Педагогу в его работе выпадает счастье работать с удивительно многообразными личностями детей, изменения в которых происходят быстрее, чем они находят отражение на страницах вузовских учебников. Педагогам приходится сталкиваться с весьма реальными ограничениями образовательного процесса – школьной программой, календарным графиком, предметным пространством, средой и пр. Учитывая их, сложно было бы придерживаться формулы успешного обучения, даже если таковая бы существовала на самом деле. Педагогическая психология изучается не для того, чтобы открыть формулы и рецепты успеха, потому что их нет, и даже если бы они существовали, их было бы очень трудно применить в реальном и быстро меняющемся мире. Педагогическую психологию изучают для того, чтобы познать принципы, психологические механизмы и теории человеческого поведения и реагирования, которые могут помочь найти и выработать лучший способ профессиональных действий в разных ситуациях.

Возможности педагогической психологии как конструктивной, практико-ориентированной науки, выступающей фактором развития образования, каждого из его субъектов – детей, родителей и педагогов, – огромны. Психолого-педагогические теории, вырабатываемые данной наукой, объясняют накопленную информацию, делают более понятными сложные явления, прогнозируют последствия принимаемых решений и обнаруживают новые факты. Самое главное – они решают одну из важнейших проблем, заключающуюся в том, каким должен быть современный педагог, работающий в образовании, какие принципы должны определять его профессиональную и личную позицию: принципы гуманизма, демократичности, открытости и т.д. В большей степени, однако, эффективность работы педагога определяется его личностными особенностями: глубоким интересом к людям, эмоциональной стабильностью, уважением прав другого человека, осознанием

¹ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб., 2011. – С. 11.

профессионального долга, способностью вызывать доверие, высоким уровнем самопонимания.

В настоящее время педагогическая психология изучается в рамках базовой части профессионального цикла дисциплин учебного плана по направлениям «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». Программа курса выстроена в классической традиционной логике изучения данной дисциплины: сообразно основным процессам в системе образования. Разделы учебного пособия последовательно характеризуют психологические основы процессов, начиная от общего и переходя к частному: психологические основы педагогического процесса, далее психологические основы процессов обучения и учения, процесса воспитания, процесса профессионального и личностного развития педагога. При этом в качестве сквозных в каждом разделе поднимаются проблемы: соотношения обучения и развития; воспитания, обучения и развития; взаимодействия участников образовательного процесса.

В первом разделе рассматриваются ключевые исторические и методологические основы педагогической психологии как науки. Особое внимание уделяется раскрытию понятийного и методологического аппарата педагогической психологии, проблем и методов исследования. Подробно анализируются предмет и задачи педагогической психологии.

Основное содержание второго раздела учебного пособия посвящено психологии обучения. Здесь рассматриваются и анализируются современные концепции обучения и их психологические основания. Материал раздела предполагает развитие умений осуществлять сравнительный анализ концепций обучения через определение их психологических оснований, определять ключевые проблемы и способы их решения в области психологии учебной деятельности и ее субъекта. Психология учебной деятельности и ее субъекта изучается с опорой на классические теории В.В. Давыдова и С.Л. Рубинштейна. Особое внимание уделяется проблеме мотивации учения как одной из актуальных современных проблем в области образования. Освоение данного раздела должно способствовать осознанному выбору профессиональных образовательных программ и последующему их изучению.

Вопросам психологии воспитания посвящен третий раздел учебного пособия, содержание которого позволяет определить ключевые проблемы в области психологии воспитания и способов

решения существующих проблем при соотношении обучения и воспитания.

Четвертый раздел посвящен психологическим основам педагогической деятельности и развития личности педагога. Материал раздела предоставляет возможность осуществлять анализ психологических аспектов педагогической деятельности, формировать умения моделировать взаимодействие в педагогическом коллективе, анализировать и проектировать процесс профессиональной подготовки и личностного развития педагога.

В приложениях 1, 2 представлены тематическое планирование дисциплины и примерные вопросы по подготовке к экзамену.

В ходе изучения педагогической психологии обеспечивается становление базовой профессиональной компетентности бакалавра на основе владения содержанием и инструментарием данной научной отрасли. Важными результатами становятся: формирование теоретических основ мировоззрения выпускника в области психологии образования; обеспечение роста психологической культуры и профессиональной психолого-педагогической компетентности; развитие познавательных ресурсов и возможностей выпускников через анализ психологических оснований характеристик и классификаций различных педагогических концепций, явлений, процессов, состояний; расширение и уточнение образа профессии, личности педагога и себя как специалиста, формирование интереса к исследованиям в области педагогической психологии, прикладной деятельности в области образования.

Данное пособие отражает более чем десятилетний опыт преподавания педагогической психологии студентам педагогических специальностей и включает в себя как ряд теоретических разделов, так и подробные методические материалы для подготовки к практическим занятиям по курсу и задания для самопроверки.

Автор благодарит за помощь в подготовке издания и психологическую поддержку своих студентов и коллег.



Глава 1

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

§ 1. Место педагогической психологии в современном научном пространстве

Педагогическая психология как одна из наук о человеке в треугольнике научного знания, предложенном Б.М. Кедровым, занимает центральное место между естественными и общественными науками. В современном мире все нагляднее просматривается взаимодействие двух основных тенденций развития науки вообще: интеграции и дифференциации отдельных научных отраслей, дисциплин, проблемных областей наряду с такими тенденциями, как систематизация, иерархизация др. Ж. Пиаже писал: «...психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формирования и развития»¹.

Педагогическая психология – это и конкретная область общепсихологического знания, и одновременно междисциплинарная отрасль научного знания. Она тесно связана с другими науками в силу того, что образовательный процесс по своим целям и содержанию есть передача социокультурного опыта, в котором аккумулировано самое разноплановое цивилизованное знание в знаковой и языковой форме. Предметом изучения является сам познающий и обучающийся этому познанию человек, что изучается многими другими человековедческими науками: педагогика, отрасли психологии (дифференциальная, возрастная, общая, социальная, клиническая и др.), физиология, философия, социология, лингвистика и др.

¹ Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук // XVIII Международный психологический конгресс. М., 1969. С. 155.

Педагогическая психология, рассматривая условия и факторы формирования психических новообразований под воздействием образования, тесно связана с другими отраслями психологического знания: с возрастной психологией, изучающей возрастную динамику становления психики человека, онтогенез психических процессов; с общей психологией, вскрывающей общие психологические закономерности и изучающей психические процессы, психические состояния и индивидуально-психологические особенности личности уже сложившегося человека. Отечественный психолог и педагог, богослов и философ В.В. Зеньковский связывал педагогическую психологию с социальной, видя задачу педагогической психологии в изучении психологии педагогического процесса как особой формы социального взаимодействия. В соответствии с этим в систему педагогической психологии впервые вводится анализ «педагогической среды как социально-психического предисловия педагогического процесса»¹.

Подобно психологии труда, инженерной, военной или клинической психологии, эту область иногда относят к прикладным отраслям психологии, целью которых является решение практических проблем. Вместе с тем она является полем как фундаментальных, так и прикладных исследований и использует педагогические учреждения в качестве психологической лаборатории. По П.П. Блонскому, педагогическая психология – ветвь прикладной психологии, которая занимается приложением выводов теоретической психологии к процессу воспитания и обучения².

Исторически особые связи существуют между педагогикой и педагогической психологией. Как отмечает Б.Г. Ананьев, педагогическая психология – пограничная, комплексная область знаний³. Эта проблема интересна еще и тем, что она актуальна только для России так как в большинстве зарубежных стран область знания, изучающая проблемы обучения и воспитания ребенка развивается как единое научное пространство. В России в силу ряда исторических тенденций педагогика и психология находятся в особом научном диалоге.

¹ Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург, 1995. – С. 19.

² Педагогическая психология. – СПб., 2011. – С. 11–12.

³ Ананьев Б.Г. Важная проблема современной педагогической антропологии (онтогенетические свойства человека и их взаимосвязь) // Сов. педагогика. – 1966. – № 1. – С. 33–54.

§ 2. Педагогика и педагогическая психология: пространство диалога

Неоспорим тезис о том, что две указанные отрасли научные знания, две учебные дисциплины, две сферы практики постоянно находятся и развиваются в диалоге. Проблема диалога педагогики и педагогической психологии может быть рассмотрена как особая научная и прикладная задача, имеющая особую историческую, философскую, методологическую и прагматическую логику. Не углубляясь в глубокие исторические изыскания, отметим, что и педагогика, и психология на протяжении веков и тысячелетий, развиваясь в структуре философского знания, вступали в постоянный взаимообогащающий диалог. Стремление И.В. Песталотци психологизировать образование продолжает И. Герbart, который вводит психологию во все разделы педагогики. Идеи XVIII века реализуют Мейман и Торндайк, вводящие в употребление такие научные области, как экспериментальная педагогика и педагогическая психология. Чуть позже Мэйман, В. Прейер и П.П. Блонский вводят в качестве интеграционной научной области педологию.

Увеличение спектра наук, а в особенности их названий не дает однозначного ответа на вопрос о пересечении двух наук: педагогики и психологии. Одной из наиболее распространенных точек зрения является та, что гласит: круги педагогики и психологии пересекаются в объеме педагогической психологии. По мнению Б.Г. Ананьева, педагогическая психология – пограничная, комплексная область знания, которая заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений¹. П.П. Блонский, однако, в 1934 году писал: «Нельзя заменить педагогической психологией педагогику. Так как у педагогики есть ряд очень важных проблем, нерешаемых средствами педагогической психологии (например: цели воспитания, содержание учебного материала, органы воспитания), кроме того, даже те проблемы, в решении которых участвует педагогическая психология, педагогика решает со своей, особой точки зрения – точки зрения воспитания подрастающего человека»².

¹ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1999.

² Блонский П.П. Педология. – М., 1934. – С. 10.

В начале ХХI века науковедческий спор не окончен. При попытке создания единого учебника по детской психологии для Московской и Ленинградской психологических школ, В.П. Зинченко вслед за И. Гербартом вводит в научный обиход новую научную отрасль – психологическую педагогику как самостоятельную дисциплину, отличную от педагогической психологии и педагогики и направленную на изучение методов причинно-генетического обоснования психических функций и сознания в образовательном процессе.

Видится, что перспективной линией анализа является не поиск различий, а сопряжение усилий и путь сотрудничества двух научных областей. Петр Федорович Каптерев в 1877 году в книге «Педагогическая психология», ознаменовавшей становление этой научной области в нашей стране, писал: «Педагогика должна применять к воспитанию законы наук о человеке, в качестве одной из которых следует рассматривать психологию. Применение психологических теорий к воспитанию составляет одно из самых широких и важных применений, какие допускает наука о душе»¹.

Методологический анализ позволяет утверждать, что в качестве общего объектного пространства для педагогики и психологии выступает образование, образовательный процесс. Предметные области педагогики и педагогической психологии имеют также много общих моментов: так предметом педагогики называют воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека, предметом же педагогической психологии видятся факты и закономерности развития личности и психики человека в образовательном процессе. Нацеленность на развитие человека как общий гуманистический идеал наук – это и есть их объединяющая философско-антропологическая идея.

Педагогическая психология как междисциплинарная отрасль научного знания призвана изучать, по мнению И.А. Зимней, условия и факторы формирования психических новообразований под воздействием образования². По мнению Н.Ф. Талызиной, она призвана изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания, как прикладная – ставит перед собой цель использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педа-

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000.

² Там же.

гогической практики. Педагогическую психологию поэтому часто разделяют на две ветви: теоретическую и практическую. Именно последняя ближе всего к педагогике¹.

Взаимообогащающее сочетание психологических теорий с педагогическими идеями может быть достигнуто разными путями:

– во-первых, если центр исследовательского внимания находится в педагогике, а психологические данные играют роль важных предпосылок. Психология в данных случаях выступает объективным фактором (прежде всего в виде индивидуально-психологических особенностей учеников), который необходимо выявлять и учитывать в педагогическом процессе. В итоге психологическая педагогика может быть рассмотрена, по мнению Б.П. Бархаева, как отрасль психологического знания, привлекаемого для более глубокого рассмотрения проблем педагогической теории и практики². В этом случае главное внимание необходимо обращать на те психологические предпосылки, которые исследуются в качестве значимых факторов педагогического процесса;

– во-вторых, рассматривая педагогическую психологию как науку изучающую психологические аспекты образования, можно использовать ее изыскания в педагогической практике; проводить мониторинговые и скрининговые исследования в образовании;

– в-третьих, диалог наук возможен в контексте экспериментальной педагогики, призванной дать, по мнению Меймана, общей педагогике эмпирическое основание. В данном понимании диалога педагогика и психология используют методологические подходы, методы и методики друг друга в изучении образовательного пространства.

Итак, номинативно задачи практической психологии в образовании звучат одинаково и в 20-е годы XX века, и в XXI веке, но существенно изменились возможности их решения и сами участники педагогического процесса. Прагматическое единство научных областей доказано временем. Профессиональная педагогическая деятельность предполагает хорошее знание учителем не только фундаментального теоретического курса педагогики, но и современной психологии, умение использовать их достижения в своей повседневной работе. Профессия педагога, вероятно, наиболее чувствительна к психологии, поскольку деятельность педагога

¹ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1999.

² Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2007.

направлена на человека, на его развитие. При этом именно педагог в своей деятельности (в отличие от схоластического психолога-теоретика) встречает «живую психологию». Именно живое психологическое знание строили учителя и психологи одновременно: профессора Ш. Амонашвили, Д.Б. Эльконин, Г.И. Вергелес и др.

Пространство совместных действий в развитии диалога педагогики и психологии может быть направлено на решение множества задач: от развития образования в глобальном аспекте как цивилизационной идеи до насущных задач психолого-педагогической подготовки студентов – будущих педагогов. Важно готовить и педагогов-психологов, специалистов, которые будут готовы говорить на одном языке с педагогами, не будут бояться войти в детский класс. Психолог образования должен иметь дифференцированное представление о том, какой психологической подготовкой владеет тот или иной учитель. Содержательно пространство исследований может быть описано рядом следующих принципов, поддерживаемых обеими науками:

- в центре образовательного процесса находится сам обучающийся, становление его личности гуманистическими средствами обучения, воспитания и развития;
- организация педагогом учебно-воспитательного процесса носит личностно-ориентированный характер и подразумевает организацию и управление учебной деятельностью учеников, направленной на становление их субъектами учения и саморазвития;
- взаимодействие педагога и детей есть взаимодействие и сотрудничество, направленные на решение широкого спектра образовательных задач;
- в основе эффективной педагогической деятельности лежит освоение профессиональных функций, способностей и качеств учителя, овладение общей культурой интеллектуальной деятельности и знанием психологических механизмов и закономерностей поведения и общения;
- успешное взаимодействие учителя с психологом наряду с различными факторами определяется знанием психолога об уровне психологической подготовки учителя, и наоборот: знанием учителя о готовности психолога решать проблемы учебной деятельности школьников и т.д.

Организация сотрудничества двух научных областей дает возможность психологии и педагогике экспериментально обеспечивать исследования друг друга. Методы математической статистики,

диагностический инструментарий психологии «стоят» обмена на практику организации грамотного педагогического эксперимента и диалога с ребенком и педагогом, так хорошо развитым и реализуемым в педагогике.

§ 3. Краткий очерк становления педагогической психологии

История становления педагогической психологии может быть представлена через решение ряда проблем. Во-первых, это проблема определения даты ее зарождения. Итак, педагогическая психология как самостоятельная наука стала формироваться в середине XIX века, а интенсивно развиваться – с 80-х годов XIX века. Объективными предпосылками ее формирования стали:

- разработка идеи развития в биологии (теория Ч. Дарвина, в которой была сформулирована идея о том, что развитие подчиняется определенному закону). Любая крупная 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, в частности, памяти (Г. Эббингауз), индивидуальных различий (Ф. Гальтон), умственного развития детей (А. Вине). Первая русская лаборатория по изучению ребенка в педагогических целях была основана А.П. Нечаевым в Петербурге в 1901 году¹.

И.А. Зимняя в качестве значимой предпосылки становления педагогической психологии называет педагогическую мысль, впервые изложенную в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика» в 1657 году, так как именно она положила начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения. Этот труд можно рассматривать и как первую предпосылку длительного противоречивого становления пе-

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003.

дагогической психологии на протяжении более чем 250 лет, т.к. только в конце XIX века она начала оформляться как самостоятельная наука¹.

В *таблице 1* приведены факты, свидетельствующие о возникновении педагогической психологии во второй половине XIX века.

Таблица 1

Возникновение педагогической психологии

Дата	Научные события и факты	Источник, в котором почерпнуты сведения
1877 год	Понятие «педагогическая психология» вошло в науку с появлением одноименной книги П.Ф. Каптерева	<i>Демидова И.Ф.</i> Педагогическая психология: учеб. пособие. – М., 2006. – С. 7
1881 год	В. Прейер в книге «Душа ребенка» впервые дал анализ развития всех психических сил ребенка и предложил методики изучения детства	Педагогическая психология / под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003. – С. 28
1892 год	Открытие А. Бине (Франция) лаборатории экспериментальной педагогической психологии	<i>Бархаев Б.П.</i> Педагогическая психология. – СПб., 2007. – С. 49
1896 год	Организация Дж. Дьюи (США) экспериментальной «школы-лаборатории» при Чикагском университете	<i>Бархаев Б.П.</i> Педагогическая психология. – СПб., 2007. – С. 5
1898 год	Детский психолог Дж. Селли публикует свою работу «Очерки по психологии детства», посвященную вопросам экспериментального изучения типологических особенностей школьников	<i>Зимняя И.А.</i> Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 1997. – С. 23

Огромн, как отмечает И.А. Зимняя², вклад в разработку основ педагогической психологии самого П.Ф. Каптерева – одного из основателей педагогической психологии. Его стремлением было провести в жизнь завет Песталотци – психологизировать педагогику.

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. – С. 8.

² Там же.

Само понятие «педагогическая психология», по свидетельству исследователей, вошло в научный оборот с появлением в 1877 году книги Каптерева «Педагогическая психология». Действительно, книга Э. Торндайка с аналогичным названием была опубликована только четверть века спустя (в 1903 г.). Более того, именно П.Ф. Каптерев ввел в научный обиход современное научное понятие «образование» как совокупности обучения и воспитания, связи деятельности педагога и учеников. Там же были рассмотрены педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя, проблемы эстетического развития и воспитания и многие другие. Существенно, что сам образовательный процесс рассматривался П.Ф. Каптеревым с психологической позиции, о чем непосредственно свидетельствует название второй части книги «Дидактические очерки. Теория образования» – «Образовательный процесс – его психология». Образовательный процесс, по мнению автора, представляет собой «выражение внутренней самостоятельности человеческого организма», развитие способностей и др.¹

Основой педагогической психологии считались общепсихологические закономерности и механизмы образовательного процесса. В конце XIX века определились две тенденции развития педагогической психологии. Первая связана с комплексной разработкой проблем психического развития ребенка, его обучения и воспитания, профессиональной деятельности учителя (Н.Х. Весель, П.Ф. Каптерев, П.Д. Юркевич, П.Ф. Лесгафт, В. Анри, Э. Клапаред, Дж. Дьюи и др.). Вторая тенденция обозначилась в связи с выходом работ Г. Ле Бона «Психология воспитания» (1910) и В.-А. Лая «Экспериментальная дидактика» (1903), зафиксировавших самостоятельность экспериментальной психологии в обучении и воспитании. Психология учителя – самостоятельный раздел педагогической психологии – стал формироваться лишь в 40–50-х годах XX века. До этого существовала скорее «психология для учителя», задачей которой было психологическое просвещение учителей (У. Джеймс, Г. Мюнстерберг, Дж. Дьюи). В *таблице 2* представлена хронологическая логика появления ключевых работ в области педагогической психологии в России и за рубежом.

¹ Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. – М., 1982. – С. 340–345.

Таблица 2

**Основные «точки» развития научно-теоретического знания
по педагогической психологии**

Россия	Европа	Америка
П.Ф. Каптерев «Педагогическая психология» (1877)	—	—
А.П. Нечаев «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» (1901)	Дж. Селли (Англия) «Педагогическая психология» (1897)	Э. Торндайк «Педагогическая психология» (1903); «Принципы обучения, основанные на психологии» (1906)
М.М. Рубинштейн «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» (1913)	Э. Мейман (Германия) «Лекции по экспериментальной педагогике» (1910–1911)	Г. Мюнстерберг «Психология и учитель» (1910)
Л.С. Выготский «Педагогическая психология. Краткий курс» (1926)	Г. Ле Бон (Франция) «Психология воспитания» (1910)	У. Джемс «Беседы с учителями о психологии» (1912)
Н.Д. Левитов «Детская и педагогическая психология» (1960)	—	Дж. Брунер «Психология обучения» (1962)
В.А. Крутецкий «Психология обучения и воспитания школьников» (1976)	Э. Стоунс (Англия) «Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения» (1984)	—
В.П. Зинченко «Психологическая педагогика» (1998)	Р. Бернс (Англия) «Развитие Я-концепции и воспитание» (1986)	К. Роджерс, Д. Фрейберг «Свобода учиться» (2002)

Вторая проблема рассмотрения истории становления педагогической психологии – это проблема выделения этапов развития данной научной отрасли. Так, П.П. Блонский в качестве ключевых этапов становления педологии в логике смены актуальных научных областей называет: этап эпохи феодализма («Воспитание не должно считаться с природой ребенка»; «Ломай его волю, чтоб душа его могла жить» и пр.); эпохи промышленного капитализ-

ма (поднятие вопроса о всеобщем обучении, но требования минимального уровня образования от рабочих; сословность образования, идеи психологизации обучения и пр.); этап современный – смена научных областей: с середины XIX века к его окончанию педагогическую антропологию и психологию сменяет экспериментальная педагогика, в начале XX века экспериментальную педагогическую психологию и генетическую детскую психологию сменяет собственно педология¹. Основные принципы педологии: отказ от изучения ребенка по частям, изучение ребенка в развитии (генетический принцип), изучение развития ребенка в социальном окружении, принцип направленности результатов исследования.

Б.П. Бархаев считает, что развитие педагогической психологии можно разделить на 4 этапа:

- *конец XIX – начало XX века* – появление понятия «педагогическая психология» и закрепление в научной литературе психолого-педагогических взглядов, основанных на взаимопроникновении педагогической и психологической теорий;

- *начало XX – середина XX века* – возникновение специальной лабораторной базы, осуществление широкомасштабных опытно-экспериментальных исследований в области педагогической психологии;

- *середина XX века – 80-е годы XX века* – разработка и внедрение инновационных проектов преобразования образовательной практики;

- *80-е годы XX века – настоящее время* – организация практической психологии образования и ее обеспечение конструктивно-технологическими средствами управления психологическими функциями педагогического взаимодействия².

Представители другой позиции, более распространенной (И.А. Зимняя, Н.В. Ключева, Л.Д. Столяренко и др.), выделяют три последовательных исторических этапа становления педагогической психологии, которые кратко представлены в *таблице 3*.

В *Приложении 3* даны персоналии исследований в области педагогической психологии.

¹ Блонский П.П. Педология. – М., 1934. – С. 15–21.

² Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2007. – С. 49.

Таблица 3

История становления педагогической психологии

Этап, хронологические рамки	Название и суть этапа	Ученые и исследователи	Ключевые рассматриваемые проблемы
1 этап, сер. XVII – кон. XIX века	Общедидактический этап, предпосылочный для становления науки	Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.В. Песталоцци, А. Дистерверг, К.Д. Ушинский, А.П. Нечаев, Э. Мэйман, В. Прейер, С. Холл, Н. Румянцев, С.Т. Шацкий и др.	Общедидактическая потребность психологизировать педагогику, учение о наглядности; создание педагогической антропологии, гуманизация социального воспитания
2 этап, сер. XIX – сер. XX века	Психология как самостоятельная отрасль знания, формирование педологии и других экспериментальных направлений	П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Дж. Дьюи, Г. Ле Бон, В.А. Лай, У. Джеймс, Г. Мюнстерберг,	Комплексное изучение ребенка, его обучения и воспитания; психологическое просвещение учителей;
		А.П. Нечаев, А. Бине, Э. Мэйман, Г. Эбингауз, Ж. Пиаже, А. Валлон, С. Фрэнк, Э. Клаперед, Ф. Гальтон, Дж. Кэттелл,	проблемы способов запоминания, развития речи, интеллекта и способностей, особенностей выработки навыков;
		Дж. Уотсон, Э. Толмен, Б. Скиннер,	экспериментальное изучение особенностей научения;
		Л.С. Выготский, П.П. Блонский, К. Бюллер,	изучение особенностей детской речи;
2 этап, кон. XIX – сер. XX века		В. Штерн, М. Монтессори,	появление авторских школ;
		Дж. Болдуин, М.Я. Басов, Э. Киркпатрик, А.Ф. Лазурский, А.П. Болтунов, А.Н. Бернштейн, Г.И. Россолимо, В.П. Кашенко	разработка методов объективного изучения ребенка, метода естественного эксперимента, тестирования; изучение познавательных процессов; проблем коррекции развития

Окончание табл. 3

Этап, хронологические рамки	Название и суть этапа	Ученые и исследователи	Ключевые рассматриваемые проблемы
3 этап, сер. XX века – настоящее время	Современный этап – создание целого ряда психологических теорий обучения	Б. Скиннер, Л.Н. Ланда, В. Оконь, М.И. Махмутов,	Разработка программированного, проблемного и алгоритмизированного обучения;
		П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, А.Р. Лурия,	создание теории поэтапного формирования умственных действий и операций;
		Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.К. Маркова, И.И. Ильясов, В.В. Рубцов, Л.И. Айдарова, В.Я. Ляудис, Т.В. Габай,	разработка теории развивающего обучения (РО), создание экспериментальных программ, изучение структуры процесса учения, идея инновационного обучения;
		С.Л. Рубинштейн, Л.Б. Ительсон, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская, Д.Н. Богоявленский, И. Лингарт, Б.Г. Ананьев, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий, В.П. Зинченко, А.И. Раев, Г.И. Вергелес, Л.А. Регуш,	изучение проблем усвоения знаний, развитие концепций формирования учебной деятельности и ее компонентов;
		Б.Г. Ананьев, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий, В.П. Зинченко, А.И. Раев, Г.И. Вергелес, Л.А. Регуш,	изучение проблем психологии труда учителя, стиля общения; общих способностей; создание учебников по пед. психологии;
		В. Франкл, К. Роджерс, И.В. Дубровина, Д.И. Фельдштейн, А.Г. Асмолов	идеи гуманизации образования, личностно-ориентированного образования

Одной из переломных точек развития педагогической психологии стало в 1936 году 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 развитие педологической психологии было приостановлено. Это серьезно затруднило научные исследования в области как фундаментальной, так и прикладной педагогической психологии. Лишь благодаря большой роли психологии в восстановительном лечении и обучении в послевоенные годы постепенно педагогическая психология начинает вновь развиваться: создаются научные школы, кафедры в вузах, вводятся дисциплины для студентов, издаются научные журналы и созываются психологические съезды. Практические же направления данной науки активно формируются в России лишь в последнее десятилетие прошлого века и в настоящее время: это практическая психология образования, психология семьи, психоконсультирование родителей, педагогическая психодиагностика и т.д.

Третья проблема рассмотрения истории становления педагогической психологии – это проблема выделения критериев анализа каждого этапа развития педагогической психологии. Итак, для характеристики особенностей каждого этапа развития педагогической психологии выделяют такие параметры: персоналии, ключевые исследования и публикации, научные мероприятия, названия источников периодической печати, построение отношений с образовательной практикой и пр. Сегодня для студентов и педагогов доступны следующие ведущие научные журналы в области педагогической психологии: «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Психология обучения», «Психология в школе», «Психология в вузе», «Школьный психолог» (Приложение к газете «Первое сентября»), «Мир психологии», «Педология. Новый век», «Журнал практической психологии» и др.

Современный период развития педагогической психологии, по мнению И.А. Зимней¹, характеризует формирование предпосылок перехода педагогической психологии на новую стадию своего раз-

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. – С. 10.

вития с использованием компьютерной техники. Он соотносится с решением глобальной проблемы перехода человечества в XXI век – век Человека, век гуманитарной эпохи, где развитие человека – свободного пользователя и создателя новых информационных технологий – обеспечивает ему свободу действий в новом постиндустриальном, информационном пространстве. Также для современной педагогической психологии характерно развитие новых отраслей: психологии высшей школы, психологии школьного образования, психологии профессионального образования, а также новой прикладной области – практической психологии образования.

§ 4. Структура, предмет и задачи педагогической психологии

Традиционно в структуру педагогической психологии включают три раздела.

Психология педагогической деятельности. Исследует структуру деятельности педагога, особенности его личности и общения, этапы и закономерности его профессионализации. Особое внимание уделяется взаимоотношениям внутри педагогического коллектива, причинам и способам снятия конфликтных ситуаций. В последнее время внимание ученых и практиков обращено к разработке технологий, позволяющих обеспечить профессиональное и личностное развитие педагогов, создать оптимальные условия для их взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса (детьми, родителями, коллегами и управленцами образовательного учреждения).

Психология обучения изучает закономерности протекания процесса обучения, особенности формирования учебной деятельности, вопросы ее мотивации, особенности формирования познавательных процессов на уроке, роль педагога в развитии творческого потенциала и позитивной «Я-концепции» ребенка. В рамках психологии обучения дается психологический анализ форм и методов обучения, направленных на формирование знаний, умений, навыков и обеспечивающих развитие психологически здоровой личности.

Психология воспитания изучает закономерности формирования личности на разных возрастных этапах, рассматривает влияние ближнего и дальнего социального окружения на развитие ре-

бенка, выявляет и проектирует оптимальные способы взаимодействия участников образовательного процесса¹.

И.А. Зимняя, базируясь на позициях деятельностного подхода и широком толковании предмета науки, включает в структуру педагогической психологии такие разделы: психологию образовательной деятельности (как единства учебной и педагогической деятельности); психологию учебной деятельности и ее субъекта – обучающегося (ученика, студента); психологию педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (учителя, преподавателя); психологию учебно-педагогического сотрудничества и общения².

Историческое развертывание различных подходов к определению предмета педагогической психологии представлено в *таблице 4*.

Таблица 4

**Исторические изменения в подходах к определению
предмета педагогической психологии**

Ученый	Представление о предмете педагогической психологии	Источник
Л.С. Выготский	Педагогическая психология есть «наука о законах изменений человеческого поведения и о средствах овладения этими законами». Центральной проблемой является проблема соотношения и взаимосвязи обучения и развития	<i>Выготский Л.С.</i> Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М., 2010. – С. 18
П.П. Блонский	Педология – наука о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды. Педагогическая психология не может дать полную картину жизни ребенка. Она была вызвана к жизни практическими нуждами начальной школы и строилась исключительно как прикладная наука, путь детской психологии был иной: она выросла из естествознания	<i>Блонский П.П.</i> Педология. – М., 1934. – С. 23

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003. – С. 4.

² Зимняя И.А. Педагогическая психология. – С. 14.

Ученый	Представление о предмете педагогической психологии	Источник
А.Н. Леонтьев	Предметом педагогической психологии ученый также называл деятельность: «... действительное содержание педагогической психологии составляют исследования психологической деятельности ребенка в процессе его воспитания и обучения»	<i>Габай Т.В.</i> Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003. – С. 7
Н.Ф. Талызина	Объект педагогической психологии – процессы учения и воспитания; предмет – ориентировочная часть деятельности учащегося (при деятельностном подходе)	<i>Талызина Н.Ф.</i> Педагогическая психология. – М., 1999. – С. 9
	Педагогическая психология изучает прежде всего процесс учения, его структуру, характеристики, закономерности протекания, возрастные и индивидуальные особенности учения, условия, дающие наибольший эффект развития	<i>Столяренко Л.Д.</i> Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 2000. – С. 8
Л.И. Божович	Педагогическая психология изучает закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания	<i>Божович Л.И.</i> Педагогическая психология // Педагогическая энциклопедия: в 2 т. – Т. 2. – М., 1999. – С. 124
В.В. Давыдов	Педагогическая психология – часть возрастной психологии. Именно специфика возраста определяет характер проявления законов усвоения у учащегося, поэтому и преподавание той или иной дисциплины должно строиться по-разному	<i>Давыдов В.В.</i> Проблемы развивающего обучения. – М., 1996
В.А. Крутецкий	Педагогическая психология изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, закономерности формирования у школьников творческого активного мышления, изменения в психике	<i>Крутецкий В.А.</i> Основы педагогической психологии. – М., 1972. – С. 7

Ученый	Представление о предмете педагогической психологии	Источник
Т.В. Габай	Педагогическая психология исследует закономерности присвоения общественно выработанных способов действий и используемых в них знаний в той или иной стадии развития. Она также устанавливает связь процессов учения с процессами развития, т.е. выясняет, при каких условиях первые обеспечивают возможность последних. Предмет педагогической психологии – нормативная структура совместной деятельности, в которой учащийся усваивает, а обучающий передает ему социальный опыт и создает благоприятные условия для усвоения	<i>Габай Т.В.</i> Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003. – С. 5
А.В. Петровский	А.В. Петровский, подчеркивая неразрывную связь возрастной и педагогической психологии, считает, что «предмет педагогической психологии – изучение психологических закономерностей обучения и воспитания»	Педагогическая психология / под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003. – С. 4

Представленные в таблице взгляды свидетельствуют о том, что в течении последних почти ста лет нет единства во взглядах на предметное пространство педагогической психологии, а также о том, что постоянно поднимался вопрос о ее месте и задачах.

В современной психолого-педагогической литературе существуют также различные трактовки *предмета педагогической психологии*. С одной стороны, педагогическую психологию представляют пограничной комплексной областью знания, которая заняла определенное место между психологией и педагогикой и стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений. Так, Н.Ф. Талызина отмечает, что термином педагогическая психология обозначаются две существенно разные науки. Одна из них является ветвью психологии – это базовая наука, призванная изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания. Под назва-

нием «педагогическая психология», однако, развивается также и прикладная наука, цель которой – использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики¹. С другой стороны, ориентируясь на теорию поэтапного формирования умственных действий, разработанную П.Я. Гальпериным, предмет педагогической психологии определяется как процесс учения, который включает в себя его структуры, характеристики, закономерности протекания, возрастные и индивидуальные особенности учащегося, условия, дающие наибольший эффект развития. Объектом педагогической деятельности являются процессы учения и воспитания, а предметом выступает ориентировочная часть деятельности учащихся². В последнем определении, однако, не представлены такие предметные области педагогической психологии, как психология воспитания и психология труда учителя.

Еще один диалог разворачивается между учеными в отношении рассмотрения образования как предмета или как объекта исследования в педагогической психологии. Так Н.В. Ключева считает, что педагогическая психология – отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса³. Предметным полем педагогической психологии, по мнению автора, является образование, «главной целью образования в современных условиях становится воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к свободному и компетентному определению себя в обществе, культуре, профессии. Развивающее образование ставит на первый план создание таких условий, которые бы способствовали активизации творческого потенциала всех сфер личности учащегося (эмоциональной, личностной, духовно-нравственной). В образовании все активнее используется практико-ориентированное обучение, задачей которого является развитие способностей учащихся получать знания на основании собственного опыта посредством рефлексии»⁴.

¹ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М., 1998. – С. 3.

² Там же.

³ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003. – С. 4.

⁴ Там же.

И.А. Зимняя под предметом педагогической психологии понимает факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессом изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса. При этом педагогический процесс, по мнению автора, выступает как единство учебной деятельности ученика и педагогической деятельности педагога, а образование предстает как глобальный объект педагогической психологии как науки¹.

Интересна позиция А.В. Петровского, который, подчеркивая неразрывную связь возрастной и педагогической психологии, считает, что предмет педагогической психологии – изучение психологических закономерностей обучения и воспитания. С его точки зрения педагогическая психология изучает вопросы управления процессом обучения, формирование познавательных процессов, отыскивает надежные критерии умственного развития, определяет условия, при которых оно достигается, рассматривает взаимоотношения между учащимися, а также между преподавателем и учащимся. Эта позиция видится нам наиболее близкой к практическому применению исследований в области педагогической психологии.

Особо выделяется позиция Л.А. Ригуш, по мнению которой педагогическая психология – отрасль психологии, где предметом являются психические явления, происходящие в процессе обмена опытом между людьми. Эти процессы всегда имеют двустороннюю направленность, поскольку обмен опытом происходит между человеком, передающим его (обучающим, воспитывающим), и человеком, его перенимающим (обучаемым, воспитываемым). Отличительной особенностью психических проявлений людей, участвующих в этом обмене, является то, что любой акт психической жизни одного человека должен учитывать психические особенности другого: объяснение – восприятие, понимание; оценка – вызываемое ею психическое последствие (эмоции, самооценка и т.п.); отношение – взаимоотношения; установки на восприятие и запоминание – избирательность; постановка целей – возможность их реализации (способности, актуальный уровень

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. – С. 12.

развития и т.п.)¹. Эта позиция особенно актуальна для современной педагогической психологии, так как сегодня в образовательном процессе происходит именно обмен опытом, а не передача опыта от взрослых к детям. Многочисленные исследователи этой проблемы, чаще обозначаемой в науке как проблемы «ученика как субъекта учебной деятельности», отмечают, что для педагога очень важно рассматривать ученика как партнера, как обучающего, чей опыт необходимо использовать в процессе обучения. Обмен ролевыми позициями обучающего и обучаемого имеет глубокий психологический смысл в том, что ученик все в большей мере берет на себя ответственность за свое образование, выступая при этом партнером учителя в учебном диалоге². В исследованиях В.Я. Ляудис *обучение и учение* как формы совместной продуктивной творческой деятельности учеников и учителя, связанные с достижением социально полноценного продукта и с возрастающей активностью и самостоятельностью обучающихся, называются инновационным обучением и противопоставляются традиционному³. Инновационное обучение рассматривают как реакцию системы образования на переход общества к более высокой ступени своего развития, на изменившиеся цели образования. Это обучение, стимулирующее инновационные изменения в существующей культуре и социальной среде, выступающее в качестве активного отклика на возникающие проблемные ситуации. В современный период инновационные изменения в мировом образовательном пространстве идут по таким направлениям, как формирование нового содержания образования (поиск ответов на вопрос «чему учить?»); разработка и реализация новых технологий обучения, применение методов, приемов, средств освоения новых программ (поиск ответов на вопрос «как учить?»). Для педагогической психологии особенно важен поиск ответов на вопрос «почему учить именно так?» – поиск и создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в образе деятельности и стиле мышления как преподавателей, так и учащихся, изменение отношений между ними и т.д.

¹ Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб., 2011. – С. 12.

² Там же.

³ Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – СПб., 2007.

К этим взглядам близка позиция И.С. Якиманской. Автор считает, что предметом педагогической психологии должно быть «изучение закономерностей становления и развития личности ученика в специально организованном образовательном процессе, целью которого является не только обучение, но и изучение индивидуальности каждого ребенка, создание необходимых психолого-педагогических условий для ее раскрытия и направленного воздействия»¹.

Таким образом, педагогическая психология не только исследует психологические механизмы и закономерности процессов, происходящих в образовании, но и стремится интегрировать их в образовательную практику. В связи с этим предметом педагогической психологии являются механизмы, закономерности и условия, обеспечивающие процесс формирования личности в образовательном процессе. Педагогическая психология как прикладная дисциплина ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, что предполагает выявление и конструирование эффективных механизмов и методов работы специалиста в сфере образования.

Задачи педагогической психологии можно классифицировать как теоретические и прикладные, общие (например, выявление, изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса), частные и др. Среди наиболее значимых теоретических частных задач можно назвать:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучающегося;
- определение механизмов и закономерностей освоения и использования обучающимся социокультурного опыта;
- определение связи между результатами образования и методами, типами и видами обучающего и воспитывающего воздействия;
- изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных качеств;

¹ Якиманская И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 3–12.

- определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и их соотнесения с образовательными стандартами;

- разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы¹.

Основные практико-ориентированные задачи педагогической психологии: изучение основных психологических закономерностей формирования единого педагогического процесса и управления, выявление психологических резервов его совершенствования, разумного сочетания индивидуальных и коллективных форм обучения и воспитания, создание такого психологического климата в учреждении, который поддерживал бы психологическое здоровье всех субъектов взаимодействия (учащихся, учителей, родителей)².

Взаимосвязь структуры, предмета и задач педагогической психологии представлена в *таблице 5*.

Таблица 5

Предмет и задачи разделов педагогической психологии

Предмет	Структура педагогической психологии		
	Психология обучения	Психология воспитания	Психология педагогической деятельности
	Развитие личности и познавательной сферы в условиях систематического обучения	Развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка и деятельности коллектива	Психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также тех особенностей личности, которые способствуют или препятствуют эффективности этой деятельности

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. – С. 13.

² Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. – М., 2003. – С. 7.

Основные задачи	Структура педагогической психологии		
	Психология обучения	Психология воспитания	Психология педагогической деятельности
	1. Выявление взаимосвязи внешних и внутренних факторов, обуславливающих различия познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем. 2. Изучение соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения. 3. Выявление возможностей управления процессами учения и развития ребенка. 4. Выделение психолого-педагогических критериев эффективности обучения и др.	1. Изучение содержания мотивационной сферы учащегося, ее направленности. 2. Выявление различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в различных условиях. 3. Изучение структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности. 4. Выявление условий и последствий депривации. 5. Изучение психологических механизмов воспитательных воздействий и др.	1. Определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов. 2. Изучение эмоциональной устойчивости учителя. 3. Выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося. 4. Изучение структуры и психологического климата в педагогическом коллективе и др.

§ 5. Методы и проблемы исследования педагогической психологии

Исследовательские подходы и методы в науке возникали и разрабатывались учеными для решения ключевых научных проблем. Основные проблемы педагогической психологии менялись на протяжении ее истории: от накопления фактов, поиска закономерностей к установлению движущих сил развития и соотношения процессов обучения и развития ребенка, педагога, их взаимодействия. В настоящее время к числу наиболее актуальных проблем педагогической психологии относят:

– проблему сензитивного периода в развитии, оптимального начала и целесообразного конца интенсивных образовательных воздействий специфического рода;

- связи педагогического воздействия и психического развития ребенка;
- связи системного характера развития и комплексности педагогических воздействий;
- связи созревания и обучения, задатков и способностей;
- генотипической и средовой обусловленности психологических характеристик и поведения ребенка;
- скрытого периода развития и открытого проявления его результатов;
- детской одаренности;
- педагогической запущенности ребенка;
- готовности детей к обучению в школе;
- индивидуализации обучения;
- социальной реабилитации и адаптации детей;
- оптимальной психологической подготовки учителя и воспитателя и пр.

Обратимся теперь кратко к методам исследования педагогической психологии. Классифицировать методы исследования можно по различным основаниям. Так, по источникам данных выделяют три группы исследовательских методов: регистрация данных путем наблюдения и экспертной оценки (ограничения – отбор экспертов, ограничение количества параметров, длительность); информация из опросников и самооценочных методик (необходим учет навыков интроспекции и эффекта социальной желательности); данные объективных тестов, полученные в ходе эксперимента, тестирования, анализа продуктов деятельности, социометрии и др.

По направленности изучения (уровню научного познания) методы делят на теоретические (изучение опыта, мысленный эксперимент) и эмпирические. Эмпирические методы можно разделить на виды:

- обсервационные методы (наблюдение и самонаблюдение);
- экспериментальные (лабораторный, естественный, формирующий, психолого-педагогический эксперимент);
- психодиагностические методы (тест стандартизированный и проективный, анкета, интервью, социометрия, беседа, опрос, и т.д.);
- праксиметрические методы (хронометрия, оценка работ, циклография);
- моделирование (математическое, умственное);
- биографические методы (анализ фактов, дат, событий, свидетельств жизни и т.д.).

Наиболее признанной классификацией методов исследования является авторская классификация Б.Г. Ананьева, представленная в *таблице 6*.

Таблица 6

Классификация методов исследования по Б.Г. Ананьеву

Группа методов	Функция методов	Методы
Организационные	Организация добы- вания научных данных	Сравнительный метод как сопоставление различных групп по возрастам, деятельности и т.п.; лонгитюдный метод как многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении длительного периода времени; комплексный метод как исследование одного объекта представителями разных наук
Эмпирические	Добывание научных данных	Обсервационные методы (наблюдение и самонаблюдение); эксперимент (лабораторный, полевой, естественный и др.); психодиагностический метод; анализ процессов и продуктов детской деятельности (праксиометрические методы); моделирование; биографический метод
Методы обработки данных	Математическая и логическая обработка данных	Методы математико-статистического анализа данных; методы качественного описания
Интерпретационные	Интерпретация и установление структурных связей на основе количественных и качественных данных	Генетический (фило- и онтогенетический) метод; структурный метод (классификация, типологизация и др.)

Исторически не все методы стали использоваться одновременно. Долгие годы основным методом в исследованиях психологов образования был метод наблюдения. Наблюдение как целенаправленное, специальным образом организованное и фиксируемое восприятие исследуемого объекта позволяет выявить психологиче-

ские особенности ребенка, учителя или родителя в естественных для них условиях. За ребенком можно понаблюдать во время урока или игры со сверстниками, за родителем – во время праздника, организованного в классе, причем наблюдатель должен опираться на объективно наблюдаемые параметры поведения, а не интерпретировать их. *Ошибки наблюдения*, связанные с личностью наблюдателя:

- «эффект ореола» связан со склонностью наблюдателя к обобщению поведения наблюдаемого. Так, наблюдение за ребенком во время уроков переносится на его поведение вообще;

- ошибка «ложного согласия» состоит в том, что наблюдатель в оценке поведения следует мнению окружающих, сложившемуся о нем («все так говорят»);

- ошибка «средней тенденции» связана со склонностью ориентироваться на типичные, «среднестатистические» для каждого человека поведенческие проявления, а не отличные от обычных формы (представление о том, что мальчики в среднем более активны и энергичны, чем девочки, может повлиять на ход наблюдения за особенностями отношений детей разных полов);

- ошибка «первого впечатления» является результатом переноса сложившихся стереотипов восприятия на наблюдаемого человека.

Чтобы избежать указанных ошибок, желательно наблюдать за поведением конкретного человека длительное время, сопоставлять свои данные с результатами наблюдений других людей. Наблюдатель должен хорошо представлять, что, для чего и каким образом он собирается наблюдать: должна быть создана программа, определены параметры наблюдаемого поведения, способы фиксации. В ином случае он будет фиксировать случайные факты. Разновидностью наблюдения являются дневники, которые могут вести родители и педагоги, описывая особенности развития детей, их взаимоотношений с окружающими. Ценный материал психолог может получить из дневниковых записей и самоотчетов, которые ведут участники тренингов и групп личностного роста.

На смену наблюдению как доминирующему методу приходит метод эксперимента и начинает все шире использоваться наряду с менее затратным и простым в организации наблюдением. 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

был предложен А.Ф. Лазурским в 1910 году на I Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике. Естественный эксперимент проводится в условиях привычной для испытуемого деятельности (на занятиях, в игре). Педагог может широко использовать этот метод в своей работе. В частности, изменяя формы и методы обучения, можно выявить, как они влияют на усвоение материала, особенности его понимания и запоминания. Такие известные в нашей стране педагоги, как В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, Е.А. Ямбург и другие добились высоких результатов в обучении и воспитании детей благодаря экспериментированию, созданию инновационных площадок в образовании. Лабораторный эксперимент проводится в специально созданных условиях. В частности, особенности познавательных процессов (памяти, мышления, восприятия и др.) могут изучаться с помощью специально созданной аппаратуры. В педагогической психологии данный вид эксперимента практически не используется, так как возникает проблема переноса полученных в лабораторных условиях данных в реальную педагогическую практику.

По целям проведения выделяют констатирующий и формирующий эксперимент. Достаточно долгое время в исследованиях педагогических психологов использовался констатирующий эксперимент, в рамках которого в сравнительном плане фиксировались основные изменения в психике ребенка под влиянием различных социальных (обучающих) воздействий. Этот метод доминировал в педологии, психологии обучения. Он давал возможность сравнивать большие группы детей, обнаруживать типовые различия, фиксировать их по отдельным показателям, определять их взаимосвязь математическими методами. Цель констатирующего эксперимента – измерение наличного уровня развития (например, уровня развития абстрактно-логического мышления, степени сформированности моральных представлений). Массовость такого эксперимента давала возможность выявлять групповые различия, определять тенденции их изменения под влиянием различных социальных факторов. Его слабой стороной было отсутствие возможности фиксировать индивидуальные стратегии развития детей.

В культурно-исторической школе в качестве приоритетного стал использоваться формирующий эксперимент. Он дал возможность разработать различные обучающие технологии, обеспечивающие формирование социально значимых качеств личности ре-

бенка, необходимых ему для познания, общения. Формирующий эксперимент направлен на активное преобразование, развитие тех или иных сторон психики. Благодаря экспериментально-генетическому методу, созданному Л.С. Выготским, появилась возможность не только выявить качественные особенности развития высших психических функций, но и целенаправленно влиять на их формирование. В рамках формирующего эксперимента доказана возможность формирования у младших школьников научно-теоретического мышления, созданы условия для интенсивного изучения иностранного языка, обеспечено сближение учебной и профессиональной деятельности. Одним из значительных направлений в разработке этого метода был генетико-моделирующий эксперимент, используемый в работах В.В. Давыдова, его учеников и последователей.

В рамках антропологического подхода, активно развиваемого в настоящее время в отечественной и зарубежной психологии, основное внимание уделяется разработке метода клинического педагогического наблюдения, с помощью которого удастся выявить и зафиксировать проявление индивидуальности как некой событийной реальности, где происходит своеобразная «встреча» индивидуального, как заданного (самостоятельно существующего), с образовательной ситуацией; в рамках последней индивидуальность проявляется, корректируется, а не формируется изначально. Такой подход к изучению личности ребенка предполагает прежде всего выявление и описание ее устойчивых индивидуальных особенностей, не определяемых всецело обучающими воздействиями. Индивидуальные и групповые различия имеют разные источники происхождения, а потому нуждаются в адекватных методах их изучения, сопоставления¹.

Методы и методики исследования постоянно обновляются в связи с актуальными проблемами и тенденциями развития современного образования; однако педагоги сталкиваются с серьезными сложностями в ходе подбора методик исследования, а именно проблем адаптации методики к возрастным и индивидуальным особенностям ребенка, подбора методик для работы с группой детей и пр.

¹ Якиманская И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 3–13.

§ 6. Образование как объект педагогической психологии. Психологический анализ концепций образовательного процесса

Для педагогической психологии очень важно определить объектное пространство своих исследований. Объект науки, по определению И.А. Зимней, – это «то, что существует как данность вне самого изучения, то, что может быть изучено разными науками»¹. Изучение научной литературы показало неоднозначность мнений относительно определения объекта педагогической психологии. Так, И.А. Зимняя полагает, что непосредственным объектом изучения данной науки является человек, который также исследуется антропологией, социологией, физиологией, педагогикой, психологией, физиологией и рядом других наук. Разница заключается не в объекте, а в предмете исследования, т.е. в том, что конкретная наука изучает в объекте.

Л.Д. Столяренко определяет объект педагогической психологии как образовательный, педагогический процесс, как сложное, многофункциональное, многокомпонентное явление². Б.П. Бархаев в качестве объекта педагогической психологии называет образование как процесс педагогического взаимодействия преподавателей и учеников³. Т.В. Габай называет объектом педагогической психологии деятельности процессы передачи-усвоения социального опыта у человека⁴.

Трудно не согласиться с позициями названных авторов, т.к. объект отражает некоторую область действительности, рассматриваемой данной наукой в определенном аспекте. Все авторы так или иначе рассматривают объект педагогической психологии как процесс образования и человека в образовательном процессе, в котором происходит присвоение социального опыта, накопленного человечеством, в учебной деятельности, что отражено на *рисунке 1*.

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. – С. 28.

² Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 2000. – С. 7.

³ Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2007. – С. 17.

⁴ Габай Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – С. 5.

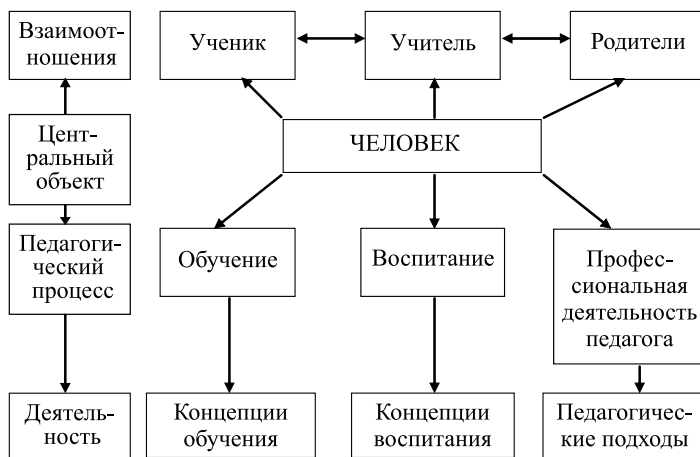


Рис. 1. Объектное пространство педагогической психологии

По мнению И.А. Зимней, глобальным объектом педагогической психологии выступает образование. Оно может быть представлено в общекультурном значении как социокультурный институт с функцией воспроизводства человека, образ культуры и ее образование, в общеметодологическом смысле как единый и нерасторжимый процесс обучения, воспитания и самовоспитания, как интернализация социокультурных ценностей общества. Таким образом, образование предстает как система, процесс и результат.

В современный период, по мнению исследователей, как основа организации образовательного процесса реализуется личностно-деятельностный подход, основанный на гуманистической парадигме, инновационных тенденциях (И.А. Зимняя, В.Я. Ляудис, Е.А. Сорокоумова и др.). Он реализует основные принципы смены парадигмы образования с информационной, сообщающей на развивающую самостоятельную познавательную активность самого ученика. Тенденции изменения общей ситуации образования в конце XX столетия, отмечает И.А. Зимняя, совпадают с общими принципами его реформирования в мире и в России. Это следующие основные принципы:

- интеграция всех воспитывающих сил общества, органическое единство школы и других специальных институтов с целью воспитания подрастающих поколений;

- гуманизация – усиление внимания к личности каждого ребенка как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами;

- дифференциация и индивидуализация, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого школьника;

- демократизация, создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованное взаимодействие учителей и учащихся, широкое участие общественности в управлении образованием¹.

