

Б. Р. Мандель

**Современная
педагогическая психология.
Полный курс**



DirectMEDIA

Б. Р. Мандель

**Современная
педагогическая психология.
Полный курс**

**Иллюстрированное учебное пособие
для студентов всех форм обучения**

Издание второе, стереотипное



Москва
Берлин

2019

УДК 159.9
ББК 88.3
М23

Мандель, Б. Р.

М23 Современная педагогическая психология. Полный курс. Иллюстрированное учебное пособие для студентов всех форм обучения / Б. Р. Мандель. – изд. 2-е, стер. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 828 с.

ISBN 978-5-4499-0061-6

Учебное пособие создано для студентов и преподавателей высших учебных заведений, готовящих социальных работников, психологов, педагогов и воспитателей, медицинских работников, юристов. Пособие представляет собой полный курс и включает в себя методические рекомендации по изучению данной научной дисциплины.

Учебное пособие создано на основе разработанных и апробированных программ в соответствии с Федеральным Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальностям «Психология», «Социальная работа», «Социальная педагогика» (ФГОС-3+).

Материалы пособия собраны на основе исторических и современных сведений по педагогической психологии.

Каждая тема завершается вопросами и заданиями по изученному материалу.

Учебное пособие содержит значительное число ссылок и пояснений, содержащих сведения об упоминаемых авторах и толкования терминов.

Учебное пособие содержит общий список литературы по дисциплине, примерный список вопросов для самоподготовки к зачетам/экзаменам, образцы тестов.

Книга будет полезна и интересна не только студентам, педагогам, социальным педагогам, медицинским работникам и юристам, психологам, но и всем, интересующимся педагогической психологией как динамичной, активно и постоянно развивающейся теоретической и практической сферой науки не только в нашей стране, но и за рубежом.

УДК 159.9
ББК 88.3

ISBN 978-5-4499-0061-6 0 © Мандель Б. Р., текст, 2019
© Издательство «Директ-Медиа», оформление, 2019

Введение

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



Подарочное издание великого Словаря

Педагогика – слово «педагогика» происходит от греческого παιδαγωγία – *païdagogikē*, что означает буквально «детоведение, детовожделение». Развитие педагогики неотделимо от истории человечества. Педагогическая мысль зародилась и на протяжении многих столетий развивалась в древнегреческой, древневосточной и средневековой теологии и философии. Впервые педагогика была вычленена из системы философских знаний в начале XVII в. английским философом и естествоиспытателем Френсисом Бэконом (1561-1626) и закреплена как наука трудами выдающегося чешского

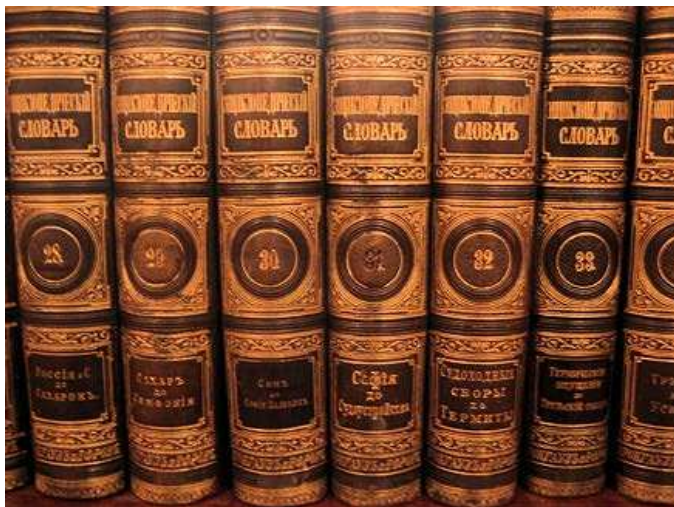
педагога Яна Амоса Коменского (1592-1670). К настоящему времени педагогика стала многоотраслевой наукой, функционирующей и развивающейся в тесной взаимосвязи с другими науками. Итак, сегодня педагогика – наука о воспитании, обучении и образовании человека.

В.И.Даль в своем знаменитом словаре установил:

- **педагогика** – ж., греч., наука о воспитании и обучении детей, молодежи. Педагогический институт, образующий учителей. Педагог, человек, посвятивший себя этому предмету.

Толковый словарь под редакцией Ушакова практически солидарен с В.И.Далем.

А вот любимый многими «Брокгауз и Ефрон» – широчайший исторический анализ толкуемого понятия:



«Брокгауз и Ефрон»

- **Педагогика** (греч. paidagogike) – наука о воспитании и образовании. Необходимость этой науки впервые осознана Квинтилианом, но взгляды на задачи воспитания, его объем и состав высказывались еще греческими философами. Пифагор высказывал такие понятия о воспитании, которые не утратили своего значения и в настоящее время. Считая гармонию одним из основных начал всего существующего, Пифагор перенес это представление и на человека. Привести в гармонию различные душевные отправления, достигнуть надлежащего равновесия между телесною и душевною стороною человеческого существа – такова задача воспитания. Чтобы не вредить гармонии, Пифагор советует не действовать на честолюбие питомца, а также не прибегать к наказаниям. Лучшим средством для достижения гармонии служит привычка. Сократ, исходя из убеждения, что добродетель есть знание и что ей, поэтому, можно учиться, явился наставником афинского юношества и создателем особого приема преподавания, носящего его имя. Ряд наводящих вопросов как бы помогал мысли родиться в голове другого (Сократ сам себя называл акушером мысли). Больше разработаны взгляды на воспитание у Платона. Задавшись целью нарисовать картину возможно лучшего государственного строя, Платон, в своем «Государстве», смотрит на воспитание, как на могучее орудие в руках власти. Так как высшую цель человеческой деятельности Платон видит в познании идей, то и все воспитание должно, по его мнению, давать необходимую подготовку к этому познанию. Не все, однако, оказываются способными созерцать идеи: часть молодежи, не обнаружившая в 20 и затем даже в 30 лет выдающихся способностей, поступает в ряды защитников отечества, те же, которые выдержали надлежащее испытание, продолжают дальнейшие занятия науками,