В исследованиях в области современной педагогической психологии встречается и понятие «образовательная среда» как совокупность условий, в которых осуществляется обучение и воспитание². Образовательную среду можно рассматривать как подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и как целостность специально организованных педагогических условий развития личности ученика. В связи с этим феноменом исследователи поднимают проблему психологической безопасности образовательной среды для ее участников: изучаются характеристики безопасности/опасности образовательной среды, понятия «риск», «угроза», «психологическое здоровье», «психологическое насилие» (И.А. Баева, Л.А. Регуш и др.). «Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия»³. Основными технологиями создания психологической безопасности образовательной среды школы являются:

- психологическая профилактика,
- консультирование,
- коррекция и реабилитация,
- социально-психологическое обучение, направленное на помощь в усвоении эффективных способов и приемов взаимодействия, свободных от проявления психологического насилия.

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. – С. 26.

² Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб., 2011. – С. 27.

³ Там же. – С. 36.

Наиболее широко в практике педагогической психологии используется термин «образовательный процесс». Термин педагогический процесс был введен в педагогику П.Ф. Каптеревым, детально изучался П.П. Блонским, А.Г. Калашниковой, Ю.К. Бабанским, Н.В. Кузьминой и др.¹. Педагогический процесс нередко характеризуют как передачу накопленного старшими поколениями опыта новому, подрастающему, как функционирование педагогической системы. Такая формулировка верна, но представляет лишь рамочное условие происходящих в действительности сложных, нередко противоречивых психолого-педагогических процессов, которые сопровождают становление личности. Педагогический процесс видится как многоуровневый и разноплановый по источникам и деятельности влияния². В такое представление включены воспитательные влияния микросреды (семья, общение со сверстниками и т.п.), система макросоциальных факторов (общественные отношения, СМИ и др.) и далее специальные институты (образовательные учреждения) целенаправленного образования и воспитания человека. В образовательном учреждении в центре внимания находятся процессы обучения и воспитания, которые целенаправленно организуются педагогами как профессионально подготовленными для этой деятельности специалистами.

Педагогический (образовательный) процесс Ю.К. Бабанский понимал как единство трех процессов:

- 1) процесса обучения (процесс преподавания и процесс учения),
- 2) воспитания (процесс воспитательных воздействий, процесс принятия их личностью),
- 3) самовоспитания и развития³.

Представители авторского коллектива под руководством Н.В. Ключевой выделяют несколько концепций образовательного процесса: традиционную, культурологическую (личностно-ориентированную), альтернативную. Каждая из указанных концепций

¹ Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. Л.А. Редуш, А.В. Орловой. – СПб., 2011. – С. 403.

² Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М., 2003. – С. 31.

³ Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М., 1989.

имеет отличительные черты, т.е. может быть проанализирована по психологическим основаниям. К таковым отнесем:

- цель и принципы, положенные в основу концепции;
- выделяемые ключевые черты и свойства личности как наиболее значимые в социокультурном, деятельностном и личностном аспектах;
- социальные и социокультурные основания становления концепции (тенденции общественного развития);
- личностная позиция учителя и ученика, их соотношение.

Безусловно, каждая концепция имеет как достоинства, так и ограничения, объясняющиеся вышеуказанными психологическими основаниями анализа. Именно по этим параметрам педагог может анализировать как концепции педагогического процесса, так и концепции, технологии, методы обучения и воспитания, развивающие программы и средства, и делать осознанный выбор предлагаемых наукой и практикой профессиональных инструментов. В этом отношении высока личная ответственность педагога за то, какими средствами будет достигаться цель и задачи образовательного процесса. Так, Г.А. Цукерман отмечает, что когда обсуждается какая-либо система развивающего обучения или образования, принято указывать, развитие каких именно способностей ребенка берется обеспечить эта система. Не принято, однако, задаваться вопросом, чего данная система обучения не может развить, развитию каких возрастных потенций она препятствует. Ставя вопрос таким образом, автор акцентирует опасность и ответственность выбора направления развития, который взрослые делают за ребенка¹.

Так, концепция развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова дает возможность сформировать у младших школьников способность к рефлексии, которая при спонтанном развитии считается уделом избранных. Для превращения этой гипотезы в теорию учебной деятельности как формы развития теоретического сознания младших школьников потребовался сорокалетний эксперимент, проводившийся под руководством В.В. Давыдова и направленный на исследование отношения обучения и развития генетико-моделирующим методом, через создание новой системы начального обучения и новой системы диагностики ее развиваю-

¹ Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 68.

щих эффектов¹. Обучение по системе Эльконина – Давыдова формирует у школьников умение учить себя самостоятельно. Учебная деятельность развивает лишь собственные новообразования, а совершенствование всех дошкольных достижений психического развития не должно происходить в учебной форме. Учебная деятельность развивает у младших школьников способность к рефлексии, позволяющей отделять известное от неизвестного и с помощью гипотез относительно неизвестного обращаться к основаниям собственного действия и действиям партнера по совместному решению новых задач (этим партнером может быть и сверстник, и учитель). Умение спрашивать, запрашивать недостающую информацию, готовность к изменению сложившихся способов действия, если они вступают в противоречие с новыми фактами, критичность к действиям и мнениям – собственным и чужим, нежелание что-либо принимать на веру, независимость в оценках и самооценках, привычка искать доказательства и склонность к дискуссионным путям решения любого вопроса – вот поведенческие проявления рефлексивного развития младших школьников как субъектов учебной деятельности.

Учебная деятельность не развивает те способности, которые в основе своей не рефлексивны: доверчивость, подражательность, фантазирование с нулевым индексом реальности. Эти способности развиваются в других видах деятельности, которые могут быть обогащены через учебную деятельность, но ни в коем случае не заменены ею. Строя школьную жизнь ребенка, разрабатывая учебные программы, планируя урок, проектировщик и педагог должны в должной пропорции сочетать все виды деятельности в каждый конкретный момент обучения, иначе развитие ребенка может оказаться однобоким. Система учебной деятельности – не единственно возможное направление развития младшего школьника. Выбирая данную систему обучения, т.е. выбирая рефлексивное направление развития детей, педагоги и родители должны основываться прежде всего на собственной системе ценностей. Другие системы обучения предпочитают строить развитие с опорой на иные потенции развития детей 6–12 лет. Передавая систему учебной деятельности педагогам, мы, пишет Г.А. Цукерман, – психологи и авторы этой системы – еще и еще раз просим их приме-

¹ Психическое развитие младших школьников / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1990.

рить ее к своим жизненным ценностям и взвесить всю ответственность выбора за ребенка этого рискованного, обрекающего на сомнения рефлексивного направления развития¹.

Таким образом, подводя итоги первого раздела учебного курса педагогической психологии, еще раз подчеркнем высокую ответственность педагога за развитие ребенка в образовательном процессе, необходимость глубокого понимания психологических закономерностей и необходимость тщательного анализа существующих концепций и положений в области психологии образования.

Практическое занятие 1

Цель: формирование содержания понятия «педагогическая психология как наука» через анализ категорий: предмет, задачи, структура и методы педагогической психологии, концепции образовательного процесса.

Компетенции выпускника по ФГОС по направлению «Педагогическое образование»: выпускник должен обладать готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11); способностью использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования (ПК-13).

Вопросы для обсуждения:

1. Педагогическая психология как наука. Предмет, задачи, структура.
2. Методы педагогической психологии в системе педагогических, психологических и социальных наук. Особенности формирующего эксперимента.
3. История становления и современное состояние педагогической психологии как науки.
4. Образование как объект педагогической психологии. Основные категории науки.

¹ Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? С. 68.

5. Понятие педагогического (образовательного) процесса. Концепции педагогического процесса и их психологические основания их анализа.

Задания для самостоятельной работы:

1. На основании источников из периодической печати представьте современные толкования предмета педагогической психологии.

2. Пользуясь учебными пособиями и практикумами по педагогической психологии, выпишите названия методов и стратегий, применяемых в педагогической психологии. Выделите среди них общепсихологические методы и методы, характерные именно для педагогической психологии. Подготовьте для презентации в группе 1–2 понравившихся вам диагностических методик.

3. Подготовьте в форме таблицы краткий сравнительный конспект по теме «История становления педагогической психологии» на основании минимум двух учебных пособий (например, И.А. Зимней, Л.Д. Столяренко, И.Ю. Кулагиной, Н.В. Ключевой и др.).

4. Познакомьтесь и выпишите из психологических словарей или других источников различные определения категорий *учение, обучение, учебная деятельность, научение, образование*. Синонимичен ли ряд этих понятий? Обоснуйте свое мнение. Соотнесите (устно) перечисленные категории со следующими понятиями педагогической психологии: развитие, формирование, созревание, рост, социализация, воспитание, воспитанность, обученность, обучаемость, воспитуемость.

5. Л.Н. Толстой писал: «И воспитание, и образование неразделимы. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно»¹. Устно приведите примеры, подтверждающие эти слова.

6. На основании главы «Концепции педагогического процесса и его психологические основания» из учебного пособия Н.В. Ключевой заполните таблицу.

¹ Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. – СПб.: Питер, 2007. – С. 11.

Параметр анализа	Концепции педагогического процесса		
	традиционные	культурологические (личностно-ориентированные)	альтернативные
Цель и основные принципы			
Выделяемые черты и свойства личности как наиболее значимые в социокультурном, деятельностном и личностном аспектах			
Социальные и социокультурные основания (тенденции общественного развития)			
Личностная позиция учителя			
Личностная позиция ученика			
Достоинства концепции			
Ограничения концепции			

Ключевые понятия темы: педагогическая психология, образование, обучение, воспитание, развитие, педагогический процесс, концепция, учебная деятельность, формирующий эксперимент.

Список рекомендуемой литературы:

1. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ; Астрель, 2010. – 671 с.
3. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
4. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
6. Педагогическая психология / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – 416 с.
7. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.

8. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

9. Поляков С.Д. О предмете психологии образования // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 61–70.

10. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Предмет педагогической психологии: психология обучения и/или психология воспитания? // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 126–130.

11. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 542 с.

12. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.

13. Якиманская И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С. 3–13.

Задания для самоконтроля:

1. Факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессом освоения изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом, являются предметом ... психологии.

- а) когнитивной;
- б) социальной;
- в) возрастной;
- г) педагогической.

2. Центральной проблемой педагогической психологии является проблема:

- а) единства психики и деятельности;
- б) периодизации психического развития человека;
- в) психического развития человека;
- г) соотношения обучения и развития.

3. Разделом педагогической психологии является:

- а) теория обучения;
- б) педагогическое мастерство учителя;
- в) теория и методика воспитания;
- г) ни один из ответов не верен.

4. В задачи педагогической психологии не входит:

- а) определение особенностей организации и управления учебной деятельностью;
- б) изучение психологических основ деятельности педагога;

в) разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы;

г) изучение количественных и качественных изменений в психике и поведении человека при его переходе из одной возрастной группы в другую.

5. Теоретической основой отечественной педагогической психологии является:

- а) теория общения;
- б) теория познания;
- в) когнитивная психология;
- г) деятельностный подход.

6. Педагогическая психология имеет наиболее тесную связь:

- а) с социальной психологией;
- б) общей психологией;
- в) возрастной психологией;
- г) специальной психологией.

7. Педология как целостная интегральная наука о ребенке возникла:

- а) в конце XVIII века;
- б) в конце XIX века;
- в) в конце XX века;
- г) в середине XIX века.

8. Педагогическая психология существовала первоначально:

- а) как раздел педагогики;
- б) отрасль социальной психологии;
- в) отрасль коррекционной педагогики;
- г) приложение общей психологии к педагогической практике.

9. Наблюдение часто применяют в педагогической психологии благодаря:

- а) отсутствию целенаправленной подготовки;
- б) отсутствию какой-либо аппаратуры;
- в) доступности и отсутствию специального оборудования;
- г) доступности, простоте и возможности повторения исследования с теми же параметрами.

10. ... – целенаправленное воздействие на человека с целью формирования у него (социально значимых, позитивных) ценностных ориентаций, принципов поведения, систем оценок, отношения к себе, к людям и к миру.

- а) образование;
- б) научение;
- в) обучение;
- г) воспитание.

11. Изменение в уровне знаний, умений, отношений, способностей, личностного развития обучающихся под целенаправленным обучающим и воспитывающим воздействием, изучаются с помощью:

- а) беседы;
- б) анализа результатов деятельности;
- в) наблюдения;
- г) формирующего эксперимента.

12. ... – совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других условий зависит продуктивность учебной деятельности:

- а) подвижность;
- б) образованность;
- в) активность;
- г) обучаемость.

13. К специфическому для педагогической психологии виду психолого-педагогического эксперимента относятся ... эксперименты.

- а) констатирующий и формирующий;
- б) развивающий и воспитывающий;
- в) развивающий и формирующий;
- г) констатирующий и отмечающий.

14. Формирующий этап эксперимента предполагает:

- а) исследование уровня развития психических функций в группе детей;
- б) введение преобразований в исследуемую среду;
- в) использование метода наблюдения;
- г) определение актуального уровня развития детей.

15. В отличие от обучающего эксперимента формирующий эксперимент:

- а) не подразумевает обучение;
- б) требует специальных лабораторных условий;
- в) предполагает планомерный поэтапный процесс формирования умственных действий и понятий;
- г) ориентирован на развитие познавательных процессов.

16. Понятие «педагогическая психология» было введено в оборот благодаря работам:

- а) Ж.Ж. Руссо;
- б) Я.А. Каменского;
- в) П.Ф. Каптерева;
- г) Э. Меймана.

17. Общедидактическим называется этап в развитии педагогической психологии:

- а) современный;
- б) с середины XVII века до конца XIX века;
- в) с 50-х годов и до конца XX века;
- г) с конца XIX века до середины XX века.

Глава 2

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Психология обучения – центральный раздел педагогической психологии, исторически он изучен и представлен в учебных пособиях хорошо, но при этом достаточно многопланово.

Главная задача психологии обучения – изучение закономерностей и механизмов процесса усвоения знаний, адекватных им умений и навыков. Психология обучения исследует психологические вопросы целенаправленного формирования познавательной деятельности; условия, обеспечивающие оптимальный развивающий эффект обучения; возможности учета индивидуальных психологических возможностей учащихся. Учеными и практиками отмечается, что психологию обучения «бессмысленно выучивать, запоминать понятия, авторитетные суждения и умозаключения. Ее надо осваивать, приобретая психологическую направленность ума»¹.

Основная практическая цель психологии обучения направлена на поиск возможностей управления процессом учения. Центральная задача психологии обучения – анализ и разработка требований к учебной деятельности, осуществляемой учеником в педагогическом процессе. Она конкретизируется в комплексе более частных задач:

- выявление связи обучения и психического развития и разработка мер оптимизации педагогических воздействий процесса;
- выявление общесоциальных факторов педагогического воздействия, влияющих на психическое развитие ребенка;
- системно-структурный анализ педагогического процесса;
- раскрытие особенностей природы индивидуальных проявлений психического развития, обусловленных особенностями учебной деятельности.

¹ Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998. – С. 3.

§ 1. Категориальный аппарат и ключевые проблемы психологии обучения

Психология обучения имеет обширный перечень категорий, осознание психологического смысла которых имеет большое значение. В педагогической психологии, педагогике, общей дидактике обязательно различаются две взаимосвязанные стороны образовательного процесса: обучающая, воспитывающая и обучающаяся, т.е. *обучение* (teaching), осуществляемое педагогом, и *научение* (learning) в самом широком смысле слова или, точнее, *учение*, осуществляемое учеником. Также достаточно широко с 50–60-х годов XX века употребляется термин *учебная деятельность* как особая деятельность субъекта по освоению способов получения новых знаний и опыта.

С позиции активности ученика или педагога анализируемые понятия можно трактовать следующим образом:

- *научение* – процесс и результат приобретения индивидуально-го опыта; в зарубежной психологии употребляется как эквивалент учения, а в отечественной психологии его принято использовать применительно к животным (Н.Ф. Талызина);

- *учение* – процесс приобретения знаний, умений и навыков (тогда как развитие – приобретение способностей и качеств) (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн); предполагает деятельность ученика; при этом рассматривается как специфическая деятельность, включающая мотивы, цели и учебные действия; в конечном итоге она должна привести к формированию психологических новообразований и свойств полноценной личности;

- *обучение* – предполагает совместную деятельность учащегося и учителя по усвоению жизненного опыта и овладению способами приобретения знаний (А.К. Маркова); здесь превалирует деятельность учителя;

- *учебная деятельность* – деятельность ученика, ставшая результатом специально организованного учителем педагогического процесса;

- *обучаемость* – условие и результат учения, совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых зависит продуктивность учебной деятельности.

Обратимся к анализу ключевых проблем психологии обучения. Среди них традиционно выделяют следующие:

а) в отношении научения:

- проблема соотношения и разграничения научения/обучения/учения;

- соотношения и разграничения эффектов научения и созревания/развития;

- законов и закономерностей научения;

- механизмов и условий наиболее эффективного научения и др.¹;

б) в отношении обучения:

- проблема соотношения развития и обучения; обучения, воспитания и развития;

- соотношения интеллектуального и личностного развития в учебном процессе;

- сенситивных периодов в развитии;

- критериев и показателей уровней психического (интеллектуального) развития в учебном процессе и др.²

Связь *обучения и развития* человека – одна из центральных проблем педагогической психологии. При ее рассмотрении, по мнению И.А. Зимней³, важно отметить следующее: а) само развитие есть сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев); б) развитие, особенно личностное, не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству. Общими характеристиками развития являются: необратимость, прогресс/регресс, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения⁴.

На данный момент в науке существуют разные точки зрения на решение этого важного вопроса:

1. Так, согласно первой из них, обучение и есть развитие (У. Джемс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка), хотя природа обучения (учения, научения) понимается всеми по-разному.

¹ Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – С. 33.

² Там же. – С. 45.

³ Зимняя И.А. Педагогическая психология.

⁴ Анцыферова Л.И. Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1969.

2. Согласно второй, обучение – это только внешние условия созревания, развития (В. Штерн, А. Гезелл, З. Фрейд). «Развитие создает возможности – обучение их реализует», или, другими словами, «обучение идет в хвосте развития»¹.

3. Согласно Ж. Пиаже, «мышление ребенка с необходимостью проходит через известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет»², т.е. обучение и развитие – два независимых друг от друга процесса.

4. В отечественной психологии утверждается четвертая точка зрения, сформулированная Л.С. Выготским и разделяемая все большим количеством исследователей. Согласно этой точке зрения, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка. «Обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования»³. Из основополагающего тезиса Л.С. Выготского следует, что обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его, и в то же время оно само опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно «ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития»⁴. Это положение оказывается принципиальным для всей организации обучения, педагогики в целом⁵.

Л.С. Выготский вводит два понятия: уровень актуального развития (характеризуется тем, какие задания ученик может выполнить самостоятельно), зона ближайшего развития (обозначает то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но с чем он справляется с помощью взрослого). Зона (уровень) актуального развития характеризуется понятиями: обученность, воспитанность, развитость. Зона ближайшего развития характеризуется терминами: обучаемость, воспитуемость и развиваемость. Именно зону ближайшего развития и должно создавать обучение. Тогда оно будет двигать развитие, опираясь не только на созревшие, но

¹ Выготский Л.С. Проблемы общей психологии // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1982. Т. 2. – С. 225–226.

² Там же. – С. 227.

³ Там же. – С. 231.

⁴ Там же. – С. 251.

⁵ Зимняя И.А. Педагогическая психология. – С. 39.

и на созревающие функции. Зона ближайшего развития – это расстояние между уровнем актуального развития и уровнем возможного развития. Таким образом, основоположником идеи развивающего обучения явился Л.С. Выготский, но сегодня этот термин применяется в массовой практике.

Проблема обучения и развития разрабатывается в отечественной психологии по следующим основным линиям: выявление действий, при которых обучение становится развивающим; определение конкретных форм обучения, обеспечивающих более высокое умственное развитие детей¹. Конкретизацией этих линий можно назвать следующие направления исследований развивающего обучения в области педагогической психологии:

- исследование методов воздействия различных методов обучения (Б.Г. Ананьев, А.А. Люблинская);
- эффективность усвоения повышается посредством изменения способов умственной деятельности (Н.А. Менчинская, Д.И. Богоявленский, Е.И. Кабанова-Меллер и др.);
- исследование роли проблемного обучения (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин);
- исследование влияния поэтапного формирования умственных действий на интеллектуальное развитие (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и т.д.);
- решающее значение придается изменению содержания обучения и обобщенным способам действия (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов);
- развивающий эффект обучения достигается, главным образом, посредством усовершенствования принципов обучения (Л.В. Занков) и т.д.

Развивающее обучение в отличие от традиционного можно характеризовать следующим образом:

1. Развивающее обучение предполагает новый, активно-деятельностный способ обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу.

2. Педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наличных свойств личности.

3. Ребенок является полноценным субъектом учебной деятельности, т.е. активным действующим лицом.

¹ Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – С. 47.

4. Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка.

Таким образом, развивающее обучение – это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию.

§ 2. Психологический анализ концепций обучения

В современной педагогической психологии существует множество классификаций основных концепций (теорий, направлений) обучения. Обратимся к наиболее значимым из них. В области педагогической психологии, по мнению Н.Ф. Талызиной, следует остановиться на трех типах теорий учения: бихевиористском, когнитивном и деятельностном. Отличия между теориями, отмечает автор, определяются тем, как понимается природа процесса учения, что в нем выделяется в качестве предмета изучения, в каких единицах ведется анализ этого процесса¹. Краткий анализ указанных теорий учения приведем в *таблице 7*.

Все современные направления обучения И.А. Зимняя рассматривает с позиции некоторых общих оснований:

1. По основанию *непосредственности* (опосредованности) взаимодействия обучающего и обучающегося могут быть выделены формы контактного и дистанционного обучения. К первой форме относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй – создаваемое в настоящее время обучение «на расстоянии» при помощи специальных взаимодействующих на входе и выходе технических средств.

2. По основанию принципа *сознательности* (интуитивизма) выделяется обучение, соотносимое с характером освоения опыта. Это, например, интуитивное освоение ребенком родного языка, определенное Л.С. Выготским как путь «снизу-вверх» (сюда относится и возникшее в середине 60-х годов суггестопедическое направление Г.К. Лозанова), и обучение, основанное на принципе сознательности. При рассмотрении теорий обучения, основывающихся на принципе сознательности, очень важен ответ на вопрос,

¹ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998. – С. 5.

Таблица 7

Анализ основных теорий учения (по Н.Ф. Талызиной)

Параметр анализа	Основные теории учения		
	Бихевиористские	Когнитивные	Деятельностная
Ученые	Э. Торндайк, К. Халл, Э. Толмен, Э. Газри, Б.Ф. Скиннер, Г. Разран	Дж. Брунер	П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина
Природа процесса учения	Учение – установление определенных связей между стимулами и реакциями, а также упрочение этих связей	Учение – вид информационного процесса; совокупность познавательных процессов (память, мышление и т.д.)	Учение – специально организованный вид деятельности людей, в процессе которой они осваивают опыт предыдущих поколений
Предмет изучения	Поведение, сведенное к совокупности движений	Познавательная деятельность	Ориентировочная часть деятельности
Единицы анализа процесса	В качестве основных законов образования и закрепления связи между стимулом и реакцией указывается закон эффекта, закон повторяемости (упражняемости) и закон готовности	Этапы: а) получение новой информации; б) трансформация имеющихся знаний: их расширение, приспособление к решению новых задач и др.; в) проверка адекватности применяемых способов стоящей задаче	Действие – единица анализа учения. Действие имеет структуру: цель, мотив, объект, определенный набор операций, реализующих действие; образец, по которому оно совершается субъектом; является актом его реальной жизнедеятельности. Действие субъектно, всегда выступает как активность конкретной личности

что является объектом осознания учащимися в процессе обучения. Если обучающимся осознаются только правила, средства, то это форма так называемого традиционного, «сообщающего, догматического», по Н.Ф. Талызиной, обучения. Если это осознание самих действий, подчиненных определенным правилам, то это теория формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Если это осознание программы, алгоритма действий, то это программированное обучение, теория алгоритмизации (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда). Если это осознание проблемы, задачи, для решения которой необходимо освоение средств, способов, приемов, то это проблемное обучение (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер).

3. По основанию *наличия управления* образовательным процессом обучение может быть разделено: а) на не основывающееся на нем (например, традиционное обучение); б) рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение).

4. По основанию *взаимосвязи образования и культуры* могут быть разграничены: а) обучение, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной деятельности обучающихся (теории проектного обучения); б) обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

5. По основанию *связи обучения с будущей деятельностью* может быть выделено знаково-контекстное, или контекстное, обучение (А.А. Вербицкий) и традиционное обучение внеконтекстного типа.

6. По основанию *способа организации обучения* выделяются обучение, включающее активные формы и методы, и традиционное (информационное, сообщающее) обучение¹.

В соответствии с названными основаниями *традиционное обучение* может быть охарактеризовано как контактное (может быть и дистанционным), сообщающее, основанное на принципе сознательности (осознание самого предмета освоения – знания), целенаправленно неуправляемое, построенное по дисциплинарно-предметному принципу, внеконтекстное (в системе высшего

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. – С. 33.

образования – без целенаправленного моделирования будущей профессиональной деятельности в процессе учебной). Определение Н.Ф. Талызиной традиционного обучения как информационно-сообщающего, догматического, пассивного отражает все названные выше характеристики. Анализируя стратегию традиционного обучения, В.Я. Ляудис показывает, что при таком обучении ученики выступают как объекты управления, как исполнители планов учителя. Причем со стороны учителя преобладает авторитарно-директивный стиль управления и инициатива учащихся чаще подавляется, чем поддерживается¹.

Традиционное обучение – целенаправленный процесс формирования знаний, умений и навыков посредством осмысления и запоминания учебного материала. В его основе лежит ассоциативно-рефлекторная теория учения, согласно которой психика человека обладает способностью запечатлевать, сохранять и далее воспроизводить связи между отдельными событиями жизни, которые чем-то сходны или различны. В *таблице 8* дадим краткую характеристику традиционного обучения с опорой на работы Б.Б. Айсмонтаса и О.В. Нестеровой.

Таблица 8

Характеристика традиционного обучения²

Параметр анализа	Отличительные черты
Цель	Передача знаний, умений и навыков
Методы	Объяснительно-иллюстративные, формирующие активность воспроизводящего типа
Форма организации	Классно-урочная
Характер взаимодействия	Взаимодействие построено на жестком и последовательном разделении функций управления и подчинения
Критерий эффективности	Уровень сформированности знаний, умений и навыков, входящих в образовательный минимум
Достоинства	1) позволяет за сжатый срок в концентрированном виде вооружить учащихся знаниями основ наук;

¹ Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – СПб., 2007.

² Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М., 2008. – С. 22.

Параметр анализа	Отличительные черты
	2) обеспечивает прочность усвоения знаний и быстрое формирование практических умений и навыков; 3) непосредственное управление процессом усвоения знаний предупреждает появление пробелов в знаниях; 4) коллективный характер усвоения позволяет выявить типичные ошибки и ориентирует на их устранение
Ограничения	1) преобладание вербальных методов ориентировано больше на память, чем на мышление; 2) мало способствует развитию творчества, самостоятельности, активности; 3) в недостаточной степени учитываются индивидуальные особенности восприятия информации; 4) превалирует субъектно-объектный стиль отношений между педагогом и учеником; 5) единый для всех темп изучения материала

Можно сделать вывод, что современной школе необходимо от информационной ориентации перейти к личностной и преодолеть инертность традиционного обучения.

Дадим краткую психологическую характеристику основных концепций обучения, актуальных в деятельности современного педагога. Ряд концепций останутся за пределами нашего анализа (интерактивное обучение, дистанционное обучение, контекстное обучение, коммуникативное обучение, модель Ш. Амонашвили и пр.), мы не ставим задачи исчерпывающей характеристики всех существующих концепций, они достаточно ярко представлены в учебных пособиях по педагогической психологии. Мы выделяем ряд базовых концепций, учебный анализ которых позволит выделить способ понимания сути любой концепции обучения. Для этого определим параметры анализа концепций, которые могут в дальнейшем выступать основаниями для выбора той или иной концепции, технологии, определения ее развивающих возможностей в процессе обучения. Итак, параметры возможного анализа: выделение методологической основы (цели, объект изучения и т.д.), авторы теории, основные идеи (понятия, методы и т.д.), ролевые позиции ученика и учителя, сильные стороны и ограничения

теории и пр. Отметим, что содержательная характеристика концепций обучения дается в таком разделе педагогики, как дидактика (теория обучения), задача же педагогической психологии – психологический анализ возможностей и механизмов концепций обучения.

Теория поэтапного формирования умственных действий и операций

В основе многих современных технологий обучения лежит теория, разработанная П.Я. Гальпериным и его последователями (Н.Ф. Талызина, З.А. Решетова, Н.Г. Салмина и др.). Теория поэтапного формирования умственных действий и операций – концепция, представляющая собой общие психологические основы формирования знаний, умений и навыков с заранее заданными свойствами на основе определенного плана и программы их поэтапного развития.

П.Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого учеником предметного действия: его понимание (ориентировочная часть) и умение его выполнять (исполнительная часть). «Управляющей инстанцией» автор считал ориентировочную часть.

Ориентировочная основа действия (ООД) – это система условий, на которую опирается человек при выполнении действия. ООД может быть различного типа в зависимости:

- от степени общности входящих в нее знаний (ООД дается в частном или в общем виде);
- полноты отражения в них условий, объективно определяющих успешность действия (полная, неполная, избыточная ООД);
- способа получения обучаемым ориентировочной основы (ООД дается в готовом виде или составляется самостоятельно).

На основании этих положений были описаны три типа ООД:

1. ООД дается с неполным составом, ориентиры представлены в частном виде и выделяются самим субъектом путем слепых проб. Процесс формирования идет очень медленно, с большим количеством ошибок. Отмечается, что ученику необходимо примерно 150–170 повторов для усвоения действия с такой ООД.

2. ООД имеет полный вид, т.е. перечислены все необходимые условия. Они даются ученику готовыми и в частном виде, пригодном для ориентировки лишь в данном случае. Действие формиру-

ется быстро и с малым количеством ошибок, однако перенос его в другие условия затруднен. Отмечается, что ученику необходимо примерно 20–25 повторов для усвоения действия с такой ООД.

3. ООД имеет полный состав, ориентиры представлены в общем виде, характерном для целого класса явлений. При этом ООД составляется самим субъектом при помощи общего метода, который ему дается. Сформированное действие отличается быстрота, безошибочность, большая устойчивость, широта переноса. Требуется уже примерно 5–8 повторений.

4. В.В. Давыдовым был описан «четвертый» тип ООД, где к третьему типу добавляется самостоятельное нахождение метода составления ООД. Этот тип характерен для творческих видов деятельности. В этом случае для освоения действия достаточно однократного прохождения ООД.

Процесс освоения ООД П.Я. Гальперин называет процессом усвоения, или *интериоризацией*. Интериоризация – перенос внешнего предметного действия в умственный внутренний психический 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 у ученика определяется отношение к самому действию, его субъективный смысл.

2. Формирование схемы ориентировочной основы действия. Ученик воспринимает нормативный эталон действия в виде специальных знаний и формирует у себя систему необходимых и достаточных информационных признаков действия, позволяющих ему 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 (внешней) 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 в речи «про себя». Это промежуточный этап. Ученик, осуществляя действие «про себя», проговаривает все основные компоненты действия. 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 ученик переходит к умственному осуществлению действия и вербализации непосредственно результата. Словесные опоры свертываются, а элементы действия переходят на подсознательный уровень контроля. Происходит становление умственного действия¹.

Концепция управления процессом формирования умственных действий и операций совершенствовалась в течение XX века. Так, Н.Ф. Талызина, изучая управление процессом усвоения знаний, выделяла характеристики сформированности умственных действий: обобщенность, развернутость, освоенность (автоматизированность, быстрота). Характеризуя основные этапы процесса усвоения, Нина Федоровна отмечает, что особую проблему составляет организация контроля, и выделяет следующие требования:

- на первых этапах процесса усвоения контроль должен быть пооперационным;
- в начале материального (материализованного) и внешне речевого этапов контроль должен быть систематическим – за каждым выполняемым заданием;
- в конце этих, а также последующих этапов контроль должен быть эпизодическим – по требованию обучаемого. При этом новизна контроля, а также условия соревнования, взаимного контроля способствуют созданию положительной учебной мотивации².

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 176.

² Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975. – С. 57–112.

Психологическая сущность программированного обучения

Программированное обучение – обучение по специально разработанной обучающей программе, представляющей собой упорядоченную последовательность задач, посредством которых регламентируется деятельность педагога и учащихся.

Методологической основой программированного (кибернетического) обучения выступают бихевиоральные теории учения. Возникновение программированного обучения связано с именем Б.Ф. Скиннера, который в 1954 году призвал педагогическую общественность повысить эффективность преподавания за счет управления этим процессом. В основе программированного обучения лежат общие (В.П. Беспалько) и частные дидактические принципы последовательности, доступности, систематичности, самостоятельности. Эти принципы реализуются в ходе выполнения главного элемента программированного обучения – *обучающей программы*, представляющей собой упорядоченную последовательность задач. Для программированного обучения существенно наличие «дидактической машины» (или *программированного учебника*): печатных программированных заданий, учебников, звукозаписей, перфокарт, компьютера и пр. В этом обучении в определенной мере реализуется индивидуальный подход как учет характера освоения обучающимся программы. Главным, однако, остается то, что процесс усвоения, выработки умения управляется программой.

Различают три основные *формы программирования*:

- линейное (последовательное выполнение заданий и проверочных модулей, происходит установление связи между стимулом и реакцией посредством подкрепления),
- разветвленное (за каждой порцией материала следует несколько вариантов решения, отличается множественностью (и многократностью) выбора шага; позволяет выявить причины ошибки),
- смешанное.

Программированное обучение в конце 60-х и начале 70-х годов получило новое развитие в работах Л.Н. Ланды¹, который предложил *алгоритмизировать* этот процесс. Алгоритм, по Л.Н. Ланде,

¹ Ланда Л.Н. Алгоритмизация в обучении. – М., 1966.

есть правило (обратное утверждение неправомерно), предписывающее последовательность элементарных действий (операций), которые в силу их простоты однозначно понимаются, исполняются всеми. *Алгоритм* – это система указаний (предписаний) об этих действиях, о том, какие из них и как надо производить. Алгоритмический процесс – это система действий (операций) с объектом, он «есть не что иное, как последовательное и упорядоченное выделение в том или ином объекте определенных его элементов»¹. Одним из преимуществ алгоритмизации обучения является возможность формализации и модельного представления этого процесса.

Итак, программированное обучение позволяет вырабатывать способы рациональных умственных действий, воспитывает умение логически мыслить. К его достоинствам с психологической точки зрения можно отнести: дозированность учебного материала, активность самостоятельной работы ученика, постоянство контроля усвоения, индивидуализацию темпа обучения и объема учебного материала, возможность использования автоматизированных устройств обучения.

С точки зрения задач умственного развития учащихся наиболее правильным и перспективным представляется определение сущности программированного обучения как средства управления умственной деятельностью обучаемого (А.И. Раев). Одним из современных следствий программированного обучения сегодня является дистанционное обучение. Подробнее оно охарактеризовано в ряде учебных пособий².

Программированное обучение имеет ряд недостатков:

- этот тип обучения не в полной мере способствует развитию самостоятельности в обучении;
- требует больших затрат времени,
- применимо для алгоритмически разрешимых познавательных задач, не позволяет получить новые знания;
- препятствует формированию продуктивной познавательной деятельности.

¹ Вопросы алгоритмизации и программирования обучения / под ред. Л.Н. Ланды. – М., 1973. – Вып. 2. – С. 14.

² Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Редуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 168–170.

Проблемное обучение

Проблемное обучение – способ организации деятельности учащихся, основанный на получении новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, проблемных задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях (В. Оконь, М.М. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер и т.д.). Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором:

- усвоение учениками готовых видов наук сочетается с систематической самостоятельной поисковой деятельностью;
- система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности;
- процесс взаимодействия учителя и ученика ориентирован на формирование научного мировоззрения, познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей учащихся¹.

В обучении принцип проблемности реализуется: в содержании учебного предмета (система проблем, отражающих основное содержание учебной дисциплины), в ходе развертывания этого содержания в учебном процессе (построение обучения по диалогическому типу).

В основе теории проблемного обучения лежит идея о формировании познавательной активности личности через создание соответствующих дидактических и психологических условий. Этого можно достигнуть только в случае понимания обучения как личностно-опосредованного процесса взаимодействия учителя и ученика в рамках самоактуализации и сотрудничества. По мнению авторов концепции, определяющими понятиями являются «задача» и «проблемная ситуация».

Задача понимается как специфически поставленная цель в системе соответствующих условий, т.е. она должна включать цель решения, наличные условия ситуации и вопрос о способе достижения указанной цели. Когда подобная задача встает перед учеником, то он воспринимает ее как проблемную ситуацию. Таким образом, задача – это такое интеллектуальное действие, в результате выполнения которого ученик должен раскрыть некоторое искомое отношение, свойство, величину, действие.

Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998. – С. 12.

Проблемная ситуация, по А.М. Матюшкину¹, характеризуется как активное психическое состояние, возникающее у личности при выполнении задачи в условиях субъективного открытия «новых знаний». Таким образом, ядром проблемной ситуации становится неизвестное новое знание, которое собственно и должен открыть для себя ученик, чтобы достигнуть поставленной цели. Для решения этой задачи ученику 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 самостоятельного вывода. Роль педагога состоит в корректировке действий ученика. Процесс проблемного обучения включает два этапа:

- постановку, осознание и усвоение проблемной ситуации;
- поиск неизвестного в проблемной ситуации (главное звено в проблемном обучении, выдвижение и проверка гипотез, проверка решения).

Второй этап осуществляется учеником самостоятельно или с помощью педагога. Роль учителя, однако, сводится к созданию условий, которые способствуют созданию у ученика потребности в поиске нового знания. Проблемное обучение может быть разного уровня трудности для обучающегося в зависимости от того, какие и сколько действий для решения проблемы он осуществляет. В.А. Крутецкий предложил схему уровней проблемности обучения в сопоставлении с традиционным на основании разделения действий учителя и ученика². В *таблице 9* представлены уровни проблемного обучения, характеризующиеся специфической активностью педагога и ученика.

Итак, проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это исследовательский тип обучения. В условиях школьного обучения проблемная организация учебной деятельности имитирует условия творческого поиска и формирует у учащихся креативные способности и творческое мышление.

¹ Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – С. 181–186.

² Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М., 1972. – С. 185.

Таблица 9

Схема уровней проблемности обучения по В.А. Крутецкому

Уровень	Количество звеньев, сохраняемых за учителем	Количество звеньев, передаваемых ученику	Что делает учитель	Что делает ученик
0 (традиционный)	3	–	Ставит проблему, формулирует ее, решает проблему	Запоминает решение проблемы
I	2	1	Ставит проблему, формулирует ее	Решает проблему
II	1	2	Ставит проблему	Формулирует проблему, решает ее
III	–	3	Проводит общую организацию, контроль и умелое руководство	Осознает проблему, формулирует ее, решает

Подобная деятельность развивает у учащихся интерес, удовлетворенность учебным процессом, активизацию потребности самоактуализации и в целом формирует творческую личность. При своем огромном развивающем потенциале, однако, оно все-таки имеет ряд ограничений:

- в меньшей мере, чем другие типы обучения, проблемное обучение применимо при формировании практических умений и навыков;
- требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний, чем другие типы обучения.

Концепция развивающего обучения Л.В. Занкова

Дидактическая система Л.В. Занкова – система развивающего обучения, направленная на раннее интенсифицирование всестороннего «общего» развития школьника.

Концепция Л.В. Занкова направлена прежде всего на преодоление следующих недостатков обучения: неправомерное облегчение учебного материала; неоправданно медленный темп изучения учебного материала; однообразные его повторения. В центре

внимания Леонида Владимировича Занкова было общее развитие детей. Им выделяются три линии развития: развитие деятельности наблюдения, мыслительной деятельности и практических действий. Ученик должен овладеть приемами выполнения каждой из них. Прогресс общего развития проявляется в том, насколько учащиеся могут объединить все эти приемы в единую систему.

Ключевое значение для реализации концепции Л.В. Занкова имеет комплексная реализация следующих *принципов развивающего обучения*:

- принцип обучения на высоком уровне трудности;
- быстрого темпа в изучении программного материала;
- ведущей роли теоретических знаний в содержании обучения;
- осознания школьниками процесса учения и всех его звеньев;
- целенаправленной и систематической работы по развитию всех (сильных и слабых) учащихся¹.

Итак, система развивающего обучения Л.В. Занкова дает возможность раскрыть потенциальные духовные силы ребенка, создать благоприятные условия для психического развития детей, добиться большей эффективности обучения для общего развития учащихся. На основании данной концепции была разработана и реализуется в школе дидактическая система обучения младших школьников. Одной из сложностей в реализации данной технологии и соответствующего УМК является необходимость специальной подготовки и методического сопровождения деятельности педагога начальной школы.

Теория развивающего обучения
В.В. Давыдова-Д.Б. Эльконина
(теория содержательного обобщения)

Теория развивающего обучения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина – дидактическая система, направленная на формирование учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования, содержательной рефлексии.

Опираясь на концептуальные положения Л.С. Выготского о роли символических операций («действий со знаками») в развитии,

¹ Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М., 1990. – С. 104–120.

Василий Васильевич Давыдов постулирует идею о первичном формировании абстрактных понятий (системы символов), через которые познается конкретное эмпирическое знание.

Психологическими постулатами данной теории можно назвать следующие положения:

1. Восхождение *от абстрактного к конкретному (от общего к частному)* становится универсальным принципом освоения учебного материала. В соответствии с этой теорией освоение учебного предмета спиралевидно идет от абстрактно-общего центра к частным периферийным представлениям. Устанавливая таким образом существенную и всеобщую связь, ребенок находит общую *генетическую основу* для всех частных проявлений. Эту связь учащиеся воспроизводят в особых предметных графических или буквенных *моделях*, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

2. В основе такой деятельности лежит операция *обобщения* – важнейшая операция мыслительной деятельности в учении.

3. Она направлена на решение особых *«учебных задач»*, суть которых состоит в овладении обобщенными способами действий, ориентированных на общие отношения осваиваемой предметной области.

4. Авторами концепции разработано новое содержание учебных предметов, которое и способствует реализации вышеуказанных положений, что нашло отражение в дидактической системе для начального общего образования.

5. Теоретические знания усваиваются учащимися в процессе анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

В *таблице 10* приводится сравнительная характеристика эмпирического и теоретического знания, являющаяся существенной для понимания сути развивающего обучения, нацеленного на теоретические знания.

В концепции Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова обеспечивается развивающее обучение и формируется *теоретическое мышление*. В ходе такой деятельности у ребенка активизируется и формируется познавательная потребность и соответствующая мотивация. Ребенок ведет себя как активный субъект познания, реализуясь как уникальная личность. Основными линиями развития являются формирование учебной деятельности (в совокупности всех ее структурных компонент) и ее субъекта, абстрактно-теоретическое мышление и произвольное управление поведением.

Таблица 10

Содержание эмпирического и теоретического знания¹

Эмпирическое знание	Теоретическое знание
Знание вырабатывается в сравнении предметов, представлений о них; в результате выделяются в них общие свойства	Знание возникает при анализе роли и функций некоторого особого отношения внутри целостной системы. Отношение является генетически исходной основой всех проявлений системы
При сравнении выделяется некоторая совокупность предметов, относимых к определенному классу (на основе формального общего свойства, без раскрытия внутренней их связи)	В процессе анализа раскрывается генетически исходное отношение, всеобщее основание, сущность целостной системы
Знание, опирающееся на наблюдение. Отражает в представлении предмета внешние его свойства	Знание, возникающее как мысленное преобразование предметов, отражает их внутренние отношения и связи, «выхода» за пределы представления
Формально общее свойство рядопологается с особенным и единичным	Фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы и ее различных проявлений как связь всеобщего и единичного
Конкретизация знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в данный класс предметов	Конкретизация состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений всеобщего основания целостной системы
Средством фиксации знаний являются слова-термины	Знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем в символических средствах (моделях)

К числу ключевых затруднений, возникающих у участников образовательного процесса при реализации данной концепции, можно отнести: отсутствие преемственности программ начальной и основной ступеней общего образования; трудности в формиро-

Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998. – С. 6.

вании специальных учебных умений и навыков. Ограничения данной концепции обучения с психологических позиций подробно изучены Г.А. Цукерман и представлены в данном учебном пособии в разделе 1.6 «Образование как объект педагогической психологии. Психологический анализ концепций образовательного процесса».

Концепция личностно-ориентированного обучения

Личностно-ориентированное обучение направлено на создание необходимых условий (социальных, педагогических) для раскрытия и развития индивидуально-личностных черт ребенка, их превращение в социально значимые формы поведения, адекватные выработанным обществом социокультурным нормам¹.

Методологической основой данной концепции выступает в том числе гуманистический подход (К. Роджерс, А. Маслоу, А.Г. Асмолов и др.), представители которого утверждают высокую ценность гуманистического, человекоцентристского отношения в обучении. В данной модели базовыми понятиями являются: субъектный опыт ученика, траектория личностного развития, познавательная избирательность.

Е.В. Бондаревская выделяет следующие принципы личностно-ориентированного образования культурологического типа:

- принцип природосообразности,
- культуросообразности (культурное саморазвитие ребенка как творческой личности);
- индивидуально-личностного подхода, признания ребенка субъектом учебно-воспитательного процесса;
- ценностно-смысловой направленности образования (создание условий для обретения каждым учеником смысла своего учения и жизни)².

И.С. Якиманская разрабатывает инновационный подход к проектированию модели личностно-ориентированного образования

¹ Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательная характеристика процесса развития личности. – М., 1999.

² Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход к качеству образования в условиях модернизации // Реализация идей личностно-ориентированного образования в начальной школе: монография / отв. ред. Л.В. Вохминова. – Архангельск: Поморский университет, 2006. – С. 257–283.

(ЛОО) и выдвигает следующие принципиальные положения стратегии ЛОО:

- признание индивидуальности человека, наделенного своим субъектным опытом (самоценности человека);
- признание учения как индивидуальной деятельности школьника, приоритетность ее коррекции и педагогической поддержки;
- учет индивидуальных особенностей ученика¹.

Основными механизмами личностно-ориентированного образования принято называть: принятие концепции обучения, равной развитию индивидуальности; выявление характера взаимоотношений участников образовательного процесса; определение критериев эффективности инновационного образовательного процесса; выделение сфер человеческой деятельности, обеспечивающей достижение цели развития личности; учет личностных особенностей ученика; разработка новых педагогических технологий образования; учет типа образовательного института (по целям, условиям, в которых реализуется отношение к ученику как к субъекту учения).

Итак, современный образовательный процесс базируется на идее развивающего обучения – ориентации учебного процесса на потенциальные возможности личности и их реализацию. К числу ожидаемых эффектов развивающего обучения можно отнести:

- развитие системы отношений к человеку, природе, обществу;
- способность творческой самореализации;
- свобода и ответственность в учении;
- умение видеть проблемы и оценивать их значимость;
- умение осмысливать основания принимаемых решений;
- умение работать в группе, способность к конструктивному общению и пр.²

Практическое занятие 2

Цель: сравнительный анализ концепций обучения через определение их психологических оснований.

Компетенции выпускника по ФГОС по направлению «Педагогическое образование»: выпускник должен овладеть спо-

¹ Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 2000.

² Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Ретуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 175.

способностью использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5); способностью разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности (ПК-12). Выпускник должен уметь проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности, создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду; системно анализировать и выбирать воспитательные и образовательные концепции.

Вопросы для обсуждения:

1. Психология обучения: основные категории. Проблема соотношения обучения и развития. Учение Л.С. Выготского о зонах психического развития.

2. Проблема классификации концепций обучения. Психологическая характеристика традиционного обучения.

3. Психологический анализ концепций обучения:

А. Бихевиоральные теории научения (Э. Торндайк, Б. Скиннер). Психологическая сущность программированного обучения.

Б. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

В. Теория содержательного обобщения В.В. Давыдова.

Г. Концепция развивающего обучения Л.В. Занкова и проблемное обучение (А.М. Матюшкин): общее и особенное.

Д. Личностно-ориентированное образование и развивающее обучение: проблема диалога.

Задания для самостоятельной работы:

1. Выпишите виды формирующих, интеллектуальных, личностных и альтернативных концепций обучения из пособия под редакцией Н.В. Ключевой. Выделите психологические основания анализа данных теорий.

2. Сделайте краткий анализ основных концепций обучения, заполните сравнительную таблицу. Столбик «Критерии сравнительного анализа» может быть дополнен по вашему усмотрению.

Критерии сравнительного анализа	Основные современные концепции обучения				
	Про- грам- миро- ванное обуче- ние	Проб- лемное обуче- ние	Теория содержа- тельного обобо- щения (рефлек- сивного обучения)	Кон- цепция развива- ющего обуче- ния	Теория позапно- го форми- рования умствен- ных действий
Методологическая основа (цель, объект изменения)					
Авторы концепции					
Основные идеи (понятие обучения, методы и т.д.)					
Тип концепции (по клас- сификации)					
Сильные стороны					
Ограничения данного подхода					
(...иное)					

3. Анализ ситуаций (письменно)¹:

А. Учитель объясняет ученику 1 класса сложение с переходом через десяток следующим образом: «Для того, чтобы сложить 8 и 5, сначала надо к 8 прибавить 2, а потом прибавить оставшиеся единицы – 3». По какому типу ООД строится обучение? Предложите рекомендации учителю.

Тип ООД	Состав ориенти- ровочной основы действий	Степень обобщенности	Способ получения
1 тип ООД	Неполный	В частном виде	Дается в готовом виде
2 тип ООД	Полный	В частном виде	В готовом виде
3 тип ООД	Полный	В общем виде	Составляется субъектом самостоятельно

¹ Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. – СПб.: Питер, 2007.

Б. На уроке физики в 7 классе педагог предложил учащимся сразу же после объяснения нового материала запомнить и повторить алгоритм выполнения письменной записи. Какой этап формирования умственных действий и понятий не учел педагог? Дайте рекомендации.

4. Сенека Луций аней-младший (4 век до н.э., Древний Рим) писал: «Полезнее знать несколько мудрых правил, которые всегда могли бы служить тебе, чем выучиться многим вещам, для тебя бесполезным». Сформулируйте основные правила, вытекающие из проанализированных вами концепций обучения.

Задания для работы на занятии:

1. Ответьте на вопросы. В чем суть развивающего обучения? Какое обучение нельзя назвать развивающим?

2. Поразмышляйте над словами Конфуция (5 век до н.э., Древний Китай): Учение без размышления бесполезно, но и размышление без учения опасно. О чем предостерегает мудрец?

Ключевые понятия: учение, научение, обучение, развитие; зона актуального развития, зона ближайшего развития, развивающее обучение. Интериоризация.

Список литературы:

1. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход к качеству образования в условиях модернизации // Реализация идей личностно-ориентированного образования в начальной школе: монография / отв. ред. Л.В. Вохминова. – Архангельск: Поморский университет, 2006. – С. 257–283.

2. Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998.

3. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец. пед. вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2003.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000.

5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.

6. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 176.

7. Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. Л.А. Редущ, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011.

8. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.

9. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1999.

10. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. – М.: Столетие, 1995.

Задания для самоконтроля:

1. Приоритет постановки проблемы соотношения обучения и развития в отечественной педагогической психологии принадлежит:

- а) П.П. Блонскому;
- б) М.Я. Басову;
- в) С.Л. Рубинштейну;
- г) Л.С. Выготскому.

2. Обучение только тогда выступает движущей силой психического развития, когда оно ... (варианты):

- а) последовательно контролируется педагогом;
- б) опирается на зону ближайшего развития;
- в) осуществляется опытным педагогом;
- г) опирается на зону актуального развития.

3. Ж. Пиаже утверждал, что обучение:

- а) следует за развитием;
- б) опережает развитие;
- в) идет параллельно развитию;
- г) никак не связано с развитием.

4. Движущими силами психического развития, по мнению Л.С. Выготского, является... (несколько вариантов):

- а) саморазвитие;
- б) обучение;
- в) среда;
- г) наследственность;
- д) противоречие между потребностями ребенка и возможностями их удовлетворения.

5. Научение – это:

- а) целенаправленный процесс обучения;
- б) элемент учебной деятельности;
- в) процесс приобретения индивидуального опыта в течение жизни;

- г) все ответы верны;
- д) специально организованный процесс приобретения знаний, умений и навыков.

6. Психологической основой программированного обучения является...

- а) гештальтпсихология;
- б) ни один из вариантов не верен;
- в) бихевиоризм;
- г) когнитивная психология.

7. Одним из принципов развивающего обучения, по Л.В. Занкову, является принцип:

- а) наглядности;
- б) обучение на высоком уровне сложности;
- в) ведущей роли практических умений;
- г) работы над развитием отстающих учащихся.

8. Дидактические системы В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и Л.В. Занкова объединяет ориентация на развитие:

- а) теоретических знаний;
- б) познавательных процессов;
- в) практических навыков;
- г) личности в целом.

9. Развивающее обучение – это обучение, которое развивает:

- а) личность в целом;
- б) память;
- в) коммуникативные качества учащихся;
- г) интуицию.

10. Когнитивные теории учения направлены на исследование главной части учения – ...

- а) игровую деятельность;
- б) познавательные процессы;
- в) учебную деятельность;
- г) воспитательную деятельность.

11. Л.С. Выготский выделил два уровня умственного развития ребенка:

- а) ни один из ответов не верен;
- б) высший и низший;
- в) объективный и субъективный;
- г) уровень актуального развития и уровень ближайшего развития.

12. Уровень актуального развития характеризуют:

- а) обученность, воспитанность, развитость;

- б) обучаемость, воспитуемость, развиваемость;
- в) самообучаемость, саморазвиваемость, самовоспитуемость;
- г) обученность, обучаемость.

13. Вид деятельности, целью которого является приобретение человеком знаний, умений и навыков – это:

- а) учение;
- б) игра;
- в) общение;
- г) труд.

14. В современных концепциях обучения тезис «научить знаниям» заменен тезисом «научить...»:

- а) делать выводы в соответствии с полученными знаниями;
- б) получать знания;
- в) основным навыкам;
- г) контролировать знания.

15. Механизм преобразования внешних по своей форме процессов с внешними вещественными предметами в процессы, протекающие в умственном плане, называется:

- а) интроекцией;
- б) проекцией;
- в) интериоризацией;
- г) экстериоризацией.

16. Теория поэтапного формирования умственных действий выделяет в качестве объекта осознания учащихся:

- а) задачи, для решения которых необходимо освоение соответствующих средств, способов и приемов;
- б) средства и правила выполнения действий;
- в) программы и алгоритмы выполнения действий;
- г) действия, подчиненные определенным правилам.

17. В качестве основного принципа организации процесса обучения в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова выступает:

- а) организация обучения от частного к общему;
- б) логика восхождения от абстрактного к конкретному;
- в) овладение большой суммой знаний;
- г) принцип усвоения логических форм.

18. Недостатком программированного обучения является:

- а) отсутствие четких критериев оценки знаний;
- б) недостаточное развитие самостоятельности учащихся;
- в) отсутствие индивидуального подхода к обучению;
- г) недостаточное развитие творческого мышления обучающихся.

19. Специальная работа педагога по активизации познавательной деятельности учащихся с целью самостоятельного приобретения знаний лежит в основе:

- а) программированного обучения;
- б) проблемного обучения;
- в) традиционного обучения;
- г) теории поэтапного формирования умственных действий и понятий.

20. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, организация процесса обучения в первую очередь должна опираться:

- а) на материальное действие;
- б) создание ориентировочной основы действия;
- в) речевую форму выполнения действия;
- г) внутреннюю речь.

21. Целью развивающего обучения является:

- а) развитие ученика как субъекта учебной деятельности;
- б) достижение высокого уровня обученности учащихся;
- в) формирование умственных действий и понятий;
- г) развитие действий самоконтроля и самооценки у учащихся в процессе обучения.

§ 3. Психология учебной деятельности

Среди таких психологических терминов, как обучение и учение, особо выделяется понятие учебной деятельности. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, рассматривая учение с позиций общепсихологической теории деятельности, сформулировали понятие учебной деятельности: «Это деятельность, направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий... Такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами ... мотивами собственного роста, собственного совершенствования»¹.

Учебная деятельность – понятие многозначное: в узком смысле слова (по Д.Б. Эльконину) это ведущий вид деятельности в млад-

¹ Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания / под ред. Г.С. Костюка, П.Ф. Гамата. – Киев, 1961.

шем школьном возрасте; в широком смысле – деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку (по В.В. Давыдову). Учебная деятельность может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на самого обучающегося как его 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.

Таким образом, основными функциями учебной деятельности являются:

– содержательная, связанная с освоением учащимися учебного материала, т.е. качеством культуры и научным наследием человечества;

– инструментальная, заключающаяся в овладении учащимися средствами и способами действия при решении учебных, житейских и теоретических задач;

– гностическая, ориентирующая учащихся на продукт учебной деятельности как на результат усилий, которые он приложил с целью познания картины мира¹.

Основные характеристики учебной деятельности И.И. Ильясов видит в следующем (в отличие от учения):

- специально направлена на освоение учебного материала;
- в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия;
- общие способы действий предваряют решение задач;
- изменяет субъект (ученика) в зависимости от его психических свойств и поведения.

И.А. Зимняя, вслед за Д.Б. Элькониным, особо подчеркивает общественный характер учебной деятельности: по содержанию, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством; по смыслу, ибо она общественно значима и общественно оцениваема; по форме, поскольку она соответствует общественно выработанным нормам обучения и протекает в специальных общественных учреждениях, например,

¹ Минияров В.М. Педагогическая психология. – М., 2008. – С. 215.

в школах, гимназиях, колледжах, институтах. Как любая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью, имеет определенную структуру и содержание¹.

Учебная деятельность как особый феномен с содержательной точки зрения может быть описана через такие понятия: предмет учебной деятельности, средства, способы, продукт учебной деятельности.

Предмет учебной деятельности – усвоение знаний, овладение обобщенными способами деятельности, отработка приемов и способов действий, в процессе чего развивается сам обучающийся. Л.Д. Столяренко отмечает, что предметом изменений в учебной деятельности является сам субъект, осуществляющий эту деятельность².

Средства учебной деятельности: 1) интеллектуальные действия (мыслительные операции): анализ, синтез, обобщение, классификация и т.д.; 2) знаковые (языковые, вербальные) средства; 3) фоновые индивидуальные знания.

Способы учебной деятельности – репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные (В.В. Давыдов). Полное описание способа дано в теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина на основании ориентировочной основы действий и перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному в соответствии с деятельностью ученика на каждом этапе ориентировки по разным типам ООД.

Продуктами учебной деятельности можно назвать следующие явления:

- знание, лежащее в основе решения задач в разных областях науки и практики;
- внутренние новообразования психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах;
- умения решать профессиональные и научные задачи;
- накопление индивидуального опыта через усвоение общественно-исторического опыта человечества;

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 195.

² Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – С. 63.

– умение учиться, овладение самой учебной деятельностью как формой активности субъекта;

– формирование личностных свойств под влиянием овладения учебной деятельностью (трудолюбия, организованности, ответственности).

Главным продуктом учебной деятельности в собственном смысле слова, по мнению Л.Д. Столяренко, является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний¹.

Особое внимание в психологии учебной деятельности исследователи уделяют проблеме определения *структуры учебной деятельности*, так как выделение структурных компонентов, их последовательности и особенностей становления определяют логику педагогических действий по становлению обучающихся как субъектов учебной деятельности. Подход Б.Г. Ананьева и С.Л. Рубинштейна, представителей Ленинградской психологической школы, принято считать традиционным. Подход Г.И. Вергелес, представителя Санкт-Петербургской научной психологической школы, называют процессуальным, или динамическим. Д.Б. Эльконин как представитель Московской психологической школы описывает структуру учебной деятельности с позиций общепсихологической теории деятельности.

Различные подходы к описанию структуры учебной деятельности представлены в *таблице 11*.

Остановимся на краткой характеристике *структурной организации учебной деятельности в контексте идей С.Л. Рубинштейна*.

Содержательный компонент учебной деятельности представлен знаниями как находящимся вне субъекта опытом общества (С.Л. Рубинштейн), системой понятий, усвоенных человеком (К.К. Платонов). В психологической литературе достаточно подробно представлены:

– классификации видов знаний: по форме (чувственное и мысленное), содержанию (понятия, представления), способам получения (стихийные, рефлексивные), уровню обобщенности (эмпири-

¹ Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – С. 68.

Структура учебной деятельности¹

Автор	Компоненты учебной деятельности
Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн	Содержательный; операционный; мотивационный
Д.Б. Эльконин	Учебно-познавательные мотивы; учебная задача; учебные действия; контроль и самоконтроль; оценка и самооценка
Г.И. Вергелес	Анализ задачи; принятие учебной задачи; актуализация имеющихся знаний, необходимых для решения задачи; составление плана решения задачи; контроль и оценка решения задачи; осознание способов осуществления деятельности
А.Ю. Юров	Побудительный; программно-целевой; действенно-операционный; контрольно-регулирующий
Й. Лингарт	Мотивационный; познавательный; исполнительный; контрольный

ческие, теоретические), степени новизны (репродуктивные и продуктивные) и т.д.;

– качества знаний: по степени соответствия содержанию (полнота, системность, точность, обобщенность), по возможности применения (глубина, прочность, систематичность, осознанность, действенность) и т.д.;

– пути приобретения знаний: восприятие материала, осмысливание, запоминание, свободное использование; накопление, уточнение, дифференцировка, углубление, пополнение, приобретение подвижности и т.д.²

Отметим, что особым образом дифференцируются термины «понятия» и «представления», хорошо изучены условия и этапы формирования понятий³.

Операциональный компонент учебной деятельности представлен действиями, как целесообразными законченными актами по-

¹ Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998. – С. 31.

² Там же. – С. 33–35.

³ Там же.

ведения человека, направленными на достижение некоторой цели. Умственные действия можно классифицировать:

- по уровню овладения (внешние и внутренние);
- по отношению к практике (умственные и практические (умения, навыки));
- по общему психическому процессу (перцептивные, мыслительные, мнемонические, аттенционные, имажитивные);
- по ведущей функции (ориентировочные, исполнительные, контрольные, планирующие, оценочные);
- по степени обобщенности (конкретные и общие);
- по уровню выполнения (репродуктивные и продуктивные) и т.д.¹.

Интересна концепция А.И. Раева, представляющая структуру общих умственных действий, таких как сравнение, абстрагирование, обобщение, классификация, анализ и синтез в виде систем особым образом структурированных операций².

Важно отметить, что сформированность универсальных учебных действий выделена в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (2010, 2011) в качестве метапредметного результата освоения основной образовательной программы начального общего образования³. К универсальным учебным действиям, обеспечивающим становление ключевых компетенций и составляющим основу умения учиться, разработчики стандарта отнесли следующие:

1. Для начального общего образования:

- познавательные (общеучебные: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, поиск и выделение необходимой информации, структурирование знаний, осознанное построение речевого высказывания, выбор способов решения, рефлексия, смысловое чтение, постановка и решение проблемы, моделирование и преобразование как знаково-символические действия; логические: анализ, синтез, сравнение, подведение под понятие, установление причинно-следственных связей, доказа-

¹ Там же. – С. 37–38.

² Раев А.И. Управление умственной деятельностью младшего школьника. – Л., 1976. – С. 63–65; Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998. – С. 38–41.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – (Стандарты второго поколения).

тельство, выдвижение гипотез; постановка и решение проблемы; формулирование проблемы, самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера);

- регулятивные (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция);

- коммуникативные (планирование учебного сотрудничества, постановка вопросов, разрешение конфликтов, управление поведением партнера, умение выражать свои мысли);

- личностные (личностное, профессиональное и жизненное самоопределение; смыслообразование; нравственно-этическая ориентация).

2. Для основной школы:

- познавательные (исследовательские действия (поиск информации, исследование); сложные формы опосредования познавательной деятельности; переработка и структурирование информации (работа с текстом, смысловое чтение), формирование элементов комбинаторного мышления; работа с научными понятиями и освоение общего приема доказательства как компонента воспитания логического мышления);

- регулятивные (целеполагание и построение жизненных планов во временной перспективе; планирование и организация деятельности; целеобразование; самоконтроль и самооценивание; действие во внутреннем плане);

- коммуникативные (формирование межличностного общения (ориентация в личностных особенностях партнера, его позиции в общении и взаимодействии, учет разных мнений, овладение средствами решения коммуникативных задач, воздействие, аргументация и пр.); действия, направленные на кооперацию – совместную деятельность (организация и планирование работы в группе, умение договариваться и разрешать конфликты); действия, обеспечивающие формирование личностной и познавательной рефлексии);

- личностные (смыслообразование на основе развития мотивации и целеполагания учения; развитие Я-концепции и самооценки; развитие морального сознания и ориентировки учащегося в сфере нравственно-этических отношений)¹.

¹ Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – С. 11–12.

Авторским коллективом под руководством А.Г. Асмолова разработаны рекомендации для педагогов начальной школы и средних классов по проектированию и диагностированию уровня сформированности универсальных учебных действий школьников¹. Критериями оценки сформированности универсальных учебных действий учащихся являются: соответствие возрастным психологическим нормативным требованиям; соответствие свойств универсальных действий заранее заданным требованиям. Свойства действий, подлежащие оценке, включают: уровень (форму) выполнения действия, полноту (развернутость), разумность, сознательность (осознанность), обобщенность, критичность и освоенность (П.Я. Гальпернин). Универсальные учебные действия представляют собой целостную систему, в которой происхождение и развитие каждого вида учебного действия определяется его отношением с другими видами учебных действий и общей логикой возрастного развития – становлением ключевых возрастных новообразований.

При рассмотрении вопроса формирования учебной деятельности в практике работы педагогов и в вопросах родителей чаще всего актуализируется проблема *развития мотивации* к учению у детей различных возрастов.

Мотивация, как отмечает И.А. Зимняя, является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности (вспомним «закон готовности» Э. Торндайка, мотивацию как первый обязательный этап поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина), но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация как первый обязательный компонент входит в структуру учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности².

¹ Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011; Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011.

² Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 196.

Мотив – это побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребности субъекта; обусловленное отношением, то, ради чего осуществляется деятельность. Это могут быть предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства, переживания, то, в чем нашла свое воплощение потребность. Мотив учения – это направленность школьника на определенные стороны учебной работы, связанные с внутренним отношением ученика к новому (А.К. Маркова). Описываются следующие виды мотивов:

- от характера участия в деятельности (понимаемые, знаемые; реально действующие);

- от времени обуславливания деятельности (постоянные, длительные, кратковременные);

- по степени осознанности (осознаваемые, неосознаваемые);

- по месту мотива (ведущие, второстепенные);

- по факту возникновения и проявления (внешние – общественные и личные, а именно: учеба как вынужденное или привычное поведение, ради лидерства и престижа, вознаграждения, избегания неудач и т.д.; внутренние, а именно: саморазвитие в процессе учения, самоутверждение, познание нового, действие вместе с другими и ради других, активность и т.д.);

- по содержанию (интеллектуально-познавательные, морально-этические, эмоционально-эстетические, социальные и физиологические потребности).

При этом познавательные мотивы делят на широко-познавательные, учебно-познавательные и мотивы самообразования; социальные мотивы – на широко-социальные, узкие социальные и мотивы сотрудничества. Качества социальных и познавательных мотивов учения представлены в *таблице 12*.

Мотивация – сложный механизм соотношения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности. Можно описать следующие виды мотивации – внутренняя (ориентированная на процесс и результат) и внешняя (на награду, избегание); мотивация достижения успеха и избегания неудач; познавательная и социальная.

Учебная мотивация складывается на основе постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его цели, отношения, эмоции, интересы, активность). Интерес – эмоциональное переживание познавательной потребности. Мотивация

Таблица 12

Качества познавательных и социальных мотивов учения¹

Виды характеристик	Качества мотивов
Содержательные	Наличие личностного смысла учения; самостоятельность возникновения; наличие действенности мотива; степень распространения; уровень осознания
Динамические	Эмоциональная окраска, модальность; сила мотива, его выраженность; быстрота возникновения; устойчивость

формируется на активности, источники которой могут быть личными, внутренними (определяются потребностями) и внешними (определяются общественными условиями жизнедеятельности). Существуют такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности. Учебная мотивация определяется следующими специфическими факторами:

- самой образовательной системой;
- организацией образовательного процесса и учебной деятельности;
- спецификой учебного предмета и содержанием учебного материала;
- субъективными особенностями обучающегося (пол, возраст, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка и т.п.);
- субъективными особенностями педагога и прежде всего его системы отношений к ученику, делу, а также оценкой учебной деятельности и стилем педагогической деятельности педагога².

Можно выделить следующие психологические принципы формирования мотивации учения школьников:

- «сверху вниз»: усвоение мотивов как эталонов, по которым ученик сверяет свое поведение;

¹ Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998. – С. 42.

² Там же. – С. 41.

– «снизу вверх»: включение ребенка взрослым в реальные различные виды деятельности и приобретение таким образом практического опыта нравственного поведения;

– через тип учения, а именно формирование учебной деятельности как системы задач, подведение к самостоятельному обнаружению теоретических положений учебного курса;

– через средства совершенствования учебного процесса: обновление содержания, укрепление межпредметных связей, использование методов проблемно-развивающего обучения, модернизация структуры урока, расширение форм самостоятельной работы, целеполагание в учебной деятельности, активизация школьников на уроке и т.п.¹

Исследователями, в частности Е.П. Ильиным, А.Г. Грецовым, Ю.С. Пежемской и др., описаны возрастные особенности мотивации учения в школе (характерные черты мотивации первоклассников, младших школьников, школьников средних классов и старших классов)². Ученые выделяют как ведущие мотивы, так и факторы, влияющие на их формирование в том или ином возрасте и на соответствующей ступени образования.

Е.П. Ильин выделил три стадии процесса формирования мотивации: 1) возникновение первичного абстрактного мотива на основании имеющейся опредмеченной потребности, 2) стадия поисковой активности, 3) выбор конкретной цели и формирование намерения ее достичь (сдвиг мотива на цель). При этом проблема недостаточной мотивации к учебной деятельности обычно состоит не в том, что у человека нет познавательных потребностей, а в том, что обучение не воспринимается как способ их удовлетворения; т.е. проблема формирования мотивации учения лежит на полюсе взрослого, в задачи которого входит развертывание работы не только в актуальной зоне развития ребенка, но и в зоне ближайшего развития.

Важно отметить, что сформированность мотивации к обучению и познанию выделена в Федеральном государственном об-

¹ Там же. – С. 43–44.

² Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000; Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных концептах. – М.: Айрис-пресс, 2008; Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Ретуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 232–240.

разовательном стандарте начального общего образования (2010, 2011) в качестве личностного результата освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Структурная организация учебной деятельности в контексте теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (Московская психологическая школа) представлена на рисунке 2.

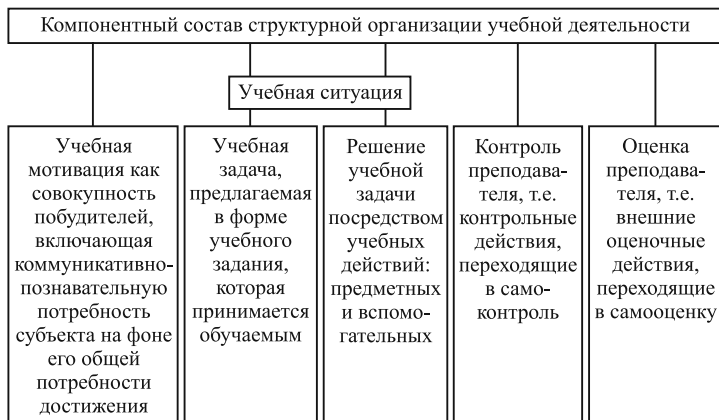


Рис. 2. Компонентный состав учебной деятельности¹

Вторым по счету, но главным по сути компонентом структуры учебной деятельности является *учебная задача* как единство цели и условий ее достижения. Она предлагается обучающемуся как определенное учебное задание (формулировка чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен сам учебный процесс в целом. Д.Б. Эльконин учебной задачей называл основную морфологическую единицу учебной деятельности, основной целью которой является изменение самого субъекта, а не изменение предметов, с которыми действует субъект. Описывают учебно-практические, учебно-теоретические и учебно-исследовательские виды задач. Каждая учебная задача включает в себя ряд компонентов: предметную область, отношения, связывающие объекты; требования задачи и совокупность операций по ее решению. Пси-

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 197.

хологические требования к учебным задачам по Е.И. Машбицу включают следующие положения:

- конструироваться должна не одна отдельная задача, а набор задач;

- при конструировании системы задач надо стремиться, чтобы она обеспечивала достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных;

- учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности;

- учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предусматривается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт обучения.

Одним из важных структурных компонентов деятельности является действие – морфологическая единица любой деятельности. Учебные действия могут рассматриваться с разных точек зрения, с разных позиций: субъектно-деятельностной, предметно-целевой; отношения к предмету деятельности (основное или вспомогательное действие); внутренних или внешних действий; дифференциации внутренних умственных, интеллектуальных действий по психическим процессам; доминирования продуктивности (репродуктивности) и т.д. Иначе говоря, в разнообразии видов действий отражается все многообразие человеческой деятельности вообще и учебной в частности. С позиции субъекта деятельности в учении прежде всего выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). С позиции предмета учебной деятельности в ней выделяются преобразующие, исследовательские действия¹.

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится *действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки)*. Это обуславливается тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Значимость роли контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) в структуре деятельности обуславливается тем, что она

¹ Там же. – С. 207.

раскрывает внутренний механизм перехода внешнего во внутреннее, интерпсихического в интрапсихическое (Л.С. Выготский), т.е. действий контроля и оценки учителя в действия самоконтроля и самооценки ученика¹. Контроль – умение критически относиться к своим действиям, мыслям и чувствам, умение регулировать свою деятельность и управлять ею. Функция контроля носит проверочный характер и заключается в установлении степени совпадения между эталоном и контролируемой составляющей. Структура действия контроля предполагает:

- модель потребного, желаемого результата действия;
- процесс сличения этого образца и реального действия;
- принятие решения о продолжении и коррекции действия².

Организация контроля за процессом усвоения, по мнению исследователей и практиков, должна быть следующей:

1) на первых этапах процесса усвоения контроль должен быть пооперационным;

2) в начале материального (материализованного) и внешне речевого этапов контроль должен быть систематическим – за каждым выполняемым заданием;

3) в конце этих этапов, а также на последующих этапах контроль должен быть эпизодическим – по желанию обучаемого;

4) способ осуществления контроля (кто контролирует) принципиального значения для качества усвоения не имеет. В то же время новизна способа контроля способствует созданию положительной мотивации.

П.П. Блонским были изучены стадии проявления самоконтроля применительно к усвоению материала:

1) отсутствие всякого самоконтроля;

2) стадия полного самоконтроля, проверка учащимся полной репродукции усвоенного материала;

3) стадия выборочного самоконтроля, проверка только главных вопросов;

4) отсутствие видимого самоконтроля³.

¹ Там же. – С. 213–215.

² Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998. – С. 46.

³ Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2008. – С. 56.

Оценка – своеобразная когнитивная схема, которая обобщает прошлый опыт личности и организует новую информацию относительно данного аспекта «Я». Оценить – это значит дать полный отчет в том, на что необходимо ориентироваться и что учитывать при решении различного рода задач (Л.М. Фридман). Формируется при непосредственном сопоставлении прогнозируемых результатов с реальными, полученными в практической деятельности. Педагогическими принципами оценки Ш.А. Амонашвили считал: принцип перспективности, гуманистический принцип и принцип сотрудничества.

Функции оценки:

- ориентация школьника в состоянии знаний и степени их соответствия требованиям учета;
- непосредственная или опосредованная информация об успехе или неуспехе в данной ситуации;
- необходимое внутреннее условие регуляции поведения и деятельности;
- определение и принятие задач для дальнейшего продвижения ученика;
- представление процесса, результатов своего труда еще до окончания достижения заранее намеченного результата;
- выражение общего мнения и суждения учителя о данном ученике¹.

Самая важная функция самооценки – регулятивная, т.е. самооценка может стать либо стимулом, либо тормозом развития ученика. Этапы перехода от внешних форм оценивания к самооценке:

- 1) ведущая роль в оценочной деятельности сохраняется за педагогом;
- 2) привлечение учащихся к оценочной деятельности в условиях их коллективной учебной работы, т.е. взаимооценка выступает как первоначальная форма оценочного сотрудничества и как форма первоначального опыта самостоятельной оценки;
- 3) переход к самостоятельной оценке собственной деятельности сначала в ретроспективном отношении, т.е. оценка результатов своей деятельности, а далее в прогностическом отношении – оценка субъектом собственных возможностей.

¹ Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998. – С. 46–47.

Ключевым вопросом психологии обучения можно считать *формирование учебной деятельности* обучающихся. В начале учебной деятельности все действия, входящие в структуру учебной деятельности, находятся на полюсе учителя (он мотивирует, показывает образцы учебных действий, контролирует, оценивает). К концу учебы в школе все эти действия в идеале должны быть освоены учеником, то есть должна возникнуть внутренняя мотивация к учению, умение самостоятельно ставить и решать учебные задачи, отбирать и осуществлять соответствующие учебные действия, а также действия самоконтроля и самооценки. Тогда можно сказать, что ученик полностью освоил учебную деятельность. Научить детей учиться, сформировать учебную деятельность – это специфическая задача, которую решает школа в целом, начальная школа в особенности.

Деятельность по формированию субъектной позиции ученика (т.е. по освоению им учебной деятельности) может идти, по мнению исследователей, в нескольких направлениях:

- во-первых, формирование специфических учебно-познавательных мотивов, появление личностного «смысла учения»;

- во-вторых, формирование учебных и умственных действий, а также умения выделять учебную задачу (овладение базовыми познавательными действиями: анализом, сравнением, обобщением, классификацией, установлением закономерностей, абстрагированием, перекодированием, моделированием, прогнозированием, переносом; формирование учебных умений: выполнять требования взрослого, действовать по образцу, работать с книгой и т.д. и навыки: письма, чтения, счета);

- в-третьих, обучение ребенка самопроверке и, наконец, обучение его оценке результатов собственного труда¹.

Можно выделить два пути формирования учебной деятельности: прямой и косвенный. Косвенный путь предполагает подбор и организацию содержания обучения, учебного материала, типов упражнений, методов организации обучения, применение различных дидактических приемов. Способы его реализации:

- уплотнение, укрупнение дидактических единиц усвоения (Л.И. Балашова, П.М. Эрдниев);

¹ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 207.

– выделение ведущих идей каждой науки, которые сопровождают человека всю жизнь почти в неизменном виде (Б.С. Гершунский, И.Д. Зверев, А.М. Маркушевич);

– повышение роли теоретических знаний (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин);

– создание проблемных ситуаций (А.М. Матюшкин);

– изучение материала высокого уровня трудности быстрым темпом работы (Л.В. Занков).

Прямой путь – воздействие на мыслительные операции учащихся путем специальных указаний, четкое определение структуры умственных действий, отбор необходимых операций, установление их строгой последовательности (Л.И. Айдарова, Г.И. Вергелес, Л.А. Матвеева, А.И. Раев и др.).

Способы реализации:

– использование алгоритмов (Л.Н. Ланда, Л.М. Фридман);

– через теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина)¹.

В отношении младшего школьного возраста как этапа подготовки школьника к возможности самостоятельно учиться, быть субъектом образовательного процесса А.И. Раевым описаны этапы формирования учебной деятельности: «Такой результат может быть достигнут в том случае, если формирование учебной деятельности будет построено как процесс овладения все более обобщенными способами деятельности. Это оказывается возможным, если последовательно проводить вычленение и обобщение общих моментов в процессе решения конкретных задач. Именно такой подход и определяет логику формирования учебной деятельности, определенную последовательность действий учителя, организующего этот процесс»². А.И. Раев выделяет девять этапов формирования учебной деятельности:

1) уточнение и расширение представлений детей об учебной деятельности, учебной задаче; возбуждение интереса к учебной деятельности и показ значимости овладения ею;

2) ознакомление школьников со структурой учебной деятельности, со взаимосвязью и важностью ее компонентов;

¹ Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998. – С. 31.

² Раев А.И. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. А.И. Раева. – СПб., 1999. – С. 78.

3) формирование отдельных процессуальных компонентов учебной деятельности на конкретном содержании отдельных учебных предметов;

4) анализ задачи, выделение и принятие ее как учебной, актуализация необходимых содержательных и операционных знаний, составление плана решения задачи; контроль и оценка должны формироваться на основе внутриспредметных связей;

5) вышеуказанная работа осуществляется в процессе реализации межпредметных связей;

6–8) формирование учебной деятельности осуществляется во всей системе входящих в нее действий; сохраняется та же логика формирования учебной деятельности, что и на этапах 3–5. Здесь происходит формирование целостной структуры учебной деятельности;

9) осуществление процесса формирования целостной структуры учебной деятельности в процессе ее практического использования в процессе решения учебных задач, построенных как на уже известном, так и на новом учебном материале¹.

В исследованиях Г.И. Вергелес выделены *показатели сформированности учебной деятельности*, подробно представленные в таблице 13².

Таблица 13

Показатели сформированности учебной деятельности

Название показателя	Психологическое содержание
Целенаправленность	Характеризует меру доступности разграничения учебной задачи и задачи конкретно-практической, видения специфики учебной деятельности; степень самостоятельности в определении цели учебной деятельности; умение не только определять цель, но и действовать в соответствии с поставленной целью; способность целенаправленно осуществлять каждый из этапов процесса решения учебной задачи

¹ Там же. – С. 78–79.

² Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998. – С. 32.

Название показателя	Психологическое содержание
Осознанность	Фиксирует осознание способов действий, этапов решения учебной задачи как нечто особенное, отличное от результатов этих действий, усвоение последних выступает как особая цель; определяется степенью осознанности каждого из этапов решения учебной задачи, мотивов учебной деятельности, ее структуры, результата и т.д.; свидетельствует совпадение правильного фактического выполнения учебных действий и верной их словесной формулировки
Обобщенность	Судят по возможности школьников решать задачи близкого и далекого переноса, устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи операционного характера, видеть общее в осуществлении учебной деятельности, строящиеся как на материале одного учебного предмета, так и на различном предметном содержании
Плановость	Свидетельствует соответствие структуры осуществляемой деятельности поставленной цели, возможность предварительного определения структуры деятельности до ее выполнения, предвосхищение результата, полнота операций, степень их оптимальной последовательности
Устойчивость	Характеризует постоянство качественных характеристик осуществления деятельности как в аналогичных условиях, так и в условиях близкого и далекого переноса, проявления различных компонентов структуры учебной деятельности, длительность сохранения уровня ее сформированности
Самостоятельность	Фиксирует чувствительность к помощи, оказываемой на разных этапах решения учебной задачи. В определении цели, в выполнении отдельных компонентов учебной деятельности, деятельности в целом, практическом выполнении и словесной формулировке осуществляемых действий, операций; возможность самостоятельного решения творческого характера

Название показателя	Психологическое содержание
Отношение к учебной деятельности	Судят по стремлению, собственному желанию выполнять учебную деятельность, разнообразию вариантов ее осуществления, оригинальность подхода к решению предлагаемых задач, предпочтению творческих задач стандартным, желанию как можно больше узнать, как можно больше научиться, осознанию мотивов выполнения конкретного задания, устойчивости отношений

Итак, вслед за И.А. Зимней отметим, что учебная деятельность, представляющая собой основную форму включения в общественное бытие людей в возрасте от 6–7 до 22–23 лет, характеризуется спецификой предметного содержания и внешней структуры, в которых особое место занимает учебная задача и учебные действия по ее решению¹.

Практическое занятие 3

Цель: анализ психологической структуры и основ формирования учебной деятельности.

Компетенции выпуска по ФГОС по направлению «Педагогическое образование»: выпускник должен овладеть способностью использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5); он должен уметь проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности; системно анализировать и выбирать воспитательные и образовательные концепции.

Вопросы для обсуждения:

1. Понятие учебной деятельности. Ее психологическое содержание (предмет, цели, средства, способы, продукт).

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 216.

2. Различные подходы в понимании структуры учебной деятельности: диалог научных школ и концепций.

3. Категория субъекта, виды субъектов. Понятие субъекта учебной деятельности. Ученик как субъект учебной деятельности.

4. Формирование психологической системы учебной деятельности:

1) пути формирования учебной деятельности; показатели сформированности учебной деятельности (Т.Б. Булыгина и др.);

2) формирование научных понятий, приемов познавательной деятельности и действий, входящих в умение учиться (Н.Ф. Талызина);

3) процесс становления ученика субъектом учебной деятельности: этапы и педагогические действия учителя (А.И. Раев); формирование умения учиться;

4) индивидуальные и возрастные особенности становления учебной деятельности (Л.Д. Столяренко, И.В. Дубровина, И.А. Зимняя);

5) показатели сформированности учебной деятельности (Г.И. Вергелес).

Ключевые понятия: объект, субъект, субъект учебной деятельности, учебная деятельность, оценка.

Задания для самостоятельной работы:

1. Проведите терминологический анализ понятий: учение, научение, обучение и учебная деятельность. Что в этих понятиях общего и различного?

2. Проанализируйте отрезок учебного материала (урок, часть лекции, семинара), определите: характер учебной задачи, какими конкретными заданиями и упражнениями решается данная задача, какие мотивы она актуализирует, достижение каких ближайших и отдаленных целей она обеспечивает, усвоению каких знаний, умений и навыков способствует решение данной задачи.

3. Ознакомьтесь с методикой оценки уровня сформированности учебной деятельности (Г.В. Репкина, Е.В. Заика) в пособии «Педагогическая психология: методики и тесты». Проведите диагностику по этой методике с одним младшим школьником и сделайте выводы.

Задания для работы на занятии:

1. Характеристика компонентов учебной деятельности. Проанализируйте ситуации и определите, развитие какого компонента учебной деятельности стимулирует педагог:

А. После выполнения учащимися 3 класса самостоятельной работы учитель предложил им поменяться тетрадями и проверить работу соседа по парте.

Б. Учитель предложил учащимся прочитать задачу и изменить ее вопрос таким образом, чтобы она решалась в три действия.

В. Для проведения повторительно-обобщающего урока в 7 классе педагог выбрал форму сюжетно-ролевой игры (Суд над Наполеоном).

2. Познакомьтесь с отрывком из стихотворения И. Губермана и выскажите свое отношение:

На свете ни единому уму,
Имевшему учительскую прыть,
Глаза не удалось раскрыть тому,
Кто сам не собирался их открыть.

Список рекомендуемой литературы:

1. Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998. – С. 29–32.

2. Вергелес Г.И. Характеристика показателей сформированности учебной деятельности младших школьников // Формирование младшего школьника как субъекта учебной деятельности / под ред. Л.А. Матвеевой. – Л., 1990. – С. 21–36.

3. Вергелес Г.И., Конева В.С. Младший школьник: учим учиться (система формирования учебной деятельности). – СПб., 2007.

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2000.

5. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность, ее источники, структура и условия // Хрестоматия по возрастной психологии / сост. Л.М. Семенюк. – М., 1998. – С. 185–191.

6. Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: учебное пособие для вузов. – М., 2008.

7. Педагогическая психология / под ред. А.И. Раева. – СПб., 1999. – С. 14–20.

8. Педагогическая психология / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011.

9. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

10. Педагогическая психология: методики и тесты / авт.-сост. М.В. Демиденко, А.И. Ключева. – Самара, 2004.

11. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.

12. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998.

Задания для самоконтроля:

1. Категория психологии, определяющая человека как активно-го деятеля, называется:

- а) субъект;
- б) пользователь;
- в) индивид;
- г) исполнитель.

2. Теория учебной деятельности в отечественной психологии была разработана (несколько вариантов):

- а) А.В. Петровским;
- б) И.А. Зимней;
- в) Д.Б. Элькониним;
- г) Л.И. Божович;
- д) В.В. Давыдовым.

3. Под влиянием учебной деятельности в познавательной сфере (несколько вариантов):

- а) развивается теоретическое мышление;
- б) все ответы верны;
- в) формируется произвольное внимание;
- г) развивается наглядно-действенное мышление;
- д) повышается словарный запас.

4. Учебная деятельность понимается как особая форма социальной активности, овладение способами предметных и ... действий.

- а) игровых;
- б) контролируемых;
- в) познавательных;
- г) корректирующих.

5. К компонентам учебной деятельности относят (несколько вариантов):

- а) самостоятельную работу;
- б) учебную задачу;
- в) действие контроля;
- г) учебную ситуацию;
- д) выполнение домашних заданий.

6. В эффективное управление процессом обучения НЕ входит:
а) переработка информации, полученной по каналу обратной связи;

б) установление исходного уровня управляемого процесса;

в) анализ воспитуемости ученика;

г) разработка программы действий.

7. Взаимодействие учителя с учениками, состоящее в обмене познавательной информацией, что приводит к совместной аффективно-оценочной деятельности, называется:

а) воспитанием;

б) учебной деятельностью;

в) обучением;

г) педагогическим общением.

8. ... – деятельность субъекта по овладению обобщенными способами действий, направленная на его саморазвитие на основе решения специально поставленных педагогом учебных задач посредством учебных действий (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

а) учебная деятельность;

б) ни один ответ не верен;

в) педагогическая деятельность;

г) воспитательная деятельность.

9. Учебная деятельность по теории Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова характеризуется тремя составляющими: ..., структурой и формированием.

а) процедурой;

б) динамикой;

в) проявлением;

г) содержанием.

10. Учебная деятельность понимается как особая форма социальной активности, овладение способами предметных и ... действий.

а) познавательных;

б) контрольных;

в) игровых;

г) коррективовочных.

11. Одним из авторов теории учебной деятельности, разработанной в отечественной психологии, является:

а) Л.И. Божович;

б) В.В. Давыдов;

в) А.Н. Леонтьев;

г) Л.С. Выготский.

12. Средствами учебной деятельности являются:

- а) предметы окружающей действительности;
- б) теоретические и практические задания;
- в) методы обучения;
- г) интеллектуальные действия, мыслительные операции; знаковые языковые средства.

13. В основе умения учиться лежат следующие умения:

- а) учебно-интеллектуальные;
- б) общеучебные, универсальные;
- в) учебно-дидактические;
- г) мнемические.

Практическое занятие 4

Цель: анализ компонентного состава, содержания учебной деятельности и определение путей формирования компонентов учебной деятельности.

Компетенции выпуска по ФГОС по направлению «Педагогическое образование»: выпускник должен овладеть способностью использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5). Он должен уметь проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности; системно анализировать и выбирать воспитательные и образовательные концепции.

Вопросы для обсуждения:

1. Мотивация учебной деятельности: понятие, виды, свойства; классификация мотивов, диагностика и формирование мотивации учения; возрастные особенности мотивации учения, проблемы и особенности формирования и развития мотивации учения у обучающихся на различных ступенях образования (Л.А. Регуш, О.В. Нестерова).

2. Учебная задача и ее характеристика: понятие, общая характеристика, психологические требования к учебным задачам.

3. Действие как единица анализа учебной деятельности: виды учебных действий, виды и диагностика универсальных учебных

действий в соответствии с ФГОС, структура общих умственных действий.

4. Контроль и самоконтроль: виды и функции, особенности формирования, структура действия контроля.

5. Оценка и самооценка: понятие, функции, этапы формирования, субъективные ошибки оценивания. Отметка и оценка.

6. Знание в качестве продукта учебной деятельности: понятие знания и его психологическое содержание, пути приобретения знаний, определение «понятия», его характеристики и этапы формирования.

Ключевые категории: мотивация, учебно-познавательные мотивы, учебная задача, учебные действия, контроль, оценка, знание, понятие, представление.

Задания для самостоятельной работы:

1. По теме «Характеристика мотивов учения как ключевого компонента учебной деятельности» сделайте аналитический конспект глав «Примерная программа изучения учителем мотивации учения школьников», «Возрастные особенности мотивации и умение школьников учиться». Источник: Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – С. 11–21, 44–49.

2. Познакомьтесь с методиками диагностики компонентов учебной деятельности; например, в пособии: Педагогическая психология / под ред. М.В. Демиденко, А.И. Ключевой; с методиками диагностики универсальных учебных действий в пособии: Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. Подготовьте каталог диагностических методик или план-проспект этого каталога.

3. Подготовьте план выступления на методическом объединении учителей начальных классов по теме «Формирование универсальных учебных действий в соответствии с ФГОС». Найдите аргументы по убеждению их в необходимости формирования у обучающихся учебных умственных действий универсального характера.

4. Составьте короткий рассказ для учеников (2–3 абзаца), призванный повысить их внутреннюю мотивацию к изучению вашего предмета. Следует показать, что его изучение является не самоцелью, а способом удовлетворения актуальных для них жизненных потребностей.

Задания для работы на практическом занятии:

1. Рассмотрите схему (автор А.К. Маркова) и сформулируйте алгоритм формирования мотивации. Отрадите в алгоритме этапы становления мотивов учения и качества познавательных и социальных мотивов (Т.Б. Булыгина и др.)

	Виды мотивов	
	Познавательные	Социальные
У Р О В Н И	Мотивы самообразования (юношеский возраст)	Мотивы социального сотрудничества
	Учебно-познавательные (подростковый возраст)	Узкие социальные
	Широко-познавательные (младший школьный возраст)	Широко-социальные

2. Познакомьтесь с классификациями мотивов учения.

А. Общепринятая классификация.

Внутренние мотивы (связаны с самим процессом учебной деятельности)	Внешние мотивы (связаны с результатом учебной деятельности)
Желание узнавать новое (познавательный интерес). Радость от преодоления трудностей	Мотивы самообразования. Мотивы престижа (социальные). Мотивы избегания неприятностей. Игровой мотив

Б. Классификация А.К. Марковой.

Непосредственно-побуждающие мотивы учебной деятельности	Перспективно-побуждающие мотивы учебной деятельности	Интеллектуально-побуждающие мотивы учебной деятельности
Основаны на эмоциональных проявлениях личности: яркость, новизна, занимательность материала, привлекательность личности педагога, желание получить награду и похвалу, боязнь получить отрицательную отметку, нежелание быть объектом обсуждения в классе	Основаны на понимании значимости знания вообще и учебного предмета в частности: прикладной характер знаний, связывание учебного предмета с будущей самостоятельной жизнью, развитое чувство долга, ответственности, ожидание в перспективе награды	Основаны на получении удовлетворения от самого процесса познания: интерес к знаниям, любознательность, стремление расширить свой культурный уровень, увлеченность самим процессом решения познавательных задач

В. Классификация П.М. Якобсона.

Мотивация отрицательного характера	Мотивация положительного характера	Мотивация, лежащая в самой учебной деятельности и связанная с целью учения
Мотивы заложены вне самой учебной деятельности		
Осознание определенных неудобств и неприятностей, если не будет учиться (упреки, страх наказания)	Одобрение окружающих, чувство долга, путь к личному благополучию, карьера, лидерство	Расширение кругозора, приобретение знаний, любознательность, реализация способностей, интеллектуальная активность

Опираясь на изученные классификации, определите характер (вид) мотивов учения, исходя из следующих характеристик поведения учащихся:

- школьник склонен задавать учителю вопросы, стремясь получить дополнительные сведения по изучаемому материалу,
- часто интересуется отношением товарищей к выполненному им заданию,
- проявляет интерес к анализу собственных ошибок,
- решает задачи, чтобы показать, что он не хуже других,
- учится, потому что заставляют родители,
- учится ради одобрения родителей,
- справившись с задачей, ищет другие способы ее решения,
- испытывает удовольствие от оказания помощи товарищам в выполнении задания.

Дайте рекомендации по развитию мотивации по двум-трем примерам.

3. Дайте психологический анализ мотивационной сферы героя стихотворения А. Барто:

Все я делаю для мамы.
 Для нее играю гаммы,
 Для нее хожу к врачу,
 Арифметику учу.
 Все мальчишки в речку лезли,
 Я один сидел на пляже.
 Для нее после болезни
 Не купался в речке даже.

4. Какая связь между контролем, оценкой учителя и самоконтролем, самооценкой обучающегося? Перечислите возможные способы побуждения учеников к самооцениванию своей учебной деятельности. Какими достоинствами и недостатками обладают выделенные способы?

5. Ответьте на вопросы:

А. Что значит проконтролировать свою работу?

Б. Перечислите возможные способы побуждения детей к самооценке.

Список литературы:

1. Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998. – С. 29–32.

2. Вергелес Г.И., Конева В.С. Младший школьник: учим учиться (система формирования учебной деятельности). – СПб., 2007.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2000.

4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011.

5. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – С. 11–21, 44–49.

6. Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах таблиц и опорных конспектах: учебное пособие для вузов. – М.: Айрис-пресс, 2008.

7. Педагогическая психология / под ред. А.И. Раева. – СПб., 1999. – С. 14–20.

8. Педагогическая психология / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011.

9. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

10. Педагогическая психология: методики и тесты / авт.-сост. М.В. Демиденко, А.И. Ключева. – Самара, 2004.

11. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.

12. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998.

Список дополнительной литературы:

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Человек как предмет познания: в 2 т. – М., 1980. – Т. 2.
2. Божович Л.И. О мотивации учения // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост И.В. Дубровина. – М.: Академия, 1999. – С. 88–91.
3. Дусавицкий А.К. Познавательные мотивы // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина. – М.: Академия, 1999. – С. 94–99.
4. Маркова А.К. Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина. – М.: Академия, 1999. – С. 91–94.

Задания для самоконтроля:

1. Действие оценки в учебной деятельности предполагает (несколько вариантов):
 - а) анализ соответствия учебного материала государственному стандарту;
 - б) развернутый анализ особенностей восприятия учениками учебного материала;
 - в) выставление отметки ученикам;
 - г) описание факта усвоения или не усвоения учебного материала.
2. Наиболее оптимальной для успешной адаптации к условиям школьной жизни является мотивация:
 - а) познания;
 - б) долга;
 - в) отметки;
 - г) одобрения.
3. Мотив, который определяет весь ход учения, называется:
 - а) смыслообразующим;
 - б) реальнодействующий;
 - в) внешним;
 - г) осознанным.
4. Вид мотивов учения, характеризующийся ориентацией учащегося на овладение новыми знаниями – фактами, закономерностями, называется:
 - а) широкими познавательными мотивами;
 - б) широкими социальными мотивами;

- в) учебно-познавательными мотивами;
- г) узкими социальными мотивами.

5. Стремление к контактам со сверстниками и к получению их оценок характеризует:

- а) широкие социальные мотивы;
- б) узкие социальные мотивы;
- в) мотивы социального сотрудничества;
- г) учебно-познавательные мотивы.

6. К функциям мотивов не относится:

- а) структурирование деятельности;
- б) побуждение к деятельности;
- в) осознание деятельности;
- г) придание деятельности смысла.

7. Мотивация учения, основанная на осознании школьником определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он будет учиться, называется:

- а) отрицательной;
- б) положительной;
- в) узколичностной;
- г) познавательной.

8. Особенности мотивации слабоуспевающих школьников является:

- а) охотное выполнение однотипных заданий;
- б) интерес к вопросам узко прагматического характера;
- в) все ответы верны;
- г) стремление найти самое ясное решение.

9. Отметка в отличие от оценки выражается:

- а) в замечании;
- б) баллах;
- в) одобрении;
- г) похвале.

10. ... считал, что в начальной школе должны быть только оценки, а не отметки.

- а) Ш. Амонашвили;
- б) А.Н. Леонтьев;
- в) Л.И. Божович;
- г) Л.С. Выготский.

11. Материал, который должен быть усвоен, называется:

- а) учебным заданием;
- б) действием оценки;

- в) учебной задачей;
- г) учебным действием.

12. Определите, какие виды учебных действий выделяются с позиции:

- 1) субъекта деятельности;
- 2) участия психических процессов;
 - а) преобразующие;
 - б) целеполагания;
 - в) контроля;
 - г) мнемические;
 - д) репродуктивные;
 - е) планирования;
 - ж) перцептивные;
 - з) интеллектуальные;
 - и) исследовательские;
 - к) оценки;
 - л) продуктивные;
 - м) программирования;
 - н) исследовательские.

13. Определите по высказываниям, о какой стадии самоконтроля идет речь. Стадии самоконтроля:

- 1) отсутствие самоконтроля;
- 2) полный;
- 3) выборочный;
- 4) внутренний;
 - а) контроль осуществляется учащимися на основе личных примет;
 - б) учащийся контролирует, насколько полно он воспроизвел материал, но не все ошибки замечает;
 - в) контроль осуществляет учитель;
 - г) учащийся контролирует только главное, ошибки исправляет сам.

§ 4. Психология учения

С позиции психологии учение рассматривается как активность субъекта, как деятельность, фактор психического развития. Учение проявляется и ведет к дальнейшим системным изменениям поведения человека. Особое значение с этой позиции придается информационной функции знаково-символических структур, смыслообразованию, изменениям в познавательных и мотиваци-

онных структурах. Большинство исследователей этой проблемы (Й. Лингарт, И.И. Ильясов, и др.) используют понятие учения как наиболее общее для анализа и интерпретации формирования индивидуального опыта не только у человека, но и у животных.

Проведенный И.И. Ильясовым¹ системный последовательный анализ основных концепций учения для выявления особенностей его структурной организации и ее отличий в разных концепциях в то же время вскрыл и все многообразие самой интерпретации этого процесса, что прежде всего обуславливается различиями общепсихологического подхода и авторских трактовок. Согласно И.И. Ильясову, учение рассматривается:

1) как приобретение знаний и умений решать разные задачи (Я.А. Коменский);

2) как усвоение знаний, умений и развитие – совершенствование общих познавательных процессов (И. Гербарт);

3) приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах (А. Дистервег) (он различал учение и развитие);

4) активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений – возникновением проблемной ситуации (Дж. Дьюи);

5) активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мысленного содержания при необходимом участии внешних движений (В. Лай);

6) получение знания и решение проблем (К.Д. Ушинский);

7) активный процесс внутренней самостоятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса (П.Ф. Каптерев);

8) изменение поведения, изменение внешних реакций на изменяющиеся стимулы по схеме «стимул – реакция» (Дж. Уотсон) и по схеме «ситуация – ответная реакция» с обязательным подкреплением (Э. Торндайк, Б. Скиннер, К. Халл); приобретение новых планов, когнитивных карт поведения в проблемных ситуациях по формуле «стимул – промежуточная переменная (образ, карта, план) – реакция» (Э. Толмен);

9) усвоение значения, т.е. приобретение способности вызывать некоторыми раздражителями (прежде всего речевыми знаками) те же реакции, что и при объекте-раздражителе, а также усвоение инструментальных реакций (Ч. Осгуд);

¹ Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М., 1986. – С. 5–27.

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

11) разные виды приобретения опыта по трем основаниям: постепенность-скачок; осознанность-неосознанность; осознание явных и неявных связей (Ж. Пиаже);

12) изменение содержания отражения объектов действительности в трех формах, существующих у человека: внешне-двигательной, чувственно-образной и символической (Д. Брунер);

13) регулируемый процесс получения кодирования, хранения и использования информации (Р. Гэгни);

14) вид деятельности, в которой субъект в данной ситуации изменяется под влиянием внешних условий и в зависимости от результатов собственной деятельности, строит свое поведение и свои психические процессы так, чтобы понизить новой информацией степень своей неуверенности и найти правильный ответ или адекватное правило поведения (Й. Лингарт).

В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна учение рассматривается как приобретение знаний, умений, навыков (тогда как развитие – приобретение способностей, новых качеств). П.Я. Гальперин определяет учение как усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий. По Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову, учение представляет собой специфический вид учебной деятельности, а по теории А.Н. Леонтьева учение (наряду с игрой и трудом) – тип ведущей деятельности, которая не только занимает большой период времени (часто до 15–16 лет), но и в русле которой формируется сама личность ученика, его интеллект, частные виды деятельности. Учение рассматривается как полимотивированная и полиосмысленная деятельность¹.

Исследователи выделяют различные характеристики, свойства процесса учения: результативность, длительность, напряженность (И.И. Ильясов), направленность на удовлетворение познавательной потребности (Л.Д. Столяренко) и др. Отмечается, что свойства учения зависят от его состава.

¹ Субетто А.И. Дуальность организации и управления как фундаментальный объяснительный принцип механизма цикличности развития. – М., 1989. – С. 140–152.

Процесс учения изучался в педагогической психологии с позиции его состава. Итак, по мнению И.И. Ильясова, в историческом аспекте состав учения представлен:

– на основе функциональных признаков компонентов – нахождение знаний, закрепление знаний и действий, переработка и применение знаний, установление и упрочение связей, уяснение ориентировки и отработка и т.д. (Я.А. Коменский, А. Дистерверг, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, Э. Торндайк, Ж. Пиаже, Й. Лингарт, Д. Брунер, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов);

– через функциональные признаки и познавательные процессы – восприятие, осмысление, понимание, закрепление, овладение, переработка знаний, запоминание и т.п. (И. Герbart, А. Бандура, К. Кофка, Лай, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков);

– через этапы творческого решения задач – столкновение с проблемой и ее анализ, выдвижение гипотез, нахождение и реализация решения (Дьюи, Толмен)¹.

Статическая модель учения представлена Л.Д. Столяренко как последовательность следующих компонентов учения:

1) система мотивов (интересы, установки, ценностные ориентации, интересы, мировоззрение);

2) система целей (овладение знаниями, умениями, видами деятельности);

3) процесс (конкретные виды деятельности);

4) условия и средства (субъективные: обученность, здоровье, уровень умственного и психического развития; объективные: педагог, источники информации, ТСО);

5) результат (образование, воспитание, развитие)².

В деятельностном подходе (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина) процесс учения представлен как совокупность следующих действий:

– мотивационно-целевые (познавательная потребность, целеполагание);

– общие (психологические): планирование, контроль, оценивание, корректировка и действия, составляющие приемы логического мышления;

¹ Ильясов И.И. Программа-минимум кандидатского экзамена по специальности 19.00.07 Педагогическая психология. URL: <http://www.psy.msu.ru/educat/aspirant/190007.html> (дата обращения: 18.04.2006).

² Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – С. 66.

- специфические (в предметной деятельности);
- знаково-символические действия, входящие в умение учиться (моделирование, кодирование, декодирование)¹.

Анализ существующих подходов позволил И.И. Ильясову выделить две макрофазы учения: уяснение (усвоение) содержания знаний и действий и овладение ими. Эти фазы соответствуют генезису любого новообразования – возникновению нового и его дальнейшему становлению и упрочению. Остановимся на анализе фазы уяснения, называемой в большинстве учебных пособий усвоением.

Усвоение как сложное, многозначное понятие может трактоваться по-разному в отдельных психологических подходах. Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учения, учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется оно как самостоятельный процесс или отождествляется с учением.

Во-первых, усвоение – это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, «присвоение», в терминах А.Н. Леонтьева, социо-культурного общественно-исторического опыта как 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 безотносительно к тому, как оно протекает – стихийно или в специальных условиях образовательных систем.

Во-вторых, усвоение – это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемологические), обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала.

В-третьих, усвоение – это результат учения, учебной деятельности. Говоря о прочности, системности, качественности усвоения учебного материала, исследователи чаще всего имеют в виду именно результативную сторону. По отношению к учебной деятельности усвоение выступает в качестве ее содержания, «центральной части процесса обучения», по С.Л. Рубинштейну. Более

¹ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1999. – С. 92–93.