главным образом диалектикой, наукой об идеях. Только в 50 лет оканчивается весь курс образования. Так вырабатываются философы, аристократы мысли, которым должны быть предоставлены все высшие государственные должности: познавая идеи, они в состоянии установить истинный государственный строй, все же остальные люди должны только им подчиняться. По мнению Платона, весьма важно воспитание в раннем детстве, когда кладется основа последующему развитию. Период ухода, как только ребенок научится говорить, сменяется периодом игр и сказок. Игры – незаменимое средство воспитания в этом возрасте; благодаря им дитя незаметно приобретает целый ряд элементарных знаний. С седьмого года начинается период систематического обучения, прежде всего – гимнастике и элементарной музыке, с 10 лет – грамоте, с 13 – поэзии и музыке, с 15 – математике, с 18 – военным упражнениям. Ближе к действительности Аристотель, в своей «Политике» также изложивший вполне законченную педагогическую систему. Соглашаясь с Платоном, что интересы государства неразрывно связаны с задачами школы, Аристотель подчеркивает значение общего образования, в зависимости от строя того общества, в котором питомцу придется действовать. Аристотель различает: 1) физическое воспитание, 2) воспитание неразумной части человеческой души или нравственное воспитание и 3) воспитание разумной души или умственное воспитание. Орудием нравственного воспитания служит привычка, умственного – подражание. Он указывает образовательное значение грамматики, риторики (в связи с мнемоникой), диалектики, математики, графики (рисования) и политики, которую мы бы теперь назвали социологией. В основных своих воззрениях опирается на Платона и Аристотеля Квинтилиан, который, в своем «Наставлении к

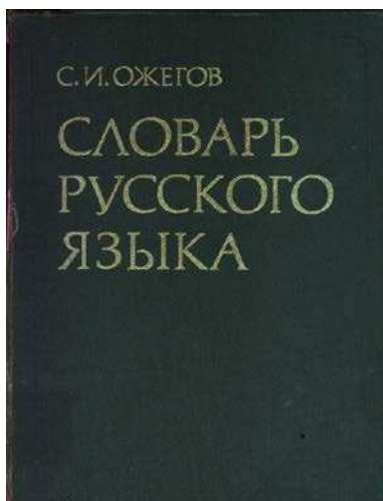
ораторскому искусству», поставил себе задачей указать, как можно подготовить дельного оратора; но так как, по убеждению Квинтилиана, оратором может быть только образованный и благовоспитанный человек, то и взгляды Квинтилиана гораздо шире, чем это представляется по заглавию его труда. Способность к образованию прирождена человеку, как коню – его бег, хищному животному – лютость и т. п. Дать образование может, однако, не всякий, а только тот, кто знаком с необходимыми для того приемами, а также с условиями психической жизни питомца. Школьное воспитание следует предпочитать семейному, так как только в школе могут развиваться социальные чувства. Телесное наказание порождает только рабские наклонности и свидетельствует, прежде всего, о полной неспособности воспитателя. Образовательный курс Квинтилиана состоит из семи свободных искусств, составляющих так называемую александрийскую энциклопедию. Квинтилиан остался авторитетом по вопросам воспитания и в средние века, и в эпоху возрождения. Правда, блаженный Иероним написал «Послание к Лете», в котором дает советы, как воспитывать дочь Леты, а блаженный Августин писал «о воспитании новичков», желающих посвятить себя духовному званию; но эти произведения не имели в последующие века никакого влияния и отличаются крайне узкою точкою зрения. Так, Иероним восстает против музыки и желает, чтобы девочка, едва научившись складам, составляла из подвижных букв только имена апостолов и святых. Пренебрегая земной жизнью и заботясь лишь о жизни будущего века, первые христиане не только не думали о гармоничном развитии всех сторон человеческого существа, но даже считали одну из этих сторон источником греха. Умерщвление плоти и обуздание страстей поставлено было идеалом, к которому должен стремиться всякий хри-

стианин. Такой взгляд тяготел и над средними веками, с их школами, долго не покидавшими монастырской ограды. Возрождение наук и искусств положило конец этой односторонности. Снова сознанием лучших людей начинают владеть воспитательные идеалы древности. Воспитать человека для жизни в обществе, человека с здоровым духом и телом – такова задача гуманистической педагогики, имеющей много представителей, особенно среди итальянских педагогов XIV–XV вв. (сочинение Вержеро – «О благородных нравах и свободных занятиях», Вежио – «О воспитании детей», и целый ряд других, посвященных воспитанию княжеских детей). Оригинальные педагогические взгляды испанца Вивеса, который, наряду с беспощадной критикой современной ему науки, указывал на необходимость заводить благоустроенные школы, с хорошими учителями и с новыми программами. Ему же принадлежит и первое по времени, довольно обширное сочинение, посвященное женскому образованию («Об образовании женщины христианки»). Многие гуманисты примкнули к реформации и стали деятельными помощниками Лютера в устройстве школ. Первое место здесь принадлежит Меланхтону, написавшему несколько учебников, составившему первый школьный устав и подготовившему много дельных педагогов. Под его влиянием такие деятели школы, как Штурм, Неандер, Троцендорф, положили начало той разновидности в гуманистической педагогике, которая ныне слывет под именем классицизма и не переставала иметь многих приверженцев на практике и в теории, особенно в Германии. Унижая родной язык, вводя в круг предметов преподавания греческих и римских авторов, педагоги-классики мало-помалу, особенно когда увлечение гуманизмом улеглось, отдалились от запросов жизни. В виде реакции против них появилась попытка