того, согласно В.В. Давыдову, «усвоение научных знаний и соответствующих им умений выступает как основная цель и главный результат деятельности»¹.

Все исследователи усвоения (учения) отмечают, что это неоднородный процесс, включающий в себя несколько компонентов, ступеней или фаз, представленных в *таблице 14*.

Таблица 14

Психологические компоненты усвоения

Исследователи	Компоненты, фазы, уровни или ступени процесса усвоения
Н.Д. Левитов	1) положительное отношение учащихся; 2) процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом; 3) мышление как процесс активной переработки полученного материала; 4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации
В.А. Крутецкий	1) положительное отношение учащихся – выражается в их внимании, интересе к содержанию урока; 2) оптимальный для усвоения учебного материала учащимися каждого конкретного возраста темп учебной работы; 3) процесс мышления как третий компонент усвоения рассматривается в терминах понимания всех связей и отношений, включения нового материала в уже имеющуюся в опыте обучающегося систему; 4) процессы запоминания и сохранения учебного материала в памяти
И.И. Ильясов	1) получение усваиваемых знаний об объекте и действиях с ними; 2) отработка, освоение знаний и действий
С.Л. Рубинштейн	1) первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова; 2) его осмысление, специальная работа по закреплению; 3) овладение материалом – в смысле возможности оперировать им различных условиях, применяя его на практике
В.П. Беспалько	1) понимание; 2) узнавание; 3) воспроизведение; 4) применение; 5) творчество

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд. – М., 2000. – С. 233.

Усвоение как процесс характеризуется следующими свойствами:

1) прочность, которая определяется независимостью использования усвоенных знаний и выработанных умений от времени, различия ситуаций и условий их применения; в целом, прочность усвоения существенно зависит от системности, смыслоорганизованности воспринимаемого учебного материала, его личностной значимости и того эмоционального отношения, которое этот материал вызывает у ученика. Если сам учебный материал, его восприятие, запоминание вызывает чувство радости, удовлетворения, то этим создаются психологические предпосылки эффективности усвоения. Лучше усваивается то, что включено в деятельность и нацелено на использование в будущей практике;

2) управляемость (может осуществляться по пути поэтапного формирования умственных действий; оно может реализоваться «классическим» (традиционным) путем, программированным или проблемным обучением и т.д.);

3) личностная обусловленность усвоения (и в то же время влияние усвоения, учебной деятельности на формирование личности школьника);

4) возрастосообразность (характер усвоения различен для разных возрастных периодов школьников как по использованию средств (опосредованности), так и по соотношению репродуктивных и продуктивных действий);

5) использование переноса и обобщения как механизмов усвоения (С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н. Завалишина). В проведенных исследованиях было показано, что в процессе обучения происходит обобщение по трем линиям: обобщение принципа, программы и способа действия. При этом, если обобщение принципа действия есть понимание учеником основного правила, закономерности, основной стратегии действия, то обобщение способа есть понимание пути ее осуществления. Программа есть последовательность действий;

6) готовность (легкость) актуализации знаний, их полнота и системность. Важной характеристикой усвоения является и то, что его показателем служит действие, характер которого говорит об усвоении. Другими словами, характер действий свидетельствует обо всех характеристиках усвоения; поэтому последние могут быть не только непосредственными, но и опосредованными через действия¹.

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 239–240.

В учебной литературе достаточно подробно рассмотрены такие аспекты усвоения, как формирование навыков в процессе усвоения, организация самостоятельной работы учащихся по усвоению учебного материала (И.А. Зимняя), свойства действий, входящих в умение учиться (Н.Ф. Талызина), стратегии формирования новых знаний и способностей, психология заучивания (О.В. Нестерова) и т.д.

Фаза овладения и отработки знаний и действий связывается исследователями с развитием памяти и формированием способов запоминания и воспроизведения учебного материала. Основными этапами запоминания называют запоминание до уровня узнавания, до уровня воспроизведения с опорой на проговаривание и без опоры. Выделяют следующие виды запоминания при отработке знаний – произвольное и произвольное, непосредственное и опосредованное и их состав. Отработка знаний может осуществляться: путем произвольного запоминания в действиях порождения и применения знаний; путем произвольного непосредственного («механического») запоминания; путем произвольного опосредованного запоминания (основные приемы опосредования – кодирование содержания с помощью искусственных знаков, схематизаций, графического и образного моделирования, соотнесение и связывание компонентов материала со знаниями, усвоенными ранее и между собой, включение знаний в осмысленную, но искусственную, связанную с ними систему).

Состав отработки и овладения действиями И.И. Ильясов представляет следующим образом:

- 1) интериоризация и автоматизация действий как основные компоненты их отработки в учении;
- 2) запоминание знаний о действиях как механизм процессов интериоризации и автоматизации действий.

Психологические и педагогические факторы эффективности процесса учения И.И. Ильясов разделяет на три группы:

- 1) познавательные – исходные знания и умения, уровень развития мышления (логики, творчества), понимания речи, памяти, высшей психической деятельности, внимания, индивидуальные познавательные стили;
- 2) личностные – мотивация и ценности, воля, самооценка, эмоциональные характеристики;
- 3) педагогические факторы эффективности учения – содержание и методы обучения, мастерство и личность учителя, характер взаимодействия со сверстниками.

В педагогической психологии изучаются характеристики содержания обучения как фактора эффективности учения – обобщенность и системность знаний, подлежащих усвоению, их полнота, единство и дифференцированность эмпирических и теоретических знаний, логическая строгость, разнообразие форм представления и другие данные об эффективности этих факторов (Н.Ф. Талызина, З.А. Решетова, Н.Г. Салмина, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, И. Лернер и др.). Исследуются и основные методы обучения как фактор учения: 1) на этапе уяснения содержания – информационный, дедуктивный и проблемный методы объяснения, 2) на этапе отработки – методы произвольного и произвольного, непосредственного и опосредованного запоминания, интериоризации и автоматизации. Данные об эффективности разных методов обучения (И. Лернер, Махмутов, Матюшкин, И.А. Якиманская, С.Д. Смирнов, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, В.Я. Ляудис и др.). Большое значение играет дифференцированность содержания и методов обучения, позволяющая учитывать индивидуальные особенности отдельных учащихся, групп учащихся и данные о влиянии дифференцированности обучения на эффективность учения (Голант, Зверева, Унт, Акимова и Козлова). Большое внимание в исследованиях и учебной литературе уделено такому фактору успешности усвоения, как мастерство (владение предметом и технологией обучения) и качества личности (мотивация, ценности, эмпатийность, самооценка, коммуникативные способности), как факторы учения (В.Я. Ляудис, Лийметс, Г.А. Цукерман, Рубцов, Матис, И.А. Зимняя).

Отдельно анализируются подходы к познавательному развитию в ходе предметного обучения и усвоения:

- стимулирование развития через состав предметов учебного плана (Герbart, когнитивисты, современные российские гимназии, лицеи и т.п.);
- познавательное развитие через обобщенное, структурированное, системное и теоретическое, историко-научное содержание обучения по дисциплинам (В.В. Занков, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, З.А. Решетова, И.И. Ильясов, Брунер);
- через методы объяснения знаний и умений по дисциплине (проблемные – Лернер, Матюшкин, Махмутов, Брушлинский, И.А. Якиманская, дедуктивные – П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, З.А. Решетова и др., коллективной дискуссии – В.Я. Ляудис, Г.А. Цукерман и др.);

• концепции и методики прямого нереплексивного развития в ходе обучения предметной дисциплине – Лернер, З.А. Решетова, Демьянков, Бестор, Блюм с сотрудниками – и прямого рефлексивного развития в ходе обучения предметной дисциплине – Кабанова-Меллер, Н.Ф. Талызина, Лернер, Зорина, З.А. Решетова.

§ 5. Обучаемость и неуспеваемость как психологические феномены

В психологии обучения особенно остро стоит проблема *обучаемости*, тесно связанная с такими феноменами образовательной практики, как успеваемость и неуспеваемость.

Обучаемость человека является одним из основных показателей его готовности к учению, к освоению знаний стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы. В психологии, как отмечает И.А. Зимняя, обучаемость трактуется с разных позиций, но общее в содержании этого понятия то, что это потенциальное свойство человека, которое проявляется в разных условиях его жизнедеятельности. Обучаемость психофизиологически соотносится с таким свойством нервной системы, как взрывчатость (динамичность), т.е. скорость образования временной связи (В.Д. Небылицын). В широком смысле этого слова она может трактоваться как «...потенциальная возможность к овладению новыми знаниями в содружественной «со взрослыми» работе» (Б.В. Зейгарник), как «зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский)¹.

З.И. Калмыкова под обучаемостью понимает «...совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности»². В данном определении обучаемость связывается с продуктивностью, под которой понимается прежде всего качество, темп

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд, доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 186.

² Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. – М., 1975. – С. 17.

работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатом труда. Продуктивность учебной деятельности может характеризоваться этими параметрами применительно к осваиваемым знаниям и формируемым обобщенным способам действий.

Обучаемость соотносится с понятием «обученности» (А.К. Маркова) как совокупности всех характеристик психического развития, которые являются результатом предыдущего обучения. В такой трактовке обученность соотносится с уровнем актуального развития, а обучаемость – с зоной ближайшего развития. Важно положение А.К. Марковой о том, что обучаемость – это «восприимчивость ученика к усвоению новых знаний и новых способов их добывания, а также готовность к переходу на новые уровни умственного развития»¹.

Показатели обучаемости с позиций различных ученых представлены в *таблицах 15–16*.

Таким образом, обучаемость – это динамическая характеристика, складывающаяся в процессе деятельности в индивидуальный стиль и имеющая при этом возрастную специфику и уровневую организацию. З.И. Калмыкова выделяла учащихся с высокой, пониженной и средней обучаемостью; ею составлены обстоятельные характеристики этих групп учащихся с учетом возрастных особенностей.

Накопленные данные об обучаемости и особенностях ее проявления позволили исследователям прийти к выводам о существовании факторов, влияющих на формирование обучаемости. Обобщенно их можно представить следующим перечнем: познавательные факторы (например, особенности мышления, ВПФ, познавательная активность и т.д.), личностные (мотивация, эмоциональные особенности и т.д.), социальные (особенности окружения, здоровье и т.д.), возрастные (особенности протекания психических процессов) и индивидуально-психологические (например, уровень развития способностей, тип темперамента).

Проблема *успеваемости-неуспеваемости* – одна из ключевых для практической психологии образования по частотности обращения за помощью со стороны педагогов и родителей. Педагогическим показателем успешности усвоения знаний является, как

¹ Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – С. 60.

Таблица 15

Психологические показатели обучаемости

Исследователь	Показатели
И.А. Зимняя	Темп продвижения в освоении знаний и формировании умений; легкость этого освоения (отсутствие напряжения, утомления, переживание удовлетворения от освоения знаний); гибкость в переключении на новые способы и приемы работы; прочность сохранения освоенного материала
З.И. Калмыкова	Экономичность и темп мышления; объем конкретного материала, на основе которого достигается решение новой задачи; количество «шагов» для ее самостоятельного решения и порции дозированной помощи, на основе которой был достигнут результат, а также время, затраченное на решение; способность к самообучению; работоспособность и выносливость
А.К. Маркова	Активность ориентировки в новых условиях; инициатива в выборе необязательных заданий, самостоятельное обращение к более трудным заданиям. Эти показатели могут быть соотнесены с понятием интеллектуальной инициативы как единицы творческой активности (по Д.Б. Богоявленской); настойчивость в достижении поставленной цели и «помехоустойчивость» как умение работать в ситуациях помех, отвлечений, препятствий; восприимчивость, готовность к помощи другого человека, отсутствие сопротивления

Таблица 16

Индивидуальные различия обучаемых в учебной деятельности (по Г. Клаусу)¹

Параметр сравнения	Позитивный тип	Негативный тип
Скорость	Быстро. Легко, без труда. Прочно, устойчиво во времени. Легко переучивается. Обладает гибкостью	Медленно. С трудом, напряженно, тяжело. Поверхностно, мимолетно, быстро забывается. С трудом переучивается. Характеризуется ригидностью, застылостью

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 187.

Параметр сравнения	Позитивный тип	Негативный тип
Тщательность	Добросовестно. Аккуратно. Основательно	Халатно. Небрежно, неряшливо. Поверхностно
Мотивация	Охотно. Добровольно. По собственному побуждению. Активно, включенно, увлеченно. Старательно, усердно, изо всех сил	Неохотно. По обязанности. Под давлением. Пассивно, вяло, безучастно. Нерадиво, лениво
Регуляция действия	Самостоятельно. Автономно, независимо. Планомерно, целенаправленно. Настойчиво, постоянно	Несамостоятельно. Подражая. Бесцельно, бессистемно, без плана. Периодически, неустойчиво
Когнитивная организация	Осознанно, с пониманием. Направленно, предвидя последствия. Рационально, экономно	Механически, не понимая, методом проб и ошибок. Случайно, непреднамеренно. Нерационально, неэффективно
Общая оценка	Хорошо	Плохо

известно, школьная успеваемость: степень продвижения в учебном материале и овладения соответствующими умениями оценивается в баллах¹. Более широкий аспект проблемы называется творческим коллективом под руководством Л.А. Регуш и А.В. Орловой, а именно проблема школьной успешности и неуспешности. Если понятие неуспеваемости отражает в первую очередь неэффективность учебной деятельности, то неуспешность может проявляться в недостижении не только образовательной, но и других целей школы².

¹ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М., 2008. – С. 66–76.

² Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 264.

Ключевым вопросом является вопрос о причинах неуспеваемости обучающихся, решение которого зависит от установок в системе образования, от возраста обучающихся и т.д. Об интеллектуальном развитии по успеваемости судить нельзя, но крайние случаи – очень высокая и очень низкая успеваемость – обычно косвенно указывают на благополучие или неблагополучие в этом плане.

Традиционно принято выделять среди причин неуспеваемости педагогические, психологические, соматические, физические, нейрофизиологические причины. Такое разделение помогает не только понять роль учителя в создании необходимой среды для успешности школьника, но и определить основные траектории взаимодействия врачей, психологов, педагогов и родителей¹. Ключевыми современными причинами школьной неуспеваемости данный авторский коллектив называет: несформированность мотивации учения, недостаточную интеллектуальную активность ученика в учебной работе; несформированность навыков и способов учебной работы; неумение трудиться; отсутствие учебных и познавательных интересов, стойкие трудности в освоении навыков письма и чтения (дисграфия и дислексия).

Отставание в учении, начинающееся с первого класса, принято называть *ранней неуспеваемостью*. Отметим сразу же, что значительно реже встречается *поздняя неуспеваемость*, возникающая при переходе в средние классы. Как считают Н.А. Менчинская и Г.Г. Сабурова, неуспевающими в средних классах становятся ученики с завышенной самооценкой и высоким уровнем притязаний, не привыкшие в начальной школе к систематическому умственному труду. Вследствие этого они теряют интерес к учению и запускают учебную работу при столкновении с первыми же неудачами при освоении более сложной учебной программы². Предполагается, что первопричиной и ранней, и поздней неуспеваемости становятся неблагоприятные условия обучения и воспитания детей, приводящие в первом случае к неадекватному развитию интеллекта и личности, во втором – главным образом, к неадекватному развитию личности ребенка³.

¹ Там же. – С. 266.

² Менчинская Н.А., Сабурова Г.Г. Новый этап в исследовании проблемы обучения и умственного развития // Возрастная и педагогическая психология: материалы Всесоюзного семинара-совещания. – Пермь, 1974.

³ Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. – Н. Новгород, 1994.

Остановимся подробнее на *причинах ранней неуспеваемости*. В психолого-педагогической литературе перечисляются разнообразные причины – «внешние» (особенности обучения и воспитания детей) и «внутренние» (особенности детского развития). Все они сводятся к трем факторам – социальному, физиологическому и психологическому. Возможно, роль этих факторов неодинакова в разные возрастные периоды и разные периоды обучения. В наиболее сложные периоды развития (кризис 7 лет и адаптация к обучению в школе, пубертатный кризис) могут преобладать физиологические и психологические причины, в остальные периоды наиболее значимыми могут оказаться социальные причины¹.

О причинах неуспеваемости по-разному судят и непосредственные участники учебно-воспитательного процесса. По последним данным, учителя чаще всего ссылаются:

- на отсутствие здоровья у детей (физиологический фактор),
- семейные проблемы и педагогическую запущенность, с которыми дети приходят в школу, сложность программы (социальный фактор),
- тревожность и низкую самооценку детей (психологический фактор).

Родители видят основные причины неуспеваемости в неинтересном преподавании учебных предметов, отсутствии индивидуального подхода к ребенку со стороны учителя, больших учебных нагрузках (социальный фактор), лени и недостатках внимания детей (психологический фактор)².

Без предварительной диагностики невозможно оказание помощи ученику, планирование совместных действий школьного психолога, учителя и родителей, использование определенного типа коррекционных занятий; поэтому выявление причин неуспеваемости является задачей, важной и в теоретическом, и в практическом плане. При этом следует иметь в виду возможность комплекса причин, вызвавших отставание в учении конкретного ребенка. Одна из этих причин будет основной (доминирующей, первичной). По аналогии с дифференциацией первичного нарушения и вторичных отклонений при аномальном развитии (Л.С. Выготский) рассматри-

¹ Дубровская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка. – М., 2000.

² Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.; Воронеж, 2000.

ваются первоначальная и вторичные причины (Л.С. Славина), или причины первого и второго порядка (Ю.К. Бабанский). Как писала Л.С. Славина, «на первоначальную причину, вызвавшую неуспеваемость данного ученика, наслаиваются новые, вторичные явления, происшедшие в результате уже появившейся неуспеваемости. Эти вторичные явления могут быть очень разнообразны, так как школьники обычно реагируют на свою неуспеваемость различно, в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей»¹.

По Ю.К. Бабанскому, к причинам первого порядка относятся недостатки учебно-воспитательных воздействий школы, недостатки внешкольных влияний, анатомо-физиологические особенности школьника и низкий уровень его способностей (задатков)². Эти первопричины могут различным образом сочетаться. Их следствием являются причины второго порядка, тоже в свою очередь снижающие эффективность учебной деятельности. Это приобретенные под влиянием причин первого порядка недостатки в развитии мышления, в отношении к учению, недостатки подготовленности к обучению – пробелы в знаниях, слабое развитие учебных умений и навыков.

Определяя причины школьной неуспеваемости, следовательно, необходимо различать причины и следствия отставания в учении, учитывать их взаимосвязи и системный характер проявления. Такой подход позволяет выявить первичную, доминирующую причину неуспеваемости, оказывающую решающее влияние на построение учебной деятельности и развитие ребенка и снижающую компенсаторные возможности позитивных, сохранных качеств личности, на которую наслаиваются вторичные причины, усугубляющие сложившуюся ситуацию. Проследим, какие причины неуспеваемости могут стать доминирующими в начальных классах (*табл. 17*).

Рассмотрев причины неуспеваемости, отметим два момента. Во-первых, речь идет о так называемой общей неуспеваемости, а не низкой успеваемости по отдельным учебным предметам. Во-вторых, в данной классификации представлены «внутренние» причины неуспеваемости – особенности развития школьников, т.е. психологические и физиологические факторы. В каждом случае предполагается присутствие социального фактора, поскольку специфика взаимодействия ребенка со значимыми людьми в процессе обучения и воспитания приводит к наслоению вторичных

¹ Славина Л.С. Трудные дети. – М.; Воронеж, 1998. – С. 111–114.

² Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1977.

Причины неуспеваемости в младшем школьном возрасте

Доминирующая причина	Проявления (по данным Н.А. Менчинской, Л.С. Славиной, А.Л. Венгера и др.)
1. Недостатки развития мотивационной сферы и сферы произвольности: несформированность широких социальных мотивов учения; слабые познавательные интересы; неразвита мотивация достижения успеха; низкий уровень произвольности	Отсутствие чувства долга, коллективизма, любви к своей школе; интересов, утрата интереса в процессе обучения или «однобокие» интересы; удовлетворения от преодоления трудностей, получения нужного результата. Неразвитые волевые качества, неумение трудиться, нарушения дисциплины
2. Отклонения в развитии познавательной сферы	Трудности в усвоении учебного материала, низкая обучаемость (способность к усвоению знаний), интеллектуальная пассивность, задержка психического развития
3. Несформированность способов учебной работы: как результат педагогической запущенности (пробелы из-за специфики семейного воспитания, неподготовленности к школе); из-за недостатков школьного обучения	«Неумение учиться», использование нерациональных способов, отсутствие переноса усвоенного способа на другой материал, неверная общая организация работы и др.
4. Особенности психофизиологического развития	Нарушения анализаторных систем (плохое зрение, слух), соматическая ослабленность, свойства высшей нервной деятельности (гиперактивность, медлительность) и личности (высокая тревожность, демонстративность), затрудняющие учебную работу

причин, усугубляющих отставание в учении. Например, если первичной причиной неуспеваемости являются отклонения в развитии познавательной сферы из-за ЗПР (психологический фактор), ребенок с самого начала обучения в школе начинает получать низкие оценки и приобретает особый социальный статус неуспевающего, худшего в классе (социальный фактор), что, в свою очередь, вызывает снижение мотивации, нежелание учиться как вторичную причину неуспеваемости (психологический фактор).

В частности, синдром хронической неуспешности формируется при высокой тревожности ребенка (определяющей психологический профиль). Тревожность до подросткового возраста повышается только при нарушении детско-родительских отношений¹. Возникшие из-за слишком высоких ожиданий и постоянного давления в семье тревога, страх сделать ошибку и вызвать недовольство учителя и родителей, разрушают учебную деятельность. Реакцией окружения ребенка на низкую результативность учебной деятельности становится негативная оценка действий ребенка и его самого как плохого ученика, которая поддерживает или еще больше повышает тревожность. Образуется замкнутый круг, разорвать который можно в звене «реакция социального окружения», в данном случае – «негативная оценка». Если этот психологический синдром не преодолевается в младшем школьном возрасте, в подростковом возрасте не его основе может сложиться новый синдром – тотальный регресс, характеризующийся самосознанием неудачника и депрессивным фоном настроения².

Таким образом, школьная неуспеваемость может приводить к серьезным последствиям и в профессиональном (поскольку неуспевающий ученик не получает полноценного образования), и в личностном плане. Выявление первичной и вторичных причин неуспеваемости, т.е. своевременная диагностика, определяет пути коррекции и тем самым способствует эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми³, в частности, сглаживанию отклонений в личностном развитии.

В обсуждаемом контексте сегодня интересна проблема «обученной беспомощности» и ее последствий. Беспомощность связывается со следующими стереотипами: не могу справиться сам, не получаю или не могу попросить помощи у других людей, нахожусь в дискомфортном состоянии (А.Л. Лихтарников)⁴. Концепция

¹ Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.; Воронеж, 2000.

² Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. – М., 2000.

³ Моница Г.Б., Панасюк Е.В. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. – СПб., 2005; Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2003.

⁴ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 273.

обученной беспомощности была предложена американским психофизиологом Мартином Селигманом, который определил беспомощность как состояние, возникающее в ситуации, когда нам кажется, что внешние события от нас не зависят и мы ничего не можем сделать, чтобы их предотвратить или видоизменить. Нередко формируется порочный круг, когда неудовлетворительные оценки не стимулируют ученика к учению. Они окончательно подрывают его веру в свои возможности, надежду на улучшение своего положения и интерес к учебе. Причины неуспеваемости могут приписываться к внешним обстоятельствам (стабильная беспомощность), отдельному предмету (специфическая беспомощность). В свете изложенного совершенно иначе воспринимаются такие типичные способы самооправдания отстающих учеников, как ссылка на необъективность, повышенную требовательность учителя или на невезение и случайности. В этих аргументах прослеживается не только стремление сложить с себя ответственность, но и вполне оправданная попытка защититься от установок, которые способны превратить обученную беспомощность в стабильно негативное состояние. Приписывание поражений неудачному стечению обстоятельств, которые всегда могут измениться, или предвзятому отношению одного конкретного человека способствует сохранению веры в собственные возможности и ограничивает прогноз будущих неудач (Б. Мандель). Именно поэтому одним из эффективных путей помощи обучающимся становится создание ситуаций успеха в общем гуманистически сориентированном образовательном процессе. Также важнейшей задачей работы с неуспевающими и неуспешными детьми и подростками является формирование новых взаимоотношений между ними и взрослыми.

Практическое занятие 5

Цель: определение психологических основ усвоения и предупреждения неуспеваемости.

Компетенции выпускника по ФГОС по направлению «Педагогическое образование»: выпускник должен овладеть способностью использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5); способностью разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач

воспитания и развития личности (ПК-12). Он должен уметь проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности; создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду. Он должен знать теории, технологии сопровождения субъектов образовательного процесса.

Вопросы для обсуждения:

1. Учение как психологический феномен. Психологические и педагогические факторы эффективности учения.
2. Усвоение как фаза процесса учения: психологические компоненты, свойства, становление.
3. Обучаемость как показатель готовности к учению.
4. Успеваемость как показатель успешности усвоения знаний.
5. Неуспеваемость как психологический феномен: причины неуспеваемости.

Ключевые понятия: учение, усвоение, неуспеваемость, отметка, оценка, успеваемость, обучаемость.

Задания для самостоятельной работы:

1. Проведите терминологический анализ понятий: учение, научение, обучение, усвоение и учебная деятельность. Что в этих понятиях общего и различного?
2. Ознакомьтесь с методиками диагностики уровня обучаемости в пособии «Педагогическая психология: методики и тесты». Проведите диагностику с одним из слабоуспевающих школьников. Подготовьте эссе на тему «Неуспеваемость – вина или беда?».
3. Из приведенного перечня статей в периодической печати выберите 1–2 для знакомства и подготовьте краткие рецензии на них:
 - А. Науменко Ю.В. Рейтинговая система оценивания и школьный стресс // Психодиагностика. – 2006. – № 1. – С. 6.
 - Б. Соломосторожская Т. За что я люблю двоечников // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 44.
 - В. Чарушникова В. Педагогическая запущенность // Социальная педагогика. – 2007. – № 3. – С. 47.
 - Г. Шипулина Л. Сопровождение учащихся в образовательном процессе как условие преодоления школьной неуспеваемости // Начальное образование. – 2008. – № 4. – С. 181.

Д. Иплатулин В.С. Методология и технология диагностики обученности // Психодиагностика. – 2006. – № 1. – С. 6.

Е. Мещерякова И.А. Неуспевающий ученик глазами одноклассников, учителей и родителей // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3.

Ж. Хомутовская Н. Есть такая профессия – детей любить // Директор школы. – 2012. – № 1. – С. 44.

3. Долгунов В. Школьная отметка: средство принуждения или стимул к познанию? // Директор школы. – 2004. – № 6. – С. 55.

4. Проведите анализ психологической и педагогической периодической печати за последние 5 лет (по 1–2 наименованиям журналов) и подготовьте каталог публикаций по проблеме неуспеваемости.

Задания для работы на занятии:

1. В микрогруппах разработайте анкеты, чтобы выявить, какие условия способствуют предупреждению неуспеваемости младших школьников/подростков/студентов. Апробируйте анкеты в своей группе.

2. Напишите минисочинение на тему «Что такое неуспеваемость?».

Список рекомендуемой литературы:

1. Вергелес Г.И., Конева В.С. Младший школьник: учим учиться (система формирования учебной деятельности). – СПб., 2007.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2000.

3. Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах: учебное пособие для вузов. – М.: Айрис-пресс, 2008.

4. Педагогическая психология / под ред. Л.А. Ретуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011.

5. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

6. Педагогическая психология: методики и тесты / авт.-сост. М.В. Демиденко, А.И. Ключева. – Самара, 2004.

7. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.

8. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998.

Задания для самоконтроля:

1. К психологическим показателям обучаемости НЕ ОТНОСИТСЯ:

- а) инициатива в выборе необязательных заданий;
- б) восприимчивость к помощи других;
- в) конформность в общении;
- г) настойчивость в достижении цели.

2. ... – совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий зависит продуктивность учебной деятельности:

- а) подвижность;
- б) образованность;
- в) активность;
- г) обучаемость.

13. Причиной несформированности приемов учебной деятельности, приводящей к неуспеваемости, является (несколько ответов):

- а) легкость учебного труда в начальной школе;
- б) отсутствие контроля со стороны родителей;
- в) неподготовленность ребенка к школе;
- г) лень ребенка;
- д) закрепление малоэффективных приемов учебной деятельности;
- е) отсутствие контроля со стороны учителя.

Глава 3

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Психология воспитания – один из наименее изученных разделов педагогической психологии и, одновременно, один из наиболее актуальных в деятельности педагога. И начинающие, и опытные педагоги сходятся во мнении, что наиболее сложными задачами в современном образовательном процессе являются именно воспитательные. Обусловлено это не столько социально-экономическими изменениями в обществе, новыми тенденциями развития современных детей и поляризацией родительского сообщества, сколько размытостью ориентиров воспитания и непрозрачностью механизмов воспитательных воздействий, т.е. готовностью самих педагогов к созданию воспитывающей среды, проектированию воспитательной системы.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования в области подготовки профессионалов для системы образования предполагают формирование у выпускников таких компетенций: способности решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся; готовности использовать знание различных теорий воспитания и развития обучающихся. Выпускник должен знать: теории и технологии воспитания и духовно-нравственного развития личности; уметь: системно анализировать и выбирать воспитательные концепции, проектировать индивидуальные маршруты воспитания и развития детей; осуществлять процесс воспитания с использованием психологически обоснованных методов воспитания.

Психология воспитания изучает закономерности и механизмы формирования личности человека, динамику становления, развития и проявления его свойств¹.

¹ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Редуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 338.

§ 1. Ключевые понятия психологии воспитания

Понятие воспитания неразрывно связано с понятиями «социализация», «обучение», «образование», «развитие». Взаимосвязи между этими понятиями также истолковываются по-разному. Например, И.П. Подласый [9] предлагает следующую условную схему соотношения между ними и определения этих понятий:

- формирование – процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов;
- развитие – процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека;
- воспитание – направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него знаний, взглядов, убеждений, нравственных ценностей, политических ориентаций, подготовки к жизни;
- образование – результат обучения, объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый;
- обучение – специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых¹.

Каждому понятию, отмечает Н.В. Ключева, соответствует самостоятельный процесс, который может изучаться как отдельный (процесс обучения, процесс воспитания и т.п.), а также выступать средством эффективного функционирования следующего за ним в иерархическом ряду процесса (хотя в реальной педагогической практике эти взаимосвязи переплетены). Следуя указанной схеме, обучение – средство получения образования; обучение и образование – средства воспитания и обучения, образование и воспитание – средства развития личности; обучение, образование, воспитание и развитие – средства формирования человека. Несмотря на различие в подходах к определению воспитания и его взаимосвязи со смежными понятиями, в них зафиксировано как общее, что их объединяет, так и новые тенденции, характерные для современного этапа развития педагогической науки:

¹ Подласый И.П. Педагогика. – М., 1996.

– направленность на развитие личности каждого воспитанника, опора на его индивидуальные особенности, а не на заданный образец (ориентация на индивидуальность);

– ориентация на взаимодействие с личностью воспитанника, а не на прямое воздействие на него (идея диалога);

– активизация внутренних ресурсов самого воспитанника (идея субъектности);

– усиление внимания к созданию необходимых условий для осуществления этих процессов (идея научно обоснованного психологического обеспечения педагогической деятельности)¹.

Проблема соотношения обучения и воспитания или проблема воспитывающего обучения имеет особое значение и несколько вариантов рассмотрения. Согласно И.А. Зимней, можно выделить четыре различные позиции:

1) воспитание неотрывно от обучения, оно осуществляется через содержание, формы и средства обучения. Воспитание входит в учебный процесс и определяется как воспитывающее обучение;

2) воспитание осуществляется в образовательном процессе, но вне обучения, параллельно ему (кружки, общественная работа, другие учреждения – клубы, компании);

3) воспитание осуществляется вне образовательного процесса семьей, трудовым коллективом, группой, общностью, где происходит стихийное обучение;

4) воспитание осуществляется и другими (не образовательными) общностями, сопровождается стихийным и/или целенаправленным обучением и научением.

Воспитывая, учитель всегда обучает, а обучая, воспитывает; однако, исследователями выделяются особые различия в осуществлении воспитания и обучения (*табл. 18*).

Обратимся к психологической характеристике термина «воспитание». В широком смысле слова, воспитание – это внешнее воздействие взрослых, среды, обстоятельств, условий жизни, оказывающих влияние на характер и развитие ребенка с целью формирования у него определенных психологических и личностных качеств (В.М. Минияров). В узком смысле слова, воспитание – воздействие на чувства ребенка, на его потребностно-

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 114.

Психологические различия обучения и воспитания¹

Параметр анализа	Обучение	Воспитание
Направленность	Направлено на становление познавательных процессов, способностей, приобретение знаний, умений и навыков; преимущественно на когнитивное развитие	Направлено на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям; преимущественно на личностное развитие
Способ осуществления	Через различные виды предметной и практической деятельности	Через межличностное общение людей
Используемые методы	Основанные на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры	Основанные на понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры
Результаты	Знания, умения, навыки; субъектные свойства и способы действий	Свойства и качества личности, формы ее социального поведения

мотивационную сферу, чтобы вызвать у него желание, стремление к самосовершенствованию (Л.М. Фридман). В зарубежных исследованиях чаще используется термин «развитие личности» как процесс движения, переход к новому качественному состоянию, что очень близко в отечественных учениях к термину «воспитание». Многообразие авторских взглядов на психологическое содержание и ключевые характеристики воспитания представлено в *таблице 19*.

Таким образом, если суммировать позиции, термин воспитание касается прежде всего формирования личностно-смыслового содержания, связанного со становлением жизненных целей, ценностных ориентаций, симпатий и антипатий. Тем самым, воспитание заведомо отличается от обучения, которое основывается на воздействии в области индивидуально-исполнительского со-

¹ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 319.

**Содержание понятия воспитание в отечественных
психологических концепциях**

Ученый	Содержание понятия воспитание
Л.С. Выготский	Воспитание – видоизменение наследственного поведения и прививка новых форм реакций
М.В. Гамезо	Воспитание – это деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования конкретных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих нужные условия для его развития, подготовки к общественной жизни
И.А. Зимняя	Воспитание – это целенаправленное воздействие (в процессе обучения, параллельно с ним или вне его) на человека с целью сформировать у него определенные ценностные ориентации, принципы поведения, системы оценки, выраженное отношение к себе и людям и т.д.
Л.Д. Столяренко	Воспитание – социальное, целенаправленное создание условий для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду
Т.В. Габай	Воспитание – это преднамеренное создание условий становления личности, предполагающее собственную сознательную активность воспитываемого лица
М.А. Холодная	Воспитание – оказание ребенку индивидуальной педагогической помощи в целях становления его субъективности в единстве природных, психологических и культурных качеств
Н.Е. Щуркова	Воспитание – 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

держания личности. Когда обучение не опирается на цели, сформированные воспитанием, оно малоэффективно. Если для целей обучения в некоторых ситуациях приемлемы и принуждение, и соперничество, и словесное внушение, то в процессе воспитания действуют другие механизмы.

Психологическая характеристика терминологии современного воспитания может быть описана через следующие основные категории: цели, противоречия, закономерности, принципы, методы, формы, контроль, оценка результата (по Н.В. Ключевой). Содержание этих категорий изучается таким разделом педагогики, как теория и методика воспитания. Для педагогической психологии актуален вопрос о психологических механизмах действия данных категорий на личность воспитуемого и воспитателя.

Одним из ключевых вопросов в области психологии воспитания является вопрос о цели воспитания. Исторически цель зависит от состояния и перспектив развития общества, отражает культуру и цивилизованность, определяет перспективы развития личности. Личность – одна из базовых психологических категорий, обозначающая как психофизиологическое единство, так и относительно устойчивые особенности, тип характерных особенностей поведения, систему конструктов, систему личностных смыслов, деятельное Я субъекта и т.д. В исторических и современных психологических концепциях используются десятки терминов, описывающих разнообразие феномены развития личности, ее структурных компонентов. В.М. Минияров представляет систематизацию взглядов на психологическую структуру личности (табл. 20).

Таблица 20

Структуры личности

Функциональная	Основная	Системная
Установки	Познавательная сфера	Способности
Мотивы	Волевая сфера	Характер
Потребности	Эмоциональная сфера	Темперамент

С позиции деятельностного подхода, который положен в основу отечественной психологической школы, психологическим объектом воспитания является смысловая сфера личности. В понимании А.Н. Леонтьева, личность есть особое качество, которое приобретает индивидом в обществе в целокупности отношений,

общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается¹. Б.С. Братусь, характеризуя личность, говорит «о разных измерениях, уровнях психического аппарата. Один уровень мы назовем собственно личностным или личностно-смысловым, «ответственным» за производство смысловых ориентаций, определение общего смысла и назначения своей жизни, отношений к другим людям и к себе...»². Интересна мысль Л.И. Божович о том, что в основе формирования личности лежит развитие мотивационной сферы³. Эта позиция послужила началом многочисленных исследований в области изучения формирования направленности личности в ходе совместной деятельности.

И.И. Ильясов отмечает, что ключевой задачей целенаправленного развития личности в обучении и воспитании является развитие мотивации, воли, самосознания, нравственности и мировоззрения. Основные процессы в развитии качеств личности, с точки зрения ученого, – это опредмечивание потребностей, сдвиг мотивов на цели, идентификация, освоение социальных ролей. Условиями реализации процессов развития личности Ислам Имранович называет наблюдение за другими людьми, коммуникацию, знакомое опосредование, сознание, деятельность и ее результаты⁴.

Главная цель психологического сопровождения воспитания, по мнению авторского коллектива под руководством Н.В. Ключевой – создание социально-психолого-педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своей жизни: деятельности, общения и собственного внутреннего мира. Центральный принцип психологического сопровождения – ценность личностного выбора и самоопределение в значимых жизненных ситуациях. При организации воспитательного процесса должны быть созданы условия:

– для личностного развития как реализации индивидом своей потенциальной универсальности и бесконечности;

¹ Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв. – М., 1983. – Т. 1. – С. 385.

² Братусь Б.С. Аномалия личности. – М.: Мысль, 1988. – С. 71–72.

³ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – С. 247–292.

⁴ Ильясов И.И. Программа-минимум кандидатского экзамена по специальности 19.00.07 «Педагогическая психология». – URL: www.psy.msu.ru/educat/aspirant/190007/html.

– самоопределения – обретения человеком ценностей и смыслов жизни и их реализации;

– саморазвития – содержательного наполнения человеком своего жизненного поля, включающего в себя совокупность жизненных смыслов и пространства реального действия.

Воспитание осуществляется в ходе интериоризации ценностей и смыслов, т.е. путем их усвоения в результате осознания и выбора (процесс культууроосвоения). Воспитание также предполагает процесс активного порождения ценностей и смыслов самим ребенком (процесс культуротворчества). Помощь ребенку в его становлении в качестве субъекта саморазвития и есть основная цель воспитания. Основой организации воспитательного процесса и его психологического обеспечения являются представления об особенностях конкретного возраста и тех психологических механизмах, которые лежат в основе формирования личности на разных возрастных этапах¹.

Итак, в современную эпоху целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир.

Обратимся к дальнейшему анализу ключевых характеристик воспитания. *Противоречиями* как основными движущими силами воспитания являются следующие противоречия:

- между потребностями личности и возможностями,
- школой и семьей,
- словом и делом,
- внешними влияниями и внутренними стремлениями,
- требованиями взрослых и уровнем подготовки воспитанников и др.

Педагогические закономерности воспитания – это адекватное отражение объективной действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах². Л.Д. Столяренко отмечает, что в педагогике перечень закономерностей дан П.И. Пидкасистым. Эф-

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 124.

² Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – С. 352.

фektivность воспитания зависит от реализации в образовательном процессе его следующих психологических закономерностей:

- сложившихся воспитательных отношений,
- активности участников педагогического взаимодействия,
- интенсивности воздействия на «внутреннюю сферу» личности,
- сочетания педагогического воздействия и уровня развития вербальных и сенсомоторных процессов детей,
- интенсивности и качества взаимоотношений между воспитуемыми.

Психологические закономерности воспитания отражают объективные существенные связи, которые определяют организацию воспитательного процесса. Исследователями в таком контексте выделяются следующие закономерности: единство развития и воспитания; взаимосвязь трех факторов развития (наследственности, среды и воспитания) при ведущей роли воспитания; исторический и классовый характер воспитания; взаимосвязь познавательных и формирующих функций образования; зависимость результатов воспитания от степени соответствия воспитательных отношений целям воспитания¹.

Психологические принципы – общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах. Ключевыми принципами воспитания можно назвать: принцип гуманизации и ценностных отношений, принцип субъектности, принятия ребенка как данности, общественной направленности и т.д.²

Методы воспитательного воздействия – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач в совместной деятельности, общении воспитанников с педагогом-воспитателем³. Особенным образом можно классифицировать средства и методы воспитания как способы психологического воздействия, направленные на изменение личности и поведения человека. Воспитательное воздействие – это метод, который воспитатель применяет к ребенку. Методы воспитания с психологической позиции могут быть разделены на пря-

¹ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Редуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 322–323.

² Пидкасистый П.И. Педагогика. – М., 1996.

³ Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – С. 354.

мые и косвенные; сознательные и неосознаваемые; когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Под прямым воздействием понимается непосредственное обращение к ребенку с целью предъявления ему каких-то требований или предложений. При косвенном воздействии педагог направляет свои усилия не на того, на кого стремится повлиять, а на его окружение, референтных людей. При этом, наибольшей эффективностью обладают косвенные методы (личного примера, упражнения, оценки и самооценки, поощрения), неосознаваемые методы, эмоциональные и поведенческие. Педагоги же склонны чаще использовать прямые методы, осознаваемые и работающие на когнитивной основе (убеждение, наказание, беседа и т.д.), а они обладают значительно меньшей силой воздействия.

К методам воспитательного воздействия относятся убеждение, внушение, заражение и подражание¹.

1. Подражание адресовывается к подсознанию и наиболее эффективно при работе с маленькими детьми.

2. Заражение – эмоциональный метод, может применяться в любом возрасте, но его эффективность зависит от силы эмоций педагога и случайных факторов.

3. Убеждение – это такое словесное воздействие, которое призвано доказать истинность положения или поступка, воздействует на мышление и интеллектуальные ресурсы человека. Убеждение психологически сильнее, если: оно объективно, педагог верит сам в то, что говорит; обстоятельно и полно; доступно и понятно; последовательно, логично и доказательно; обобщенно и конкретно одновременно; аналитично, понятно окружающим; эмоционально и уважительно.

4. Внушение – это воздействие одного лица на другое, рассчитанное на некритическое восприятие слов, выраженных в них мыслей.

Воспитание как процесс формирования и изменения социальных установок ребенка имеет ряд фаз психологического воздействия на соответствующие социальные установки ребенка. Так, И.А. Зимняя выделяет следующие психологические фазы: привлечение внимания, возбуждение интереса, убеждение, указание на желательные действия. Условия эффективности воздействия автор

¹ Демидова И.Ф. Педагогическая психология. – М., 2006. – С. 124.

видит в следующем: соотношение рационального и эмоционального в воздействии на социальные установки, эффекты первичности и новизны, ссыла на авторитет, обращение к образцу, прием возбуждения страха или симпатии¹.

Воспитание является многофакторным процессом, к основным из которых можно отнести (по Н.В. Бордовской, А.А. Реану):

1) к группе объективных факторов:

- наследственность и состояние здоровья человека,
- социальная и культурная принадлежность семьи,
- обстоятельства биографии,
- культурная традиция, профессиональный и социальный статус,
- особенности страны и исторической эпохи;

2) к группе субъективных факторов:

- психологические особенности,
- мировоззрение, ценностные ориентации, потребности и интересы как воспитателя, так и воспитуемых,
- система отношений с социумом,
- организованные воспитательные воздействия на человека со стороны отдельных людей и общества².

Вопрос о *психологических механизмах воспитания* изучен достаточно многосторонне. Так, авторским коллективом под руководством М.В. Гамезо изучены основные законы, на которых базируются механизмы воспитания: развития субъективного мира человека; единстве общественного и семейного воспитания, совершенствовании форм разнообразной деятельности. Выделяют следующие механизмы:

- мотивационно-потребностный (действует через формирование идеалов, убеждений формирования собственной точки зрения; создание иерархии мотивов обусловлено направленностью личности: личной (мотивация престижа, эгоистическая), коллективистической (общественной, альтруистической), деловой (бескорыстного интереса к делу, познавательной),

- эмоциональный (действует через влияние на эмоциональную сферу),

- субъектный (стимулирование активности и самостоятельности самих учащихся),

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000.

² Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2001.

- деятельностный (развитие личности происходит в специально организованных возрастносообразных видах деятельности),
- оценочный (работает за счет подкрепления как эмоционально значимого действия),
- культурно-исторический (воздействие феноменов культуры: игры и игрушки, СМИ, изобразительной деятельности и искусства вообще, сказки, фольклора и т.д.),
- социальный (роль коллектива, играющего коммуникативную, мотивационную и статусную функции) и т.д.¹.

Фундаментальными мотивационными механизмами являются, по В.К. Вилюнасу, эмоциональное переключение, подражание и эмоциональное заражение; механизм сдвига мотива на цель, механизмы формирования произвольного поведения².

В ходе выстраивания взаимодействия работает еще ряд психологических механизмов: эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление и содействие; мыслительное содействие, в основе которого лежит совместная интеллектуальная деятельность. Особыми условиями воспитания во взаимодействии являются: эмпатийность, толерантность; уважение к другому; невербальные проявления дружелюбия (проксемика); наличие контакта.

Исследователи отмечают особые возможности воспитания личности в культуре³. В традициях отечественной педагогической психологии и прежде всего культурно-исторического подхода источник развития помещен не в самом человеке, а вынесен вовне – в культурно-исторический опыт. Этот опыт зафиксирован самыми разными способами, включая феномены общественного сознания, произведения искусства, мифологию, нормы морали и т.д. В процессе взаимодействия с ними ребенок овладевает собственными психическими процессами и развивается. Такая обусловленность человеческого развития объектами культуры позволяет их рассматривать как психологические органы или орудия развития. М.К. Мамардашвили называет их органами амплификаторами, или «машинами рождения». Они не просто дают человеку неко-

¹ Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003.

² Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.

³ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 148.

которые представления о мире, но и порождают новый личностно-значимый опыт, определенные качества и состояния. В частности, в качестве амплификаторов («машин рождения») рассматривают игру, средства массовой коммуникации, сказку и изобразительную деятельность.

Игра – важнейшая часть жизни ребенка. По словам Д.Б. Элькониной, игра – исторически возникший и социально обусловленный вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми деятельности взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей действительности. Воспитательные возможности игры реализуются посредством ее психологических функций: самореализации ребенка, коммуникативной, диагностической, терапевтической, функции коррекции, развлекательной функции и функции реализации задач возраста. Так, для дошкольника и младшего школьника игра создает возможности для эмоционального реагирования трудностей. Для подростков игра является пространством построения отношений. Для старших школьников характерно восприятие игры как психологической возможности¹.

На формирование личности ребенка большое влияние оказывают средства массовой информации, мультипликационные и художественные фильмы, сказки, детская литература, компьютерные игры. Средства массовой коммуникации не только развлекают, но и формируют различные модели поведения, культивируют те или иные ценностные установки, ориентируют на определенные жизненные цели.

Схожие с игрой функции реализуются при помощи *сказки*. Основными психологическими механизмами влияния сказки на развитие личности ребенка принято называть: механизм идентификации (бессознательная проекция какой-либо личностью себя на нечто иное, будь то другая личность, какое-либо дело, местоположение или что-нибудь другое, способное обеспечить или причину, или способ существования), механизм освоения морально-этических норм поведения, механизм решения эмоционально-личностных проблем ребенка, механизм получения нового опыта через сказку, катарсис и снятие психологического напряжения; а также через сказку решаются задачи возраста².

¹ Там же.

² Там же. – С. 160.

На этом фоне *контроль и оценка результата воспитания* также представляют отдельную проблему. Постоянная диагностика уровня воспитанности на основе критериев воспитанности (показателей уровня сформированности различных качеств личности и коллектива) необходима для понимания смыслов и целей воспитательной работы. Вопрос о содержании понятия «воспитанность» будет раскрыт несколько позже.

Особого внимания заслуживает проблема психологически целесообразного применения *методов поощрения и наказания*, психологических механизмов их воздействия на личность. Как и при обучении, в процессе воспитания огромную роль играет подкрепление. Отсутствие подкрепления, поощрения или порицания мешает ребенку правильно ориентироваться в ситуации, приводит к угасанию мотива. Положительная оценка действий учащегося, разнообразные виды подкрепления, одобрение его поступков (словесное поощрение, благодарность, заметка в стенгазете и др.) вызывают положительные эмоции, чувство удовлетворения, побуждают поступать таким же образом в дальнейшем. Порицание, осуждение ученика вызывают неприятные переживания, состояние неудовлетворенности от сознания, что он вызвал неудовольствие взрослых, товарищей. В результате появляется стремление в дальнейшем воздержаться от подобных действий. Использование поощрения и порицания требует со стороны воспитателя большого такта. Ошибка в применении системы поощрений и наказаний плохо отражается на процессе воспитания личности. Например, неумеренное поощрение, захваливание может принести немалый вред, так как формирует завышенную самооценку. Отрицательная оценка (это относится как к оценке отдельной личности, так и к оценке целого коллектива), если она часто повторяется, также нежелательна. Гете писал, что если в отношении с людьми вы часто подчеркиваете их недостатки, то вы никогда не сделаете их лучше. Он даже рекомендовал обращаться с людьми лучше, чем они того заслуживают. А.С. Макаренко говорил, что если мы не видим в человеке положительного, то должны сами спроектировать положительное и в соответствии с этим проектом вести человека¹. Нельзя игнорировать, однако, и роли отрицательной оценки, порицания. Хуже всего, когда поведение человека вообще не оценивается.

¹ Макаренко А.С. Собр. соч.: в 5 т. – М.: Просвещение, 1958. – Т. 5. – С. 325–326.

Когда мы говорим о роли оценки в воспитании, отмечает М.В. Гамезо, то надо иметь в виду ряд психологических моментов:

- публичная похвала вызывает в большинстве своем положительное отношение людей. Если же речь идет о порицании, то оно дает положительный эффект, если высказывается наедине. Самая отрицательная реакция вызывается публичным иронизированием;

- вредна глобальная оценка (отдельного человека или группы), как положительная, так и отрицательная. В случае глобальной положительной оценки («вот примерный ученик», «вот хороший класс») внушается чувство непогрешимости, что снижает самокритичность, требовательность. Во втором случае (при глобальной отрицательной оценке) подрывается вера в свои силы, в возможности отдельного человека или группы. При частичной (порицательной) положительной оценке личность или коллектив гордится своими достижениями в одном деле и вместе с тем осознает, что еще не все сделано, т.е. успех в этом случае не дает оснований для самоуспокоения в других отношениях. Важна и отрицательная парциальная оценка. Отдельная личность или группа понимает свои ошибки в данном конкретном деле и в то же время понимает, что может их исправить;

- может быть оценка прямая (с указанием имен) и косвенная (без указания имен). Прямая оценка хороша, когда она положительная. При неудачах предпочтительнее косвенная;

- оценки воспитателя и коллектива или других людей могут не совпадать. В этом случае подчас возникает возбужденное эмоциональное состояние в группе, коллектив не соглашается с оценкой воспитателя и может требовать объяснений. Все это говорит о том, насколько важны объективная оценка и форма ее выражения¹.

Достаточно широко обсуждается проблема психологии воспитания основ поведения, *проблема перевоспитания*². Поведение – сложившийся динамический стереотип, цепь реакций, осуществляющаяся без учета сознания. Способы преодоления нарушений в поведении: разрушение старого стереотипа (создание условий для непроявления негативных черт поведения), замена старых по-

¹ Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003. – С. 347–349.

² Там же.

веденческих реакций новыми, торможение отрицательных привычек, принятие причин асоциальных стереотипов.

Особо отметим *проблему самовоспитания* как деятельности человека, направленной на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями¹. Изучены уровни самовоспитуемости (А.К. Маркова), методы и механизмы самовоспитания (самопознание, самообладание, самостимулирование, самопомощь) и т.д. В *таблице 21* представлены методы и приемы самовоспитания.

Таблица 21

Методы и приемы самовоспитания²

Методы			Приемы
самопознания	самообладания	самостимулирования	
самонаблюдение	самоубеждение	самоутверждение	самообязательство
самоанализ	самоконтроль	самоодобрение	самоотчет
самооценивание	самоприказ	самопоощрение	самоконтроль
самосравнение	самовнушение	самонаказание	осмысление собственной деятельности и поведения
	самоподкрепление	самоограничение	
	самопринуждение		
	самоисповедь		

Анализ существующих подходов к определению понятия воспитания, смежных с ним понятий, а также новых идей в психологии воспитания позволяет выделить, по мнению исследователей, следующие значимые моменты для психологического обеспечения процесса воспитания.

1. В психологии воспитания имеется значительный разброс в позициях авторов. Каждый из компонентов процесса воспитания, рассмотренных выше, имеет обширное психологическое обоснование, содержащееся в различных областях психологической нау-

¹ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 322–337.

² Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тексты. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – С. 145.

ки (возрастная психология, психология труда учителя, психология самовоспитания, психология общения и т.д.).

2. В сознании педагога психологическая и педагогическая информация нередко существует параллельно. Многозначность подходов к выявлению психологических механизмов процесса воспитания приводит к рассогласованию в его представлениях о возможных способах деятельности. Необходимо создать единое смысловое пространство. Это возможно лишь при условии, что и психолог образовательного учреждения осведомлен об имеющихся педагогических подходах к обсуждаемой проблеме¹.