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

согласного с природою, считая безрассудством прилаживаться к существующему социальному строю. Нечего думать заранее о какой-нибудь определенной профессии или положении: «...жить – вот ремесло, которому я хочу научить Эмиля». Предоставить питомца самому себе и вместе с тем не спускать с него глаз и, незаметно для него, окружать его подходящею обстановкою – такова трудная задача, которая ставится воспитателю. Увлечение «Эмилем» отразилось особенно у Базедова, с его филантропином, устроенным на совершенно новых началах: в классах ученики вели себя как хотели; преподавание шло по возможности под открытым небом, среди природы; между ученицами должно было царить чувство товарищества. Не менее был увлечен «Эмилем» и Песталоцци, стремившийся построить свою систему воспитания на «физико-механических законах» человеческой природы. Песталоцци всесторонне разработал теорию наглядного обучения, элементы которой находятся уже у Коменского и Руссо. В то же время он – творец методики элементарных предметов обучения (грамота, письмо, счет, рисование) и пламенный защитник идеи народного образования. Самые значительные направления немецкой педагогики текущего века (Фребель, Герbart, Бенеке, Дистервег) примыкают к Песталоцци. Наибольшим распространением пользуется в настоящее время система педагогики Гербарта. Высшая цель воспитания, по Герbartу – добродетель, состоящая в согласии воли с главными нравственными идеями: внутренней свободы, совершенства, благорасположения, права и справедливости. Герbart различает три стороны воспитательной деятельности. Прежде всего, необходимо считаться с некоторой необузданностью ребенка, противоречащею всякому порядку. Надо, поэтому, справиться с ребенком, научиться управлять им:

этот отдел педагогики Гербарт называет управлением (другие педагоги – уходом). Далее следует обучение, имеющее четыре формальных ступени: ясность, сочетание, система и метод. Чтобы обучение пустило прочные корни, надо затронуть разные стороны психической жизни: мало познания – необходимо участие. Познание отражает многообразие предметов опыта (эмпирически интерес), приводит к усвоению законов явлений (умозрительный интерес) и сопровождается чувством удовольствия или неудовольствия; одобрения или неодобрения (эстетический интерес); участие может касаться человечества вообще (симпатический интерес), или общества (общественный интерес), или, наконец, отношения как человечества, так и общества к высочайшему существу (религиозный интерес). Следует остерегаться преобладания в обучении какого-нибудь одного из этих интересов. Чтобы обучение шло равномерно, следует давать предметные уроки, а затем подвергать приобретенные сведения сначала анализу, потом синтезу. Третью часть науки Гербарта составляет учение о выправке, дисциплине. Надо сдерживать, определять и руководить питомца: сдерживать, чтобы в его поступках сказывалась одна и та же нравственная личность; определять, чтобы питомец был в состоянии самостоятельно делать правильный выбор между возможностями; руководить, чтобы все поступки питомца проистекали из твердого нравственного убеждения.



Еще один замечательный словарь

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

видоизменяются смотря по материалу преподавания, то каждый школьный предмет имеет свою особую методику. 4) Училищеведение, куда главным образом входит школьное законодательство, вопросы о положении учителей, их обеспечении под старость и т. п. 5) История педагогики, рассматривающая в историческом развитии как школу, так и те чаяния в школьном деле, которые были высказываемы лучшими людьми разных веков. В последнее время это подразделение педагогики подверглось некоторому изменению: стали различать теоретическую, практическую и историческую педагогику, относя к практической педагогике дидактику, методику, училищеведение и даже учение о физическом воспитании.

У С.И.Ожегова в словаре кратко и точно:

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

Словарь иностранных слов скажет очень ясно – педагогика – наука о воспитании и обучении *человека!*

Итак, объединим – общая педагогика содержит пять больших разделов:

- общие основы,
- дидактику (теория обучения)
- теорию воспитания,
- школоведение,
- социальная педагогика.

Прибавим еще целый ряд определений –

- наука о целенаправленном процессе передачи человеческого опыта и подготовки подрастающего поколения к жизни и деятельности (Н.В. Бордовская, А.А. Реан);

- наука о сущности, закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека (А.В. Мардахаев);
- особая сфера деятельности по воспитанию и обучению человека (Н.В. Бордовская, А.А.Реан);
- наука об образовании и искусство воспитательной практики по формированию и развитию личности (И.И.Прокопьев, Н.В. Михалкович);
- наука и одновременно отрасль человековедения, т.е. отрасль гуманитарной науки о способах и путях передачи-получения человеком информации и приобщения к общекультурным ценностям с учетом его индивидуально-возрастных особенностей развития в контексте конкретной педагогической системы (Е.С.Рапацевич);
- наука о воспитании человека (Г.М.Афонина, И.П.Подласый);
- особая, социально и личностно детерминированная деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества (П.И. Пидкасистый);
- наука о педагогическом процессе, организованном в условиях педагогической системы и обеспечивающем развитие его субъектов (Н.В.Бордовская, А.А.Реан, С.И.Розум);
- часть культуры народа, непреходящая ценность (В.С.Кукушин);
- теоретическая наука и педагогическая деятельность, искусство (И.Ф. Харламов);
- наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека (В.И.Андреев);
- одна из социальных наук, которая исследует процесс воспитания человека, т.е., ее предметом является воспитание, процесс целенаправленного формирования личности: как из ребенка, существа почти

исключительно биологического, формируется личность – существо социальное, сознательно относящееся к окружающему миру и преобразующее этот мир. Этот процесс протекает по свойственным ему законам, т.е., в нем проявляются устойчивые, неизбежные связи между отдельными частями, определенные изменения влекут за собой соответствующие результаты. Эти закономерности выявляет и изучает педагогика.

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

В.И.Даль – **психология** – греч. душесловие, наука о душе, о духовной жизни человека во плоти. Психолог, душеслов... Психический, духовный, душевный, к душе человека относящийся. Психологический, ко психологии относящийся, душесловный.

Толковый словарь скажет, что **психология**

1. – наука, изучающая процессы и закономерности психической деятельности;

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

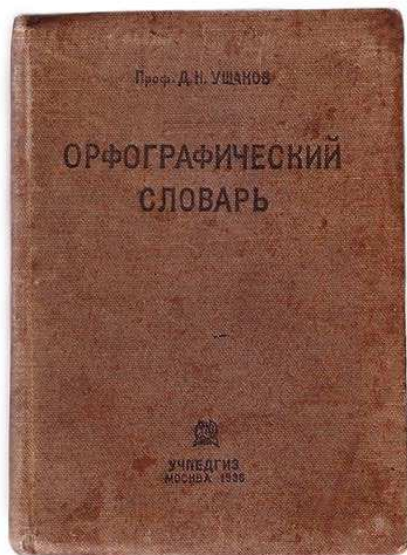
3. Душевный склад, психика (*Детская психология*)
прил. психологический, ая, ое.

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

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

2. совокупность психических процессов, обуславливающих тот или иной род деятельности. Психология творчества. Психология актерской игры.

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



Сегодня это уже раритетное издание

Современная энциклопедия будет довольно пространна (повторяя формулировку Большого энциклопедического словаря) – **психология** (от психо... и... логия), наука о закономерностях, механизмах и фактах психической жизни человека и животных. Основная тема психологической мысли античности и средних веков – проблема души («О душе» Аристотеля и др.). В XVII-XVIII вв. на основе механистической философии складывается детерминистский подход к психике. В середине XIX века на стыке с физиологией возникает

экспериментальная психология. В 1870-1880-х гг. психология складывается как самостоятельная дисциплина. Главные течения психологии XX в. – гештальтпсихология, бихевиоризм, психоанализ. Отрасли психологии: психофизиология, зоопсихология и сравнительная психология, социальная психология, детская психология, педагогическая психология, возрастная психология, психология труда, психология творчества, медицинская психология, патопсихология, нейропсихология, инженерная психология, психолингвистика, этнопсихология и др.

А вот Медицинская энциклопедия уже скажет так:

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

гериартрическая, промышленная, детская, физиологическая и социальная психология.

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

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

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

Перед нами предстали словарные формулировки – впереди – настоящая работа с нашей научной дисциплиной.

Часть I

Общие методологические вопросы педагогической психологии

§ 1. Предмет педагогической психологии: исторические изменения

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

Педагогическая психология в ее реальности – это отрасль психологии, изучающая закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания. Она естественным образом тесно связана с педагогикой, детской и дифференциальной психологией, психофизиологией и т.д.

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

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



В.А.Крутецкий

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

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

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



В.В.Давыдов

Например, В.А.Крутецкий³ считал, что педагогическая психология **«изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах... закономерности формирования у школьников творческого активного мышления... изменения в психике, т.е. формирование психических новообразований»**⁴. Совершенно другой точки зрения придерживается В.В.Давыдов⁵. Он предлагает **считать**

³ **Крутецкий Вадим Андреевич** (1917-1989) - доктор психологических наук, профессор, один из видных специалистов в области возрастной и педагогической психологии, психологии способностей.

⁴ **Крутецкий В.А.** Основы педагогической психологии. – М., 1972.

⁵ **Давыдов Василий Васильевич** (1930-1998) - психолог и педагог, академик и вице-президент Рос. академии образования

педагогическую психологию частью возрастной психологии. Ученый аргументирует это тем, что специфика каждого возраста определяет характер проявления законов усвоения знаний учащимися, поэтому и преподавание той или иной дисциплины должно строиться по-разному. Более того, некоторые дисциплины в определенных возрастах вообще являются недоступными учащимся. Такая позиция В.В. Давыдова обусловлена акцентированием им роли развития, его влияния на ход обучения. Обучение рассматривается им как форма, а развитие – как содержание, которое в ней реализуется⁶.

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

(1992). Доктор психол. наук (1971), профессор (1973). С 1953 г. работал в учреждениях АПН СССР (вице-президент с 1989). Почетный член Национальной академии образования США (1982).

⁶ **Давыдов В.В.** Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов). - М., 1972.



И.А.Зимняя

Говоря об этапах развития нашей науки, вслед за И.А.Зимней⁷, выделим следующее:

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

○ **Второй этап – с конца XIX в. до начала 50-х гг. XX в.** – когда педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий.

○ **Третий этап – с середины XX в. и до настоящего времени.** Основанием для выделения этого этапа служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Рассмотрим

⁷ **Зимняя Ирина Алексеевна** (род.1931) - доктор психологических наук, профессор. Член-корреспондент РАО с 17 марта 1993 г., действительный член РАО с 6 апреля 1995 г.

более подробно каждый из названных этапов развития педагогической психологии⁸.

Однако мы полагаем, что сегодня следует ограничить рамки III этапа, а, вернее, определить его окончание: назрела необходимость выделить **четвертый этап** развития педагогической психологии – назовем его **этапом новых технологий**. Началом его обозначим 90-е годы XX века.

И.А.Зимняя назвала **первый этап** общедидактическим с явно ощущаемой необходимостью «психологизировать педагогику».

Роль психологии в практике обучения и воспитания была осознана задолго до оформления педагогической психологии в самостоятельную научную отрасль. Я.А.Коменский⁹, Дж.Локк¹⁰, Ж.Ж.Руссо¹¹, И.Г.Песталоцци¹², Ф.А.Дистервег¹³ и др. подчеркивали необходимость построения педагогического процесса на основе психологических знаний о ребенке.

⁸ **Зимняя И.А.** Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.