Итак, психология воспитания, являясь предметом интереса многих ученых и научных школ, и сегодня сохраняет определенную фрагментарность в научном знании. Феномены воспитания, развития личности ребенка исключительно сложны, что не позволяет внести окончательную ясность в учебные тексты. Не вызывает сомнения то, что воспитание – один из важнейших видов деятельности по преобразованию человека или группы людей, а предмет воспитания – человек, испытывающий соответствующее воздействие. Обращение к исторически сложившимся концепциям воспитания, их психологический анализ позволит приобрести личный опыт анализа педагогической реальности и проектирования воспитательной среды в образовательном процессе.

Практическое занятие 6

Цель: психологический анализ ключевых понятий в области воспитания.

Компетенции выпускника по ФГОС по направлению «Педагогическое образование»: выпускник должен овладеть способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2). Он должен знать теории, технологии обучения, воспитания и духовно-нравственного развития личности, сопровождения субъектов образовательного процесса; системно анализировать и выбирать воспитательные и образовательные концепции.

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 115.

Вопросы для обсуждения:

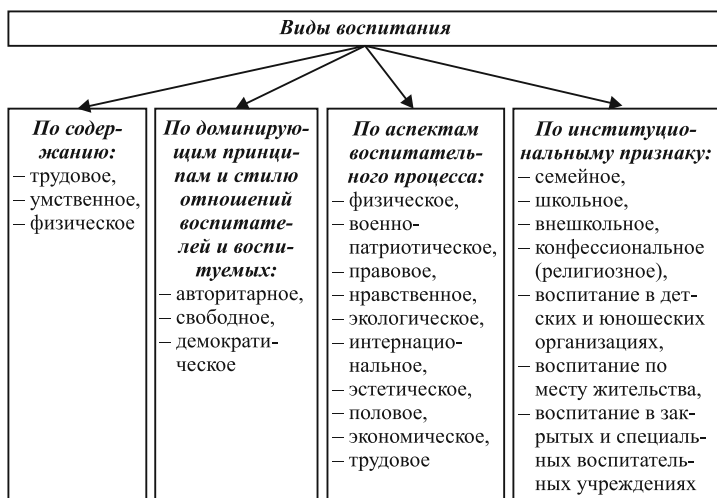
1. Предмет, проблемы и задачи психологии воспитания.
2. Психологический смысл понятия воспитания.
3. Основные понятия психологии воспитания:
 - А. Закономерности воспитания.
 - Б. Психологические механизмы и методы воспитания.
 - В. Наказание и поощрение в воспитании.
 - Г. Психология самовоспитания.
4. Особенности воспитания на разных возрастных этапах.
5. Задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся: психологический анализ.

Задания для самостоятельной работы:

1. На основании изучения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования или ФГОС для основной школы выпишите перечень задач воспитания и духовно-нравственного развития младших школьников (подростков) с точки зрения представителей системно-деятельностного подхода.
2. Сделайте краткий конспект раздела «Особенности воспитания на разных возрастных этапах» из учебного пособия по педагогической психологии под редакцией Н.В. Ключевой. Подробно охарактеризуйте возраст, с которым предполагаете работать. Подберите дополнительную литературу по данной проблеме к избранному возрасту.
3. Спланируйте неделю семьи в образовательном учреждении. Продумайте тематику, формы и методы родительского просвещения. Укажите психологические механизмы действия выбранных вами педагогических методов и технологий.

Задания для работы на занятии:

1. Дайте психологический анализ высказывания «Плох тот воспитатель, который не помнит своего детства» (М. Эбнер-Эшенбах).
2. Ученые утверждают, что имя ребенка влияет на его формирование. Вспомните или обсудите с родителями, в честь кого они вас назвали. Проанализируйте, как имя оказало влияние на формирование вашей личности.
3. Рассмотрите схему «Виды воспитания». Определите вид воспитания в следующих мероприятиях: День именинника, туристический поход, игра «Что? Где? Когда?», Масленица. Какие закономерности воспитания необходимо учитывать в каждом мероприятии?



4. Рассмотрите классификации методов воспитания, определите основания классификаций. Назовите механизмы воспитания, определяющие деятельность каждого метода воспитания.

Классификация 1. Методы воспитания.

Методы формирования сознания:	Методы организации деятельности и формирования личности:	Методы стимулирования:
<ul style="list-style-type: none"> – рассказ, – объяснение, – разъяснение, – лекция, – этическая беседа, – увещание, – внушение, – инструктаж, – диспут, – доклад, – пример 	<ul style="list-style-type: none"> – упражнение, – приучение, – поручение, – педагогическое требование, – общественное мнение, – воспитывающие ситуации 	<ul style="list-style-type: none"> – соревнование, – поощрение, – наказание

Классификация 2. Методы воспитания.

Методы убеждения: формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией (внушение, повествование, диалог, доказательство, приказы, убеждения).

Методы упражнений: организуется деятельность воспитуемость и стимулируются ее позитивные мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в форме поручений, требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха).

Методы оценки и самооценки: производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения (критика, поощрение, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики).

Классификация 3. Методы самовоспитания.



Ключевые понятия: воспитание, самовоспитание, трудновоспитуемость, активность, воспитанность, наказание, поощрение.

Список литературы:

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003.
2. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011.
3. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
4. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. – М., 1982.
5. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998.

Список дополнительной литературы:

1. Авдеев Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец: У истоков общения. – М., 1991.
2. Бертин А. Воспитание в утробе матери. – М., 1992.
3. Гиппенрейтер Ю.В. Общаться с ребенком. Как? – М., 1995.
4. Дассано-Марконе М. Девятимесячный сон: Сны в период беременности. – М., 1993.
5. Дик-Рид Г. Роды без страха. – СПб., 1996.
6. Кле М. Психология подростка: (психосексуальное развитие). – М., 1991.
7. Крайг Р. Психология развития. – СПб., 2000.
8. Кривцова С.В., Мухаматулина Е.Л. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками. – М., 1999.
9. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М., 1979.
10. Масару И-бука. После трех лет уже поздно. – М., 1991.
11. Мухина В.С. Психология дошкольника. – М., 1997.
12. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб., 1999.
13. Подросток на перекрестке эпох / под ред. С.В. Кривцовой. – М., 1997.
14. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / под ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург, 1998.
15. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. – М., 1994.
16. Уайт Б. Первые три года жизни. – М., 1982.
17. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996.

Задания для самоконтроля:

1. Совместная с детьми деятельность взрослых, связанная с презентацией ими норм культуры, ценностей, идеалов и пр. и переработкой их на основе имеющихся смыслов и мотивов в поступки и поведение в целом называется:
 - а) воспитанием;
 - б) развитием;
 - в) обучением;
 - г) общением.
2. Воспитание есть процесс ... развития личности.
 - а) сознательного;
 - б) шаблонного;

- в) одностороннего;
- г) бессознательного.

3. К закономерностям воспитания не относится:

- а) выработка навыка в ходе постановки учебной задачи;
- б) формирование в структуре личности социально-психологических новообразований;
- в) соблюдение соотношения усилий ребенка и педагога в совместной деятельности;
- г) деятельность, сопровождающаяся ситуацией успеха.

4. В основе развития личности лежит:

- а) процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания;
- б) планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека;
- в) процесс физического совершенствования;
- г) предупреждение возможного неблагополучия в психическом развитии учащихся.

5. Процесс усвоения социального опыта ребенком от рождения до зрелости основан:

- а) на воспитательном воздействии;
- б) совместной деятельности со взрослым;
- в) на общении со взрослым;
- г) примере другого человека.

6. ... — деятельность человека, направленная на изменение свойств личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями.

- а) самообразование;
- б) самообучение;
- в) воспитание;
- г) самовоспитание.

7. Внушение, повествование, диалог, доказательство относят к группе воспитательных методов:

- а) управления;
- б) убеждения;
- в) коррекции;
- г) оценки и самооценки.

8. К видам воспитания нельзя отнести воспитание:

- а) умственное;
- б) темперамента;
- в) физическое;
- г) нравственное.

9. ... средства воспитания содержат воздействия, реализуемые без личных контактов воспитателя и воспитуемого.

- а) косвенные;
- б) комплексные;
- в) прямые;
- г) поведенческие.

10. Способ влияния, который включает в себя систему доводов, обосновывающих выдвигаемые пожелания, предложения и т.п., называется:

- а) внушением;
- б) подражанием;
- в) заражением;
- г) убеждением.

§ 2. Психологический анализ концепций воспитания

В современных научных и учебных публикациях концепции и теории воспитания принято анализировать, выделяя отечественный и зарубежный подходы, технократический и гуманистический варианты, преимущественный механизм педагогического воздействия на развитие личности и прочие основания (Б.Б. Айсмонтас, И.И. Ильясов, В.М. Минияров, Н.А. Пастернак, Л.А. Ренгуш, Л.Д. Столяренко и др.).

И.И. Ильясов, анализируя конкретные отечественные и зарубежные концепции развития качеств личности в обучении и воспитании выделяет четыре группы концепций:

1) концепции развития качеств личности в предметном обучении косвенно через содержание обучения естественно-научным и гуманитарным дисциплинам: подходы Л.Я. Зориной и М.Г. Ярошевского¹, Новиковой и сотрудников; Г.И. Щукиной, концепции и методики А.К. Марковой², А.М. Матюхиной, И.П. Ильина, концепции и методики, разработанные представителями конструктивно-когнитивной и гуманистической психологии и педагогики за рубежом (Браун, Вильгельме, Монц и др.);

¹ Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. – М., 1978.

² Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.В. Формирование мотивации учения. – М., 1990.

2) концепции развития качеств личности в предметном обучении косвенно через методы обучения: в проблемном обучении и совместной деятельности – И.Я. Лернера, Х.Й. Лийметса¹, В.Я. Ляудис, А.К. Дусавицкого, Г.Г. Кравцова, Г.А. Цукерман, педагогов гуманистического направления (Бухен, Геликсон, Мюллер, Рейнфорд и др.);

3) концепции развития качеств личности через систему контроля в обучении – Б.Г. Ананьев, А.К. Маркова, Примаков, Х. Хекхаузен, и через развитие личности преподавателя – А.К. Маркова, Л.М. Митина, К. Роджерс и др.;

4) концепции и методики прямого формирования личностных качеств в ходе обучения знаниям и умениям по конкретным дисциплинам, осуществляемого нерелексивно – А.К. Маркова, Блум, и релексивно – А.И. Липкина, Е.А. Ямбург².

В рамках подхода исследовательского коллектива под руководством Л.А. Регуш все концепции воспитания делят на три группы:

- концепции в рамках биогенетического подхода (например, конституционная теория Э. Кречмера), в которых полагается, что личностные качества человека обусловлены генетически и под влиянием условий среды мало меняются;

- социогенетические теории (например, теория социального обучения А. Бандуры), авторы которых утверждают, что социальные условия оказывают преимущественное влияние на развитие человека, и практически все личностные черты можно воспитать;

- психогенетический подход (например, теория Э. Эриксона не отрицает значения ни биологии, ни среды, а предметом изучения становится развитие собственно психических процессов)³.

В работах Б.Б. Айсмонтаса, В.М. Миниярова, Н.А. Пастернак⁴ выделено три методологических подхода, каждый из которых представлен рядом теорий или уже сложившихся и признанных концепций. Биогенетический подход предполагает, что основа раз-

¹ Лийметс Х.Й. Как воспитывает процесс обучения? – М., 1982.

² Ильясов И.И. Программа-минимум кандидатского экзамена по специальности 19.00.07 «Педагогическая психология». – URL: www.psy.msu.ru/educat/aspirant/190007/html.

³ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 319.

⁴ Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: ВЛАДОС ПРЕСС, 2004; Пастернак Н.А. Психология воспитания / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Академия, 2008.

вития человека – биологические процессы, а стадии процесса созревания универсальны. С позиции социогенетического подхода особенности личности обусловлены структурой общества, способами социализации. Представителями психогенетического подхода не отрицается значение ни наследственности, ни среды, на первый план выходит развитие собственно психических процессов. В *таблице 22* представлен анализ различных зарубежных концепций воспитания, основанный на выделении таких параметров, как подходы к изучению личности, ученые, основные понятия, методы воспитания и задачи воспитателя.

В *таблице 23* представлен анализ теорий и концепций воспитания в отечественной парадигме. Он не претендует на полноту. В современной психологической литературе изложены достаточно многочисленные концепции воспитания, приведен их анализ с учетом возрастных, гендерных, инновационных тенденций¹.

Отдельного внимания заслуживает выделение ключевых проблем в области психологии воспитания. Можно обозначить проблемы теоретического и методологического характера (например, проблемы выделения направлений воспитания и т.д.) и проблемы практические. И те, и другие, безусловно, имеют прикладное значение.

Проблема типов (направлений) воспитания также решается неоднозначно. Часть исследователей склонны называть отдельные направления воспитания: нравственное (А.М. Прихожан, А.И. Раев, Н.Ф. Талызина; Л. Кольберг, Ж. Пиаже и др.)², семейное (А.Е. Личко), половое, трудовое и т.д., часть же исследователей указывают на смену парадигм и переход от многостороннего и разностороннего воспитания и развития личности к личностно-ориентированному воспитанию (Е.В. Бондаревская, С.Д. Смирнов, И.С. Якиманская и др.).

¹ Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ зарубежного опыта). – Рига, 1998; Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки: два разных мира. – СПб., 2000.

² Прихожан А.М. О нравственном развитии // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина. – М.: Академия, 1999. – С. 278–282; Развитие нравственно-волевых свойств младшего школьника в условиях педагогического воздействия // Педагогическая психология / под ред. А.И. Раева. – СПб., 1999. – С. 31–42; Психология воспитания // Педагогическая психология. – М.: Академия, 1999. – С. 251–265.

Таблица 22

Теории и концепции развития и воспитания личности в зарубежной психологии

Подходы	Теории	Подходы к изучению личности	Ученые	Основные понятия	Методы, средства, условия воспитания	Задача воспитателя
Биогенетический	Философские теории конца 18–19 вв.	Пессимистический взгляд на возможности воспитания личности	–	–	–	–
	Биогенная теория	Значительная часть характеристик воспитания не подлежит, т.к. они врождены	У. Макдауголл, Э. Кречмер	–	–	–
	Психоаналитическая	Развитие личности – разрешение конфликтов между биологическим и общественным (ОНО-Я-Сверх-Я)	З. Фрейд	Идеи психо-сексуального и психосоциального развития. Либидо	Защитные механизмы как инструмент снижения давления на личность (вытеснение, рационализация, проекция, компенсация, идентификация, отрицание)	Обуздать страсти воспитанника
Социогенетический	Теория научения (бихевиоризм)	Личность – результат закрепленного научения	Э. Торндайк, Б. Скиннер, Дж. Уотсон	Воспитание: классическое обуславливание, оперантное обуславливание, обучение посредством наблюдения	Поведение обусловлено внешними стимулами, поэтому управляемо. Игнорирование нежелательного поведения. Поиск положительных стимулов. Социальное научение	Подобрать поощрения и наказания, на которые будут реагировать ученик. Стимулирование детской активности

Продолжение табл. 22

Под- ходы	Теории	Подходы к изуче- нию личности	Ученые	Основные понятия	Методы, средства, условия воспитания	Задача воспитателя
Психогенетический	Теория ролей	Личность – на- бор устойчивых способов по- ведения (ролей), определенных его статусом	Г. Олпорт	Социальное окружение, культура – фак- тор развития личности	Развитие спектра соци- альных ролей, культур- ных моделей поведения. Развитие чувства Я, совести	Понимание ролевых ожи- даний и целей детей
	Психодина- мические теории	Поведение лич- ности обуслов- лено эмоциями, и влечениями и иными нера- циональными компонентами психики, со- циокультурными факторами	Э. Эриксон	Развитие – разрешение конфликтов в структуре периодиза- ции. Анализ личностной паталогии	–	Взрослый дол- жен понимать возрастную задачу каждого периода онто- генеза
	Когнити- вистские	Отдается пред- почтению раз- витию познава- тельных сторон интеллекта, теория взаимосвя- зи этического и умственного развития	Ж. Пиаже, Дж. Келли, Л. Кольберг	Прерывистая последова- тельность реорганизаций, подавление или возникновение функций	–	Расширение когнитивных возможностей человека с уче- том актуальной стадии

Окончание табл. 22

Под- ходы	Теории	Подходы к изуче- нию личности	Ученые	Основные понятия	Методы, средства, условия воспитания	Задача воспитателя
	Персоно- логические (гуманисти- ческие)	В центре внима- ния – развитие личности в целом	Э. Шпранглер, К. Бюллер, А. Маслоу, К. Роллджерс	Человек об- ладает мотив- ационным на- бором, который опосредует его развитие. Раз- витие – лич- ностный рост, самоактуали- зация	Помогающие отношения – безоценочное приня- тие. Условие психоло- гического роста – удов- летворение все более высоких потребностей, реализация более слож- ных жизненных целей. Развитие конгруэнтно- сти как способности к открытому выражению своих чувств	Помочь личному росту человека, стремящегося к самосовер- шенствованию и самореали- зации
	Экзистенци- ональная	Условие и цель развития лично- сти – свобода	К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж. Сартр, А. Камю, Н.А. Бердяев, Л. Шестов	Психологи- ческие при- чины бегства от свободы. (стремление к власти). Сверх- забота, избега- ние принятия собственных решений, внутренняя не- полноценность	Определение средств и способов самореализа- ции, развитие эмпатии, коммуникативной толе- рантности, ценностной сферы	Помочь чело- веку избежать личностной за- висимости, ос- новывающейся на потребности переложить на других груз от- ветственности за принятие решений

Таблица 23

Теории и концепции развития и воспитания в отечественной психологии

Теории	Подходы к изучению личности/воспитания личности	Ученые	Основные понятия	Методы, средства, условия воспитания	Задача воспитателя
Культурно-историческая концепция развития личности	Воспитание человека – видоизменение наследственного поведения и прививка новых форм реакций	Л.С. Выготский	По происхождению все человеческие формы поведения социальные. Понятие зоны ближайшего развития	Ведущая сила психического развития – обучение как побуждение внутренних ресурсов развития. Формирование идеалов и убеждений, собственной позиции	Помочь личности овладеть собственным поведением и внешней средой
Теория деятельности	Личность – не только адаптивное поведение, а активное. Развитие происходит в процессе включения в различные виды деятельности	А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.	Внешние причины действуют через внутренние условия	Механизмы развития поведения личности: активность, предвосхищение будущего, постановка сверхзадач. Роль ведущего вида деятельности	Развитие творчества и инициативы, толерантного сознания, способности к самостоятельному выбору
Теория нравственного воспитания	Ядро личности – нравственность. Уровень развития личности определяется мерой ответственности человека перед другими людьми, миром и собой	Н.Ф. Талызина	Нравственные нормы: чувство стыда, вины, долга, совести. Контроль при помощи эмоций	Создание общей атмосферы в коллективе, помощь окружающим в реализации ответственного поведения, единство в работе институтов воспитания	Развитие нравственности, внутренней ответственности

Продолжение табл. 23

Теории	Подходы к изучению личности/воспитания личности	Ученые	Основные понятия	Методы, средства, условия воспитания	Задача воспитателя
Теория совместной продуктивной творческой деятельности	Развитие личности – перестройка мотивационно-смысловой сферы личности. Критерии развития личности: перестройка мотивационно-смысловой сферы, характер и уровень взаимодействия в социальной среде, изменение характера инициатив в познавательной области и области межличностного взаимодействия, развитие эмоционально-личностной сферы и позиций личности по отношению к себе и другим	В.Я. Ляудис, В.П. Панюшкин, И.П. Негурэ	Этапы становления СПД, таксономия творческих задач, продуктивный характер деятельности	Условия развития: проектировании деятельности во всем богатстве смыслов и значений, использование субъективного опыта учащихся, изменение процесса контроля и оценки, изменение ролевой позиции воспитателя; системная организация содержания образования через межпредметные связи; введение системы взаимодействий (от подержанных к самоподержаемым); творческий характер самостоятельной продуктивной деятельности педагога и обучающихся	Единство интеллектуального, социального и индивидуального развития личности

Продолжение табл. 23

Теории	Подходы к изучению личности/воспитания личности	Ученые	Основные понятия	Методы, средства, условия воспитания	Задача воспитателя
Личностно-ориентированная теория	Личность – ядро воспитания. Узловые моменты развития личности: соподчинение мотивов (выделение доминирующих социальных мотивов, регулирующих отношения с другими людьми); становление самосознания как целенаправленное «построение себя»	С.Д. Смирнов, И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, А.Г. Асмолов	Ориентация на ценностные отношения, принцип субъектности, приятия ребенка как данности. Структура самосознания: притязание на имя, притязание на признание, половая идентификация, психологическое время личности, социальное пространство личности (В.С. Мухина)	Создание ситуаций выбора, эмпатическое принятие детей, баланс рациональной и эмоциональной сторон общения, создание ситуаций успеха и т.д. Условия развития самосознания: 1) создание возможности выбора; 2) развитие принятия и эмпатии через равноправную позицию; 3) баланс рациональной и эмоциональной сторон общения. Механизмы развития личности: создание гибких образовательных программ, специальное конструирование учебных текстов и форм контроля, роль среды (И.С. Якиманская)	Развитие личности. Смещение мотивации с потребления на творчество и совместную деятельность, безоценочное принятие. Диалогическое общение (А.Г. Асмолов)

Окончание табл. 23

Теории	Подходы к изучению личности/воспитания личности	Ученые	Основные понятия	Методы, средства, условия воспитания	Задача воспитателя
Теория воспитания характера	Воспитание личности – воспитание характера как основы поведения	Р.С. Немов	Увеличение значимости деятельности при умении неопосредственной привлекательности, повышение самостоятельности ребенка при выборе вида и содержания деятельности, включение в групповую деятельность, требующую усложнения способов межличностного приспособления, расширение круга партнеров, усложнение круга решаемых задач		

Ряд исследователей связывают проблему направления воспитания с его содержанием и актуализируют такие направления:

- воспитание труженика,
- творческой индивидуальности,
- семьянина,
- гражданина России,
- человека мира,
- нравственного человека¹.

Отдельно выделяется и теоретически прорабатывается проблема диагностики процесса и результатов воспитания. Исследователями изучаются критерии и показатели воспитанности и воспитуемости (Н.Е. Щуркова², А.К. Маркова). Так, А.К. Маркова понимает воспитуемость как откликаемость на воспитательные воздействия извне, готовность к переходу на новые уровни развития личности. Ею изучены показатели воспитуемости, уровни воспитанности и воспитуемости³. Н.Ф. Талызина содержание понятия «воспитанность» представляет через характеристику ее компонентов:

- нравственные знания,
- нравственные убеждения,
- нравственное поведение⁴.

Н. Бордовская, А.А. Реан в качестве критериев оценки воспитанности человека принимают: «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом); «истину» как руководство при оценке действий и поступков; «красоту» во всех формах ее проявления и созидания. Мера воспитанности человека определяется следующими критериями: широтой и высотой восхождения человека к вышеозначенным ценностям; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств и их иерархией в структуре личности⁵.

¹ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 324.

² Щуркова Н.Е. Новое воспитание. – М., 2000.

³ Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – С. 49.

⁴ Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998.

⁵ Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб., 2001.

Одним из критериев нравственной воспитанности, с позиции авторского коллектива под руководством М.В. Гамезо, является уровень сформированности нравственных потребностей, чувств, привычек. В данном случае имеется в виду содержание нравственной сферы: то, чем руководствуется человек. Другим критерием воспитанности личности является уровень преднамеренности, произвольности поведения. Моральная устойчивость человека, умение преодолевать трудности невозможны без умения управлять своими желаниями, своим поведением. Его способность действовать под влиянием намерения, преодолевать все другие непосредственные побуждения, желания, которые мешают выполнять намерение, говорит о том, что человек сознательно управляет своей мотивационной сферой. Воспитание предполагает не только учет мотивов, но и стимулов, т.е. тех объективных побудителей поведения, которые лежат вне ученика. Стимул порождает мотив как внутреннюю причину активности личности, т.е. причину мотива¹.

О воспитанности человека можно судить по многочисленным показателям: по облику, речи, манере поведения в целом и характерным отдельным поступкам, по ценностным ориентациям, отношению к деятельности и стилю общения. Вот что писал о воспитанных людях А.П. Чехов: «Воспитанные люди, по моему мнению, должны удовлетворять следующим условиям:

1. Они уважают человеческую личность, а потому всегда снисходительны, мягки, вежливы, уступчивы... Они не бунтуют из-за молотка или пропавшей резинки; живя с кем-нибудь, они не делают из этого одолжения, а уходя, не говорят: с вами жить нельзя! Они прощают и шум, и холод, и пережаренное мясо, и остроты, и присутствие в их жилье посторонних...

2. Они сострадательны не к одним только нищим и кошкам. Они болеют душой и от того, чего не увидишь простым глазом...

3. Они уважают чужую собственность, а потому и платят долги.

4. Они чистосердечны и боятся лжи как огня. Не лгут они даже в пустяках. Ложь оскорбительна для слушателя и опошляет в его глазах говорящего. Они не рисуются, держат себя на улице так же,

¹ Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003. – С. 345.

как дома, не пускают пыли в глаза меньшей братии... Они не болтливы и не лезут с откровенностями, когда их не спрашивают... Из уважения к чужим ушам они чаще молчат.

5. Они не уничтожают себя с той целью, чтобы вызвать в другом сочувствие и помощь. Они не играют на струнах чужих душ, чтоб в ответ им вздыхали и нянчились с ними. Они не говорят: меня не понимают!..

6. Они не суетны. Их не занимают такие фальшивые бриллианты, как знакомство со знаменитостями, восторг встречного в Salon'e, известность по портерным...

7. Если они имеют в себе талант, то уважают его. Они жертвуют для него покоем, женщинами, вином, суетой...

8. Они воспитывают в себе эстетику. Они не могут уснуть в одежде, дышать дрянным воздухом, шагать по оплеванному полу...»¹.

Интересен взгляд Н.А. Пастернак, которая выделяет такой элемент психологического анализа, как *феномены воспитания*, представляющие собой устойчивые личностные особенности, формирующиеся непосредственно под воздействием взрослых. К феноменам воспитания автор относит:

– феномен выученной беспомощности, т.е. поведение, при котором человек фактически бездействует в ситуации, требующей активности и инициативы;

– феномен запрограммированного сознания, т.е. поведение, при котором человек убежден в том, что необходимо всегда придерживаться один раз избранных правил, т.е. не учитывает изменчивости мира, проявляющейся в различных жизненных ситуациях;

– феномен психологической уязвимости, т.е. повышенной чувствительности к ситуациям конкретного типа².

Практические проблемы в области современной психологии воспитания в изложении И.Ю. Кулагиной, В.М. Миниярова, Н.А. Пастернак можно суммировать следующим образом:

- психология педагогической оценки,
- воспитание неуспевающего школьника,
- развитие личности учеников с различным уровнем успеваемости,

¹ Чехов А.П. Собр. соч.: в 12 т. – М., 1956. – Т. 11. – С. 83–84.

² Пастернак Н.А. Психология воспитания / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Академия, 2008. – С. 79–85.

- становление характера в подростковом возрасте,
- воспитание в игре,
- мотивация учения, мотивационные механизмы, лежащие в основе воспитания (эмоциональное переключение, эмоциональное заражение и подражание, сдвиг мотива на цель, механизмы произвольного поведения),
- воспитание социальных эмоций,
- воспитание антипотребительской позиции у детей и родителей,
- формирование личностной автономии и способности к самостоятельному выбору,
- формирование установок толерантного сознания,
- феномены воспитания («выученной беспомощности», запрограммированного сознания, психологической уязвимости),
- развитие коммуникативных навыков и стрессоустойчивости.

На стыке психологии воспитания, психологии личности и профессиональной деятельности педагога выделяется проблема психолого-педагогической компетентности воспитателя. А.С. Макаренко писал: «Воспитатель должен всегда хорошо знать следующее: хотя все воспитанники и понимают, что в детском учреждении их учат и воспитывают, однако они очень не любят подвергаться специальным педагогическим процедурам и тем более не любят, когда с ними бесконечно говорят о пользе воспитания, морализируя каждое замечание. Поэтому сущность педагогической позиции воспитания должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план. Воспитатель, бесконечно преследующий воспитанников явно специальными беседами, надоедает воспитанникам и почти всегда вызывает некоторое противодействие. (...) Воспитанник нашего детского учреждения есть раньше всего член трудового коллектива, а потом уже воспитанник, таким он должен представляться самому себе. Поэтому официально он и не называется воспитанником, а кандидатом или членом коллектива. В его глазах и воспитатель должен выступать тоже, прежде всего, как член того же трудового коллектива, а потом уже как воспитатель, как специалист-педагог, и поэтому соприкосновения воспитателя и воспитанника должны происходить не столько в специальной педагогической плоскости, сколько в плоскости трудового производственного коллектива»¹.

¹ Макаренко А.С. Указ. соч. – С. 325–326.

Можно выделить ряд подходов к пониманию содержания психолого-педагогической компетентности воспитателя. Так, Н.А. Пастернак и А.Г. Асмолов считают, что для педагога очень важно осуществлять:

- учет возрастных особенностей ученика;
- учет личностных особенностей, требующих психологической поддержки (склонность ко лжи, агрессии, нарушениям поведения, акцентуации и т.д.);
- использование ресурсов психологической поддержки в группе (осознание проблем);
- обсуждение проблем;
- учет факторов, осложняющих процесс группового решения;
- интеграция группы как фактор развития личности;
- групповая сплоченность и ее диагностика.

У педагога необходимо развивать: толерантность, коммуникативные навыки и стрессоустойчивость, готовность к диагностической деятельности в области воспитания (практикумы и методики)¹.

В.М. Минияров и Д.И. Фельдштейн в компетентность педагога как воспитателя включают: понимание предмета воспитания (цель и результат – развитие личности в совокупности ее структурных компонентов), квалифицированное применение методов диагностики результатов воспитания (самооценка, поведенческие наблюдения, личностные опросники, проективные методы, диагностические комплексы), грамотная коррекция результатов воспитания (коррекция взаимоотношений родителей с детьми, учителя с учащимися, коррекция запущенного ребенка и т.д.)².

Психологические механизмы педагогической практики С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского, А.С. Макаренко и других воспитателей-гуманистов сегодня анализируются доктором психологических наук, профессором Б.С. Братусем: «Появление новых свойств и новой направленности личности взамен старых возможно только в ходе развития соответствующей новой деятельности, а никак не путем одного, пусть самого проникновенного, проповедования новых взглядов и интересов, не путем одних нравоучений и нотаций. Напомним, что свойства личности всегда деятельностно

¹ Пастернак Н.А. Психология воспитания.

² Минияров В.М. Педагогическая психология. – Самара, 2003.

опосредованы. Не будучи порождены соответствующей деятельностью, они представляют всего лишь пустую декларацию. (...) Наибольшей вероятностью стать таким предметом (деятельности) обладает группа сверстников при наличии:

- 1) теплоты, тесных личностных связей и общений;
- 2) общего дела, объединяющего группу, общих целей, задач, общих врагов и друзей;
- 3) атрибутов взрослости, собственной значимости;
- 4) элемента личности, порой тайны, превосходства над другими подобными группами, некоторой экстремальности групповой деятельности, субъективного восприятия ее как чего-то небудничного, доселе небывалого.

Желаемые мотивы, как правило, могут появиться лишь в результате длительного и сложного воспитательного процесса, в то время как первые выборы играют нередко роль крючка, приманки, для того, чтобы вовлечь подростка в новый коллектив, в сферу воспитательного воздействия. Непонимание этого момента сплошь и рядом приводит к тому, что от трудного подростка сразу требуют примерного поведения и похвальных мотивов. Это обычно кончается тем, что такой подросток не принимает эти требования и, не чувствуя их внутренней необходимости, так или иначе уходит из поля влияния воспитателя. Таким образом, воспитание должно вобрать в себя реальную жизнь ребенка, а не быть чем-то внешним, навязанным по отношению к этой жизни. Дилемма, стоящая здесь, достаточно остра: либо воспитание с опорой на реальные возрастные потребности будет вести за собой развитие личности, либо это развитие пройдет своим стихийным ходом мимо организованного воспитания со всеми присущими стихии последствиями». Чуть ниже тот же автор отмечает: «...можно сказать, что для воспитателя по сути все равно, занимается ли ребенок туризмом, фехтованием, музыкой, театром или плетением вологодских кружев – важно, каким он становится человеком в ходе этих занятий. Это не значит, что продукт деятельности, ее качество вовсе не играют роли. (...) Это значит только, что предмет воспитания не совпадает с предметом обучения. Если в первом случае предметом является нравственно-ценностная, смысловая сфера, то во втором – интеллектуальная и операционально-техническая»¹.

¹ Братусь Б.С. Психология личности. – М., 2001.

Подытоживая проблему психолого-педагогической компетентности воспитателя, приведем точку зрения А.К. Марковой, которая формулирует следующий алгоритм планирования психологически обоснованных воспитательных задач:

- изучение развития личности, уровня воспитанности и воспитуемости учеников;
- постановка воспитательных задач с учетом индивидуальных особенностей ученика;
- выбор и реализация психологически обоснованных приемов и методов воспитания;
- оценка успешности этих мероприятий с точки зрения позитивных сдвигов в личностном развитии учеников¹.

Практическое занятие 7

Цель: системный анализ воспитательных и развивающих концепций.

Компетенции выпускника по ФГОС по направлению «Педагогическое образование»: выпускник должен овладеть способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2). Он должен знать теории, технологии обучения, воспитания и духовно-нравственного развития личности, сопровождения субъектов образовательного процесса; системно анализировать и выбирать воспитательные и образовательные концепции.

Вопросы для обсуждения:

1. Зарубежные психологические теории и концепции воспитания.
2. Отечественные психологические концепции воспитания.
3. Психология нравственного воспитания.

А. Воспитание как процесс, направленный на установление нравственных норм.

Б. Характеристика нравственных знаний, нравственных убеждений и нравственного поведения как структурных компонентов воспитанности (условия, этапы формирования нравственных знаний, убеждений, поведения; структура нравственных убеждений).

¹ Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – С. 49.

4. Психология семейного воспитания: влияние семьи на формирование личности.

5. Психология полового воспитания: взаимодействие общества, семьи и образовательных институтов.

6. Психолого-педагогическая компетентность воспитателя.

Задания для самостоятельной работы:

1. По технологии «Презентация на одном слайде» подготовьте сообщение об одной концепции воспитания на ваш выбор. На одном слайде (или листе формата А4) изложите характеристику избранной концепции.

2. Проведите сравнение позиций А.М. Прихожан, А.И. Раева и Н.Ф. Талызиной, выпишите общие идеи (понятия) и различия их взглядов в области психологии нравственного воспитания:

А. Статьи: Прихожан А.М. О нравственном развитии // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост И.В. Дубровина. – М.: Академия, 1999. – С. 278–282.

Б. Раздела: Развитие нравственно-волевых свойств младшего школьника в условиях педагогического воздействия // Педагогическая психология / под ред. А.И. Раева. – СПб., 1999. – С. 31–42 (см. копию в папке по предмету).

В. Раздела: Психология воспитания // Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие. – М.: Академия, 1999. – С. 251–265.

3. Придумайте форму сравнительной таблицы «Основные концепции и проблемы воспитания в семье» и заполните ее на основании раздела «Семейное воспитание как психолого-педагогическая проблема» из учебного пособия М.В. Гамезо и соавторов, а также на основании раздела «Воспитание ребенка в семье» из учебного пособия под редакцией Н.В. Ключевой.

4. На основании анализа литературы выберите одну из практических проблем в области современной психологии воспитания и подготовьте наглядный материал для просветительской работы в учреждении образования (стендовый материал, раздаточный буклет, листовки, методическую папку и т.д.). Примерные проблемы: воспитание неуспевающего школьника, развитие личности учеников отдельных возрастов: показатели и критерии воспитанности; становление характера в подростковом возрасте, воспитание дошкольника в игре, мотивация учения младшего школьника (младшего подростка), мотивация волевого поведения, эмоциональное воспитание, воспитание социальных эмоций, воспитание антипотребительской позиции у детей и родителей и т.д.

Задания для работы на занятии:

1. Дайте психологический анализ высказыванию К.Д. Ушинского: «У одной девочки кукла стряпает, шьет, моет, гладит; у другой – валяется на диване, принимает гостей, спешит в театр или на раут; у третьей – бьет людей, заводит копилку, считает деньги. Нам случалось видеть мальчиков, у которых пряничные человечки уже получали чины и брали взятки» (см.: Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М., 1990. – Т. 5. – С. 312).

2. Вспомните свой опыт обучения в школе. Напишите «неотправленное письмо» одному из своих учителей – тому, чья педагогическая деятельность и личностные особенности оказали особое влияние на ваше воспитание.

3. Великий педагог Януш Корчак писал: «Мы часто забываем о том, что должны учить ребенка не только отстаивать правду. Но и распознавать ложь, не только любить, но и ненавидеть, не только уважать, но и презирать, не только соглашаться, но и спорить, не только слушаться, но и бунтовать» (см.: Корчак Я. Как любить ребенка. – М., 2011. – С. 18). Как вам кажется, какую закономерность психологии воспитания описал Я. Корчак?

4. Прочтите стихотворение. Кому и в какой ситуации вы бы хотели его прочесть?

ОБРАЗЕЦ

У старшего брата был звонкий отец:
Кумир городка, педагог и певец.
Ему, подражая и в этом, и в этом,
Историком сделался сын и поэтом.
У среднего брата был тихий отец:
Рыбак и от скуки казенной беглец.
Развел цветничок, огородик за домом.
И сын в подражание стал агрономом.
У младшего брата был старый отец:
Мудрец, запредельного мира жилец.
Он книги искал, собирал и читал.
И сын в подражание книжником стал.
Так возраст и время меняли его,
Крутила эпоха отца моего.
И только в одном не менялся отец:
Для каждого сына он был образец.

Ключевые понятия: социальная зрелость, коллектив, ответственность, половая идентификация, семья, детский коллектив, культура.

Список литературы:

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи. – М., 1996.
3. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. – М., 1997.
4. Медведева И., Шишова Т. Книга для трудных родителей. – М., 1994.
5. Орлов Ю.М. Половое развитие и воспитание. – М., 1993.
6. Пастернак Н.А. Психология воспитания / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Академия, 2008.
7. Половая социализация ребенка в семье и школе / сост. Л.Н. Татарникова. – СПб., 1992. – Ч. 1.
8. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования / под ред. Е.Г. Силяевой. – М.: Академия, 2002.
9. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011.
10. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
11. Рубинштейн С.Я. Способы воспитания новых привычек // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост. И.В. Дубровина. – М.: Академия, 1999. – С. 258–266.
12. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. – М., 1982.
13. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
14. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998.
15. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. – М., 2000.

Задания для самоконтроля:

1. Согласно ... подходу, особенности личности обусловлены структурой общества, способами социализации, взаимоотношениями с окружающими людьми:

- а) биогенетическому;
- б) социогенетическому;

- в) психогенетическому;
 - г) двухфакторному.
2. ... принятие ориентировочной основы выполняемых действий составляет специфическую особенность усвоения морального опыта.
- а) духовное;
 - б) опосредованное;
 - в) эмоциональное;
 - г) личное.
3. Выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности познания и социальной потребности жить, действовать для «других» называется:
- а) нравственностью;
 - б) мировоззрением;
 - в) развитием личности;
 - г) духовностью.
4. Весомый вклад в осмысление проблем воспитания внес ученый-педагог и директор Павлышской школы на Украине:
- а) К.Д. Ушинский;
 - б) А.С. Макаренко;
 - в) Я.А. Каменский;
 - г) В.А. Сухомлинский.
5. На конкретного школьника можно воздействовать не прямо, а через коллектив, считал:
- а) Л.И. Божович;
 - б) А.С. Макаренко;
 - в) С.Л. Рубинштейн;
 - г) Я.А. Каменский.
6. Ядро личности – нравственность. Уровень развития личности определяется степенью ответственности человека перед другими людьми, миром и собой, считал (а):
- а) Н.Ф. Талызина;
 - б) И.А. Зимняя;
 - в) И.П. Иванов;
 - г) А.Г. Асмолов.
7. Откликаемость на воспитательные воздействия извне, готовность к переходу на новые уровни развития личности – ...
- а) образованность;
 - б) воспитуемость;
 - в) уровень воспитания;
 - г) результат специального воздействия в ходе обучения.

8. Н.Ф. Талызина содержание понятия «воспитанность» представляет через характеристику таких ее компонентов:

- а) нравственные знания;
- б) нравственные убеждения;
- в) нравственное поведение;
- г) все ответы верны.

Практическое занятие 8

Цель: формирование проективно-рефлексивного умения формулировать воспитательные и развивающие задачи урока (воспитательного мероприятия).

Компетенции выпускника по ФГОС по направлению «Педагогическое образование»: выпускник должен овладеть способностью решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2).

Задания для самостоятельной работы:

1. Изучите таблицу «Логика постановки воспитательных задач урока» (А.К. Маркова). Сформулируйте алгоритм планирования психологически обоснованных воспитательных задач, сравните его с авторским алгоритмом, представленным в тексте параграфа. Предложите вариант заполнения третьего столбика таблицы.

Характеристики нравственного развития учащихся, их воспитанности и воспитуемости	Виды воспитательных задач, которые могут ставиться учителем, воспитателем	Приемы выявления степени решения воспитательных задач
Психологические характеристики воспитанности школьников (сложившегося уровня нравственного развития)		
А. Нравственные знания. <i>Содержание знаний: знания об отношении к труду, обществу, к себе, другому человеку.</i>	Изучать состояние знаний о нравственных нормах. Расширять запас нравственных знаний и отношений	Наблюдения на уроках и вне уроков, сопоставление повторяющихся поступков и высказываний учащихся

Характеристики нравственного развития учащихся, их воспитанности и воспитуемости	Виды воспитательных задач, которые могут ставиться учителем, воспитателем	Приемы выявления степени решения воспитательных задач
<p><i>Виды знаний: знания о фактах, общих принципах и нормах.</i></p> <p><i>Этапы: заучивание по образцу, понимание, применение в новых условиях</i></p>	<p>Показать на отдельных фактах поведения общие нравственные принципы</p> <p>Стремиться к осознанному пониманию нравственных принципов учащимися</p>	<p>Фиксация динамики нравственного развития отдельных учащихся в специальных сводных листах</p>
Б. Нравственные убеждения, мотивы, ценностные ориентации, цели	<p>Добиваться в ходе воспитательных мероприятий превращения нравственных знаний в нравственные убеждения; учить школьников осознавать и сопоставлять мотивы и цели своего поведения, на этой основе принимать решение в ситуациях выбора, брать на себя ответственность; ставить школьников в ситуации разной степени обязательности; выработка приемов внутренней саморегуляции</p>	
В. Реальное нравственное поведение как система повторяющихся поступков	<p>Учить школьников различать в поступке цели (намерения) и результаты; добиваться перехода нравственных знаний и убеждений в реальное нравственное поведение; учить преодолевать разлад между убеждениями и поступками; воспитательные мероприятия планировать исходя из индивидуальных особенностей учащихся (например, для одних создавать условия для реализации стремлений к лидерству, для других – условия для преодоления тревожности, для третьих – условия для поднятия самооценки и т.д.)</p>	

Характеристики нравственного развития учащихся, их воспитанности и воспитуемости	Виды воспитательных задач, которые могут ставиться учителем, воспитателем	Приемы выявления степени решения воспитательных задач
Психологические характеристики воспитуемости школьников (перспектив нравственного развития)		
Активность ориентировки в новых социальных условиях	Поощрять и стимулировать социальную активность и инициативу	
Отклик на воспитательные воздействия другого человека	Упрочивать открытость к воздействиям другого человека	
Стремление к самовоспитанию	Укреплять личную ответственность за становление своей личности; изучать перспективы развития личности отдельных учащихся и на этой основе планировать их участие в различных воспитательных мероприятиях	

2. Рассмотрите таблицу. С позиции какой теории она составлена? Сформулируйте алгоритм планирования психологически обоснованных развивающих задач. Какой информацией, на ваш взгляд, можно дополнить таблицу?

Характеристика основных компонентов учебной деятельности	Виды развивающих задач
<i>Мотивация учения.</i> Виды мотивов: внешние-внутренние, ведущие-второстепенные, кратковременные-длительные-постоянные, осознаваемые-неосознаваемые, познавательные-социальные. Качества мотивов: устойчивость, сила, быстрота возникновения, эмоциональная окраска, степень распространения и т.д.	Способствовать актуализации привычных мотивов и появлению на основе постановки новых целей новых мотивов. Расширять мотивационную сферу учащихся и строить иерархию мотивов на основе подчинения их друг другу. Добиваться осуществления перевода внешних мотивов во внутренние, появления личностного смысла учения. Формирование у ряда мотивов новых качеств: самостоятельность, устойчивость, сила и др.

Характеристика основных компонентов учебной деятельности	Виды развивающих задач
<p><i>Учебная задача:</i> понимание учебной задачи, поставленной задачи, ее принятие школьниками самостоятельная постановка учеником одной или нескольких учебных задач</p>	<p>Добиваться понимания учениками смысла тех заданий и упражнений, которые они выполняют (для чего мы это делаем, что мы усваиваем), создавать в ходе этого мотивацию ученика, ибо без этого он является только исполнителем, а не субъектом учения.</p> <p>Добиваться активного включения учеников в анализ задачи с учетом своих реальных возможностей. Повышать уровень притязаний учеников.</p> <p>Подводить учеников через столкновение с трудностями к постановке задач. Поощрять постановку учеником более сложных задач самообучения и саморазвития</p>
<p><i>Учебные действия:</i> Виды действий: по уровню овладения (внешние-внутренние), отношению к практике (умственные-практические), ведущему психическому процессу (перцептивные, мыслительные, аттенционные, мнемические, имажинативные, речевые), уровню выполнения (репродуктивные, продуктивные), ведущей функции (ориентировочные, исполнительные, контрольные, оценочные)</p>	<p>Развивать у учащихся внутренний план действий. Переводить учеников от действий со схемами к действиям в уме, при затруднениях возвращаться к развернутому выполнению действий и операций с опорой на наглядность.</p> <p>Отрабатывать учебные действия школьников, осуществлять их перевод от операции к действиям, затем к способам и приемам, умениям и навыкам. В случае затруднений школьников опять спускаться от навыков и умений к действиям и операциям.</p> <p>Формировать у школьников умственные действия сравнения, обобщения, классификации, абстрагирования; приемы запоминания, сосредоточения внимания, восприятия, воображения. Способствовать развитию приемов творческого и проблемного мышления.</p> <p>Способствовать развитию устной речи школьников. Развивать их письменную речь. Формировать основные действия письменной речи (порождение замысла письменного высказывания, выражение замысла, редактирование текста,</p>

Характеристика основных компонентов учебной деятельности	Виды развивающих задач
	<p>построение плана будущего текста). Учить анализировать связность и контекстность письменных текстов и их стилистических особенностей</p>
<p><i>Контроль и оценка.</i> Виды контроля: итоговый, пошаговый, планирующий, индивидуальный, групповой, контроль и самоконтроль. Виды оценки: адекватная, неадекватная, дифференцированная, оценка и самооценка</p>	<p>Формировать у учеников все виды контроля, умение оценивать себя, давать реалистическую самооценку своих возможностей, постоянно привлекать учеников к самооцениванию, повышать их самооценку. Учить школьников умению оценивать отдельные стороны и части своей работы, ставить школьников в разные позиции оценивающего и оцениваемого. Развивать у них самосознание, рефлексии на способы своей учебной работы, на качества своей личности в ходе учения</p>
<p><i>Знания как продукт учебной деятельности.</i> Виды знаний: знания о фактах, понятия и термины, законы и теории, знания о способах деятельности и методах познания. Этапы усвоения: заучивание, воспроизведение, понимание, применение в знакомых и новых условиях. Уровни: репродуктивные и продуктивный. Качества знаний: научность, фундаментальность, обобщенность, системность, мобильность, гибкость, оперативность, практическая направленность знаний, их действенность, полнота, прочность, глубина, широта</p>	<p>Изучать психологические особенности знаний учащихся. Обеспечивать наличие у школьников всех параметров знаний. Добиваться наличия не только знаний о фактах и отдельных понятиях, но и знаний о способах деятельности. Переводить школьников с этапа заучивания на этап понимания, далее на этапы применения, оценивания. Обеспечивать у учеников не только воспроизведение заданных знаний по образцу, но и искать новые нестандартные пути их добывания и применения. Обучать школьников выделению ключевых идей, ведущих принципов учебного предмета. Формировать у учащихся приемы применения знания в новых условиях, усиливать прикладную направленность знаний. Расширять запас знаний, учить приемам их запоминания. В целом добиваться не только запаса знаний, но наличия их качеств: обобщенности, системности, гибкости, действенности и через организацию учебной деятельности</p>

3. Выберите тему урока (занятия, воспитательного мероприятия), сформулируйте воспитательную и развивающую задачи урока. Определите учебный материал и способы контроля за достижением задач урока (воспитательные технологии и способы контроля результатов воспитания).

4. Составьте комплекс диагностических методик для диагностики результатов воспитания для конкретного возраста детей. Укажите: показатели воспитанности, названия и авторов методик, их цели и диагностические показатели, источник литературы.

Задания для работы на практическом занятии:

1. Анализ воспитательных и развивающих задач урока (воспитательного мероприятия).

2. Анализ возможностей методик диагностики результатов воспитания:

- методика ранжирования личностных качеств Б.А. Сосновского,
- методики самооценки (опросник Казанцевой, Дембо-Рубинштейн, методики диагностики тревожности и т.д.),
- карта наблюдения Стотта (А.А. Реан),
- личностные опросники (ММРІ, 16РF, Шкала LOC, опросник Томаса, опросники акцентуаций),
- диагностические комплексы (МЭДОС Р.В. Овчаровой, диагностика социально-психологического типа личности В.М. Миниярова) и т.д.

Ключевые понятия: воспитательная задача урока, воспитанность, воспитуемость.

Список литературы:

1. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
2. Педагогическая диагностика в работе классного руководителя / сост. Н.А. Панченко. – Волгоград, 2007.
3. Педагогический контроль в процессе воспитания: метод. реком. / под ред. Е.Н. Степанова. – М., 2006.
4. Планирование воспитательной работы в классе: методическое пособие / под ред. Е.Н. Степанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2006.
5. Изучение личности учащегося и ученических коллективов / Л.М. Фридман [и др.]. – М., 1989.



Глава 4

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Перед осваивающим педагогическую профессию студентом и молодым педагогом встают профессиональные вопросы, разрешение которых возможно при обращении к ряду теорий и концептуальных положений, разрабатываемых педагогической психологией. Безусловно, профессиональные проблемы в осуществлении педагогической деятельности вызываются как внешне детерминированными основаниями (отношение общества, уровень оплаты труда, контактность окружающих, развитость и воспитанность обучающихся и пр.), так и внутренними. Именно на последних, как на сущностно психологических, и остановимся подробнее.

Так, проблемы молодых учителей, говорящие о сложностях в адаптации к профессиональной деятельности, исследователи делят на несколько групп:

- проблемы, обусловленные когнитивно-информационной (психолого-методической) некомпетентностью (слабая предметная и методическая подготовка, проявляющаяся в отсутствии готовности к организации: внимания учащихся, работы над пониманием учащимися материала и пр.; проблема прогнозирования результатов усвоения материала учащимися и пр.);

- проблемы, вызванные неготовностью решать воспитательные задачи (проблема личностной готовности к организации воспитательной работы, слабое осознание себя как представителя профессии);

- проблемы, в основе которых лежит коммуникативная некомпетентность (проблема взаимопонимания с детьми, выражающаяся в отсутствии дисциплины; проблема построения отношений с родителями и администрацией и пр.);

- проблемы, обусловленные личностными особенностями учителя (эмоциональными, характером, самосознанием и пр.) (недо-

статочное владение приемами самоанализа, самооценки и саморегуляции; неразвитость рефлексии);

- социальные проблемы¹.

В исследованиях А.А. Реана экспериментально подтвержден часто наблюдаемый в педагогической практике факт – «чем больше трудностей испытывает педагог в своей деятельности, тем менее ответственными, менее заинтересованными представляются ему учащиеся, с которыми он работает. Мы склонны интерпретировать эти результаты как проявление психологической защиты, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется различными объективными негативными чертами личности учащихся – “трудный контингент”, “безответственные личности” и т.д.» (А.А. Реан, А.Р. Кудряшов, А.А. Баранов)². Известно высказывание умудренных опытом педагогов: «Хорошему учителю всегда везет с детьми, а несчастному педагогу, увы, с ними обычно не везет».

Нерешенные проблемы первых лет профессиональной деятельности становятся причиной замедленного профессионального развития, а также ведут к формированию негативных личностных качеств (авторитарности, раздражительности и т.д.).

Среди проблем, которые формулируются педагогами, уже имеющими опыт работы, наиболее часто встречаются следующие:

- экзистенциальные (ощущение нереализованности, неудовлетворенность своим социальным положением, затрудненность реализации творческого потенциала и т.д.);
- психоэнергетические (физическая и психологическая истощенность, подверженность стрессам, опасение не справиться с эмоциональными перегрузками);
- коммуникативные (неумение понять индивидуально-психологическое состояние другого, неадекватность восприятия себя и окружающих, психологических особенностей возраста, неумение владеть собой и т.д.);
- профессиональные (неумение донести до учащихся учебный материал, сформировать интерес к предмету и способность к их

¹ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Редуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 385.

² Реан А.А., Кудряшов А.Р., Баранов А.А. Адаптация и стрессоустойчивость педагога // Психология адаптации личности. – СПб., 2006. – С. 78–79.

самостоятельности, затруднения в установлении межпредметных связей, субъективность оценки и т.д.).

Проблемы, формирующиеся у педагога в ходе профессиональной деятельности приносят ущерб и здоровью самого педагога, и окружающих его людей, искажают позитивный образ профессии в глазах общества, наносят ущерб на всех уровнях взаимодействия, в первую очередь, – детям. Перефразируя вышеприведенное изречение, можно сказать, что хорошему ученику всегда везет с педагогами. Если же ему не повезло с педагогом, то какой вопрос он должен задать себе?