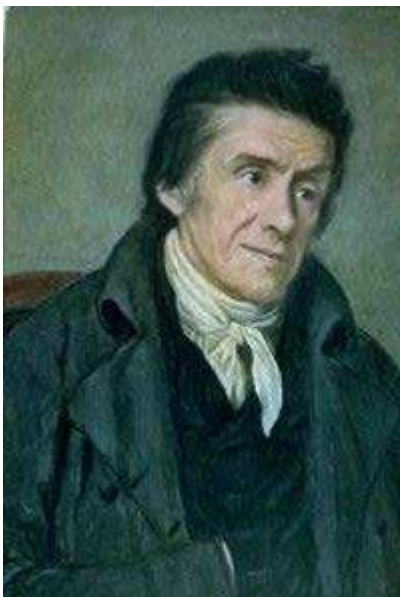
⁹ **Ян Амос Коменский** (1592-1670) — чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, епископ Чешскобратской церкви, основоположник научной педагогики, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы.

¹⁰ **Джон Локк** (1632 - 1704) — британский педагог и философ,

¹¹ **Жан-Жак Руссо** (1712, Женева — 1778) — французский писатель, мыслитель, композитор. Разработал прямую форму правления народа государством — (прямую демократию), которая используется и по сей день, например в Швейцарии.

¹² **Иоганн Генрих Песталоцци** (1746 —1827) — выдающийся швейцарский педагог.

¹³ **Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег** (1808 - 1866) — немецкий педагог, прогрессивный либеральный политик. Выступал за секуляризацию школ.



И.Г.Песталоцци

Анализируя вклад И.Г.Песталоцци, П.Ф.Каптерев¹⁴ отмечает, что «...Песталоцци понимал все обучение как дело творчества самого учащегося, все знания как развитие деятельности изнутри, как акты самостоятельности, саморазвития»¹⁵. Указывая на различия в становлении умственных, физических и нравственных способностей ребенка, Песталоцци подчеркивал важность их связи и тесного взаимодействия в обучении, которое движется от простого к более сложному, чтобы в итоге обеспечить гармоническое развитие человека.

¹⁴ **Каптерев Пётр Фёдорович** (1849 - 1922) – российский педагог и психолог.

¹⁵ **Каптерев П.Ф.** Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. - М.: Педагогика, 1982.

Идею о развивающем обучении К.Д.Ушинский¹⁶ назвал «великим открытием Песталоцци». Основной целью обучения Песталоцци считал возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. Он разработал систему упражнений, расположенных в определенной последовательности и имеющих целью привести в движение присущее природным силам человека стремление к деятельности. Однако задаче развития учащихся Песталоцци в некоторой степени подчинял другую, не менее важную задачу обучения – вооружение учащихся знаниями. Критикуя современную ему школу за вербализм и зубрежку, притупляющие духовные силы детей, ученый стремился психологизировать обучение, построить его в соответствии с «естественным путем познания» у ребенка. Исходным моментом этого пути Песталоцци считал чувственное восприятие предметов и явлений окружающего мира.

Последователем И.Г.Песталоцци был Ф.А.Дистервег, который основными принципами воспитания считал **природосообразность, культуросообразность, самодеятельность.** Дистервег подчеркивал, что, только зная психологию и физиологию, педагог может обеспечить гармоническое развитие детей.

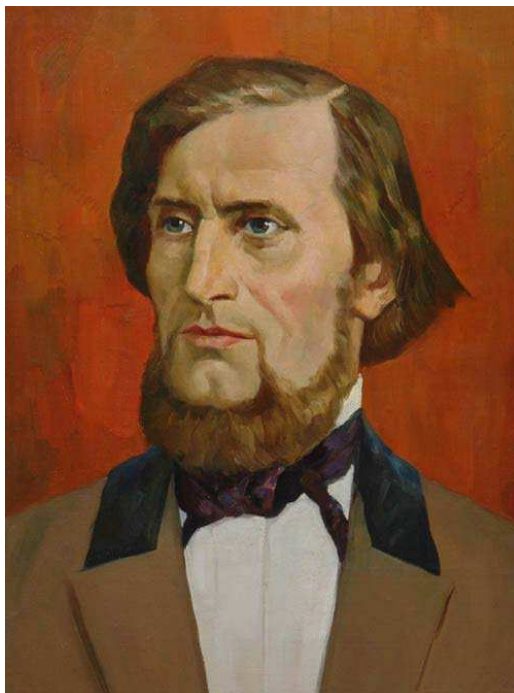
¹⁶ Ушинский Константин Дмитриевич – (1824-1870) — выдающийся российский педагог, основоположник научной педагогики в России.



Ф.А.Дистервег

В психологии он видел «основу науки о воспитании», и полагал, что человек обладает врожденными задатками, которым свойственно стремление к развитию. Задача воспитания – обеспечить такое самостоятельное развитие. Самодеятельность ученый понимал как активность, инициативу и считал ее важнейшей чертой личности. В развитии детской самодеятельности он видел и конечную цель, и неперемное условие всякого образования. Ф.А.Дистервег определял ценность отдельных учебных предметов исходя из того, насколько они стимулируют умственную активность учащегося; противопоставлял развивающий метод обучения научному (сообщающему). Основы дидактики развивающего обучения он сформулировал в четких правилах¹⁷.

¹⁷ Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1956.



К.Д.Ушинский

Особое значение для становления педагогической психологии имело творчество К.Д.Ушинского¹⁸. Его работы, и, прежде всего, книга «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868-1869), создали предпосылки для возникновения педагогической психологии в России. Воспитание ученый рассматривал как «создание истории». Предметом воспитания является человек, и если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она

¹⁸ **Константин Дмитриевич Ушинский** (1823-1870) — выдающийся русский педагог, основоположник научной педагогики в России.

должна прежде узнать его во всех отношениях. Это означало изучение физических и психических особенностей человека, влияний «непреднамеренного воспитания» – общественной среды, «духа времени», его культуры и общественных отношений. К.Д. Ушинский дал и свою трактовку сложнейших и всегда актуальных вопросов психологии и педагогики:

- **о психологической природе воспитания;**
- **о пределах и возможностях воспитания, соотношении воспитания и обучения;**
- **о пределах и возможностях обучения;**
- **о соотношении воспитания и развития;**
- **о сочетании внешних воспитательных воздействий и процесса самовоспитания**¹⁹.