Остановимся на характеристике ряда разделов, изучаемых педагогической психологией, которые, на наш взгляд, могут дать пищу для размышлений и решения вышеуказанных проблем. Отечественная педагогическая психология накопила богатейший материал исследований в области психологии педагогического труда. П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, И.В. Страхов, Г.С. Сухобская, А.И. Щербаков – вот далеко не полный перечень исследователей, к фундаментальным трудам которых может обратиться любой заинтересованный читатель.

§ 1. Психология педагогической деятельности

Профессия педагога относится к группе профессий «человек-человек» (Е.А. Климов), что определяет особые качества человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, быстро разбираться во взаимоотношениях людей, хорошо помнить и держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т.д. Человеку этой профессиональной схемы свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»; умение слушать и выслушивать; широкий кругозор; речевая (коммуникативная) культура; «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение или

способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту»; «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»; способность сопереживания; наблюдательность; «глубокая и оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в целом»; решение нестандартных ситуаций; высокая степень саморегуляции¹. Для анализа профессиональной пригодности человека, работающего по схеме «человек-человек», существенен перечень противопоказаний к этому типу профессиональной занятости. «Противопоказаниям к выбору профессий данного типа являются дефекты речи, невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки, как это ни печально, нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку – интереса “просто так”»². Это как бы обобщенный портрет субъекта профессии типа «человек-человек». Входящая в этот тип педагогическая профессия предъявляет еще целый ряд специфических требований, среди которых основные, по мнению И.А. Зимней, – это профессиональная компетентность и дидактическая культура³.

Е.А. Климов считает, что «подготовленность в области психологии – это прежде всего ясные представления о специфической психической реальности, сопровождаемые положительным аффективным тоном, связанные с ненасыщаемым интересом к ней и готовностью напрямую контактировать с ней в межличностном общении». У психологически подготовленного педагога должно быть прежде всего «обостренное чувство одушевленности» сторонних людей, а не просто вербальное, концептуальное знание соответствующего рода.

В структуре труда педагога А.К. Маркова выделяет следующие составляющие: профессиональные психологические и педагогические знания; профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции и установки педагога;

¹ Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995. – С. 176–181.

² Там же. – С. 181.

³ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 62.

личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями¹. Все эти компоненты формируются и развиваются в ходе профессиональной специально организованной педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность – воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования.

Основными характеристиками педагогической деятельности являются ее целеположенность, мотивированность, предметность и продуктивность.

Цель педагогической деятельности в педагогической деятельности имеет иерархизированный характер. Цели и задачи зависят от конкретной парадигмы обучения. В рамках авторитарной (а она традиционная в отечественной школе) педагогики цели педагогической деятельности определяются господством дидактической задачи, а не личности ребенка. В рамках гуманистической личностно-ориентированной педагогики (альтернативной авторитарной) цели и задачи педагогической деятельности определяются тем, что главной фигурой является ребенок, как его личность, так и его внутренний мир; система отношений строится на доверии и терпимости к нему, деликатности, истинном интересе к его судьбе и т.д. Имена основоположников гуманистической концепции школы, личностно-гуманного подхода к ребенку известны (В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили – в нашей стране; К. Роджерс, Д. Дьюи и др. – в зарубежной психологии). В рамках этой методологии все структурные компоненты педагогической деятельности, начиная с целей и задач, работают с учетом того, что ребенок – не объект воспитания, а объект самовоспитания. Успех реализации такого подхода зависит от степени сформированности и стремления учителя смотреть на мир глазами своих воспитанников.

Мотивация педагогической деятельности – одна из актуальных проблем исследования в педагогической психологии, особенно в связи с изменением социально-экономических процессов в современном обществе. Педагогическая мотивация может быть представлена внешними и внутренними мотивами. Внешние мотивы – мотив достижения, престижности работы в определенном

¹ Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.

образовательном учреждении, адекватности оплаты труда; внутренние – ориентация на процесс и результат своей деятельности, личного и профессионального роста, самоактуализации, ориентация на доминирование (мотив власти). Признаки потребности доминирования: желание контролировать свое окружение, воздействовать на поведение других людей, направлять их посредством совета, обольщения или приказа; желание побуждать поступать других людей в соответствии со своими потребностями и чувствами; желание добиваться сотрудничества и убеждать других в своей правоте.

Предмет педагогической деятельности – организация учебно-воспитательной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Продукт педагогической деятельности – формируемый индивидуальный опыт ученика во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продуктивность педагогической деятельности как мера ее результативности может иметь несколько уровней:

1) минимальный – репродуктивный, педагог умеет пересказать другим то, что знает сам;

2) низкий – адаптивный, педагог умеет приспособить свое общение к особенностям аудитории (к ее профилю, возрасту и т.п.);

3) средний – локально моделирующий, педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса;

4) высокий – системно моделирующий знания учащихся, педагог владеет стратегиями формирования системы знаний по предмету в целом;

5) высший – системно моделирующий деятельность и знания учащихся, педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании и саморазвитии.

Высший уровень развития педагогической деятельности заключается в том, что педагог ставит цели по формированию механизмов саморазвития и способен к передаче ученикам своей способности к саморазвитию.

Структура педагогической деятельности представляется исследователями в разном виде. И как единство цели и мотивов,

способов деятельности, контрольно-оценочных компонентов (А.Н. Леонтьев, Ю.П. Вавилов, Э.Ф. Зеер); и как совокупность видов деятельности, соотнесенных с этапами педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина); и как система педагогических умений (А.К. Маркова), как функциональное единство (А.И. Щербаков).

Н.В. Кузьмина определяет психологическую структуру деятельности учителя как систему, взаимосвязь и последовательность его действий, направленных на достижение педагогических целей через решение длинного ряда педагогических задач. В этой структуре автор выделяет пять компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный¹. Аналогичную структуру предлагают Ф.Н. Гоноболин, С.Г. Вершловский.

Педагогические умения, по А.К. Марковой, соответствуют разным позициям учителя, где «профессиональные педагогические позиции – это устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение»².

Структура педагогической деятельности в соотношении с этапами ее построения представлена в *таблице 24*.

Таблица 24

Структура педагогической деятельности

Этапы	Компоненты (по Н.В. Кузьминой)	Педагогические умения (по А.К. Марковой)	Педагогические функции
1. Подготовительный	Проективная деятельность: а) формулирование педагогических целей; б) выбор содержания учебного материала будущих занятий; в) выбор методов обучения; г) проектирование своих действий и действий учеников	1. Умение увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее. 2. Умение работать с содержанием учебного материала. 3. Умение строить планы развития своей педагогической деятельности	1. Диагностическая. 2. Функция прогнозирования. 3. Проективная

¹ Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970.

² Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – С. 9.

Этапы	Компоненты (по Н.В. Кузьминой)	Педагогические умения (по А.К. Марковой)	Педагогические функции
2. Процессуальный	1. Организаторская деятельность: а) установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях; б) стимулирование деятельности учеников; в) организация своей деятельности по изложению учебного материала; г) организация своего поведения в реальных условиях; д) организация деятельности учеников.	1. Умение управлять своим эмоциональным состоянием. 2. Умение управлять настроением коллектива. 3. Умение быстро ориентироваться в обстановке и гибко менять свое поведение. 4. Умение управлять своим телом, голосом, мимикой и жестами.	1. Организационная. 2. Информационная. 3. Контрольная, оценочная и коррекционная.
	2. Коммуникативная деятельность: а) установление взаимоотношений с учениками; б) руководство доверительно-диалогическим стилем общения. 3. Конструктивная деятельность: формулирование тактических задач (выбор и композиция содержания информации, проектирование деятельности учащихся по ее усвоению, проектирование собственной деятельности)	1. Умение создавать условия психологически безопасного общения. 2. Умение понять позицию другого. 3. Умение доступно, логически последовательно, эмоционально объяснять учебный материал. 4. Умение импровизировать и применять разные средства психологического воздействия	

Этапы	Компоненты (по Н.В. Кузьминой)	Педагогические умения (по А.К. Марковой)	Педагогические функции
3. Этап анализа результатов деятельности	1. Гностическая деятельность: а) анализ результатов обучения; б) выявление отклонений – результат поставленной цели; в) анализ причин этих отклонений; г) проектирование мер по устранению недостатков; д) творческий поиск новых методов обучения	1. Умение выявлять показатели обученности. 2. Умение стимулировать личностное развитие. 3. Умение оценивать результативность своей педагогической деятельности	1. Аналитическая. 2. Стимулирующая

Функциональную структуру деятельности педагога предложил А.И. Щербаков. Педагогическая функция – предписанное педагогу направление применения профессиональных знаний и умений. Все основные функции педагогической деятельности он разделил на две группы.

1. Общетрудовые (направлены на создание оптимальных условий для творческого решения педагогических задач):

- конструктивная функция – проектирование системы собственных действий;
- коммуникативная – установление и развитие контактов с коллегами;
- организаторская – организация собственной деятельности;
- исследовательская – пополнение собственных знаний.

2. Педагогические (направлены на решение конкретных задач обучения, развития и воспитания обучающихся):

- информационная функция – глубокие знания и умелое владение учебным материалом, применение на практике разнообразного методического инструментария, обеспечивающего оптимальную передачу знаний учащимся и прочное осмысленное усвоение их школьниками;

- мобилизационная – активизация познавательной деятельности учащихся, организация их самостоятельной, инициативной работы, поддержание и развитие интереса школьников к учебе;
- развивающая – учет индивидуально-психологических характеристик и возрастных особенностей учащихся и развитие их способностей, формирование личности школьника;
- ориентационная – формирование у учащихся социально одобряемых мотивов поведения и активной жизненной позиции¹.

В педагогической психологии широко изучалась *проблема индивидуального стиля педагогической деятельности* (И.В. Страхов, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, Е.А. Климов, А.К. Маркова и др.). В собственно психологическом, узком смысле индивидуальный стиль деятельности – «это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности, ...индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности»².

Стиль педагогической деятельности – обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов и психологических средств, которая складывается у человека, стремящегося к эффективному освоению деятельности и проявляющаяся в разных условиях осуществления педагогической деятельности. Предпосылками выработки индивидуального стиля деятельности являются: 1) наличие зоны неопределенности деятельности, возникающей в результате того, что одна и та же конечная цель может быть осуществлена при помощи различных действий; 2) стремление субъекта выбрать такую индивидуальную систему действий, благодаря которой достигается наибольшая для него успешность деятельности³. Эффективным индивидуальным стилем педагогической деятельности является такой стиль, с помощью которого учитель постоянно находит оптимальные сочетания в способе сти-

¹ Демидова И.Ф. Педагогическая психология. – Ростов н/Д, 2003.

² Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань, 1969. – С. 49.

³ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 82.

муляции, переориентации и мобилизации учащихся, гибко разрешая педагогическую ситуацию в достижении конечных учебных и воспитательных целей. Определенный алгоритм этих сочетаний в организации и регуляции делового поведения педагогов и характеризует тот или иной индивидуальный стиль.

Существуют различные классификаций стилей педагогической деятельности. Так, традиционно называют демократический, авторитарный и попустительский (либеральный). Авторитарный стиль складывается в результате преимущественного использования учителем принудительного требования и агрессивного внушения. Требование направлено на подавление недисциплинированного поведения школьников. Агрессивное внушение принимает формы наставления, предупреждения, угрозы, осуждения, которые вызывают недовольство, возмущение, гнев, презрение учителя. Сопровождается недовольными, злобными, гневными, насмешливыми, раздраженными интонациями голоса и мимики. Авторитарный стиль развивает навыки полного подчинения ученика учителю; тормозит развитие способности к саморегуляции поведения (если педагог не контролирует, то исчезает и дисциплина). У школьников снижается настроение, появляются тревожность, обеспокоенность, раздражение, обида, неприязнь, страх, агрессивность.

Демократический стиль руководства возникает, если учитель опирается на убеждение, побудительное требование и доброжелательное внушение. Убеждая, он разъясняет детям полезность подчинения правилам, формирует у них убежденность в их ценности. Обычные формы требования – приказы, запреты, распоряжения – превращаются при демократическом стиле в побуждение. Теплые интонации голоса, спокойная мимика, обращение к ученикам по именам усиливают близость учителя с ними. Доброжелательное внушение принимает формы доверительного наставления, увещания, просьбы, осуждения, предостережения, напоминания, упрека, укора. В них выражены доверие учителя к детям, одобрение или обеспокоенность. При такой системе отношений у учащихся успешно развиваются навыки саморегуляции поведения, уверенность в своих силах, оптимистическое настроение, положительные эмоции, состояние удовлетворения и радости от близости к учителю («живет с нами»). Такие способы взаимодействия повышают его авторитет.

«Либеральный» стиль руководства, пожалуй, самый неблагоприятный в педагогическом общении. Не случайно его называют либерально-ситуативным, поскольку общение в значительной мере определяется ситуацией, настроением. Школьники не любят таких учителей, поскольку к их стилю общения трудно приспособиться: то они очень мягкие, потакающие детям; то, когда чувствуют, что власть от них уходит, очень жесткие. Резкие переходы от либеральности к авторитарности и обратно – типичная картина для учителей-либералов. Данный стиль руководства не развивает у детей ни навыков подчинения учителю, ни навыков саморегуляции поведения. Он порождает, с одной стороны, безосновательное веселье, эйфорию; с другой, – чувство неудовлетворения, огорчения, безразличия, равнодушия. Установка на учащихся нейтральная. Из-за нерешительности и колебаний учителя в классе, как правило, выделяются несколько наиболее энергичных школьников, которые постепенно берут на себя часть его организаторских функций. В наиболее затруднительных ситуациях они обращаются к другим учителям, облегчая этим данному педагогу принятие ответственных решений¹.

А.К. Марковой в основу различения стиля в труде учителя были положены следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету). На этой основе авторами выделены четыре типа индивидуальных стилей, характеризующих современного учителя: эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методический.

1. *Эмоционально-импровизационный*. Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватен по отношению к конечным результатам; для урока он отбирает наиболее интересный материал, менее интересный (хотя и важный)

¹ Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003. – С. 428.

часто оставляет для самостоятельной работы учащихся, ориентируясь в основном на сильных учеников. Деятельность учителя высоко оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Богатый арсенал используемых методов обучения, однако, сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проницателен.

2. *Эмоционально-методический.* Ориентируясь как на результат, так и на процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность учителя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлексивностью. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. Он повышенно чувствителен к изменению ситуации на уроке, личностно тревожен, но чуток и проницателен по отношению к учащимся.

3. *Рассуждающе-импровизационный.* Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. Учитель отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда придерживается высокого темпа проведения урока, не всегда использует коллективные обсуждения. Он сам меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбования, характерна осторожность, традиционность.

4. *Рассуждающе-методический.* Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными обсуждениями. Учитель этого стиля

отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях¹.

Приведенное описание стилей преподавательской обучающей деятельности можно рассматривать как некоторую ее модель, отражающую специфику субъекта этой деятельности.

Завершая обзор проблемы выделения психологических основ организации педагогической деятельности, приведем слова У. Джеймса, который писал: «Вы очень глубоко заблуждаетесь, если думаете, что из психологии, т.е. из науки о законах душевной жизни можно непосредственно для школьного употребления вывести определенные программы, планы или методы преподавания. Психология – наука, а преподавание – искусство. Логика еще не научила ни одного человека правильно мыслить, и точно так же научная этика еще никого не заставила хорошо поступать. Наука только указывает границы, в которых приложимы правила искусства, и законы, которых не должен переступать тот, кто занимается этим искусством»².

Для решения профессиональных проблем необходима организация деятельности по повышению профессионального мастерства и психологической компетентности педагога – целенаправленной, совместно организованной деятельности администрации, методического объединения, психологов и самого педагога. Н.В. Ключева обозначает важные моменты, реализация которых способствует эффективной организации педагогического коллектива, администрации, учреждения образования в целом:

1. Ориентация на сущностное обновление, трансформацию целей и методов работы учреждения. До тех пор, пока основными критериями деятельности педагога будут количество усвоенных его учениками знаний, количество отличников, правильно написанных контрольных работ и т.п. и пока лишь вскользь будут упоминаться такие параметры деятельности учителя, как умение установить позитивные отношения с учениками, способность к формированию у учеников самостоятельного, ответственного и инициативного поведения, навыки партнерского поведения, авторитет среди учеников и родителей, проблема профессионального роста педагога решена не будет.

¹ Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.

² Джеймс У. Беседы с учителем о психологии. – М., 1998. – С. 17–18.

2. Четко определенные цели педагогов и администрации по отношению к образовательному процессу.

3. Целенаправленное налаживание взаимных коммуникаций всех участников образовательного процесса. Создание атмосферы сотрудничества в коллективе¹.

Особое значение все исследователи придают личности самого педагога, умению выстроить отношения и выбрать формы взаимодействия. Этим проблемам посвящены следующие параграфы.

Практическое занятие 9

Цель: анализ психологических аспектов педагогической деятельности и самоанализ готовности к ее осуществлению.

Компетенции выпускника по ФГОС по направлению «Педагогическое образование»: выпускник должен осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать *мотивацией* к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способностью нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4). Он должен знать способы профессионального самопознания и саморазвития, владеть способами совершенствования профессиональных знаний и умений.

Вопросы:

1. Психологическая характеристика профессии педагога. Социальная значимость профессиональной педагогической деятельности.

2. Понятие «педагогическая деятельность». Основные характеристики: целеположенность, предметность и продуктивность.

3. Мотивация педагогической деятельности как ее характеристика.

4. Структура педагогической деятельности: различные психологические подходы.

5. Проблема индивидуального стиля педагогической деятельности. Классификации стилей педагогической деятельности в психологии.

6. Психологические проблемы, возникающие у педагогов в ходе профессиональной деятельности; причины и способы их разрешения.

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 111.

Задания для самостоятельной работы:

1. Подготовьте аннотации на 2–3 публикации по проблеме «Мотивация и профессиональная деятельность». Например, Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 1999; Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003 и др.

2. Используя диагностические методики, проведите изучение особенностей собственной мотивации педагогической деятельности и уровня развития рефлексивных способностей. Сформулируйте задачи профессионального роста.

3. Оцените эффективность труда педагога, за деятельностью которого вы наблюдали на практике (или в вузе), с точки зрения психологических показателей, представленных в таблице. Какие показатели, на ваш взгляд, самые важные? Что бы вы добавили в эту схему, предложенную А.К. Марковой?

Группы показателей	Объект анализа	Связь показателей эффективности труда учителя с категориями науки	Степень выраженности		
			высокая	средняя	низкая
Процессуальные показатели	Учитель	1. Педагогическая деятельность: как владеет учитель постановкой и изменением педагогических задач, знанием своего предмета, приемами изучения учащихся, способами самоанализа			
		2. Педагогическое общение: как учитель реализует широкий спектр коммуникативных задач, создает благоприятный психологический климат			
		3. Личность учителя: как реализует он свои способности, Я-концепцию			
	Ученик	4. Деятельность и активность учащихся: организуются ли учителем активная деятельность и общение учащихся			
	Учитель/ученик	5. Степень согласованности мотивов и ожиданий педагога и школьников			

Группы показателей	Объект анализа	Связь показателей эффективности труда учителя с категориями науки	Степень выраженности		
			высокая	средняя	низкая
Результативные показатели	Ученики	1. Обученность и обучаемость школьников: ощутимые результаты в обученности (качество знаний и успеваемость), обеспечение восприимчивости школьников к дальнейшему усвоению знаний, развитие способности к самообучению			
		2. Воспитанность и воспитуемость: способствует ли учитель появлению новых ценных убеждений и поведенческих реакций, подготавливает ли учитель открытость к дальнейшим воспитательным воздействиям, готовность учащихся к самовоспитанию			
	Учитель	3. Психологические новообразования учителя в ходе его педагогического труда: возникают ли новые качества и уровни педагогического целеполагания, педагогического мышления, педагогической рефлексии, педагогического такта			
	Учитель/ ученики	4. Актуализация личности и индивидуальности учащихся и учителя			
		5. Психологическая «цена» результата: расход времени и сил детей и педагога			
		6. Удовлетворенность детей и педагога результатами			

4. На основании знакомства с позициями авторских коллективов Л.А. Рёгуш, А.А. Реана и др. опишите проблемы, которые вы испытываете в своей педагогической деятельности. Попробуйте заполнить таблицу.

№	Конкретные затруднения, проблемы	Психологические причины	Психологические категории из раздела «Психология педагогической деятельности»
1			

Задание для работы на занятии. Определение значимых мотивов педагогической деятельности.

Инструкция: проранжируйте мотивы, «значимые для вас самих» от наиболее до наименее значимого в столбике 2. В столбиках 3 и 4 последовательно выделите три наиболее значимых.

№	Мотивы деятельности	Значимые для меня самого	Ведущие в нашем коллективе	Мотивы, на которые ориентировано руководство
1	Стремление к достижению профессиональных успехов			
2	Осознание социальной значимости педагогического труда			
3	Стремление проявить себя и утвердиться в профессии			
4	Хорошее отношение, профессиональное взаимопонимание коллег			
5	Желание проявить творчество в работе			
6	Возможность самостоятельно планировать свою деятельность			
7	Уважение и поддержка со стороны руководства			
8	Стремление к получению материального вознаграждения			

Ключевые понятия: педагогическая деятельность, индивидуальный стиль деятельности, мотивация педагогической деятельности, рефлексия, педагогические умения, результаты профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Аминов Н.А. Модели управления образованием и педагогические стили // Вопросы психологии. – 1994. – № 2.
2. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
5. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. – СПб.: Питер, 2007.
6. Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. Л.А. Ренгуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011.
7. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
8. Реан А.А., Кудряшов А.Р., Баранов А.А. Адаптация и стрессоустойчивость педагога // Психология адаптации личности. – СПб., 2006. – С. 78–79.
9. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.

Задания для самоконтроля:

1. Устойчивая система способов, приемов деятельности, проявляющаяся в разных условиях ее осуществления, называется ... деятельности.
 - а) манерой;
 - б) стилем;
 - в) методом;
 - г) методикой.
2. При ... стиле руководства учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам.
 - а) демократическом;
 - б) попустительском;
 - в) авторитарном;
 - г) либеральном.

3. К педагогическим умениям, необходимым учителю для овладения педагогической деятельностью, не относится умение:

- а) видеть в педагогической ситуации проблему и оформлять ее в виде педагогической задачи;
- б) работать с содержанием учебного материала;
- в) использовать психолого-педагогические знания и осведомленность в современном состоянии педагогики и психологии;
- г) конфликтовать с окружающими, отстаивая свое педагогическое мнение.

4. ... компонент педагогической деятельности – система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность.

- а) коммуникативный;
- б) гностический;
- в) организаторский;
- г) конструктивный.

5. Профессия педагога по классификации Е.А. Климова относится к типу:

- а) гуманитарных дисциплин;
- б) общественных дисциплин;
- в) «человек-техника»;
- г) «человек-человек».

6. Индивидуальный стиль деятельности педагога, для которого характерны высокий уровень знаний, умение интересно преподавать материал, высокая методичность, умение вызвать интерес, с одной стороны, и некоторая демонстративность, повышенная чувствительность, обуславливающая зависимость от ситуации на уроке, с другой стороны, называется:

- а) рассуждающе-импровизационным;
- б) эмоционально-методическим;
- в) эмоционально-импровизационным;
- г) рассуждающе-методическим.

7. ...были выделены большие группы основных педагогических умений.

- а) Я.А. Каменским;
- б) А.К. Марковой;
- в) А.С. Макаренко;
- г) А.В. Мудриком.

8. Предметом педагогической деятельности является:
- а) методы и средства обучения и воспитания;
 - б) сам ученик;
 - в) урок;
 - г) организация учебно-воспитательной деятельности обучающегося.
9. В структуру педагогической деятельности не входит:
- а) цели;
 - б) мотивация;
 - в) способы деятельности;
 - г) личность учащихся.
10. Профессиональная активность учителя с целью решения задач обучения и воспитания называется:
- а) педагогической направленностью;
 - б) педагогической деятельностью;
 - в) педагогическим общением;
 - г) педагогической компетентностью.

§ 2. Психология личности и профессионального развития педагога

То, насколько полноценным будет психическое и личностное развитие школьников, развитие их мотивов и потребностей, интересов и склонностей, самостоятельного творческого мышления, их самосознания, социальной активности и нравственной воспитанности, во многом зависит от учителя как личности и как профессионала. Психология личности педагога имеет несколько планов изучения: рассмотрение учителя как субъекта педагогической деятельности, изучение личностных качеств педагога (часто используется термин профессионально важных качеств), исследование процесса и результатов личностного развития педагога.

В самом общем смысле слова под термином субъект понимают сознательно действующее лицо, активно организующее и преобразующее свою деятельность. Основными характеристиками субъекта Е.А. Климов считает: направленность, активность, социальность, сознательность, динамичность, мотивированность, саморегуляцию, организованность, креативность, уровень интеллекта, эмоциональность и пр. Педагог является одновременно субъектом педагогической деятельности, т.е. носителем предметно-професси-

ональных знаний, и субъектом общественным, т.е. носителем общественных знаний и ценностей. Педагога как субъекта педагогической деятельности в целом характеризуют: целеположенность, активность, саморегулятивность; педагогическое самосознание как специфический для субъектной деятельности образ мира (в терминах Е.А. Климова¹); индивидуально-психологические свойства, определяющие его соответствие педагогической деятельности; структура педагогических способностей; педагогическая направленность, адекватность самооценки, уровня притязаний; эмпатия; альтруистически направленная система отношений².

Еще в начале XX века П.Ф. Каптерев выделил специальные и личностные свойства личности учителя. К специальным он отнес объективные (научная подготовка учителя) и субъективные (личный учительский талант); а личностными свойствами называл нравственно-волевые качества. В настоящее время в отечественной педагогической психологии в исследованиях Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной и других проблема *субъектных свойств педагога*, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения. По Н.В. Кузьминой, структура субъективных факторов включает: тип направленности, уровень способностей, компетентность (специально-педагогическую, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую). Это позволило И.А. Зимней представить следующие группы субъектных свойств педагога:

1) психофизиологические (индивидуальные) свойства субъекта как предпосылки осуществления им его субъектной роли, выступающие в качестве задатков;

2) способности;

3) личностные свойства, включая направленность;

4) профессионально-педагогические и предметные знания и умения как профессиональная компетентность в узком смысле³.

Ответ на вопрос, какие *психофизиологические показатели* могут влиять на характер субъектной деятельности педагога, изучен

¹ Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995.

² Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 75.

³ Там же. – С. 65.

крайне недостаточно и может быть дан на основе характеристик основных свойств темперамента в трактовке школы В.С. Мерлина. В качестве таких свойств, как известно, выступают: сензитивность, реактивность, активность, соотношение реактивности и активности, темп реакции, пластичность или ригидность, эмоциональная возбудимость, экстраверсия или интроверсия. Такими показателями могут быть также эмоциональная устойчивость или невротизм; аналитический или синтетический тип восприятия; полнезависимость или зависимость, определяющие когнитивный стиль, и, в целом, хотя и описательно, тип темперамента как проявление типа высшей нервной деятельности в поведении по показателям силы-слабости, уравновешенности-неуравновешенности, скорости уравновешивания процессов возбуждения и торможения. Еще одним субъектным свойством педагогической деятельности является сопротивление синдрому эмоционального сгорания или психофизиологического истощения. При этом отметим, что в трактовке В.С. Мерлина свойства высшей нервной деятельности влияют прежде всего на стиль деятельности, в частности, на индивидуальный стиль педагога. Все последующие влияния опосредованы, отмечает И.А. Зимняя¹.

Профессионально-педагогические и предметные знания и умения можно подразделить на объективные и субъективные. Еще в исследованиях П.Ф. Каптерева отмечалось, что «первое свойство объективного характера и заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом – в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской природы, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство – субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве»². Таким образом, объектные свойства включают научную подготовку педагога, профессиональные педагогические и психологические знания и умения. Субъектные свойства включают личный учительский талант, мировоззренческие позиции,

¹ Там же. – С. 66.

² Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. – М., 1982. – С. 595.

педагогический такт, педагогическую самостоятельность и педагогическое искусство. Учитель должен быть самостоятельным, свободным творцом, который сам всегда в движении, в поиске, в развитии.

Одной из наиболее изученных проблем является *проблема профессиональных способностей педагога* и их развития (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Крутецкий, Н.А. Аминов и т.д.). Способности – индивидуально-психологическое свойство личности, являющееся условием успешности выполнения какой-либо деятельности. Способность – живая развивающаяся система, функционирование и развитие которой обусловлено существующими в культуре нормами и образцами деятельности.

Выделяются три основных признака понятия способности:

- 1) индивидуально-психологические, отличающие одного человека от другого;
- 2) не всякие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей;
- 3) способности, которые не сводятся к уже выработанным у данного человека знаниям, навыкам, привычкам или умениям.

В самом общем виде можно сказать, что педагогические способности – это устойчивые свойства личности учителя, отражающие структуру педагогической деятельности, которые являются условием ее успешного выполнения. Педагогические способности – это такое психическое свойство личности, которое проявляется в чувствительности к принятым требованиям педагогической системы, к специфике их отражения соответствующими учащимися и к возможным способам воздействия на учащихся для получения желаемого результата¹. Педагогические способности имеют профессиональную направленность тогда, когда они способствуют развитию как учащихся, так и самого педагога. Слабое развитие какой-либо педагогической способности не является препятствием к выполнению педагогической деятельности: во-первых, ее можно развить, и, во-вторых, компенсировать развитием другого профессионального качества личности.

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 75.

Большинство моделей педагогических способностей подразделяются на ряд подгрупп¹: 1) системные; 2) структурные; 3) прогностические модели. К первой подгруппе относится, например, модель педагогических способностей учителей средней школы, которые были изучены Ф.Н. Гоноболиным². Автором выявлены свойства индивидуальности, структура которых и составляет собственно структуру главных компонентов педагогических способностей: способность делать учебный материал доступным для учащихся; понимание учителем ученика; творчество в работе; педагогическое волевое влияние на детей; способность организовывать детский коллектив; интерес к детям; содержательность и яркость речи; ее образность и убедительность; педагогический такт; способность связывать учебный предмет с жизнью; наблюдательность (по отношению к детям); педагогическая требовательность, способность предвидеть результат своей работы, способность заинтересовывать учащихся и т.п.

Ко второй подгруппе относятся так называемые *структурные модели* педагогических способностей, влияющих на эффективность преподавания. Так В.А. Сластенин определяет следующие группы педагогических способностей:

- направленность (идейная, профессионально-педагогическая, познавательная);
- общие академические способности (интеллектуальные и т.п.);
- частные дидактические способности (специальные или навыки владения методиками преподавания по конкретным предметам)³.

Н.В. Кузьмина дает следующую структурную классификацию способностей: к группе проектировочно-гностических способностей относит педагогическое целеполагание и педагогическое мышление; к группе рефлексивно-перцептивных способностей – педагогическую рефлексия, педагогический такт, педагогическую направленность⁴.

К третьей подгруппе относят так называемые *прогностические модели* педагогических способностей, например, подход В.А. Кру-

¹ Аминов Н.А., Болотов И.А., Воробьев А.Н. Психологический профотбор на педагогические специальности. – Ярославль, 1994.

² Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М., 1965.

³ Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в профессиональной подготовке. – М., 1976.

⁴ Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985.

тецкого¹, который в зависимости от преобладающего психического процесса выделяет следующие виды педагогических способностей: перцептивные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, дидактические, академические, авторитарные, педагогическое воображение и способность к распределению внимания. Итак, перцептивные способности – это способности проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

Конструктивные способности – это способности проектировать личность ребенка и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к возрастным и индивидуальным особенностям детей. Их развитие включает в себя: 1) хорошее знание предмета; 2) хорошее знание психологических особенностей детей разного возраста; 3) владение устной речью (доступной, правильной, воздействующей); 4) творчество в методическом плане. Конструктивные способности связаны со сбором и переосмыслением постоянно изменяющейся информации, значимой для успешного выполнения педагогической деятельности; с умением делать сложное доступным для возраста ученика, понять и принять логику его действий и его позицию.

Организаторские способности – способности активизировать учащихся в различных видах деятельности и воспитывать коллектив, способный воздействовать на каждую отдельную личность, помогать личности стать активной в движении к целям гуманистического воспитания и самовоспитания. Становление данной способности включает в себя: а) требовательность – способность осуществлять нужное в соответствии с педагогической ситуацией и оптимальной силой воздействия; б) уважение к другим людям, тактичность; в) жизнерадостность.

Коммуникативные способности – это способности устанавливать правильные взаимоотношения с детьми и перестраивать их в соответствии с развитием учащихся и их требований к учителю. Эти способности связаны с созданием официальных норм и правил поведения и проявляются в сложной системе педагогической деятельности учителя: 1) взаимоотношения его с учениками раз-

¹ Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. – М., 1991.

ного возраста по разным поводам; 2) с учителями разных предметов; 3) с администрацией школы; 4) с родителями (разных возрастов, разного социального положения); 5) с людьми, организующими внеучебную деятельность. Коммуникативные способности проявляются в установлении и поддержании контактов с детьми, в правильном построении взаимоотношений с ними.

Под академическими способностями понимается готовность к обучению самого себя и освоению учебных знаний, а под дидактическими способностями – готовность к обучению других людей. Важно отметить, что эти два типа способностей могут быть не связаны, несмотря на кажущуюся близость. У педагога могут быть хорошо развиты академические способности, но при этом дидактические могут находиться еще только в стадии становления. Отбор на педагогические должности поэтому очень сложно осуществлять только по анализу документов об образовании, так как средний балл диплома более связан с академическими способностями, чем с дидактическими. Последние проверяются в практике педагогической деятельности и как все способности в ней формируются.

Авторитарные способности – это способности завоевывать и поддерживать авторитет в глазах учеников и коллег, родителей и администрации. В исследованиях видного отечественного психолога Н.Д. Левитова показаны слагаемые педагогического авторитета, прежде всего в деятельности учителя как воспитателя. Он направлен на то, чтобы учащиеся изменялись в соответствии с воспитательными целями; он органически связан со всей личностью учителя в целом, во всем разнообразии ее проявлений; отношение школьников к авторитетному для них педагогу характеризуется эмоциональной окрашенностью, эмоциональной насыщенностью. В психологическом плане проблема авторитета учителя связана с изучением характерологических (стержневых) черт личности; качеств, мешающих учителю-воспитателю быть авторитетным; становления (завоевания) авторитета и его динамики, вопроса о самом процессе воздействия учителя на детей.

Педагогическое воображение (или, как бы их назвали сейчас, прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся 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.

Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием своей мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательности, непонимания, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой).

Одной из важных проблем при рассмотрении педагогических способностей является, по мнению И.А. Зимней, их *формирование и диагностирование*. Как отмечал Б.М. Теплов, диагностирование, включая количественное определение способностей, обязательно должно предваряться и определяться качественным анализом. Н.А. Аминовым разработан ряд тестов педагогических способностей, включающий тестовые методики: для определения выраженности первичных компонентов педагогических способностей (семь тестов); для определения педагогического потенциала (шесть тестов); для определения выраженности педагогического мастерства (семь тестов)¹.

Положительное влияние профессиональной деятельности учителя на развитие его педагогических способностей обусловлено следующими условиями: 1) деятельность должна вызывать у педагога сильные и устойчивые положительные эмоции; 2) она должна носить по возможности творческий, а не только репродуктивный характер; 3) педагогу важно организовать свою деятельность так, чтобы он преследовал цели, всегда немного превосходящие его наличные возможности, уже достигнутый им уровень выполнения деятельности². Способности всегда проявляются в определенном виде деятельности, точнее они существуют только в соответствующей конкретной деятельности человека. Выявить уровень их развития можно только на основе анализа этой конкретной деятельности. Педагогические способности имеют индивидуальную меру выражения. У всех педагогов примерно одинаковый набор профессиональных способностей, но качество их выраженности различное.

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 70.

² Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 79.

Основываясь на анализе общих способностей, можно выделить следующие показатели уровня развития педагогических способностей: успешный результат деятельности; оригинальность, самобытность при выполнении работы; степень преодоления неблагоприятных условий среды; быстрота овладения новыми знаниями и навыками (хорошая обучаемость в той или иной области). Интеллект учителя является условием, фундирующим указанные показатели. Интеллектуальные способности учителя – это свойства его интеллекта, характеризующие успешность интеллектуальной деятельности с точки зрения скорости и правильности переработки информации в условиях решения педагогических задач, разнообразия и оригинальности идей, темпа и качества обучаемости, выраженности индивидуализированных способов познания и преобразования педагогической действительности.

Значительно менее исследована проблема определения ключевых *личностных свойств педагога*. Понятие личностных свойств часто использовалось синонимично понятиям способности, умения, профессионально-важные качества и т.п. Так, В.А. Крутецкий и Е.Г. Балбасова выделили в структуре профессионально значимых качеств личности учителя (имея в виду своеобразную эталонную модель учителя) четыре подструктурных блока: 1) идейно-нравственный моральный облик; 2) педагогическая направленность; 3) педагогические способности – общие и специальные; 4) педагогические умения и навыки. Наибольшее внимание было уделено исследованию педагогических способностей – общих (необходимых всем учителям, независимо от преподаваемого предмета) и специальных (с учетом специфики преподаваемого предмета).

В работах Ф.Н. Гоноболина выделены общие личностные свойства, которые обеспечивают эффективность педагогической деятельности: убежденность, целенаправленность, принципиальность. В свою очередь, в исследовании Л.М. Митиной были выделены более пятидесяти собственно личностных свойств учителя. Приведем список этих свойств: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, от-

ветственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем, сердцевиной этого портрета являются собственно личностные качества: направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я»¹.

И.А. Зимняя особо выделяет личностную направленность и профессиональное самосознание как ключевые личностные образования². Согласно Н.В. Кузьминой, *личностная направленность* является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. В общепсихологическом смысле направленность личности определяется как «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека»³. Расширяя понятийное содержание этого определения применительно к педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина включает в него еще и интерес к самим учащимся, к творчеству, к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей.

Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: истинно педагогическую (положительный уровень), формально педагогическую и ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности (по данным Н.В. Кузьминой, он характерен более, чем для

¹ Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994. – С. 21.

² Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 71.

³ Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М., 1990. – С. 230.

85% студентов педагогического вуза). В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в процессе своего развития с потребностью в избранной деятельности.

Весомую роль в личностной характеристике учителя играет *профессиональное педагогическое самосознание*, в структуру которого, по А.К. Марковой, входят: осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции учительского труда; соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификация; оценка себя другими, профессионально референтными людьми; самооценка, в которой выделяются: а) когнитивный аспект, осознание себя, своей деятельности и б) эмоциональный аспект¹. Позитивная Я-концепция учителя влияет не только на его деятельность, но и на общий климат взаимодействия с учениками.

В работах современных психологов и педагогов анализируется категория «профессиональное педагогическое сознание» (И.Я. Лернер, Д.В. Розин, В.А. Сластенин и др.). Педагогическое сознание (самосознание) включает в себя отношение к основным субъектам педагогической деятельности и осознание своей сущности². Важным является рассмотрение структурных особенностей, содержательных компонентов и степень выраженности их взаимосвязи, уровни профессионального педагогического сознания. Педагогическое сознание – это система безоговорочных ценностей, установок, убеждений в области педагогики (И.Я. Лернер), целостное психологическое образование, включающее в себя систему осознанных профессионально необходимых учителю знаний, органически взаимосвязанную с системами эмоционально окрашенных профессионально-педагогических ценностей и программ педагогических действий. Профессиональное сознание учителя выполняет побуждающую, направляющую и корректирующую функции в практическом воплощении общественно обусловленных педагогических целей³.

В отношении самосознания интересен вопрос о его структуре. И.И. Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания:

¹ Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – С. 45.

² Психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 397.

³ Там же. – С. 397–398.

1) самовосприятие и самонаблюдение; 2) самоанализ и самоосмысление. По мнению В.В. Столина, самосознание осуществляется на трех уровнях: отражение субъекта в системе его органической активности, в системе его коллективной предметной деятельности и детерминированных ею отношениях и в системе его личностного развития, связанного с множественностью его деятельности. В отечественной психологии общепринята точка зрения, согласно которой развитие самосознания происходит прежде всего под влиянием общественного сознания, господствующих в обществе мировоззрения, нравственных и эстетических норм.

В последние десятилетия XX века появился целый ряд работ, посвященный проблеме профессионального самосознания педагога (В.Н. Хозиев, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, В.П. Саврасов и пр.). Л.М. Митина под профессиональным самосознанием учителя понимает осознание педагогом себя в каждом из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности. По мнению М.С. Игнатенко, Н.В. Куприяновой, когнитивный компонент профессионального самосознания учителя должен включать процесс и результат самопознания (систему знаний о себе, образ Я); аффективный компонент характеризуется совокупностью трех видов отношений (к системе педагогической деятельности, к системе межличностных отношений, к своей личности)¹.

Как показали исследования Л.М. Митиной, низкий уровень профессионального самосознания характеризуется осознанием и самооценкой учителем лишь отдельных свойств и качеств, которые складываются в недостаточно устойчивый образ, детерминирующий, как правило, неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие. Высокий уровень развития профессионального самосознания определяется тем, что целостный Я-образ учителя вписывается в общую систему его ценностных ориентаций, связанных с осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, необходимых для их конструктивного достижения².

В исследованиях психологии личности педагога особое внимание уделяется рассмотрению *проблемы личностного и профес-*

¹ Там же. – С. 411.

² Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя.

сионального развития педагога. Процесс профессионального и личностного развития педагога описывается различными понятиями: профессиональное самообразование, совершенствование профессиональных знаний и умений, повышение культурного уровня педагога, развитие психологической и педагогической компетентности, личностный и профессиональный рост и т.д. Главным понятием в теории профессионального становления личности учителя является «профессионализация», представляющая собой «целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора и принятия будущей профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность»¹. Профессионализация – составная часть развития личности, процесса социализации личности в целом. В процессе профессионализации происходит разрешение специфического комплекса противоречий, ведущим из которых является степень соответствия между личностью и профессией. Н.Л. Регуш, Л.А. Регуш под понятием профессиональное становление понимают процесс формирования у педагога личностных свойств, профессиональных компетенций, адекватных требованиям профессиональной деятельности². Последние складываются в результате овладения и использования педагогом совокупности теоретических знаний, способов их передачи, педагогических технологий, включения их в разнообразные профессионально значимые виды деятельности. Такой подход к пониманию процесса профессионализации позволяет говорить о том, что личность в этом процессе должна измениться таким образом, чтобы соответствовать требованиям профессиональной деятельности. Стадии профессионального становления педагога:

- формирования профессиональных намерений и выбор профессии (период оптации);
- профессиональной подготовки (учебно-профессиональная);
- профессиональной адаптации;
- первичной профессионализации;
- профессионализма и профессионального мастерства.

¹ Развитие и диагностика способностей / отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. – М., 1991. – С. 107.

² Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011.

Н.В. Кузьмина, описывая уровни овладения педагогической профессией отмечала четыре возможности: репродуктивный уровень, адаптивный уровень, локально-моделирующий и системно-моделирующий¹.

Концепция профессионального развития учителя, разработанная Л.М. Митиной², в качестве объекта развития рассматривает интегральные характеристики личности: педагогическую направленность, педагогическую компетентность, эмоциональную гибкость. Так, характеризуя педагогическую направленность, выделяют три ее составляющие: 1) направленность на ребенка, ведущим мотивом которой является забота о максимальной самоактуализации его индивидуальности; 2) направленность на себя, выступающая как потребность в профессиональном самосовершенствовании; 3) направленность на все более глубокое овладение учебным предметом, который преподает учитель.

При рассмотрении педагогической компетентности наряду с необходимостью овладения широким кругом знаний, умений и навыков выделяется задача формирования у учителя способности отстаивать собственную личностную позицию. Обстоятельно характеризуя «коммуникативную», а внутри нее «конфликтную» компетентность, автор не только формулирует задачу формирования у учителя конструктивного отношения к конфликтам, овладения способами их анализа и разрешения, но и представляет (в заключительной части книги) технологии реализации этой задачи.

Эмоциональная гибкость понимается как оптимальное сочетание эмоциональной экспрессивности, отзывчивости и эмоциональной устойчивости учителя. Педагог с самого начала берет на себя функции максимальной эмоциональной защиты учащихся, их эмоциональной поддержки.

С позиции научного коллектива А.И. Раева, успешность педагогической деятельности определяется тем, насколько специалист готов к осуществлению основных функций, лежащих в основе осуществления данной деятельности. К числу таких функций обычно относят как ключевые диагностическую и прогностическую функции, а как дополнительные – информационную, кон-

¹ Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилищ. – М., 1989. – С. 11.

² Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя.

структивно-проектировочную, организаторскую, коммуникативную, исследовательскую, контрольно-оценочную (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, А.И. Раев и др.)¹.

Одними из важных инструментов личностного и профессионального развития педагога являются *аналитическая и проективно-рефлексивная деятельность*, представленная совокупностью умений. По мнению И.А. Зимней, центральное место в развитии проективно-рефлексивных умений педагога занимает психологический анализ урока как основной организационной формы работы в современном образовательном процессе. Психологический анализ урока является неотъемлемой частью педагогической деятельности. Основываясь на проективно-перцептивно-рефлексивных способностях учителя и реализуясь посредством его аналитических, проектировочных, рефлексивных умений, он служит основным инструментом саморегуляции, самоконтроля и саморазвития. Три уровня (этапа) психологического анализа урока – предваряющий, текущий, ретроспективный – характеризуются спецификой этих умений². Анализ урока посвящено достаточно много собственно психологических, педагогических и методических работ (Т.Ю. Андрищенко, Н.Ф. Добрынин, С.В. Иванов, Е.С. Ильинская, И.В. Карпов, Ю.Л. Львова, Л.Т. Охитина, Е.И. Пассов и др.). Исследователи подчеркивают многообъектность анализа урока, важность учета учителем (преподавателем) всех сторон педагогического взаимодействия, особенностей его субъектов и их деятельности.

Анализ урока, способствуя улучшению преподавания в целом, имеет большое значение прежде всего для самопознания, саморазвития учителя, проводившего занятие, урок. В процессе и результате такого анализа учитель:

- получает возможность посмотреть на свой урок как бы со стороны и переосмыслить, оценить его в целом и каждый его компонент в отдельности;
- получает возможность применить свои теоретические знания для осмысления способов, приемов работы, используемых им в обучении, во взаимодействии с классом;

¹ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. А.И. Раева. – СПб., 1999. – С. 142.

² Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 140.

- приобретает аналитические способности, проективные умения, развивает познавательный интерес, определяет необходимость самостоятельного изучения психологических проблем обучения и воспитания;

- развивает умение проводить психологическое наблюдение за сложными педагогическими явлениями, анализировать их, делать правильные, психологически обоснованные выводы.

Осмысление себя как субъекта педагогической деятельности, своего поведения, своих сильных и слабых сторон есть проявление и результат предметно-личностной рефлексии и проективно-рефлексивных способностей учителя.

Предмет психологического анализа урока многогранен: это психологические особенности учителя (его личности, его деятельности на данном конкретном уроке), закономерности процесса обучения; психологические особенности и закономерности личности учащегося, всего класса (деятельности по усвоению определенных знаний, формированию умений и навыков). Это и психологические особенности, закономерности общения учителя и учащихся, обусловленного спецификой учебного предмета, т.е. того материала, который передается учителем и усваивается учащимся, и многое другое (Н.Ф. Добрынин)¹.

И.А. Зимняя выделяет три плана психологического анализа урока:

- первый план – это психологический анализ, относящийся к воспитанию, развитию личности учащегося, формированию его научного мировоззрения, нравственности в процессе обучения;

- второй план тесно соотносится с методическим разбором урока: обоснованием его целей, содержания, организации и т.д.;

- третий план анализа урока имеет двух адресатов: первый – это ученик, его познавательно-коммуникативная потребность, условия ее формирования и развития, особенности его речемыслительной деятельности, его коммуникативные способности, индивидуально-психологические особенности и т.д., вторым адресатом является сам учитель. В этом случае психологического анализа урока задействован механизм рефлексии, т.е. осознания, осмысления, вербализации собственного внутреннего мира человека

¹ Добрынин Н.Ф. Психологический анализ урока // Ученые записки МГПИ им. В.П. Потемкина. – 1952. – Т. 17. – Вып. 1.

(мотивов, состояний, направленности личности, уровня притязаний, протекания собственной деятельности, ее успеха т.д.)¹.

Существенно отметить, что «педагогическая рефлексия» соотносится с профессиональным самосознанием учителя как субъекта педагогической деятельности, личности, социально ответственной за воспитание и обучение других людей.

В теории и практике педагогической психологии разработаны многочисленные схемы психологического анализа урока (Н.Ф. Добрынин, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Л.Т. Охитина, С.В. Иванов, И.А. Зимняя, Е.С. Ильинская, А.Э. Штейнмец, М.Е. Сысоева, В.Д. Шадриков и др.), которые строятся авторами на разных основаниях. И.А. Зимняя предлагает общую схему анализа урока (табл. 25).

Таблица 25

Схема психологического анализа урока²

Уровень психологического анализа урока	Задачи учителя	
	по отношению к самому себе	по отношению к учащимся
Предваряющий	Постановка психологических целей урока (развитие познавательных интересов обучающихся к изучаемому предмету; стимулирование их мыслительной активности; развитие объема памяти; формирование высоких моральных качеств и убеждений и т.д.). Психологическое обоснование целей, задач, этапов, форм работы, методических приемов. Соотнесение своих индивидуально-психологических особенностей (темп речи, импульсивность и самообладание, эмоциональность и др.) с условиями реализации поставленных целей	Учет основных мотивов учебной деятельности (познавательных, коммуникативных, социальных) учащихся. Учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся (мышления, памяти и др. познавательных процессов). Учет уровня предметной подготовки к уроку. Учет межличностных отношений в группе

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 141.

² Богословский В., Караваева В., Шехонин А. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 140.

Уровень психологического анализа урока	Задачи учителя	
	по отношению к самому себе	по отношению к учащимся
Текущий	Постоянное наблюдение, фиксация, коррекция выполнения поставленных целей, задач обучения и процесса педагогического общения в случаях затруднения, сбоев или непредвиденной легкости выполнения заданий, необходимая постановка новых целей, использование новых средств и способов обучения, т.е. перестройка хода урока	Учет хода учебной работы учащихся (их заинтересованности в уроке, мыслительной активности, характера усвоения материала и т.д.)
Ретроспективный	Оценка собственной педагогической деятельности (успех, недостатки, их причины, пути коррекции и совершенствования)	Определение реального продвижения учащихся в общеобразовательном, воспитательном и практическом планах, т.е. ответ на вопрос, каков реальный результат проведенного урока

Показателем профессионального развития педагога называют *профессиональную компетентность*. Отметим, что данной проблеме посвящено достаточно большое количество дискуссий, в которых анализируются, в частности, близкие по значению термины «компетентность» и «компетенция». Сущность профессиональной компетентности рассматривается:

- как готовность и способность человека выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в обществе на данный момент требованиями¹;
- единство теоретической и практической готовности к осуществлению деятельности, характеризующее профессионализм личности²;

¹ Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55. – С. 34.

² Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин [и др.]. – М., 1998. – С. 40.

- обладание соответствующими знаниями и способностями, позволяющими судить о данной области и эффективно действовать в ней¹;

- совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности;

- профессиональная грамотность, уровень развития личности и культуры.

Таким образом, профессиональная компетентность – это интегральная характеристика личности, позволяющая определить меру ее профессионализма.

Компетенция рассматривается чаще как особый круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает профессиональными признаниями, опытом², круг должностных (функциональных) полномочий³, отмечает О.Е. Павозкова⁴. Понятие «компетенция» трактуют как динамическую, процессуальную сторону профессиональной подготовки, характеристику профессионального роста, профессиональных изменений, как мотивационных, так и деятельностных⁵. В этом звучании данный термин наилучшим образом отражает, на наш взгляд, процесс профессионального образования. В приведенных определениях термина «компетенция», однако, явно недостаточно просматривается взаимосвязь процесса подготовки специалиста и его непосредственной профессиональной деятельности. Позволим дать рабочее определение, раз-

¹ Богословский В., Караваева В., Шехонин А. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ ВПО: компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 9.

² Там же. – С. 140.

³ Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.

⁴ Павозкова О.Е. К вопросу о профессиональной компетентности в контексте идей личностно-ориентированного образования // Профессиональная компетентность учителя начальной школы в условиях личностно-ориентированного образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. и сост. О.Е. Павозкова, Е.Е. Шувалова. – Архангельск: Поморский университет, 2004.

⁵ Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 110–114.

решающее данное противоречие, с опорой на федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», согласованный с международными документами в сфере высшего образования: компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области¹.

Существует множество классификаций профессиональных компетенций. Так, Д. Иванов, М.М. Шалашова предлагают общую классификацию профессиональных компетенций, включающую три больших класса: предметные (специальные) компетенции, являющиеся основой для реализации профессиональных задач; надпрофессиональные (базовые) компетенции; ключевые компетенции, которые определяют успешную социализацию каждого выпускника².

И.А. Зимняя предложила группировку компетенций как компонентов содержания личностно-ориентированного образования. Предлагаются три основные группы, в которых выделены десять основных компетенций: 1) относящиеся к самому человеку как к личности – компетенция здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; 2) относящиеся к социальным взаимодействиям человека – компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении; 3) относящиеся к деятельности – компетенции познавательной деятельности, информационных технологий³.

В соответствии с перечнем универсальных компетенций каждый профессионал в области образования, претендующий на открытость Европейского образовательного пространства, должен обладать следующими компетенциями:

- компетенция в области родного языка;
- компетенция в сфере иностранных языков;

¹ Маракушина И.Г. Компетентностный подход как основа создания образовательной программы «Социальная педагогика» // Традиции и инновации в подготовке социальных педагогов: монография / отв. ред. И.Г. Маракушина. – Архангельск: Поморский университет, 2010. – С. 106–115.

² Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.

³ Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.