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

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

¹⁹ **Ушинский К.Д.** Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5/Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990.



П.Ф.Каптерев

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

Разрабатывая лекционные курсы по психологии, дидактике, истории педагогики, упомянутый нами выше П.Ф.Каптерев глубоко изучал отечественные и зарубежные научные источники. С конца 1874 г. на протяжении двух лет в популярном среди российских учителей журнале «Народная школа» он публикует главы из книги «Педагогическая психология для народных учителей, воспитательниц и воспитательниц», а в

1876 г. издает ее полностью как приложение к журналу. В 1877 г. книга вышла отдельным изданием. В ней Каптерев попытался психологически обосновать процесс обучения и воспитания, дать учителям не рецептурное пособие по педагогике, а научные знания о психических явлениях, лежащих в основе педагогической деятельности. В истории отечественной психологии и педагогики это был первый завершенный труд подобного рода. И само понятие «педагогическая психология» вошло в научный оборот с появлением книги П.Ф.Каптерева.

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

Этот период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления – **педологии**²⁰ (Дж.М.Болдуин²¹, Э.Мейман²², П.П.Блонский²³,

²⁰ **Педология** (от греч. pais - дитя и logos - слово, наука) - течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX-XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику и психологию и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

²¹ **Джеймс Марк Болдуин** (1861-1934) – американский психолог, социолог и философ.

Л.С.Выготский²⁴ и др.), в котором комплексно, на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений, определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития.



С.Холл

Основателем педологии признан американский психолог С.Холл, который создал в 1889 году первую педологическую лабораторию; сам термин придумал его ученик – О. Крисмент. Но еще в 1867 году К.Д. Ушинский в труде «Человек как предмет воспитания» предвосхитил появление педологии: «Если

²² **Эрнст Мейман** (1862-1915) - немецкий педагог, психолог, основатель экспериментальной психологии и педагогики.

²³ **Блонский Павел Петрович** (1884 — 1941) — философ, педагог и психолог.

²⁴ **Выготский Лев Семенович** (1896-1934) - выдающийся советский психолог, основатель культурно-исторической школы в психологии.

педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях»²⁵.

Основоположником российской педологии является блестящий ученый и организатор А.П.Нечаев²⁶. Большой вклад в науку внес и замечательный ученый В.М. Бехтерев²⁷.

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



П.П.Блонский

²⁵ **Ушинский К.Д.** Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5/Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990.

²⁶ **Нечаев Александр Петрович** (1870-1948), русский психолог, возглавлявший экспериментальное направление в дореволюционной психологии.

²⁷ **Бехтерев Владимир Михайлович** (1857 — Москва) — выдающийся русский медик-психиатр, невропатолог, физиолог, психолог, основоположник рефлексологии и патопсихологического направления в России, академик.

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

Педологи работали в школах, детских садах, различных подростковых объединениях. Активно осуществлялось психолого-педологическое консультирование; проводилась работа с родителями; разрабатывалась теория и практика психодиагностики. В Ленинграде и Москве действовали институты педологии, где представители самых разных наук пытались проследить развитие ребенка от рождения до юности. Кстати, самих педологов готовили весьма основательно: они получали знания по педагогике, психологии, физиологии, детской психиатрии, невропатологии, антропометрии, антропологии, социологии, причем теоретические занятия сочетались с повседневной практической работой.

В 30-е гг. XX в. началась критика многих положений педологии (проблем предмета педологии, био- и социогенеза, тестов и др.), результатом чего явились два постановления ЦК ВКП (б), резко осуждающих «педологические извращения». Педология была разгромлена, многие ученые репрессированы, судьбы других искалечены. Закрылись все педологические институты и лаборатории. Педологию вымарали из учебных программ всех вузов. Щедро наклеивались ярлыки: А.С. Выготский объявлен «экс-лектиком», М.Я.Басов и П.П.Блонский — «пропагандистами фашистских идей». К счастью, многие смогли избежать подобной участи, сумев переквалифицироваться. Более полувека тщательно скрывалось, что цвет советской психологии — Басов²⁸, Блонский, Выготский, Корнилов²⁹, Леонтьев³⁰, Лурия³¹,

²⁸ **Басов Михаил Яковлевич** (3 ноября (1892 - 1931) — советский психолог, один из основателей педологии.

²⁹ **Корнилов Константин Николаевич** (1879 —1957) - психолог, действительный член АПН РСФСР с 1943, д. п. н., профессор, директор НИИ психологии. В 1944—1950 вице-президент АПН

Эльконин³², Мясищев³³ и другие, а также педагоги Занков³⁴ и Соколянский³⁵ были педологами. Еще совсем недавно при издании сочинений Выготского его лекции по педологии пришлось переименовывать в лекции по психологии.

Ряд работ П.П.Блонского, А.С.Выготского и его сотрудников по детской психологии заложили фундамент современных научных знаний о психическом развитии ребенка. Труды П.М.Щелованова³⁶ и других ученых, создававшиеся в педологических по названию учреждениях, содержали ценный фактический материал, вошедший в фонд современных знаний о ребенке и его развитии. Эти труды были положены в основу и ныне действующей системы воспитания в младенческом возрасте и раннем детстве, а психологические исследования П.П.Блонского, А.С.Выготского обеспечили возможность разработки теоретических и прикладных проблем возрастной и педагогической психологии в нашей стране.

РСФСР. Редактор ряда педагогических и психологических журналов.

³⁰**Леонтьев Алексей Николаевич** (1903 - 1979) - советский психолог, занимавшийся проблемами сознания и деятельности.

³¹**Дурия Александр Романович** (1902 - 1977) — известный советский психолог, основатель отечественной нейропсихологии.

³²**Эльконин Даниил Борисович** (1904 - 1984) — советский психолог, автор оригинального направления в детской и педагогической психологии.

³³**Мясищев Владимир Николаевич** (1893 - 1973) — советский психолог и психотерапевт, исследователь проблем человеческих способностей и отношений.

³⁴**Занков Леонид Владимирович** (1901 - 1977) — советский психолог. Специалист в области дефектологии, памяти, запоминания, педагогической психологии.

³⁵**Соколянский Иван Афанасьевич** (1889 - 1960) — советский дефектолог, специалист в области тифло- и сурдопедагогики.

³⁶**Щелованов Николай Матвеевич** (1892 - 1984) - физиолог, член-корреспондент АМН СССР (1946), доктор медицинских наук. Разработал систему воспитания детей раннего возраста, обеспечивающую их полноценное нервно-психическое и физическое развитие.

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

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

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



П.А.Сикорский

Идея психофизиологического исследования ребенка и использования его результатов в педагогической практике получила подкрепление в обосновании

возможности изучения психических явлений экспериментальным путем. Использование эксперимента в условиях обучения, предпринятое И.А.Сикорским³⁷ в 1879 году, вначале не получило широкого отклика в науке. Но с образованием психологических лабораторий, начиная с середины 80-х гг., эксперимент стал входить в жизнь, возникло активное стремление связать с ним педагогический процесс, т.е. создать качественно новую науку о воспитании и обучении.

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

Решение сложных теоретических и методологических проблем педагогической психологии становилось невозможным без их обсуждения и всестороннего анализа. Этого требовало и дальнейшее развитие конкретных исследований, определение главных направлений движения исследовательской мысли. Иными словами,

³⁷ **Сикорский Иван Алексеевич** (1842-1919) — русский психиатр, публицист, профессор Киевского университета Святого Владимира, почетный член Киевской духовной академии. Основатель журнала «Вопросы нервно-психической медицины и психологии», Врачебно-педагогического института для умственно-отсталых детей и Института детской психопатологии.

необходимо было значительное расширение научно-организационной деятельности.

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

Не только в науке, но и в общественном мнении утвердилась точка зрения, согласно которой **познание законов детского развития является основой для правильного построения системы образования.** Поэтому в разработку этих проблем включились ученые разных специальностей, лучшие русские умы, выдающиеся теоретики и организаторы науки, пользовавшиеся большим авторитетом, в частности: В.М.Бехтерев, П.Ф.Лесгафт³⁸, И.П.Павлов³⁹. Сформировалась целая плеяда отечественных психологов, активно занимавшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных основ воспитания и

³⁸ **Лесгафт Пётр Францевич** (1837-1909) — выдающийся биолог, анатом, антрополог, врач, педагог, создатель научной системы физического воспитания, прогрессивный общественный деятель России.

³⁹ **Павлов Иван Петрович** (1849 - 1936) — один из авторитетнейших ученых России, физиолог, психолог, создатель науки о высшей нервной деятельности и представлений о процессах регуляции пищеварения; основатель крупнейшей российской физиологической школы; лауреат Нобелевской премии в области медицины и физиологии 1904 года.

обучения. В эту плеяду входили, прежде всего, П.П.Блонский, П.Ф.Каптерев, А.Ф.Лазурский⁴⁰, Н.Н.Ланге⁴¹, А.П.Нечаев, М.М. Рубинштейн⁴², И.А.Сикорский, Г.И.Челпанов⁴³ и др. Благодаря усилиям этих ученых развернулась интенсивная теоретическая, методологическая и научно-организационная деятельность, направленная на углубление и расширение научной работы, на пропаганду психолого-педагогических знаний среди практических работников системы просвещения, на повышение их квалификации. По их инициативе стали создаваться специализированные научные центры, обеспечивающие научно-исследовательскую и просветительскую деятельность и подготовку кадров. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению развития детей при некоторых учебных заведениях, создавались психолого-педагогические общества, научно-педагогические кружки желающих направить свои усилия на совершенствование воспитания и обучения. Педагогическая психология стала составной ча-

⁴⁰ **Лазурский Александр Федорович** (1874 - 1917), русский психолог, профессор Психоневрологического института в Петербурге. Разработал методику «естественного эксперимента» (1911). Работал над проблемами характерологии и классификации личностей.

⁴¹ **Ланге Николай Николаевич** (1858 - 1921) — русский психолог, один из основоположников российской и видных представителей мировой экспериментальной психологии своего времени.

⁴² **Рубинштейн Моисей Матвеевич** (1878 - 1953) — советский психолог и педагог. Организатор и первый ректор Восточно-Сибирского университета (1918-1920) в Иркутске. Занимался вопросами теории личности, социальной психологии, педагогической психологии, психологии юношества, отстаивал принцип взаимодействия семьи со школой.

⁴³ **Челпанов Георгий Иванович** (1862 - 1936) — русский философ и психолог.

стью содержания образования в педагогических учебных заведениях. Был поставлен вопрос об изучении основ психологии в старших классах средней школы, разработаны учебные курсы по психологии.

В отечественной педагогической психологии с 30-х гг. были развернуты исследования процессуальных аспектов обучения и развития:

○ **взаимосвязи восприятия и мышления в познавательной деятельности** (С.А. Рубинштейн⁴⁴ и др.);

○ **соотношения памяти и мышления** (А.Н.Леонтьев, Л.В.Занков, П.И.Зинченко⁴⁵ и др.);

○ **развития мышления и речи дошкольников и школьников** (А.Р.Лурия, А.В.Запорожец⁴⁶, Д.Б.Эльконин и др.);

○ **механизмов и этапов овладения понятиями** (Ж.И.Шиф⁴⁷, Н.А.Менчинская⁴⁸, Г.С. Костюк⁴⁹ и др.);

⁴⁴**Рубинштейн Сергей Леонидович** (1889 - 1960) — российский психолог и философ, член-корреспондент Академии наук СССР, один из создателей деятельностного подхода в психологии. Основатель кафедры и отделения психологии факультета философии МГУ, а также сектора психологии Академии наук СССР. Автор фундаментальной книги «Основы общей психологии».