- математическая и фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции;
- компьютерная компетенция;
- учебная компетенция;
- межличностная, межкультурная и социальная компетенции;
- гражданская компетенция; компетенция предпринимательства; культурная компетенция.

Эти компетенции поддерживаются определенными способностями, к которым причисляются во всех жизненных областях такие необходимые аспекты, как критическое мышление, креативность, «европейское измерение» и активная жизненная позиция. Совместно эти способности содействуют развитию личности, активному взаимодействию и улучшению трудоустраиваемости.

В качестве рекомендаций для высших учебных заведений на коллегии Министерства образования и науки Российской Федерации была предложена следующая классификация профессиональных компетенций выпускника: универсальные – общекультурные (общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные компетенции) и профессиональные (общепрофессиональные и профессионально-специализированные компетенции). Попытка конкретизировать общепрофессиональные компетенции привела нас к выделению следующих групп профессионально значимых компетенций в области психологии образования:

- операционально-когнитивные (компетенции самостоятельной познавательной деятельности): способность к анализу и синтезу, способность к организации и планированию, исследовательские навыки, способность учиться, способность работать самостоятельно;

- содержательно-ценностные: базовые знания в различных областях, тщательная подготовка по основам профессиональных знаний, способность применять знания на практике, приверженность к этическим ценностям;

- информационно-коммуникативные (компетенции социального взаимодействия): письменная и устная коммуникация на родном языке, элементарные навыки работы с компьютером, навыки межличностных отношений, способность работать в междисциплинарной команде (способность общаться со специалистами из других областей), способность работать в международной среде, понимание культур и обычаев других стран;

- организационно-управленческие (компетенции самоорганизации и самоуправления): навыки управления информацией, решение

проблем, принятие решений, работа в команде, инициативность, забота о качестве, стремление к успеху, лидерство, способность порождать новые идеи (креативность), способность адаптироваться к новым ситуациям, способность к критике и самокритике.

Отметим, что ныне действующие федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС) построены на основе компетентностного подхода. С перечнем компетенций, заложенным в каждый ФГОС по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» можно ознакомиться на сайте министерства образования и науки РФ, вуза и в соответствующих учебных подразделениях (в директорате, на кафедрах и т.д.).

Особо необходимо отметить, что существуют исследования, направленные на изучение личностных качеств педагогов в зависимости от предметной области профессиональной деятельности. Так, в учебных пособиях описываются личностные и профессиональные качества учителя истории, труда¹; педагогов, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста² и т.д.

Профессиональные характеристики учителя как субъекта педагогической деятельности, по мнению И.А. Зимней, проявляются в их совокупности, поскольку учитель как личность, активно действующий субъект педагогического взаимодействия – это целостная сложная система. Эта система может рассматриваться как некоторый обобщенный психологический портрет (а не «профиль») учителя, метафорическая форма представленности обобщенного личностно-профессионального образа (image) учителя. Характеристики этого образа складываются в общественном сознании постепенно в результате наблюдений, эмпирических (опытных), теоретических и экспериментальных обобщений. При этом наиболее явно все они представлены в психологическом портрете учителя дошкольного и младшего школьного образования. Именно такой учитель обладает наиболее развитыми профессионально-предметными, личностными (индивидуально-психологическими) характеристиками и коммуникативными (интерактивными) качествами в

¹ Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003.

² Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000.

их совокупности по сравнению с учителем любого другого уровня и формы образования (школьного, курсового, вузовского и др.)¹.

Такой приоритет учителя дошкольников и младших школьников И.А. Зимняя объясняет прежде всего его ответственностью перед возрастными особенностями обучаемых, учет которых обязателен и необходим как ни в какой другой ситуации обучения; он обусловлен трудностями игровой формы обучения, соответствующей ведущему виду деятельности ребенка в период дошкольного детства, а также целью и содержанием воспитывающего и развивающего обучения. Специфичным для такого учителя является то, что он одновременно и прежде всего должен быть гуманистически ориентированным воспитателем.

Особенности личности *педагога, работающего с детьми дошкольного и младшего школьного возраста*:

- наиболее развитые профессионально-предметные, личностные и коммуникативные характеристики вследствие особенностей вида педагогической деятельности (игровое обучение, воспитывающее и развивающее взаимодействие) и возрастного своеобразия;
- гуманистически ориентированное воспитание в комплексном подходе к процессу развития ученика;
- легкая смена ролей (советчика, помощника, друга, наблюдателя, кумира, опекуна, лидера, консультанта и т.д.);
- уравновешанность, устойчивость нервных процессов, высокий уровень творческих процессов, воображения, фантазирования;
- альтруистическая направленность системы отношений, адекватность самооценки и уровня притязаний².

Подготовке учителя начальных классов как особого педагогического работника посвящены исследования ленинградских ученых А.И. Раева, Г.И. Вергелес и их учеников. Они отмечают обновление дидактической функции учителя (переход от информационной педагогики к культурологической, т.е. к формированию у ребенка целостной картины мира); особый авторитет роли, который к подростковому возрасту сменится «прорастанием личностной избирательности» ученика. Структура личности учителя начальных классов включает три части:

¹ Там же. – С. 73; Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педагог. соч. – М., 1982. – С. 606–611.

² Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 73.

1) требования к личности учителя как современному специалисту в области образования (компетентность, фундаментальность подготовки);

2) специфические требования к педагогу начальных классов как учителю и воспитателю детей младшего школьного возраста;

3) система педагогической культуры учителя, включающая перцептивный, коммуникативный, конструктивный, инновационный и рефлексивный компоненты¹.

Итак, педагог как субъект педагогической деятельности представляет собой совокупность, сплав индивидуальных, личностных и собственно субъективных качеств, адекватность которых требованиям профессии обеспечивает эффективность его труда. Важнейшими характеристиками целостной модели современного учителя можно назвать следующие: философско-методологическая зрелость, обеспечивающая широкий кругозор; чувство межпредметных связей и перспектив социально-экономического развития общества; готовность учителя к смене парадигм и принципов организации труда, развития науки и техники; установка и готовность учителя (и студента – будущего педагога) к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию себя как специалиста и как личности. Соответственно психолого-педагогическая подготовленность учителя (П.А. Просецкий, В.А. Сластенин, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Л.М. Митина) должна начинаться с ориентации будущих педагогов на профессию учителя, учитывающей все эти характеристики. В начале деятельности педагога особенно важны его профессиональная адаптация и направленность. Становление будущего учителя включает повышение уровня его профессионального притязания в плане саморазвития и самосовершенствования.

Практическое занятие 10

Цель: формирование умений анализировать и проектировать процесс и результат профессионального и личностного развития педагога.

Компетенции выпускника по ФГОС по направлению «Педагогическое образование»: выпускник должен знать обладать

¹ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. А.И. Раева. – СПб., 1999. – С. 116.

способностью нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4). Он должен знать способы профессионального самопознания и саморазвития, владеть способами совершенствования профессиональных знаний и умений, должен быть готов к осуществлению профессионального самообразования и личностного роста, проектированию дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Вопросы:

1. Педагог как субъект педагогической деятельности (И.А. Зимняя). Субъектные свойства педагога и их характеристика.
2. Педагогические способности: классификации и диагностика.
3. Ключевые личностные свойства педагога: личностная педагогическая направленность, профессиональное педагогическое самосознание, педагогическая социальная перцепция и т.д.
4. Личностное и профессиональное развитие педагога: термины, проблемы и концептуальные подходы.
5. Профессиональная компетентность как показатель профессионального развития педагога.

Задания для самостоятельной работы:

1. Познакомьтесь с параграфами «Направленность личности педагога и типы педагогов», «Педагогическая социальная перцепция» в учебном пособии Л.Д. Столяренко (с. 252–262). Выпишите и кратко охарактеризуйте профессионально значимые качества педагога.
2. Подберите диагностические методики для профессионального самопознания. Сделайте каталог психологической литературы по этой проблеме с указанием названий методик и их целей. Количество источников: 3–5 наименований, количество диагностических методик 10–15. Продиagnostируйте: а) собственные педагогические способности, б) личностные качества, в) потребность в развитии. Представьте анализ результатов.
3. Подумайте, что такое профессиональное развитие педагога, какие этапы должен включать в себя процесс профессиональной подготовки педагога. Какие варианты опостроения образовательного маршрута существуют сегодня? Каковы варианты педагогической карьеры? Какими методами можно достигать результата на каждом этапе? Подготовьтесь к обсуждению на занятии следующей таблицы, внесите необходимые дополнения и изменения. Укажите столбики, которые характеризуют профессиональное и личностное развитие как процесс, как результат.

...	...	Этапы (уровни)	Показатели		Методы достижения положи- тельного результата
			готовности к следующему этапу	отсутствия готовности	
Профессиональное и личностное развитие педагога	1.	Ригидность нервной системы	...
	2. Про- фессио- нальная подготов- ка	...	– становле- ние функций педагогиче- ской деятель- ности (...) – становле- ние значи- мых свойств личности (...)	Компетен...	...
	3. Про- фессио- нальная деятель- ность	Начина- ющий педагог. Педагог- стажист. Педагог- мастер	Професси- ональная деформа- ция, сте- реотипы, агрессив- ность, эмо- циональное выгорание	...
	4. ...	Педагог- новатор Педагог- профес- сионал	

Справочные материалы: Карта уровней профессиональных категорий учителей // Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. – СПб., 2007. – С. 168; Показатели готовности к профессионально-педагогической деятельности специалиста начального образования // Педагогическая психология / под ред. А.И. Раева. – СПб., 1999. – С. 138–149.

4. Подумайте над представленными в таблице понятиями и попробуйте ее заполнить. Какие вопросы у вас возникают?

Виды действий педагога	Самосовершенствование профессиональных знаний и умений (самообразование)	Повышение собственного культурного уровня	Развитие психологической компетентности	Личностный рост
Способы действий				
Мои действия на ближайший период				

5. Напишите эссе «Моя программа профессионального и личностного развития как педагога».

Ключевые понятия: субъект деятельности, педагогические способности, профессиональное самосознание, направленность личности, социальная перцепция, профессионально значимые качества, компетентность, компетенция, личностное и профессиональное развитие.

Список литературы:

1. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003.
2. Демидова И.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие. – М.: Академический Проект, Трикаста, 2006.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000.
4. Князева Н.Н. Педагогическая деятельность и творчество учителя: учеб. пособие. – Омск, 2000.
5. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011.
6. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
7. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. А.И. Раева. – СПб., 1999.
8. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.

Практическое занятие 11

Цель: формирование проективно-рефлексивных умений в ходе подготовки к педагогической практике.

Компетенции выпускника по ФГОС по направлению «Педагогическое образование»: выпускник должен знать способы профессионального самопознания и саморазвития, владеть способами совершенствования и профессиональных знаний и умений, должен быть готов к осуществлению профессионального самообразования и личностного роста.

Вопросы:

1. Проективно-рефлексивная деятельность педагога.
2. Виды аналитических и проективно-рефлексивных форм работы педагога:

А. Психологический анализ урока (занятия) как единство проективно-рефлексивных умений педагога (по И.А. Зимней):

- а) понятие «психологический анализ урока» (ПАУ),
- б) виды планов ПАУ,
- в) объекты ПАУ,
- г) уровни (этапы) ПАУ,
- д) схема ПАУ.

Б. Составление психологической характеристики ученика: подходы к решению проблемы.

В. Психолого-педагогическая характеристика классного коллектива.

Г. Иные формы аналитической деятельности (анализ классного часа, воспитательного мероприятия, КТД, самооценка педагогической деятельности).

Задания для самостоятельной работы:

1. Рассмотрите различные схемы анализа урока, выделите общие и отличительные признаки в методическую копилку. Подготовьтесь к разработке «Комплексной психологической схемы анализа урока».

А. Познавательные процессы и способности в обучении (схемы анализа урока) / В.Д. Шадриков [и др.] // Хрестоматия по возрастной психологии. – М., 1995. – С. 82.

Б. Поэтапный, дидактический, комбинированный, структурно-временной, психологический, комплексный и психофизиологиче-

ский анализ урока // Сысоева М.Е. Педагогическая практика. – М., 2002. – С. 56–71.

В. Психологический анализ урока: аспект педагогического общения; организация внимания учащихся; организация мышления учащихся; психологический анализ урока в целом // Психологические задания к педагогической практике студентов / под ред. А.Э. Штейнмеца. – М.: Владос, 2002.

Г. Психологический анализ урока // Социально-педагогическая деятельность в школе: учебно-методическое пособие / сост. А.Н. Буторина, И.Г. Маракушина. – Архангельск, 2011.

2. Познакомьтесь с вариантами составления характеристики личности, проанализируйте их достоинства и недостатки:

А. Ориентировочная карта-схема психологической характеристики школьника (Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии. – М., 1999. – С. 119–129).

Б. Диагностическая карта изучения личности школьника (Сысоева М.Е. Педагогическая практика. – М., 2002. – С. 43–53).

В. Схема изучения личности школьника (Психологические задания к педагогической практике студентов / под ред. А.Э. Штейнмеца. – М.: Владос, 2002. – С. 9–26).

3. Познакомьтесь со схемами составления характеристик классного коллектива учеников, изучите их сильные и слабые стороны:

А. Схема исследования межличностных отношений в группе учащихся (Психологические задания к педагогической практике студентов / под ред. А.Э. Штейнмеца. – М.: Владос, 2002. – С. 36–58).

Б. Программа изучения классного коллектива (Сысоева М.Е. Педагогическая практика. – М., 2002. – С. 54–55).

Задание для работы на занятии:

1. Анализ урока. Используя схему анализа урока, подготовьтесь к ее использованию¹. Сформулируйте вопросы. После занятия просмотрите урок (или видеозапись урока), подготовьте развернутый анализ урока, укажите план анализа и ссылки на использованные схемы анализа урока.

¹ Социально-педагогическая деятельность в школе: учебно-методическое пособие / сост. А.Н. Буторина, И.Г. Маракушина. – Архангельск, 2011.

2. Анализ воспитательного мероприятия. Познакомьтесь со схемой анализа воспитательного мероприятия. Для кого она составлена? Все ли вас устраивает? При необходимости внесите изменения и дополнения, обоснуйте свои предложения.

Общие вопросы:

А. Тема мероприятия. Значимость выбранной темы для организации воспитания младших школьников.

Б. Образовательные, воспитательные и развивающие цели проводимого мероприятия.

В. Особенности личности младшего школьника, которые необходимо развивать на данном этапе воспитательной работы.

Г. Форма проведения мероприятия. Причины выбора данной формы, значение ее для формирования личности младшего школьника.

Д. Подготовка воспитательного мероприятия.

Организация мероприятия:

А. Особенности межличностных отношений, проявившихся на этапе подготовки, их учет в организации деятельности учащихся.

Б. Распределение поручений в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся.

В. Соответствие содержания материала теме мероприятия, уровню развития коллектива и учащихся.

Г. Особенности организации отношений между учителем и учащимися, между учащимися.

Д. Влияние формы отношений на эффективность подготовки мероприятия.

Е. Специфика организации текущего контроля за деятельностью учащихся.

Ж. Приемы и способы развития самостоятельности, творчества, инициативы младших школьников при подготовке мероприятия.

Анализ деятельности учителя:

А. Особенности организации деятельности учащихся в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями.

Б. Характер отношений между учащимися, между учителем и учащимися, между учащимися и другими участниками мероприятия. Какое влияние оказали отношения на эффективность воспитательного процесса?

В. Обосновать целесообразность выбора методов и приемов работы учителя в решении воспитательных задач, в развитии самостоятельности, творчества, инициативы школьников.

Анализ педагогических умений и навыков, используемых учителем при проведении воспитательного мероприятия:

А. Умение предвидеть действия учащихся и перестраиваться в соответствии с реальной ситуацией, возникшей на том или ином этапе проводимого мероприятия.

Б. Умение устанавливать контакт с классом, стиль общения педагога, педагогический такт, характеристика речи (дикция, культура, образность, эмоциональность), экспрессивные качества.

В. Умение воспринимать психическое состояние учащихся, за внешними фактами поведения видеть личность ученика.

Г. Умение поддерживать интерес учащихся на разных этапах деятельности.

Д. Умение поддерживать дисциплину и порядок в процессе проведения воспитательного мероприятия.

Анализ деятельности учащихся:

А. Наличие знаний, необходимых для успешной организации деятельности.

Б. Проявление активности на разных этапах деятельности (указать причины, влияющие на проявление активности школьников).

В. Проявление интереса к деятельности:

В какой мере деятельность учащихся соответствовала целям и задачам данного воспитательного мероприятия?

В какие моменты деятельности учащихся наиболее ярко были выражены эмоции, с чем это связано, как влияли положительные и отрицательные эмоции на проявление активности школьников?

Было ли отношение учащихся к совершаемой деятельности постоянным на протяжении всего воспитательного мероприятия или оно изменялось, с чем это было связано?

Какие особенности проявления самостоятельности, активности, творчества, инициативы проявились на разных этапах деятельности учащихся?

Какие возможности использования личного опыта, знаний учащихся проявились на данном этапе воспитания школьников?

Какое влияние на духовный мир ребенка оказало проводимое мероприятие?

За счет чего это достигалось?

Общая оценка воспитательного мероприятия:

А. Решение и взаимосвязь всех поставленных учителем задач. Атмосфера воспитательного мероприятия (отношение учащихся к совершаемой деятельности, взаимоотношения учащихся с педагогом).

Б. Организационная, логическая и психологическая завершенность воспитательного мероприятия.

Выводы и предложения по итогам проведенного воспитательного мероприятия¹.

Список литературы:

1. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии. – М.: Академия, 2001.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000.

3. Методические рекомендации по организации педагогической практики (для студентов дневного отделения факультета начальных классов) / сост. Н.Ф. Голованова, Л.Н. Кутергина. – Л., 1991.

4. Психологические задания к педагогической практике студентов / под ред. А.Э. Штейнмеца. – М.: Владос, 2002.

5. Психологический аспект анализа урока: учеб. пособие / Б.С. Тетенькин [и др.]. – Киров, 1997.

6. Социально-педагогическая деятельность в школе: учебно-методическое пособие / сост. А.Н. Буторина, И.Г. Маракушина. – Архангельск, 2011.

7. Сысоева М.Е. Педагогическая практика: справочник. – М., 2002.

8. Познавательные процессы и способности в обучении (схемы анализа урока) / В.Д. Шадриков [и др.] // Хрестоматия по возрастной психологии. – М., 1995. – С. 82.

Задания для самоконтроля:

1. Восприятие, понимание и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т.п.) лежат в основе:

- а) профессионального развития;
- б) социальной перцепции;
- в) рефлексии;
- г) воспитания.

¹ Методические рекомендации по организации педагогической практики (для студентов дневного отделения факультета начальных классов) / сост. Н.Ф. Голованова, Л.Н. Кутергина. – Л., 1991. – С. 5.

2. Устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение – это:

- а) педагогическая направленность;
- б) профессиональные навыки;
- в) стиль педагогического руководства;
- г) профессиональные педагогические позиции.

3. Способность проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность составляют суть ... способностей учителя.

- а) дидактических;
- б) перцептивных;
- в) коммуникативных;
- г) организаторских.

4. Способность побороть свой эгоцентризм, понять и принять точку зрения учащихся, встать на его место и рассуждать с его позиций называется:

- а) эмпатия;
- б) толерантность;
- в) профессионализм;
- г) объективность.

5. Способность учителя эмоционально и силой знаний заражать учащихся называется:

- а) культурой;
- б) fascinations;
- в) доминантностью;
- г) пластичностью.

6. Под ... педагогическими способностями (по В.А. Крутецкому) понимается способность проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

- а) академическими;
- б) дидактическими;
- в) организационными;
- г) перцептивными.

7. Специальные действия, направленные на привлечение внимания к свойствам личности, поддержание психологически своеобразной психологической атмосферы общения на занятиях с различными учащимися называется ... педагога.

- а) педагогической культурой;
- б) способностями;

- в) коммуникативными навыками;
- г) коммуникативной культурой.
- 8. Педагогическая направленность – это:
 - а) любовь к детям;
 - б) система эмоционально-ценностных отношений, задающая структуру мотивов личности учителя;
 - в) желание освоить профессию педагога;
 - г) качество личности педагога, крайне не способствующее эффективности труда.
- 9. Знание педагогом своего предмета относится к классу:
 - а) академических способностей;
 - б) перцептивных способностей;
 - в) дидактических способностей;
 - г) авторитарных способностей.
- 10. Профессиональная активность учителя с целью решения задач обучения и воспитания называется:
 - а) педагогической направленностью;
 - б) педагогической деятельностью;
 - в) педагогическим общением;
 - г) педагогической компетентностью.

§ 3. Психология педагогического коллектива

Профессиональная деятельность педагогов такова, что достижение педагогических целей по отношению к тому или иному воспитаннику требует объединения их усилий и определенного взаимодействия. Именно поэтому, рассматривая деятельность педагогов в образовательном учреждении, мы должны говорить об определенной структуре отношений между педагогами, об их объединении в развивающуюся группу, имеющую признаки коллектива¹.

Педагогический коллектив – это особое профессиональное сообщество людей в сфере образования, объединенный единой целью и общим пространством деятельности. Это также группа людей с определенной структурой отношений между педагогами,

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 106.

имеющая развивающие цели. Жизнедеятельность педагогического коллектива отражается в его двух главных функциях:

- учебно-воспитательной (производственной), отражающей интересы общества;
- социально-гуманитарной, отражающей интересы работников¹.

Психологическая структура педагогического коллектива представлена в *таблице 26*.

Таблица 26

Психологическая структура педагогического коллектива²

Параметр анализа	Структурные «разрезы» в отношениях между педагогами	
	Деловая структура	Социально-психологическая структура
Сущность	Производственные связи педагогов, направленные на достижение целей педагогической деятельности и носящие как формальный, так и неформальный характер; в идеальном плане она представляет собой модель системы деловых связей и отношений, целей и задач коллектива. Фиксируется в уставах и должностных предписаниях, в инструкциях и правилах. Реально – часть отношений неформальна	Отражает деловые отношения, но не прямо, а через призму потребностей и интересов членов коллектива, складывается из связей, психологических по своей природе. Включает: симпатии и антипатии, уважение и пренебрежение, групповые цели, отношения к целям совместной деятельности, ее результаты и т.д. Система чувств, потребностей, интересов, ценностных ориентаций и установок. Состоит из межличностных отношений – отношений членов коллектива друг к другу
Функции	Вытекает из его производственных функций	Отражает социально-гуманитарные функции, потребности и интересы его членов, в том числе обусловленные их трудовой деятельностью

¹ Шакуров Р.Х. Психология руководства педагогическим коллективом. – М., 1995.

² Там же.

Параметр анализа	Структурные «разрезы» в отношениях между педагогами	
	Деловая структура	Социально-психологическая структура
Подструктуры функциональные	<p><i>А. Профессиональной направленности</i> (определяет сплоченность группы, интегрируя направленность целей и мотивов деятельности личностей, образующих группу).</p> <p><i>Б. Организованности</i> (реальная эффективная способность группы к самоуправлению).</p> <p><i>В. Подготовленности к совместной деятельности</i> (готовность каждого не только к реализации своих профессиональных функций, но и к взаимодействию в решении педагогических задач)</p>	<p><i>А. Интеллектуальная коммуникативность</i> (процесс установления взаимопонимания между педагогами, характеризуется интеллектуальным единством).</p> <p><i>Б. Эмоциональная коммуникативность</i> (это межличностные связи эмоционального характера, динамический процесс преобладающего эмоционального настроения, сопереживание, поддержка).</p> <p><i>В. Волевая коммуникативность</i> (это способность противостоять трудностям, его своеобразная стрессоустойчивость, надежность в экстремальных ситуациях)</p>

Развитость перечисленных подструктур оказывает существенное влияние на *психологический климат педагогического коллектива*. В отечественной психологии впервые термин «психологический климат» ввел Н.С. Мансуров. Одну из первых попыток раскрыть содержание понятия «психологический климат» сделал В.М. Шепель, который писал, что психологический климат – это эмоциональная окраска психологических связей членов коллектива, возникающих на основе их близости, симпатии, совпадения характеров, интересов и склонностей¹. Под психологическим климатом понимают систему относительно устойчивых психических состояний, типичных для данного коллектива и значимых для его членов и их деятельности.

В исследованиях изучены различные *типы психологического климата*:

¹ Шепель В.М. Управленческая психология. – М., 1984.

1) *лично-активный* – соотношение инструментального и социоэмоционального аспектов в педагогическом коллективе. Отличается заботой о развитии личности работника, ее успехах, комфортности, самореализации в профессиональном и личном плане;

2) *лично-пассивный* – появляется вследствие дружеских отношений, на второй план уходят профессиональные требования и снижается требовательность к профессиональным качествам, профессиональной дисциплине. Эмоциональные привязанности могут мешать эффективной работе и порождают собственный тип психологической атмосферы¹.

Методы формирования положительного психологического климата: развитие самоуправления в педагогическом коллективе; профилактика эмоционального (профессионального) выгорания; рефлексивная педагогическая деятельность (подведение итогов, групповая рефлексия позволяют подвести педагогов к новой цели совместной деятельности); развитие направленности педагогического коллектива на творчество и профессиональную мобильность. Условиями последнего являются:

- наличие профессиональной свободы (обеспечивается изменением организационной культуры школьных организаций),
- право свободно выражать свое мнение, право на то, что его мнение будет услышано, понято, а не осуждено и высмеяно,
- присутствие в коллективе авторитетных профессионалов,
- развитие самоуправления в педагогическом коллективе, принятие общей цели деятельности.

Между целями и содержанием деятельности педагогического коллектива и отношением к ним каждого педагога, как отмечают исследователи, может возникнуть противоречие, которое можно разрешить, сформировав групповой мотив как интегрирующий мотивы членов коллектива. Цель, поставленная руководством школы перед педагогическим коллективом, превращается в мотив группового действия, когда педагоги видят, что удовлетворение их профессиональных планов зависит от достижения этой цели².

Особое значение для специалистов, сопровождающих деятельность педагогических коллективов и администрации учреждений

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 109.

² Там же.

является проблема выделения *признаков развитости педагогического коллектива*. Общие качества развивающегося 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).

Показателями успешности деятельности педагогического коллектива по Р.С. Немову являются следующие моменты:

1) обученность учащихся (объем и глубина знаний изучаемых предметов, уровень общего интеллектуального развития, специальные способности учеников);

2) воспитанность учащихся (уровень моральной зрелости детей, сформированность у них основных социально значимых качеств);

3) способность к оперативному решению задач (умение коллектива вовремя мобилизовать свои ресурсы, согласованно действовать, находить лучшие решения проблем при минимальных затратах времени);

4) профессиональный рост педагогов (расширение и углубление специальных знаний, совершенствование умений и навыков);

5) личностное самосовершенствование (степень самоактуализации педагога, стиль педагогического общения, общая образованность и культура личности)¹.

Одним из важных аспектов самочувствия педагога как критерия развитости педагогического коллектива является *психологическое здоровье педагога*. Этот вопрос стал в последнее десятилетие особенно актуальным. Исследования психологической сущности педагогической профессии позволили установить, что она требует высокой эмоциональной напряженности в течении длительного времени. В дополнение к этому в педагогическом коллективе, преимущественно женском по своему составу, преобладают именно эмоциональные способы реагирования и контактов над рациональными.

В.Э. Пахальян, анализируя понятия «здоровье» и «психологическое здоровье», определяет последнее как «...динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности) личности,

¹ Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2008. – С. 108.

которое составляет ее сущность и позволяет актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития»¹. Чертами психологически здоровой личности называют: соматическое здоровье, развитие самоконтроля и адекватное реагирование в различных ситуациях, умение разводить реальные и идеальные цели, умение регулировать свои поступки в границах социальных норм. И.А. Баева утверждает, что психологическое здоровье предполагает устойчивое, адаптивное функционирование человека на витальном (забота о собственном здоровье), социальном (определяется степенью профессиональной самореализации, системой отношений с миром) и экзистенциальном (ориентация на личный глубинный мир, духовные отношения с миром) уровнях жизнедеятельности².

Значимыми факторами, влияющими на психологическое здоровье педагогов, является возраст и стаж. Многочисленные исследования, в том числе в нашем регионе, показывают, что особое психологическое сопровождение требуется педагогам со стажем работы до 5–7 лет и от 16 лет и выше, как самых уязвимых с точки зрения сохранения и восстановления их психологического здоровья. Для начинающих педагогов основными стрессовыми факторами являются снижение самооценки на фоне несостоявшихся ожиданий в профессиональной деятельности и социальных отношениях. Для педагогов с большими показателями стажа проблемы связаны с утомлением и повышением нейротизма, снижением физического самочувствия.

Для оптимизации психологического здоровья педагогу необходимо иметь высокую мобилизацию адаптационных механизмов, хороший уровень развития прогностических способностей и проявлять толерантность, интеллектуальную активность (И.А. Баева, А.А. Реан, Р.М. Хусаинова и др.). Исследования И.А. Баевой показали, что основными факторами риска психологического здоровья педагога оказались:

1) в эмоционально-волевой сфере – плохое настроение, сильное раздражение, трудности сосредоточения внимания;

¹ Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. – СПб., 2006.

² Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 52–55.

2) в социально-психологической сфере – неуверенность в себе во взаимоотношениях с окружающими, отсутствие чувства счастья при сравнении себя с другими;

3) в соматической сфере – расстройство пищеварения, быстрое утомление, бессонница¹.

Одним из проявлений нарушенного психологического здоровья является *профессиональное выгорание*, представляющее собой набор негативных психологических переживаний, возникающих вследствие ежедневного напряженного общения с высокой эмоциональной насыщенностью, когнитивной сложностью и ответственностью. Часто используется термин – эмоциональное выгорание как синоним профессионального выгорания, но охватывающий более широкий круг лиц и проблем. С точки зрения клинической психологии, профессиональное выгорание – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека.

Выгорание является ответной реакцией на продолжительные стрессы в профессиональном общении лиц так называемых помогающих профессий. По данным Н.Е. Водопьяновой, подверженность профессиональному выгоранию происходит у людей, содержание деятельности которых отличается такими признаками:

- высокая насыщенность рабочего дня, обусловленная общением с другими лицами,
- большое количество разных по содержанию и эмоциональной напряженности деловых контактов,
- высокая ответственность за результаты общения,
- определенная зависимость от партнеров по общению,
- необходимость понимать их индивидуальные особенности, притязания и ожидания,
- частые притязания на неформальные отношения при решении их проблем,
- конфликтные или напряженные ситуации общения, вызванные недоверием, несогласием².

¹ Там же. – С. 60.

² Водопьянова Н.Е. Синдром психологического выгорания и его профилактика // Психология профессионального здоровья / под ред. С.Г. Никифорова. – СПб., 2006. – С. 359.

Наиболее часто профессиональное выгорание наблюдается у педагогов средних школ, его признаками являются: высокое эмоциональное истощение, мотивационно-установленное выгорание (редукция личных достижений), снижение самооценки, уровня притязаний¹. Как правило, большое влияние на уровень психологического выгорания конкретного педагога имеет влияние психологического климата в педагогическом коллективе. Помощь в случае проблем необходимо оказывать не только отдельному человеку, но и всей группе в целом. Одной из сложностей в этом процессе становится осознание педагогами необходимости психологической поддержки и принятия личной ответственности за свое здоровье.

Важным фактором профилактики профессионального выгорания и социальной адаптации к стрессовым ситуациям является развитие социально-психологической толерантности личности. Нетерпимость в значительной мере обусловлена стереотипами личности, негативными установками межличностного оценивания. На ее проявление могут влиять различные черты характера: агрессивность, эгоцентричность, доброжелательность, доминантность и пр.². В работе А.А. Реан и А.А. Баранова³ выявлено преимущество педагогов высокого уровня педагогического мастерства по уровню развития социально-психологической толерантности (на основе показателей раздражительности и реактивной ригидности) над учителями низкого уровня мастерства, что существенно влияет на степень стрессоустойчивости педагогов. Нетерпимость низкоуспешных педагогов повышает их подверженность стрессу. Падение показателей раздражительности при снижении агрессивности служит доказательством положительного вклада толерантности в стрессоустойчивость высокоуспешных учителей. С ростом внутреннего контроля учителя высокого уровня педагогического мастерства эффективнее справляются с трудностями (стрессорами) учебно-воспитательного процесса. В то же время у педагогов

¹ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 61.

² Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003. – С. 409.

³ Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. – 1998. – № 19. – С. 45–54.

низкого уровня педагогического мастерства частые профессиональные неудачи, приводящие к повышению стресс-реакций, отрицательно сказываются на внутренней локации контроля над значимыми событиями, т.е. появляется желание обвинять во всех проблемах окружающих, а не искать причины неудач в собственном профессиональном уровне, как это возникает при внутреннем локусе контроля.

Рост самооценки в группе высокоуспешных учителей положительно связан со стрессоустойчивостью, тогда как у педагогов низкого уровня педагогического мастерства он отражает повышение степени подверженности стрессу. Личностные механизмы стрессоустойчивости у педагогов-мастеров имеют конструктивную направленность, способствующую их профессиональному росту и самореализации (истинная адаптация). Механизмы же стрессоустойчивости учителей-немастеров отражают ситуативные способы преодоления стресса (перекладывание ответственности, уход от трудностей и т.п.), тормозящие их профессиональное становление и личностное развитие (псевдоадаптация).

В исследовании Л.М. Митиной показано, что степень социальной адаптации (эмоциональной стабильности) характеризуется следующим: а) в среднем по группам учителей ниже, чем у других профессиональных групп (инженеров, летчиков и т.п.); б) у многих учителей (более 30%) показатель социальной стабильности равен или даже ниже, чем у больных неврозами; в) у группы молодых учителей этот показатель выше, чем у группы учителей со стажем; г) уровень социальной адаптации у учителей, работающих с подростками, выше, чем у учителей, работающих с младшими и старшими классами.

Еще одним из важных факторов профилактики профессионального выгорания называют развитие навыков саморегуляции. В качестве примеров можно привести следующие приемы:

- смех, улыбка, юмор;
- размышления о хорошем, приятном;
- различные движения типа потягивания, расслабления мышц;
- наблюдение за пейзажем за окном;
- рассматривание цветов в помещении, фотографий, других приятных или дорогих для человека вещей;
- мысленное обращение к высшим силам (вселенной, великой идее);
- «купание» (реальное или мысленное) в солнечных лучах;

- вдыхание свежего воздуха;
- чтение стихов;
- высказывание похвалы, комплиментов кому-либо просто так.

Другим признаком нарушения психологического здоровья педагога являются личностные *профессиональные деструкции*, представляющие собой разрушение и деформацию сложившейся психологической структуры личности в процессе профессионального труда (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк и др.). Факторами, детерминирующими деформации, являются профессиональные стереотипы и разнообразные формы психологической защиты, отмечает И.А. Баева¹. В этом случае высока роль психологического климата в педагогическом коллективе и развития профессионального самосознания педагога для оптимизации процесса его профессионального и личностного развития. В настоящее время разработкой проблемы психологического сопровождения педагогов, имеющих признаки профессионального выгорания, демонстрирующих деструкции личного развития, т.е. имеющих отклонения в уровне психологического здоровья, занимается практическая психология (И.В. Дубровина, М.Р. Битянова и др.).

Таким образом, сообщество педагогов, развиваясь в совместной деятельности, превращается в группу высокого уровня развития – коллектив, отличающийся профессиональной направленностью, подготовленностью, организованностью, интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативностью, психологической сбалансированностью.

Практическое занятие 12

Цель: формирование умения выстраивать систему отношений в педагогическом коллективе.

Компетенции выпускника по ФГОС по направлению «Педагогическое образование»: выпускник должен обладать осознанием социальной значимости своей будущей профессии, обладанием мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); способностью нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4). Он должен знать

¹ Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – С. 62.

способы профессионального самопознания и саморазвития, владеть способами совершенствования профессиональных знаний и умений, должен быть готов к осуществлению профессионального самообразования и личностного роста, проектированию дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры.

Вопросы:

1. Педагогический коллектив: функции и психологическая структура.
2. Возрастные и гендерные особенности педагогических коллективов в современной России.
3. Психологический климат в педагогическом коллективе. Методы формирования положительного климата.
4. Психологические признаки развитости педагогического коллектива.
5. Психологическое здоровье педагогов как показатель развитости педагогического коллектива. Профилактика профессионального выгорания педагогов.

Задания для самостоятельной работы:

1. Сделайте каталог практических пособий с указанием включенных в них диагностических методик по изучению психологических характеристик педагогического коллектива. Укажите цели методик и их авторов.
2. Сделайте подборку публикаций и подготовьте устную презентацию (или книжную выставку) по проблеме «Профилактика профессионального и эмоционального выгорания педагогов». Воспользуйтесь источниками периодической печати и методическими пособиями для педагогов-психологов образовательных учреждений.
3. Предложите в группе упражнения по профилактике эмоционального выгорания, проведите рефлексию.

Задания для выполнения на занятии:

1. Психогимнастическая игра «Друзья, не похожие на меня» (работа в парах). Инструкция: Опишите своего друга (подругу), который не похож на тебя. Не называя его имени, расскажи, чем он от тебя отличается и почему он для тебя дорог. Вопросы для анализа: 1. Есть ли что-нибудь хорошее в том, что твой друг, подруга от тебя отличается? Почему? 2. Что может произойти, если ты будешь настаивать на том, чтобы все твои друзья были такими же как ты?

Ключевые понятия: педагогический коллектив, психологический климат, психологическое здоровье, профессиональное выгорание, профессиональные деструкции, затруднения в общении.

Список литературы:

1. Водопьянова Н.Е. Синдром психологического выгорания и его профилактика // Психология профессионального здоровья / под ред. С.Г. Никифорова. – СПб., 2006.
2. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец. пед. вузов. – М., 2003.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000.
4. Осухова Н.Г. Не думай о клиенте свысока // Школьный психолог. – 2003. – № 3.
5. Осухова Н.Г. Сгоревшие на работе // Здоровье. – 2003. – № 9.
6. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. – СПб., 2006.
7. Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. Л.А. Ренгуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011.
8. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
9. Петровский В.А., Виноградова А.М., Кларина Л.М. Воспитателю о личностном общении. – М., 1992.
10. Самоукина Н.В. Карьера без стресса. – СПб., 2003.
11. Шакуров Р.Х. Психология руководства педагогическим коллективом. – М., 1995.

Задания для самоконтроля:

1. Симптом эмоционального выгорания учителя выражается:
 - а) в приглушении эмоций;
 - б) возникновении конфликтов;
 - в) безразличии;
 - г) исчезновении остроты чувств;
 - д) все ответы верны.
2. Психологический климат – это:
 - а) система относительно устойчивых психических состояний, типичных для данного коллектива и значимых для его членов и их деятельности;
 - б) температурный режим;

- в) система отношений между членами группы;
- г) складывающиеся в деятельности особые отношения.

3. Тип психологического климата, который отличается заботой о развитии личности работника, ее успехах, комфортности, самореализации в профессиональном и личностном плане, называется:

- а) личностно-активным;
- б) личностно-пассивным;
- в) личностно-методичным;
- г) личностно-альтруистичным.

4. Интегративность, микроклимат, определяющий самочувствие каждого педагога, референтность, лидерство – это:

- а) признаки развитости педагогического коллектива;
- б) личностные качества, формирующиеся в коллективе;
- в) характеристики функциональной структуры коллектива;
- г) нет правильных ответов.

5. Явление, представляющее собой набор негативных психологических переживаний, возникающих вследствие ежедневного напряженного общения с высокой эмоциональной насыщенностью, когнитивной сложностью и ответственностью – это:

- а) синдром профессионального выгорания;
- б) показатель трудовой деятельности;
- в) свойство коллектива;
- г) все ответы верны.

§ 4. Психология взаимодействия и сотрудничества в образовании

Образовательный процесс представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие. Это и собственно учебное или, точнее, учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя (студента – преподавателя); и взаимодействие учеников (студентов) между собой; и межличностное взаимодействие (родители – ученики – педагоги – администрация), которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогическое взаимодействие.

Учебное взаимодействие, отмечает И.А. Зимняя, ранее часто описывалось схемой $S \rightarrow O$, где S – это активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Ученик рассматривался как объект обучения и воспитания. Основываясь на такой характери-

стике взаимодействия, как активность всех его участников, схему учебного взаимодействия в последние годы трактуют как двустороннее субъектно-субъектное взаимодействие $S_1 \leftrightarrow S_2$ где S_1 – учитель (преподаватель) и S_2 – ученик (студент) образуют общий совокупный субъект S_{Σ} , характеризующийся общностью цели этого взаимодействия¹. Учебное взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – учеников (ученика) – учителя, выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психическим состоянием контакта. Учебное взаимодействие проявляется в сотрудничестве как в форме совместной, направленной на достижение общего результата, деятельности и общении.

Глубоко изучены принципы гуманизации педагогического взаимодействия:

- личность воспитывается личностью; гуманистическое педагогическое взаимодействие – это диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное взаимодействие;

- *принцип диалога* педагогического взаимодействия. Он связан с преобразованием позиций взрослого и ребенка в личностно-равноправные, в позиции со-учащихся, со-воспитывающихся, сотрудничающих людей. Свойство диалогического реагирования – атрибут коммуникативной ситуации;

- *принцип проблематизации педагогического взаимодействия* ведет к изменению ролей и функций взрослого и ребенка, учителя и учащегося в процессе воспитания и обучения. Взрослый не воспитывает, не преподаёт, но актуализирует исследовательскую активность самого ученика, стимулирует его тенденцию к личностному росту, создает условия для совершения ребенком нравственных поступков, для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач;

- *принцип персонализации* предполагает прежде всего отказ от ролевых масок, адекватное включение в это взаимодействие и тех элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам;

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 144.

• принцип *индивидуализации педагогического взаимодействия* означает выявление и культивирование в каждом ребенке индивидуально-специфического и особенного. Его реализация означает построение такого общения, которое было бы адекватным возрастным (по уровню развития) и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям, способностям и склонностям всех учащихся¹.

Очевидна тесная взаимосвязь всех четырех психологических принципов организации гуманистического педагогического взаимодействия. Все они служат актуализации творческого потенциала учителей и учащихся, стимулируют их личностный рост, при этом действительная реализация любого из них невозможна без реализации всех других.

Итак, формами взаимодействия в образовательном процессе можно считать: сотрудничество и совместную деятельность, педагогическое общение, воздействие и управление.

Психология сотрудничества (проблемы учебного сотрудничества, коллективных, кооперативных, групповых форм работы) активно и всесторонне разрабатывается в течение нескольких десятилетий (Х.Й. Лийметс, В. Дойз, С.Г. Якобсон, Г.Г. Кравцов, А.В. Петровский, Т.А. Матис, Л.И. Айдарова, В.П. Панюшкин, Г. Магин, В.Я. Ляудис, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, А.А. Тюков, А.И. Донцов, Д.И. Фельдштейн, Й. Ломпшер, А.К. Маркова и др.).

Учебно-педагогическая деятельность, осуществляемая в сотрудничестве учеников друг с другом и с учителем по схеме субъектно-субъектного взаимодействия, имеет результативные преимущества перед индивидуальной деятельностью. Преимущества зависят от формы организации сотрудничества, количества сотрудничающих людей, их отношения к совместной деятельности. Сотрудничество как современная тенденция – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результата деятельности. В основе сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся, развития их личности, социализации и т.д.

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 50.

В исследованиях в области педагогической психологии актуализированы следующие основные линии сотрудничества:

- 1) учитель-ученик;
- 2) ученик-ученик в диадах и триадах;
- 3) общегрупповое взаимодействие;
- 4) учитель-учительский коллектив;
- 5) ученик или учитель сам с собой (Г.А. Цукерман);
- 6) ученик-группа, группа-группа (В.Я. Ляудис).

Особенно глубоко изучался вопрос влияния сотрудничества на учебную деятельность и развитие личности учащихся. Г.А. Цукерман отмечает, что в ходе целенаправленно организованного сотрудничества наблюдается следующее:

- возрастает объем усваиваемого материала и глубина понимания;
- рост познавательной активности и творческой самостоятельности;
- ощутима экономия времени на формирование знаний и умений;
- происходит снижение дисциплинарных трудностей;
- изменяется характер взаимоотношений;
- ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортней чувствуют себя в школе;
- резко возрастает сплоченность класса, при этом само- и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;
- ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;
- учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки, темп работы;
- воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений¹.

Все исследователи, говоря о положительном влиянии группового сотрудничества на результат деятельности, на личность учащегося и формирование учебной группы как коллектива в результате действия сложных психологических механизмов, регу-

¹ Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. ... психол. наук. – М., 1992. – С. 20.

лирующих и межличностное взаимодействие, отмечают важность развития рефлексии, «через которую устанавливается отношение участника к собственному действию и обеспечивается преобразование этого действия в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности»¹. Развитие рефлексивности, рефлексивного мышления учащихся имеет и большое воспитательное, общеразвивающее значение, т.к. в совместной работе с соучениками необходимо возникают и развиваются собственно рефлексивные моменты деятельности, а также действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) (Л.И. Айдарова, Г.А. Цукерман, Н.П. Крамскова, В.П. Панюшкин и др.). Тем самым учебное сотрудничество способствует не только полноценному формированию индивидуальных учебных действий в единстве всех их компонентов, но и развитию личности обучающегося, отмечает И.А. Зимняя².

Одной из известных концепций сотрудничества в современной педагогической психологии является концепция совместной продуктивной творческой деятельности (СПД) московского ученого, профессора В.Я. Ляудис. В качестве общих теоретических принципов концепции развития личности в научной школе В.Я. Ляудис выделены: принцип единства формирования знания и сознания, принцип единства продуктивных и репродуктивных форм деятельности в процессе обучения, принцип единства развития взаимодействий, общения и деятельности, принцип соразвития, коэволюции личности учителя и личности учеников. Системообразующая переменная учебной ситуации – социальные взаимодействия и отношения сотрудничества между участниками, решающими определенный ряд продуктивных творческих учебно-познавательных задач. В итоге реализации модели СПД процесс учения субъекта превращается в самоуправляемый, ведет к саморазвитию его участников, что определяет богатство развивающих и воспитательных «эффектов» для развития и соразвития учеников и педагогов, в том числе социального и индивидуально-личностного развития обучающихся³.

¹ Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. – М., 1987. – С. 33.

² Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 147.

³ Берак О.Е. Соотношение репродуктивных и творческих компонентов учебной деятельности при формировании специалистов в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985; Буланова О.Е. Продуктивная

Анализ структуры ситуации СПД показывает, что особое значение имеет целый комплекс условий: проектирование системы творческих задач, взаимодействий и отношений в логике возрастающей креативности, социальной значимости и культурной полноценности получаемого результата; использование в учебной деятельности субъективного, личностного опыта учеников, их собственных мыслей и инициатив; обогащение содержания образования, введение междисциплинарных связей через осмысление системы смысловых установок, личностных позиций, рефлексии, жизненных планов, что закладывает основы для становления сознания и самосознания учеников начальной школы. Выделены важные условия для организации образовательного процесса по методу конструирования ситуаций СПД: введение системы учебных взаимодействий, построенной по принципам открытого конструктивного диалога участников учебно-воспитательного процесса; изменение процедуры контроля и оценки (постепенное преобладание взаимоконтроля в рамках общих, разделяемых группой ценностей и смыслов); создание ролевых позиций и мотивационно-смысловых установок учителя в логике инновационной стратегии.

Фазы сотрудничества (формы совместной деятельности) изучены В.Я. Ляудис и В.П. Панюшкиным в отношении их психологических функций, что представлено в *таблице 27*.

Итак, учебно-педагогическая деятельность, осуществляемая в сотрудничестве учеников друг с другом и с учителем по схеме субъектно-субъектного взаимодействия, имеет результативные преимущества перед индивидуальной деятельностью, которые зависят от формы организации сотрудничества, количества сотрудничающих людей, их отношения к совместной деятельности.

совместная деятельность специалистов с семьей как фактор психологической и социальной реабилитации проблемного ребенка: ввтореф. ... дис. канд. психол. наук. – М., 1999; Ляудис В.Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: сб. науч. тр. – М., 1983; Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. – М., 1994.; Ляпунова О.Е. Совместная продуктивная деятельность как фактор интеллектуального и нравственного развития личности студента: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990; Панюшкин В.П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1984; и др.

Таблица 27

**Система форм совместной деятельности,
возникающих в ситуациях решения творческих задач**

Форма совместной деятельности	Психологическая функция
Введение в деятельность	Обеспечивает личную включенность в новые учебные задачи на основе актуализации смыслов и целей, адекватных формируемой деятельности
Разделенные между учителем и учеником действия	Вовлекает ученика в посильное осуществление операционально-исполнительной стороны решения и выполнение некоторых необходимых для достижения результата действий, ведущих к получению продукта деятельности
Имитируемые действия	Продвигает учеников к совместному поиску решения задач, к большей инициативе в ориентировочно-исследовательской и операционально-исполнительной сферах, ведущей к достижению продуктивного результата
Поддержанные действия	Расширяет инициативу учеников, включая сферу контроля, оценки процессов и результатов решения, и ставит перед выбором выдвигаемых учителем целей и определением смыслов продуктивных задач
Саморегулируемые действия	Направлена на достижение учениками взаимо- и самоконтроля по отношению ко всем компонентам деятельности, связанной с решением задач, включая и целеполагание в рамках заданного ранее учителем спектра задач
Самопобуждаемые действия	Связана с выдвижением, обсуждением и принятием учениками новых целей и осознанным целеполаганием, а также с редукцией внешних и процессуальных форм контроля за достижением результатов
Самоорганизуемые действия	Связана с выдвижением и опробованием способов конструктивного сотрудничества и общения между всеми участниками решения продуктивных и творческих задач, с активным изменением позиции участников во взаимодействиях
Партнерство	Определяется переходом к качественно новым отношениям с учителем и сверстниками на основе саморегуляции всех компонентов в структуре творческой деятельности, организационно-исполнительных, интеллектуально-коммуникативных и мотивационно-смысловых

Педагогическое общение – еще одна форма взаимодействия субъектов образовательного процесса, это такое общение с учащимися, которое создает наилучшие условия для развития мотивации и творческого характера учебной деятельности, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения. В ходе педагогического общения обеспечивается решение целого ряда коммуникативных задач: сообщение, убеждение, побуждение, внушение, одобрение, объяснение, опровержение, доказательство, вопрос и т.д.

В современной психологии (прежде всего в социальной) накоплен богатый материал по исследованию общения как одной из базовых категорий психологической науки – структуры общения, функций, видов и многих других характеристик. Достаточно сказать, что существует не менее ста оснований только для определения общения. Мы будем понимать под общением взаимодействие людей как субъектов и выделять в нем три основных компонента: коммуникативный (обмен информацией); интерактивный (обмен действиями, выработка стратегии взаимодействия), перцептивный (восприятие и понимание другого человека). Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, который порождается потребностями в совместной жизни и деятельности. Смысл общения состоит в том, что оно выступает средством передачи форм культуры и общественного опыта. Специфика общения определяется тем, что в его процессе субъективный мир одного человека раскрывается для другого¹.

Современному учителю очень трудно идти в ногу со временем, отмечают ученые и практики². Стремительно изменяются условия обучения, по некоторым школьным предметам имеется от 5 до 14 учебников разных авторов. Ученическая среда характеризуется дифференциацией: один полюс образуют дети, которые знают, чего хотят в своей жизни и как этого можно достичь, а на другом полюсе – дети, которые живут одним днем: ничего не хотят и ни к чему не стремятся. Общение с учащимися усложняется как объективными, так и субъективными факторами, что вынуждает учите-

¹ Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003. – С. 425.

² Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 48.

ля вновь и вновь возвращаться к размышлениям о сложных сторонах общения. Какова же психологическая сторона педагогического общения?

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива. Педагогическое общение – многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порожаемый целями и содержанием их совместной деятельности (В.А. Сластенин и др.).

И.А. Зимняя отмечает, что специфика педагогического общения прежде всего проявляется в его полиобъектной направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, но и, что является основным для самой педагогической системы, на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе творческих умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется по меньшей мере тройной направленностью: на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения). Второе качество педагогического общения обуславливается прежде всего его обучающей функцией, которая включает в себя воспитывающую функцию, поскольку образовательный процесс, как уже отмечалось, имеет воспитывающий и развивающий характер¹.

Профессионально-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). Исходя из этого выделяются компоненты педагогического общения: когнитивный (знание общих закономерностей общения; структуры общения и т.д.), регулятивный компонент (умение передавать информацию, используя весь арсенал коммуникативных средств, методов и приемов; организовывать

¹ Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 154.

взаимоотношения с детьми и т.д.); аффективный компонент (эмоциональное состояние, характеризующее отношение, переживание, которое возникает между партнерами по общению) и духовный компонент: сплав интеллектуальных способностей и духовного состояния¹.

Профессиональное педагогическое общение имеет ряд специфических функций: познавательную, обозначающую объяснение окружающего мира, интонирование социально и личностно значимых сторон в познаваемых явлениях; эмотивную, представляющую собой отношение говорящего к сообщаемому и собеседнику; воспитывающую, целенаправленно формирующую социально-полезные качества личности учащегося; фасилитативную, направленную на облегчение ученику процесса выражения себя, проявления того, что в нем есть положительного; регулятивную, побуждающую адресата к действию, координации деятельности путем общения; функции самоактуализации, производящей процесс актуализации своих возможностей. Также выделяют специфические затруднения (барьеры) в педагогическом общении как виде профессиональной деятельности. Можно отметить следующие основные области затруднений человека в общении, считает И.А. Зимняя: этно-социокультурная, статусно-позиционно-ролевая, возрастная, индивидуально-психологическая, деятельностьная, область межличностных отношений. Преодоление этих затруднений требует от участников взаимодействия осознания и коррекции вызвавших их причин в процессе самостоятельной работы или в специальных тренингах².

Одним из аспектов рассматриваемой проблемы является аспект стиля педагогического общения. В.А. Кан-Калик подробно анализирует следующие стили педагогического общения: на основе увлеченности совместной творческой деятельностью; на основе дружеского расположения; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание³. Минские психологи, исследуя межличностные отношения в школьном классе, выделяют следу-

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 48.

² Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000. – С. 161–168.

³ Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя. – М., 1987. – С. 96–105.

ющие стили: активно-положительный; пассивно-положительный; ситуативный; активно-отрицательный; пассивно-отрицательный¹. Достаточно большой интерес представляет рассмотрение самого стиля общения, вызываемого и требуемого самим характером учебного сотрудничества, в котором ставится и решается совместно с учителем проблема, мыслительная задача. «В стиле общения находят выражение: а) особенности коммуникативных возможностей учителя, б) сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников, в) творческая индивидуальность педагога, г) особенности ученического коллектива»². Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае – педагогического. Отмечается, что стиль общения самого преподавателя (учителя) должны отличать: «1) пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена; 2) наличие эмпатии – умения поставить себя на место ученика, понять цели, мотивы его деятельности, а значит, и его самого, что позволяет в определенной степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее, не «post factum»; 3) доброжелательность, позиция заинтересованности старшего коллеги (друга) в успехе ученика; 4) рефлексия – непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс»³.

Для выявления индивидуальных особенностей педагогического общения (поиска стиля общения) А.А. Леонтьев предлагает следующее упражнение: «Посетите с кем-либо из коллег урок незнакомого вам (и ему; ей) учителя, желательно в другой школе. Независимо друг от друга охарактеризуйте его поведение на уроке, пользуясь следующей схемой: а) доброжелателен, держится

¹ Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. – Минск, 1984; Его же. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М., 1988; Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. – Минск, 1975.

² Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987. – С. 97.

³ Путляева Л.В. Психологические аспекты проблемного обучения / под ред. А.А.Вербицкого. – М., 1983. – С. 61.

ободряюще – недоброжелателен; б) стимулирует инициативу, допускает выражение собственного мнения, свободное поведение учащихся – авторитарен, третирует их, не терпит возражений, собственных мнений, свободной манеры себя держать, одергивает и все время держит детей под жестким контролем; в) заинтересован, активен, “выкладывается” – безразличен, “себе на уме”; г) откровенен, не боится открыто выражать свои чувства, показывать свои недостатки – думает только о престиже, носит “маску”, старается во что бы то ни стало держаться за свою социальную роль; д) динамичен и гибок в общении, легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, “тушит” возможные конфликты – не гибок, не видит проблем и не умеет заметить намечающегося конфликта; е) вежлив и приветлив с учащимися, уважает их достоинство, индивидуализирует общение с разными детьми – общается только “сверху вниз”, одинаков со всеми, не дифференцируя своего общения; ж) может поставить себя на место учащегося, взглянуть на проблему (конфликт) его глазами, создает у говорящего ученика чувство, что его правильно понимают, – все видит только “со своей колокольни”, невнимателен к говорящему, создает у него ощущение, что его не понимают; з) активен, все время находится в общении, держит класс “в тонусе” – пассивен, пускает общение на самотек. Оцените эти стороны поведения учителя по пятибалльной системе. Сравните оценки, выставленные вами и вашим коллегой. В случаях расхождения попытайтесь вместе вспомнить, какие отдельные слова, поступки и т.д. привели вас и его к тому или иному мнению»¹. Такой анализ будет способствовать углублению теоретического осмысления проблем педагогического общения и расширению возможностей развития оптимального общения в практической педагогической деятельности.

Приемы и средства педагогического общения, как свидетельствуют многочисленные исследования, могут регулироваться, совершенствоваться². Также достаточно широко изучены проблемы

¹ Леонтьев А.А. Педагогическое общение // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. – 1979. – № 1. – С. 8.

² Митина М.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998; Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М., 1999; Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе. – М., 1998; Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности: монография. – М., 1998;

имиджа педагога, решения конфликтных ситуаций в педагогическом общении, типологии и способов преодоления барьеров в педагогическом общении¹.

В современных исследованиях в области педагогической психологии отдельно как формы взаимодействия выделяют *воздействие и управление*.

Педагогическое воздействие – особый вид деятельности педагога, цель которой – достижение позитивных изменений психологических характеристик воспитанника (потребностей, установок, отношений, состояний, моделей поведения). Цель любого психологического воздействия, по Н.В. Ключевой, – преодоление субъективных защит и барьеров индивида, переструктурирование его психологических характеристик или моделей поведения в нужном направлении. Автор отмечает, что существуют три парадигмы психологического воздействия и соответствующие им три стратегии воздействия.

Первая стратегия – стратегия императивного воздействия; ее основные функции: функция контроля поведения и установок человека, их подкрепления и направления в нужное русло, функция принуждения по отношению к объекту воздействия. Стратегия менее всего пригодна в педагогической практике, так как воздействие, осуществляемое без учета актуальных состояний и отношений другого человека, условий межличностных коммуникаций, приводит чаще всего к обратным и даже отрицательным последствиям.

Вторая стратегия – манипулятивная – основывается на проникновении в механизмы психического отражения и использует знание в целях воздействия. Эту стратегию применяют для формирования общественного мнения, например, в рекламе, а иногда и в педагогической практике.

Мастерство педагогического общения / А.Н. Постников [и др.]: учеб. пособие. – М., 1998; Рогов Е.И. Психология общения. – М., 2001; Хрестоматия по педагогической психологии / сост. и вступ. очерки А.И. Красило, А.П. Новгородцевой. – М., 1995.

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003; Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003; Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000.

Третья стратегия – развивающая. Психологическое условие реализации такой стратегии – диалог. Принципы, на которых она основывается, – эмоциональная и личностная открытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, доверительность и искренность выражения чувств и состояний¹.

Традиционно в психологической науке выделяют два основных вида педагогического воздействия; убеждение и внушение, характеристика которых представлена в *таблице 28*.

Еще одним видом воздействия можно назвать управление. Приемы и техника управления развитием у учащихся различных действий (имажитивных, мнемических, и т.д.) описана В.Д. Шадриковым². Управление учащимися на уроке, по мнению авторского коллектива под руководством Н.В. Ключевой, – это управление познавательной деятельностью. В условиях развивающего обучения важен не только результат этой деятельности (знания, умения, навыки), но и сформированность ее структурных компонентов, способов достижения результатов³. В работах обоих авторских коллективов общим является то, что управление познавательной деятельностью учащихся ученые предлагают строить с учетом закономерностей тех психических процессов, которые лежат в ее основе (мышление, память, внимание, воображение, восприятие и т.д.).

Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований:

- формирование целей обучения;
- установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;
- разработка программы действий;
- получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);
- переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка корректирующих воздействий⁴.

¹ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 64.

² Шадриков В.Д., Анисимова Н.П., Корнеева Е.П. Познавательные процессы и способности в обучении // Хрестоматия по педагогической психологии / под ред. А.И. Красило, А.П. Новгородцевой. – М., 1995. – С. 82–83.

³ Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – С. 193.

⁴ Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – 4-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – С. 233.

Содержание видов психологического воздействия

Параметр анализа	Виды психологического воздействия	
	Убеждение	Внушение
Определение	Психологическое воздействие, адресованное сознанию, воле ребенка; логически аргументированное воздействие одного человека или группы лиц, которое принимается критически и выполняется сознательно	Психологическое воздействие, которое отличается сниженной аргументацией, принимается при сниженной степени осознанности и критичности
Цель	Стремление добиться того, чтобы воспитанник сознательно принял взгляды, отношения и следовал им в своей деятельности	Суть внушения состоит в том, что в психику внушаемого (суггеренда) вводится установка, направленная на изменение психической деятельности, которая становится его внутренней установкой, регулирующей психическую и физическую активность при той или иной степени автоматизма
Условия эффективного использования	<ul style="list-style-type: none"> • умение педагога находить веские аргументы (факты, примеры, закономерности) и связывать их с личным опытом воспитанника, • авторитет педагога, • его собственная убежденность в том, о чем он говорит, • степень эмоциональной насыщенности убеждения, • хорошее знание личности и индивидуальности ребенка 	
Виды	<ul style="list-style-type: none"> • преднамеренное и непреднамеренное, • положительное и отрицательное, • прямое и косвенное 	

Психология управления как самостоятельная область психологического знания в последние десятилетия получила достаточно широкое освещение как в периодической печати, так и в учебных пособиях отечественных и зарубежных авторов. При этом последние отличаются большей практической направленностью.

Практическое занятие 13

Цель: характеристика различных видов взаимодействия; рефлексия опыта организации сотрудничества субъектов образовательного процесса.

Концепции выпускника по ФГОС по направлению «педагогическое образование»: выпускник должен обладать готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами (ПК-6); способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7). Он должен знать способы взаимодействия педагога с разными субъектами педагогического процесса, уметь учитывать в педагогическом взаимодействии особенности индивидуального развития учащихся, взаимодействовать с различными субъектами педагогического процесса.

Вопросы:

1. Психология педагогического взаимодействия. Принципы и виды взаимодействия в образовании.
2. Психология сотрудничества и совместной деятельности: основные линии сотрудничества, развивающие эффекты и современные технологии.
3. Педагогическое общение. Типология и способы преодоления барьеров в педагогическом общении.
4. Психология педагогического воздействия. Содержание, виды и условия эффективного воздействия.
5. Приемы и техника управления в образовательном процессе.

Задания для самостоятельной работы:

1. Познакомьтесь с таблицей «Психологические основания построения модели взаимодействия». Заполните пустые ячейки.

Критерий анализа	Модели педагогического взаимодействия		
	Модель невмешательства «руки прочь»	Учебно-дисциплинарная модель «твёрдой руки»	Личностно-ориентированная модель взаимодействия «возьмемся за руки»
Цель взаимодействия	Хочу, чтобы меня оставили в покое	Дать информацию, знания, сформировать умения	...?

Критерий анализа	Модели педагогического взаимодействия		
	Модель невмешательства «руки прочь»	Учебно-дисциплинарная модель «твердой руки»	Личностно-ориентированная модель взаимодействия «возьмемся за руки»
«Лозунг взаимодействия»	«Сами справятся»	«Думайте и делайте как я»	«Мы вместе»
Способы общения	Холодное наблюдение, уход, раздражение, неприятие	Требования, угрозы, наказания, запреты, нравоучения	Понимание, принятие
Тактика	Сосуществование	Диктат или опека	Сотрудничество
Личностная позиция педагога	Не брать на себя ответственности	Удовлетворить требования контролирующей инстанции	Исходить из интересов коллектива и перспектив его развития
Результат взаимодействия	...?	...?	...?

2. На основании главы «Барьеры в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности» из учебника И.А. Зимней выпишите: определение понятия «затруднение в общении», виды и краткую характеристику областей затруднений, алгоритм разрешения затруднений.

3. Ознакомьтесь со статьей В.Д. Шадрикова, Н.П. Анисимовой, Е.Н. Корнеевой «Познавательные процессы и способности в обучении» (См.: Хрестоматия по педагогической психологии / под ред. А.И. Красило, А.П. Новгородцевой. – М., 1995. – С. 82–83). Выпишите (сделайте копию) рекомендации для педагогов по управлению развитием у школьников различных действий (имажитивных, мнемических, и т.д.). Сравните суть подхода авторского коллектива с основной идеей параграфа «Приемы и техники управления учащимися на уроке» из учебника Н.В. Ключевой (с. 368–383).

4. Подготовьте мультимедийную презентацию на тему «Имидж современного педагога», укажите использованные источники.

Задания для работы на занятии:

1. Ознакомьтесь с содержанием педагогических ситуаций, смоделируйте и запишите варианты вашего поведения в рамках личностно-деятельностного принципа в обучении, где были бы учтены следующие моменты: установление психологического контакта с классом; соотнесение своего состояния с содержанием урока и состоянием класса; способы выхода из конфликтной ситуации. *Педагогические ситуации:*

А. Представьте, что вы – классный руководитель 4 класса. На перемене случайно услышали беседу двух учеников, один из которых крайне отрицательно отзывался о вас. Что будете делать?

Б. В 3 классе пропала интересная книга. Вы заметили, как один из учащихся старался незаметно спрятать какую-то книгу в свой портфель. Потерпевший плачет. Все ему сочувствуют. Какова будет линия вашего поведения?

В. После большой перемены – ваш урок в 6 классе. Ученики один за другим опаздывают, оправдываясь: «Звонка не слышал»; «Задержался в буфете»; «Бегал домой за забытой тетрадью» и т.п. Как вы поступите?

Г. Вы ведете урок в 3 классе. Проводите опрос. Дети подсказывают. Делаете им замечания, но подсказки не прекращаются. Особенно усердствует в этом отношении один хорошо успевающий ученик. Что вы предпримете?

Д. Вы входите по звонку в 3 класс и видите двух дерущихся учеников. Они возбуждены до такой степени, что не замечают вас. Попытка одноклассников разнять их не приводит к успеху. Что будете делать?

Е. Вы ведете на уроке опрос. Вызвали уже 5 человек, и все один за одним отказываются отвечать. Отказываются даже те ученики, которые всегда отличались добросовестностью и прилежанием. Никаких объяснений не дают: «Не выучил» – и все. Что будете делать?

Ж. Слабый ученик отказывается решать задачу: «У меня все равно ничего не получится, я – не способный к математике. Я и пытаться не буду!» Какую линию поведения вы выберете?

З. Ученица на уроке объявляет, что ей очень не нравится поэзия В.В. Маяковского за грубость, пошлость, даже нецензурность отдельных слов и выражений. Как будете реагировать? (Вы – учитель литературы.)

И. Ученик задал вопрос в присутствии всего класса, на который вы не можете ответить. Как поступите?

К. Ученик, обиженный на учителя за плохую отметку, говорит вам: «У вас есть любимчики, вы им все прощаете, а меня не любите, я давно это заметил». Как будете реагировать?

Л. Начало учебного года. Вы ведете урок в первом классе. Вдруг видите, как один из учеников, взяв уже собранный портфель, идет к двери. На ваш вопрос: «Ты куда направился?» – спокойно отвечает: «Я хочу домой. Здесь скучно». Что предпримете?

2. Упражнение «Модальность»¹. Цель: развитие у педагогов навыков предоставлять учащимся конструктивную обратную связь. Инструкция: прочитайте записи в таблице и продолжите заполнять второй столбик.

Типичная фраза	Лучше сказать
«Ты должен хорошо учиться!»	Я уверен, что ты можешь хорошо учиться
«Ты должен думать о будущем!»	Интересно, каким человеком ты бы хотел стать? Какую профессию думаешь выбрать?
«Ты должен уважать старших!»	Ты знаешь: уважение к старшим – это элемент общей культуры человека
«Ты должен слушаться учителей и родителей!»	Конечно, ты можешь иметь свое собственное мнение, но к мнению старших полезно прислушаться
«Мы в твои годы жили гораздо хуже. Ты должен ценить заботу старших!»	
«Сколько можно бездельничать! Ты должен, наконец, заняться учебой!»	
«Ты должен сидеть спокойно и внимательно слушать!»	
«Ты должен говорить правду! Кто из вас разбил стекло в классе?»	
«Ты меня злишь, сколько можно!»	

¹ Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. – СПб.: Питер, 2007. – С. 182–183.

Ключевые понятия: взаимодействие субъектов образовательного процесса, сотрудничество, совместная деятельность, общение, воздействие, управление.

Список литературы:

1. Волкова К.Н. Организация учебной деятельности в малых группах // Педагогическая психология: хрестоматия. – СПб., 2006.
2. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М., 2000.
4. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М., 1999.
5. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. – СПб.: Питер, 2007.
6. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
7. Мастерство педагогического общения / А.Н. Постников [и др.]: учеб. пособие. – М., 1998.
8. Рогов Е.И. Психология общения. – М., 2001.
9. Шадриков В.Д., Анисимова Н.П., Корнеева Е.Н. Познавательные процессы и способности в обучении // Хрестоматия по педагогической психологии / под ред. А.И. Красило, А.П. Новгородцевой. – М., 1995.
10. Цукерман Г.А. Психология саморазвития. – М., 1994.
11. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – М., 2000.

Задания для самоконтроля:

1. ... общение – такое общение с учащимися, которое создает наилучшие условия для развития мотивации и творческого характера учебной деятельности, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения.

- а) групповое;
- б) педагогическое;
- в) межличностное;
- г) вербальное.

2. В группу педагогических воздействий на ученика (по А.К. Марковой), не входит:

- а) отбор, переработка и передача учителем учебного материала;
- б) умение работать с содержанием учебного материала;
- в) выбор и применение методов, форм, средств воздействия и их комбинаций;
- г) изучение наличных возможностей учащихся и новых уровней их психического воздействия.

3. Учебное сотрудничество (с точки зрения Г.А. Цукерман) – это:

- а) взаимодействие учащихся в процессе обучения;
- б) процесс взаимодействия педагога с учеником;
- в) процесс, в котором учащийся занимает активную позицию обучающего самого себя с помощью учителя и сверстников.

4. Профессиональная активность учителя с целью решения задач обучения и воспитания называется:

- а) педагогической направленностью;
- б) педагогической деятельностью;
- в) педагогическим общением;
- г) педагогической компетентностью.

5. Особый вид деятельности педагога, цель которой – достижение позитивных изменений психологических характеристик воспитанника (потребностей, установок, отношений, состояний, моделей поведения), – это:

- а) педагогическое воздействие;
- б) педагогическое общение;
- в) педагогическое управление;
- г) педагогическое сотрудничество.

6. Многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности – это:

- а) педагогическое воздействие;
- б) педагогическое общение;
- в) педагогическое управление;
- г) педагогическое сотрудничество.

7. Стадия совместной деятельности, которая определяется переходом к качественно новым отношениям с учителем и сверстниками на основе саморегуляции всех компонентов в структуре творческой деятельности – организационно-исполнительных,

интеллектуально-коммуникативных и мотивационно-смысловых, называется:

- а) саморегулируемые действия;
- б) самопобуждаемые действия;
- в) самоорганизуемые действия;
- г) партнерство.

8. Стратегия поведения во взаимодействии, при которой происходит ориентация партнеров на свои цели без учета целей партнера, называется:

- а) противодействием, давлением;
- б) уступчивостью, либерализмом;
- в) компромиссом, готовностью к соглашению;
- г) сотрудничеством, совместной деятельностью.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология. Схемы и тесты. – М.: Владос, 2004. – 208 с.
2. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
3. Булыгина Т.Б., Киналь А.Н., Шишигина Т.Р. Психология обучения. – Архангельск, 1998. – 87 с.
4. Вергелес Г.И., Конева В.С. Младший школьник: учим учиться (система формирования учебной деятельности). – СПб.: РГПУ, 2007. – 112 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ; Астрель, 2010. – 671 с.
6. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
7. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец-тей пед. вузов. – М., 2003.
8. Демидова И.Ф. Педагогическая психология: учебное пособие. – М.: Академический Проект, Трикаста, 2006. – 224 с.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2000. – 384 с.
10. Минияров В.М. Педагогическая психология. – М., 2008. – 288 с.
11. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
12. Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах таблицах и опорных конспектах: учебное пособие для вузов. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 112 с.
13. Пастернак Н.А. Психология воспитания / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Академия, 2008. – 145 с.
14. Педагогическая психология / под ред. Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – 416 с.
15. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
16. Педагогическая психология / под ред. А.И. Раева. – СПб., 1999. – 152 с.
17. Педагогическая психология / под. ред. И.Ю. Кулагиной. – М., 2008. – 480 с.

18. Педагогическая психология: методики и тесты / авт.-сост. М.В. Демиденко, А.И. Ключева. – Самара, 2004. – 144 с.

19. Сорокоумова Е.А. Педагогическая психология: краткий курс. – СПб.: Питер, 2009. – 176 с. – (Серия «Краткий курс»).

20. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 542 с.

21. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1998.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Тематическое планирование дисциплины

Название разделов и тем	Всего, ч.	Количество часов по формам работы		
		Лек- ции	Практи- ческие занятия	Самосто- ятельная работа
Раздел 1. Введение в педагогическую психологию	9	4	2	3
Раздел 2. Психология обучения	26	4	8	14
2.1. Категориальный аппарат и ключевые проблемы психологии обучения	8	2	2	4
2.2. Психологический анализ концепций обучения				
2.3. Психология учебной деятельности	12	2	4	6
2.4. Психология учения	6		2	4
2.5. Обучаемость и неуспеваемость как психологические феномены				
Раздел 3. Психология воспитания	16	4	6	6
3.1. Ключевые понятия психологии воспитания	6	2	2	2
3.2. Психологический анализ концепций воспитания	10	2	4	4
Раздел 4. Психология профессиональной деятельности и личности педагога	28	4	10	14
4.1. Психология педагогической деятельности	6	2	2	3
4.2. Психология личности и профессионального развития педагога	10		4	5
4.3. Психология педагогического коллектива	6	2	2	3
4.4. Психология взаимодействия и сотрудничества в образовании	6		2	3
<i>Итого</i>		16	26	37

Примерные вопросы для подготовки к экзамену

1. Педагогическая психология как наука. Предмет, задачи, структура, методы исследования.
2. История становления и современное состояние педагогической психологии как науки.
3. Образование как объект педагогической психологии. Психологический анализ концепций образовательного процесса.
4. Психология обучения: основные категории. Проблема соотношения обучения и развития. Учение Л.С. Выготского о зонах психического развития.
5. Психологическая классификация концепций обучения. Психологическая характеристика традиционного обучения.
6. Психологический анализ концепций обучения: бихевиоральные теории научения (Э. Торндайк, Б. Скиннер); психологическая сущность программированного обучения.
7. Психологический анализ концепций обучения: теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.
8. Психологический анализ концепций обучения: теория содержательного обобщения В.В. Давыдова.
9. Психологический анализ концепций обучения. Концепция развивающего обучения Л.В. Занкова и проблемное обучение (А.М. Матюшкин): общее и особенное.
10. Личностно-ориентированное образование и развивающее обучение: проблема диалога.
11. Понятие учебной деятельности. Психологическое содержание учебной деятельности (предмет, цели, средства, способы, продукт).
12. Различные подходы в понимании структуры учебной деятельности: диалог научных школ и концепций.
13. Формирование психологической системы учебной деятельности: пути формирования учебной деятельности и ученика как субъекта учебной деятельности; показатели сформированности учебной деятельности; формирование научных понятий, приемов познавательной деятельности и действий, входящих в умение учиться.
14. Формирование мотивации учебной деятельности: понятие и классификация мотивов, проблемы и особенности формирования и развития мотивации учения у обучающихся на различных ступенях образования.
15. Учебная задача и ее характеристика: понятие, общая характеристика, психологические требования к учебным задачам.

16. Действие как единица анализа учебной деятельности: виды учебных действий, в том числе универсальных.

17. Контроль и самоконтроль: виды и функции, особенности формирования, структура действия контроля.

18. Оценка и самооценка: понятие, функции, этапы формирования, субъективные ошибки оценивания. Отметка и оценка.

19. Знание в качестве продукта учебной деятельности: понятие знания и его психологическое содержание, пути приобретения знаний.

20. Учение как психологический феномен. Психологические и педагогические факторы эффективности учения.

21. Усвоение как фаза процесса учения: психологические компоненты, свойства, становление.

22. Обучаемость как показатель готовности к учению. Психологические показатели обучаемости.

23. Успеваемость как показатель успешности усвоения знаний. Неуспеваемость как психологический феномен: причины неуспеваемости.

24. Психология воспитания: предмет, проблемы, задачи и основные проблемы. Ключевые характеристики воспитания (противоречия, закономерности, механизмы, принципы и методы и т.д.).

25. Психологический анализ концепций воспитания: зарубежный и отечественный опыт.

26. Психология нравственного воспитания: сущность и задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся.

27. Логика постановки воспитательных и развивающих задач.

28. Понятие «педагогическая деятельность», основные характеристики. Социальная значимость профессиональной педагогической деятельности.

29. Структура педагогической деятельности: различные психологические подходы.

30. Проблема индивидуального стиля педагогической деятельности. Классификации стилей педагогической деятельности в психологии.

31. Психологические проблемы, возникающие у педагогов в ходе профессиональной деятельности; причины и способы их разрешения.

32. Педагог как субъект педагогической деятельности. Субъектные свойства педагога и их характеристика.

33. Профессиональные педагогические способности: классификации и диагностика.

34. Ключевые личностные свойства педагога: личностная педагогическая направленность, профессиональное педагогическое самосознание, педагогическая социальная перцепция и т.д.

35. Личностное и профессиональное развитие педагога: термины, проблемы и концептуальные подходы.

36. Аналитическая и проективно-рефлексивная деятельность педагога: виды и содержание.

37. Профессиональная компетентность как показатель профессионального развития педагога. Виды компетенций.

38. Педагогический коллектив: функции и психологическая структура. Возрастные и гендерные особенности педагогических коллективов в современной России.

39. Психологический климат в педагогическом коллективе. Методы формирования положительного климата.

40. Психологические признаки развитости педагогического коллектива. Психологическое здоровье педагогов, профилактика их профессионального выгорания.

41. Психология сотрудничества и совместной деятельности: основные линии сотрудничества, развивающие эффекты и современные технологии.

42. Психология педагогического общения. Типология и способы преодоления барьеров в педагогическом общении.

43. Психология педагогического воздействия. Содержание, виды и условия эффективного воздействия. Приемы и техника управления в образовательном процессе.

Персоналии исследователей в области педагогической психологии

Ананьев Борис Герасимович (1907–1972) – советский психолог, пытавшийся преодолеть раздробленность наук о человеке и создать системную модель человекознания, в которой были бы обобщены исследования различных наук о человеке как индивиде, личности и индивидуальности.

Б.Г. Ананьев выдвинул четыре исследовательские программы, но ни одну из них ему не удалось реализовать полностью при жизни, как было задумано. Исследование характерогенеза у школьников, начатое в первой половине 30-х годов, пришлось свернуть после разгромного постановления ЦК ВКП (б) о педологии. Исследования лаборатории воспитания, проводимые под руководством и по программе Б.Г. Ананьева в 1933–1936 годах, заложили основу его концепции личности. Работа сектора психологии Института мозга по проблеме чувственного познания была прервана войной и возобновилась уже на базе психологического отделения Ленинградского университета. Широкомасштабные исследования интеллекта, начатые в 1960–1970-е годы, были продолжены на факультете психологии большой группой ученых, начиная с 1990 года. Эти исследования явились логическим развитием новой для отечественной психологии проблематики – интеллектуального потенциала. Программа по педагогической психологии в 50-е годы не была реализована до конца из-за тяжелой болезни Б.Г. Ананьева.

Комплексные исследования Бориса Герасимовича заложили основы психологической акмеологии. Он дал дорогу в жизнь таким новым направлениям, как инженерная психология и социальная психология. В «золотой фонд» советской науки вошли следующие его монографии: «Психология педагогической оценки» (1935), «Очерки психологии» (1945), «Психология чувственного познания» (1960), «Теория ощущений» (1961), «Очерки истории русской психологии 18–19 веков», «Человек как предмет познания». Ананьев был деканом факультета психологии ЛГУ (1967–1972) и еще при жизни удостоился от благодарных учеников звания «создателя замечательной ленинградской школы психологов».

Божович Лидия Ильинична (1908–1981) – советский психолог, ученица Л.С. Выготского. Свой научный вклад Л.И. Божович видела в распространении идей Л.С. Выготского о развитии высших психических функций на аффективно-потребностную сферу и личность в целом. Можно условно выделить три этапа в разработке проблемы личности в лаборатории Л.И. Божович. Первые исследования были посвящены изучению мотивов игровой, учебной деятельности детей. На втором этапе,

с одной стороны, изучались различные личностные феномены (качества личности, «смысловой барьер», аффект неадекватности, самосознание и самооценка, направленность личности) и их развитие на разных этапах онтогенеза. С другой – предпринимались попытки дать целостные характеристики отдельных возрастов: младшего школьного, подросткового. Все эти исследования были обобщены в докторской диссертации Л.И. Божович, а затем в ее монографии «Личность и ее формирование в детском возрасте» (1968), до сих пор остающейся лучшей отечественной работой в этой области. Последний, итоговый этап творчества Л.И. Божович – это попытки выйти, прорваться к проблемам «высшей личности», личности в ее вершинных проявлениях. Сегодня не потеряла актуальности работа Л.И. Божович, выполненная совместно с ленинградским педагогом Т.Е. Конниковой «Возрастной подход в работе пионерской организации», поскольку несмотря на упразднение пионерской организации не теряют актуальности ни проблема воспитания ребенка в коллективе сверстников, ни специфика воспитания на разных возрастных этапах, ни важность осознания психологом, педагогом, воспитателем тех целей, которые он перед собой ставит.

Лидия Ильинична открыла для отечественной психологии мир зарубежной психологии личности. Именно она впервые дала конструктивный и позитивный анализ вклада З. Фрейда, К. Роджерса, А. Маслоу, К. Хорни, Г.С. Салливана и других западных ученых в мировую науку, что по тем временам было актом не только научного, но и гражданского мужества.

Венгер Леонид Абрамович (1925–1992) выдающийся детский психолог с мировым именем. Вся научная жизнь Леонида Абрамовича была посвящена изучению психологических проблем в области восприятия, познавательных способностей, диагностики умственного развития. Л.А. Венгером была разработана теория развития восприятия ребенка («Восприятие и обучение», 1969), послужившая основой для проведения цикла исследований сенсорных способностей («Генезис сенсорных способностей», 1976) и разработки целостной системы сенсорного воспитания детей («Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников», 1973; «Воспитание сенсорной культуры ребенка», 1988) (три последние – под ред. Л.А. Венгера). В конце 60-х годов под руководством Л.А. Венгера началось изучение вопросов диагностики умственного развития детей. Результаты этой работы, представленные в сборнике «Диагностика умственного развития дошкольников» (1978), явились принципиально новым словом в изучении этой проблемы. Эти исследования дали возможность уже в 80-е годы перейти к созданию теории и практики развития познавательных способностей ребенка. Им была выдвинута и подтверждена в лонгитюдных экспериментах оригинальная гипотеза о наглядном моделировании как основной форме опосредствования мыслительной деятельности ре-

бенка-дошкольника. Результаты этой работы, отраженные в сборнике «Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания» (1986), сделали возможным создание целостных программ умственного развития детей, развивающих игр и занятий («Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста», 1989). Теория развития способностей стала естественной основой для изучения проблемы умственной одаренности в дошкольном детстве, которой Л.А. Венгер занимался в последние годы жизни.

Выготский Лев Семенович (1896–1934) – выдающийся отечественный психолог. Разработал учение о развитии психических функций в процессе опосредованного общением освоения индивидом ценностей культуры. Выготским было создано новое направление в детской психологии, включающее положение о «зоне ближайшего развития», оказавшее большое влияние на современные отечественные и зарубежные экспериментальные исследования развития поведения ребенка. Принцип развития сочетался в концепции Выготского с принципом системности. Он разработал понятие о «психологических системах», под которыми понимались целостные образования в виде различных форм межфункциональных связей (например, связей между мышлением и памятью, мышлением и речью). Совместно с учениками Л.С. Выготский экспериментально проследил основные стадии преобразования значений в онтогенезе («Мышление и речь», 1934), предложил адекватную принципу развития гипотезу о локализации психических функций как структурных единиц деятельности головного мозга.

Гальперин Петр Яковлевич (1902–1988) – один из плеяды выдающихся психологов, пришедший в психологию из медицины в начале 30-х годов прошлого столетия. Общеизвестно, что П.Я. Гальперин принадлежал к Харьковской, затем к Московской школе психологов, созданной А.Н. Леонтьевым и получившей наименование деятельностного подхода в психологии, или психологической теории деятельности. Наиболее широкую известность П.Я. Гальперин получил как автор теории поэтапного формирования умственных действий. В результате многолетних дискуссий она превратилась из общей схемы в оригинальную, достаточно конструктивную теорию усвоения. Действие, названное в работах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна единицей психологического анализа, впервые выполнило эту функцию в рассматриваемой теории. Гальперин настоятельно подчеркивал необходимость изучения всех элементов структуры, в том числе операциональных. В рамках данной теории ученым был выделен элемент, названный ориентировочной основой действия (ООД). Кроме вышесказанного следует отметить, что на протяжении всей творческой жизни П.Я. Гальперина интересовали проблемы предмета и метода психологической науки, а широта и глубина его научных воззрений делали его учителем и замечательным педагогом.

Давыдов Василий Васильевич (1930–1980) принадлежит к числу крупнейших советских психологов, начавших свой творческий путь в 50-е годы XX столетия. Его работы «Виды обобщения в обучении» (1972), «Проблемы развивающего обучения» (1986) и «Теория развивающего обучения» (1996) представляют собой выстроенное теоретическое исследование, которое задает принципиально новое понимание практики образования и способов ее построения. Созданная В.В. Давыдовым теория и практика развивающего обучения является образцом многоуровневой психологической работы. В теории развивающего обучения имеются три тесно связанных между собой центра: учебная деятельность, теоретическое мышление и рефлексия.

Давыдов принадлежит к тому поколению психологов, которые имели особый вкус к метапсихологии. Возглавив Институт общей и педагогической психологии, В.В. Давыдов обеспечил условия для совместной работы психологов, философов и методологов науки.

Запорожец Александр Владимирович (1905–1981) – выдающийся отечественный психолог. Внес существенный вклад в разработку целого ряда проблем психологии: генезиса психики, развития и структуры мышления, движения, восприятия, эмоций и др. Его работы оказали огромное влияние на общую, возрастную, педагогическую и медицинскую психологию. Анализ идей А.В. Запорожца о воспитании личности в дошкольном возрасте свидетельствует о том, что в его работах имплицитно содержится целостная концепция развития личности ребенка-дошкольника. В ней разработаны представления об источниках и предпосылках развития, намечено представление о структуре личности, указаны и проанализированы психологические механизмы развития личности, рассмотрены основные пути такого развития (игра, продуктивное действие и художественное восприятие), разработаны конкретные психолого-педагогические приемы воздействия на этот процесс и накоплено значительное количество экспериментальных данных. Центральная идея о роли ориентировочной деятельности ребенка в развитии его личности, о ее специальном формировании во внешних формах и последующей интериоризации вводит эту концепцию в единую теоретическую систему А.В. Запорожца, ставит ее в один ряд и связывает с достаточно хорошо описанными им самим концепциями мышления, движения, восприятия и эмоций. (Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1986.)

Калмыкова Зинаида Ильинична изучала интеллектуальные возможности детей, их обучаемость как общую способность к усвоению знаний. Разработанные ею оригинальные диагностические методики представлены в книге «Проблемы диагностики умственного развития учащихся» (1975). Результаты большого экспериментального исследования, ставшего основой докторской диссертации, отражены в монографии «Продуктивное мышление как основа обучаемости» (1981). Изучая

детей со способностями разного уровня, З.И. Калмыкова старалась уделять особое внимание тем из них, кто нуждался в наибольшей педагогической и психологической помощи, – детям, отстающим в учении, в том числе детям с задержкой психического развития. Она организовала научную группу, проводившую разностороннее исследование особенностей развития этих детей – и интеллектуального, и личностного. Зинаида Ильинична была непосредственным участником всех научных и организационных дел, связанных с созданием первой в стране школы-интерната для детей с задержкой психического развития в Нижнем Новгороде, а затем – сети таких школ. Научная работа З.И. Калмыковой и ее группы получила отражение в книгах «Отстающие в учении школьники: проблемы психологического развития» (1986), «Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога» (1982). Активное включение З.И. Калмыковой в педагогический процесс имело еще один очень продуктивный выход – анализ деятельности учителей-новаторов. Наблюдения, проведенные в Донецке, в школе В.Ф. Шаталова, изучение материалов, полученных в процессе обучения по его разработкам, легли в основу книги «Педагогика гуманизма» (1990).

Каптерев Петр Федорович (1849–1922) был одним из самых разносторонних и творческих отечественных педагогов психологического направления. В 1872 году выходит в свет его первая книга «Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц». С этой поры он принимает деятельное участие в руководстве такими журналами, как «Воспитание и обучение», «Образование» и «Женское образование». Под его общей редакцией стала издаваться «Энциклопедия по семейному воспитанию и обучению» (за 10 лет вышло 59 брошюр, часть из которых написаны им самим). Он пишет книги, посвященные психологическому обоснованию дидактики, а также вопросам истории педагогики: «Дидактические очерки», «Из истории души: Очерки по истории ума», «Новая русская педагогика, ее главные идеи, направления и деятели». Особенно много он занимался вопросами семейной педагогики и совершенствования школы. Он был одним из главных организаторов и участников первых Всероссийских съездов по семейному воспитанию, педагогической психологии, экспериментальной педагогике. П.Ф. Каптерев вслед за К.Д. Ушинским разрабатывал идеи педагогической антропологии, т.е. считал, что в основе педагогики должен быть комплекс наук о человеке, среди которых особо важная роль принадлежит психологии. Разрабатывая проблемы общего образования, П.Ф. Каптерев придавал важное значение общественно-нравственному развитию учащихся и вариативности образования применительно к различиям между детьми.

Коломинский Яков Львович (род. в 1934). Развивая идеи Л.С. Выготского и Л.И. Божович, Яков Львович разработал социально-психологическую концепцию онтогенеза: обосновал необходимость различения

объективной и субъективной социальности в процессе социализации ребенка, осуществил теоретический анализ и экспериментально подтвердил микрогрупповую структуру социальной ситуации развития и полигрупповую принадлежность личности; обосновал понятие «персональная ситуация развития личности».

В работах Я.Л. Коломинского сформулирована оригинальная концепция педагогического взаимодействия, разработана типология педагогического взаимодействия на основе соотношения внутренней, мотивационно-потребностной основы педагогического взаимодействия и его внешнего поведенческого компонента. Предложены понятия и методические приемы изучения «педагогической наблюдательности», «предметности педагогического взаимодействия», «педагогической команды». Экспериментальные и теоретические исследования Я.Л. Коломинского положили начало новым отраслям психологической науки – возрастной и педагогической социальной психологии. Предметом педагогической социальной психологии являются социально-психологические закономерности обучения и воспитания. Яков Львович разработал концепцию психологической культурологии, которая включает систему понятий, описывающих основные виды и уровни психологической культуры личности. Наиболее значительные научные публикации – книги: «Психология личных взаимоотношений в детском коллективе» (1969), «Учитель и детский коллектив» (соавтор Н.А. Березовин) (1975), «Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. Книга для учителя» (соавтор Е.А. Панько) (1988), «Социальная психология школьного класса» (1998), «Социальная педагогическая психология» (соавтор А.А. Реан) (1999), «Психическое развитие дошкольников. Жизнь после Чернобыля» (соавтор Л.А. Калач) (2001).

Корчак Януш (псевдоним Генрика Гольдшидта) (1878/79–1942) – гуманист, врач-педиатр, педагог, писатель. Работал директором, врачом и главным воспитателем сиротского приюта в Варшаве, преподавал в различных высших учебных заведениях, редактировал детскую газету и т.д. Гуманистическая педагогика Корчака оформлена в целом ряде трудов, жанр которых можно определить как «научно-популярный художественно-публицистический». Принципиально важная работа «Право ребенка на уважение» (1929) (логически продолжающая написанную на фронте Первой мировой войны книгу «Как любить детей») представляет кредо и педагогическую программу Корчака. По существу, эта брошюра – первая декларация прав ребенка, принятая пока еще не международным сообществом, а лишь одним человеком. В ней представлена принципиально новая концепция детства, рассматриваемого не как «подготовка к жизни, а как сама жизнь». Целью воспитания Корчак считал свободное и гармоничное развитие каждого ребенка; она может быть достигнута в обстановке ненасилия, удовлетворения его интересов и потребностей, в том числе в самопознании, самоконтроле,

самосовершенствовании. Эти идеи с успехом и творчески применялись в жизни корчаковского «Дома сирот».

Кузьмина Нина Васильевна (род. в 1923) является признанным специалистом в области педагогической психологии, теории и истории педагогики. Она внесла большой вклад в создание научных основ психологии профессиональной педагогической деятельности, в методологию и методику исследования. В 1950 году Н.В. Кузьмина окончила аспирантуру Ленинградского филиала Академии педагогических наук РСФСР (сектор педагогической психологии), защитив под руководством Б.Г. Ананьева кандидатскую диссертацию на тему «Психолого-педагогический анализ трудностей и успехов в работе молодого учителя начальных классов». В 1961 году в издательстве ЛГУ вышла в свет ее первая монография «Формирование педагогических способностей».

В 1965 году Н.В. Кузьмина защитила докторскую диссертацию на тему: «Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности». Материалы диссертационного исследования кратко изложены в монографии «Очерки психологии труда учителя» (1967). В переводе на немецкий язык книга была переиздана четыре раза. Результаты исследований проблем профессиональной подготовки педагогов были обобщены ею в учебном пособии «Основы вузовской педагогики» (1972), в пяти выпусках «Современных психолого-педагогических проблем высшей школы» (1971, 1972, 1974, 1977, 1985), учебном пособии «Методы системного педагогического исследования» (1980). В 1992 году на основе Всесоюзной акмеологической ассоциации, возникшей в 1989 году, была создана Академия Акмеологических наук. Ее основателем и первым президентом стала Н.В. Кузьмина. «Учителем учителей» называют Нину Васильевну ее многочисленные ученики, подчеркивая таким образом ее огромный вклад в дело непрерывного образования.

Крутецкий Вадим Андреевич (1917–1989) – доктор психологических наук, профессор, один из видных специалистов в области возрастной и педагогической психологии, психологии способностей. Его книги по психологии подростка и старшего школьника «Основы педагогической психологии» (1972); «Психология обучения и воспитания школьников» (1976), учебники психологии для педагогических училищ (1974, 1980, 1985) хорошо известны нескольким поколениям учителей. Главный труд В.А. Крутецкого – монография «Психология математических способностей» (1968).

Леонтьев Алексей Николаевич (1903–1979) – известный советский психолог, один из создателей и организаторов советской психологической науки, первый декан факультета психологии МГУ с момента его образования. А.Н. Леонтьев – автор таких фундаментальных работ, как «Развитие памяти» (1931), «Проблемы развития психики» (1959), «Деятельность. Сознание. Личность» (1975). Разрабатывая в 20-х годах совместно с Л.С. Выготским и А.Р. Лурия культурно-историческую те-

орию, провел цикл экспериментальных исследований, раскрывающих механизм формирования высших психических функций. А.Н. Леонтьев является автором концепции деятельности, которая в свое время стимулировала рост многочисленных исследований в различных отраслях психологии (общей, детской, педагогической, социальной). Сегодня наверное уже можно говорить о том, что она перестала играть роль единственного и конечного фундаментального основания отечественной психологии. Научное наследие А.Н. Леонтьева – основателя целой династии психологов – имеет огромное значение для развития отечественной психологии.

Лисина Майя Ивановна (1929–1984). Концепция общения М.И. Лисиной является одним из ответвлений культурно-исторической теории. Опираясь на теорию Л.С. Выготского, она стала основательницей оригинальной и самостоятельной научной школы. Лисина открыла в отечественной психологии новый предмет – общение ребенка со взрослым – и новый подход к его научному исследованию. Майя Ивановна является основателем отечественной психологии младенчества. Ее реферативная статья «Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста» стала заметным событием в жизни советских психологов. Она привлекла внимание психологической общественности не только к новым фактам, полученным в мировой психологии, но и к самым ранним этапам онтогенеза.

Тематику исследований М.И. Лисиной можно условно разделить на два направления: влияние общения на психическое развитие ребенка и анализ общения как самостоятельной деятельности. Проведенные под ее руководством работы показали, что именно общение со взрослым определяет внутренний план действий ребенка, сферу его эмоциональных переживаний, познавательную активность детей, произвольность и волю, самооценку и самосознание, общение со сверстниками.

Матюшкин Алексей Михайлович (род. в 1927) – известный советский психолог, доктор психологических наук, профессор. Выпускник отделения психологии философского факультета МГУ. Свою научную деятельность начинал в школе С.Л. Рубинштейна. Научные интересы А.М. Матюшкина касаются психологии мышления (проблемное обучение), а также специальных программ творческого мышления и развития высокоодаренных детей. В созданной им лаборатории «Психология одаренности» разрабатываются психологические и педагогические проблемы раннего выявления, диагностики и развития творчески одаренных детей. В свое время А.М. Матюшкин уделял много времени административной и общественной работе: возглавлял Институт общей и педагогической психологии АПН СССР, руководил Обществом психологов СССР, более одиннадцати лет был главным редактором журнала «Вопросы психологии». Благодаря А.М. Матюшкину были установлены активные взаимоотношения с американскими психологами и психотерапевтами в

то время, когда это было практически невозможно. В частности, отечественные психологи смогли познакомиться с выдающимся психологом-гуманистом Карлом Роджерсом, а впоследствии и его трудами.

Менчинская Наталья Александровна (1905–1995). Будучи крупным организатором психологической науки Н.А. Менчинская создала подлинно научную школу, разрабатывающую проблему соотношения обучения и психического развития школьников. Ее перу принадлежит 150 научных работ, в том числе свыше 10 монографий, выпущенных под ее редакцией, освещающих основные закономерности усвоения знаний в общеобразовательной школе. Наталья Александровна, ученица Л.С. Выготского, активно отстаивала ту часть его наследия, которая касалась спонтанного развития ребенка, роли этого развития в становлении личности. Особое значение она придавала раскрытию индивидуальности ребенка, его природной активности, используя для этого метод клинического наблюдения за поведением. Из наиболее значительных работ следует отметить представляющий большую теоретическую и практическую ценность уникальный труд «Развитие психики ребенка (дневник матери)». На основе систематических наблюдений за развитием годовалого сына Н.А. Менчинская выявила и описала основные тенденции в становлении психики ребенка в онтогенезе под влиянием «программы матери» (по терминологии Л.С. Выготского). Исследование общих закономерностей процесса учения, которому Н.А. Менчинская посвятила многие годы, дало возможность поставить и раскрыть проблему индивидуальных различий школьников в усвоении знаний, что способствовало целостному представлению о ребенке, позволяло понять причины трудностей в учении, дать им психологическое обоснование. Особое место в исследованиях Н.А. Менчинской и ее сотрудников занимает изучение следующих проблем: неуспеваемость, связь обучаемости с активностью личности, формирование научных понятий при определенной умственной работе школьника, становление у школьников научного мировоззрения («Применение знаний в учебной практике», 1961, «Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьника», 1968, «Психологические проблемы неуспеваемости школьников», 1971).

Морено Якоб Леви (1882–1974) – известный американский психиатр, социальный психолог, основатель социометрии, психодрамы и социодрамы.

Значимое место в научном творчестве Я. Морено занимало изучение процессов, происходящих в малых группах. Морено разработал метод социометрии, который позволял фиксировать скрытую от внешнего наблюдателя структуру отношений, определяющихся эмоциональными связями, взаимными симпатиями и антипатиями, притяжениями и отталкиваниями.

Научное творчество Якоба Морено оказало огромное влияние на групповое движение. Разработанные им методики достаточно широко

применяются и в гештальт-, и в Т-группах. На протяжении всей жизни он боролся за основные гуманистические ценности и человеческое достоинство, критикуя антигуманную социальную практику, и рассматривал психодраму в качестве универсального подхода к лечению людей.

Петровский Артур Владимирович (род. в 1924) – знаменитый советский психолог, доктор психологических наук, профессор. Впервые заявил о себе как историк психологии. История психологии была предметом его исследований более двадцати лет. Последние книги по этой проблеме написаны А.В. Петровским совместно с М.Г. Ярошевским: «История психологии», 1986; «История и теория психологии» в 2 томах, 1996; «Теоретические основы психологии», 1998. Заинтересовавшись проблемами социальной психологии, ученый объединил коллектив руководимой им кафедры вокруг единой исследовательской программы, базирующейся на теории деятельности, опосредующей межличностное общение (стратометрическая концепция). По ее результатам написаны книги «Психологическая теория коллектива», «Социальная психология коллектива». После этого Артур Владимирович перешел к осуществлению замысла исследовать собственно психологию личности. Десять лет работы в этом направлении имели результатом книгу «Психология развивающейся личности» и около двухсот научных статей и сборников работ. Артур Владимирович – автор и редактор многократно переиздававшихся учебников «Общая психология» (1970, 1976, 1986); «Возрастная и педагогическая психология» (1971, 1979); «Основы психологии и педагогики высшей школы» (1986). Петровский является соредактором словарей «Краткий психологический словарь» (1985); «Психология. Словарь» (1990).

Пиаже Жан (1886–1980) – крупнейший психолог современности, основатель Женевской школы генетической психологии, автор около 50 книг, сотен статей. Его учение о познавательной деятельности ребенка – восприятия и мышления – справедливо оценивается как одно из самых значительных явлений в психологии. Пиаже рассматривал процесс развития на основе общего биологического понимания его как взаимосвязи ассимиляции и аккомодации. Равновесие этих процессов обеспечивает равновесие в отношениях между средой и организмом. Качественная специфика детского мышления представляла постоянный интерес ученого. Причем в начальный период творчества исследователь рассматривал развитие мышления ребенка как переход от аутистического к эгоцентрическому и от него – к социализированному мышлению. Позже умственное развитие рассматривается ученым как устремленное к логико-математическим структурам: операция занимает теперь ключевую позицию в детерминации познавательной активности ребенка. В любом случае, тот факт, что вокруг концептуальных схем Пиаже все время ведется полемика «за» или «против», свидетельствует о неиссякаемой креативности разработанных великим психологом идей.

Рубинштейн Сергей Леонидович (1889–1960) – выдающийся психолог и философ, произведения которого составили целую эпоху в истории советской психологии. Заслуга С.Л. Рубинштейна состоит в развитии практически всех областей психологии. Он выдвинул теоретически и экспериментально разработал такие фундаментальные методологические принципы психологического исследования, как принцип единства сознания и деятельности, диалектико-материалистический принцип детерминизма. Кроме того, С.Л. Рубинштейн внес неоценимый вклад в развитие психологии личности и социальную психологию, выступая в этой отрасли подлинным гуманистом.

С.Л. Рубинштейн является автором фундаментального психологического труда «Основы общей психологии». Именно за эту книгу его обвинили в космополитизме и сняли практически со всех постов. Стойко перенеся незаслуженный удар, Сергей Леонидович смог написать философско-психологический труд «Бытие и сознание». В памяти новых поколений психологов С.Л. Рубинштейн останется как «педагог в большом стиле».

Скиннер Фредерик Берхаус (1904–1990) – известный американский психолог, представитель радикального бихевиоризма, автор концепции «оперантного обусловливания», теоретическое оформление которой составляет содержание книги «Поведение организмов» (1938); создатель концепции программированного обучения, описанной в работах «Наука об учении и искусство обучения» (1954), «Технология обучения» (1968). Программированное обучение по Скиннеру заключалось в получении правильных реакций и их закреплении путем подкрепления. Одним из оснований программированного обучения явился принцип членения процесса решения учебной задачи на отдельные операции, каждая из которых контролируется подкреплением, служащим сигналом обратной связи. Несмотря на мощную критику бихевиоризма в целом и программированного обучения в частности эту технологию обучения относят к числу современных нетрадиционных способов обучения.

Эльконин Даниил Борисович (1904–1984) – доктор психологических наук, профессор, выдающийся отечественный психолог, специалист в области детской психологии, автор теории периодизации психического развития. Наряду с концептуальной проработкой важнейших теоретико-методологических проблем детства Эльконин целенаправленно работал над прикладными, психолого-дидактическими вопросами обучения и воспитания. Им опубликовано 10 монографий и сотни научных статей. Среди основных трудов Д.Б. Эльконина: «Детская психология» (1978); «Избранные психологические труды» (1989). Даниил Борисович был необыкновенно цельной личностью. Своей преданностью науке, принципиальностью, научными достижениями, талантом педагога оказал огромное влияние на многие поколения психологов.



ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Введение в педагогическую психологию	7
§ 1. Место педагогической психологии в современном научном пространстве	7
§ 2. Педагогика и педагогическая психология: пространство диалога.....	9
§ 3. Краткий очерк становления педагогической психологии	13
§ 4. Структура, предмет и задачи педагогической психологии	21
§ 5. Методы и проблемы исследования педагогической психологии	30
§ 6. Образование как объект педагогической психологии. Психологический анализ концепций образовательного процесса.....	36
Практическое занятие 1.....	42
Глава 2. Психология обучения	49
§ 1. Категориальный аппарат и ключевые проблемы психологии обучения.....	50
§ 2. Психологический анализ концепций обучения	54
Практическое занятие 2.....	71
§ 3. Психология учебной деятельности	78
Практическое занятие 3.....	97
Практическое занятие 4.....	102
§ 4. Психология учения	109
§ 5. Обучаемость и неуспеваемость как психологические феномены	118
Практическое занятие 5.....	127
Глава 3. Психология воспитания	131
§ 1. Ключевые понятия психологии воспитания.....	132
Практическое занятие 6.....	147

§ 2. Психологический анализ концепций воспитания.....	153
Практическое занятие 7.....	169
Практическое занятие 8.....	174
Глава 4. Психология профессиональной деятельности и личности педагога.....	180
§ 1. Психология педагогической деятельности	182
Практическое занятие 9.....	194
§ 2. Психология личности и профессионального развития педагога	200
Практическое занятие 10.....	223
Практическое занятие 11	227
§ 3. Психология педагогического коллектива	233
Практическое занятие 12.....	242
§ 4. Психология взаимодействия и сотрудничества в образовании.....	245
Практическое занятие 13.....	260
Список рекомендуемой учебной литературы	267
Приложения	269
Приложение 1. Тематическое планирование дисциплины	269
Приложение 2. Примерные вопросы для подготовки к экзамену.....	270
Приложение 3. Персоналии исследователей в области педагогической психологии.....	273

Учебное издание

Маракушина Ирина Геннадьевна

Педагогическая психология

Учебное пособие

Редактор *А.В. Соболева*

Художественный редактор *Е.Н. Качанова*

Оригинал-макет и дизайн обложки *С.В. Пантелеевой*

Подписано в печать 8.10.2013. Формат 60×84¹/₁₆.

Усл. печ. л. 16,74. Тираж 100 экз. Заказ № 945

Издательско-полиграфический центр имени В.Н. Булатова
ФГАОУ ВПО САФУ

163060, г. Архангельск, ул. Урицкого, д. 56