⁴⁵**Зинченко Пётр Иванович** (1903 - 1969) — советский психолог, представитель харьковской школы психологии.

⁴⁶**Запорожец Александр Владимирович** (1905 - 1981) — психолог, действительный член АПН СССР (1968), д-р пед. наук (1959), профессор (1960). Разрабатывал вопросы общей и детской психологии, психологии сенсорных процессов и движения; внёс вклад в психологическую теорию деятельности.

⁴⁷**Шиф Жозефина Ильинична** (1904 - 1978) — ученый-психолог, дефектолог, профессор, доктор психологических наук, была одним из создателей особой области психологии — специальной психологии.

○ **возникновения и развития познавательных интересов у детей** (Н.Г. Морозова⁵⁰ и др.).

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

а) **арифметики** (Н.А. Менчинская);

б) **родного языка и литературы** (Д.Н. Богоявленский⁵¹, Л.И. Божович⁵², О.И. Никифорова⁵³) и др.

Ряд работ связаны с задачами обучения чтению и письму (Н.А. Рыбников⁵⁴, Т.Г. Егоров⁵⁵, Д.Б. Эльконин и др.).

⁴⁸ **Менчинская Наталья Александровна** (1905 –1984) — отечественный психолог. Специалист по проблемам психологии обучения и формирования мировоззрения.

⁴⁹ **Костюк Григорий Силович** (1899 - 1982) – украинский советский психолог. Профессор Киевского педагогического института (с 1935 г.), член-корреспондент Академии педагогических наук РСФСР (с. 1947 г.), действительный член АПН СССР (с 1967 г.).

⁵⁰ **Морозова Наталья Григорьевна** (1906 - 1989) — советский психолог и дефектолог.

⁵¹ **Богоявленский Дмитрий Николаевич** (1898 - 1981), доктор педагогических наук (по психологии), профессор. Разрабатывал проблемы педагогической психологии, в частности, вопросы психологии орфографии. Составитель учебных пособий для обучения чтению неграмотных, взрослых.

⁵² **Божович Лидия Ильинична** (1908 - 1981) — советский психолог, специалист по проблемам развития личности ребенка, формирования его мотивации, по экспериментальному исследованию аффективных конфликтов, самооценок и динамики уровня притязаний в детском возрасте, личностной направленности, условиям формирования гармонической личности и др.

⁵³ **Никифорова Ольга Ивановна** (1903 - 1978) – отечественный психолог. Занималась научно-исследовательской работой по проблемам психологии зрительного восприятия, производственного обучения, художественного творчества.

Основные результаты психолого-педагогических исследований получили отражение в работах зарубежных ученых: А. Бине⁵⁶, М.Оффнера⁵⁷, Э.Меймана⁵⁸, В.А.Лая⁵⁹ и других, в которых исследуются особенности запоминания, развития речи, интеллекта, механизм выработки навыков и т.д., а также в исследованиях Г.Эббингауза⁶⁰, Ж.Пиаже⁶¹, А.Валлона⁶², Дж. Дьюи⁶³,

⁵⁴ **Рыбников Николай Александрович** (1890-1961) - один из виднейших, но незаслуженно забытых в настоящее время советских психологов, занимался проблемами истории психологии, детской психологией.

⁵⁵ **Егоров Тихон Георгиевич** (1891-1959) - советский психолог, доктор педагогических наук, профессор, разрабатывал проблемы педагогической психологии, в частности психологии обучения чтению и психологии труда.

⁵⁶ **Альфред Бине** (1857 - 1911) — французский психолог, доктор медицины и права Парижского университета, основатель первой во Франции Лаборатории экспериментальной психологии. Стремился утвердить объективный метод исследования в психологии.

⁵⁷ **Макс Оффнер** (1864-1932) – немецкий психолог, занимавшийся природой мышления.

⁵⁸ **Эрнст Мейман** (1862-1915) - немецкий педагог, психолог, основатель экспериментальной психологии и педагогики, один из основателей журналов "Архив общей психологии" (1903), "Журнал экспериментальной педагогики" (1905).

⁵⁹ **Вильгельм Август Лай** (1862-1926) – немецкий педагог, занимался проблемами психологии воспитания.

⁶⁰ **Герман Эббингауз (Эббингхауз)** (1850 - 1909) — немецкий психолог-экспериментатор. Занимался изучением закономерности запоминания.

⁶¹ **Жан Пиаже** (1896 - 1980) — швейцарский психолог и философ, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития и философско-психологической школы генетической психологии (другое название — генетическая эпистемология).

⁶² **Анри Валлон** (1879-1962) - французский психолог, педагог, прогрессивный общественный деятель.

С.Френе⁶⁴, Э.Клапареда⁶⁵; в экспериментальном изучении особенностей научения Д.Уотсона⁶⁶, Э.Толмена⁶⁷, Э.Газри⁶⁸, К.Халла⁶⁹, Б.Скиннера⁷⁰; в изучении развития детской речи (Ж.Пиаже, Ш.Бюлер⁷¹, К.Бюлера⁷², В.Штерна и др.); в развитии специальных педагогических систем – Вальдорфской школы (Р.Штейнер), школы М. Монтессори (см.ниже).

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

⁶³ **Джон Дьюи** (1859 -1952) — американский философ и педагог, представитель философского направления «прагматизм».

⁶⁴ **Селестен Френе** (1896 – 1966) - французский педагог, создатель оригинальной концепции свободного воспитания.

⁶⁵ **Эдуард Клапаред** (1873 – 1940) — швейцарский психолог, представитель функционализма. Специалист в области сравнительной, детской и профессиональной психологии.

⁶⁶ **Джон Бродес Уотсон** (1878 - 1958) — американский психолог, основатель бихевиоризма.

⁶⁷ **Эдвард Чейс Толмен** (1886-1959) – американский психолог, исследователь человеческого поведения.

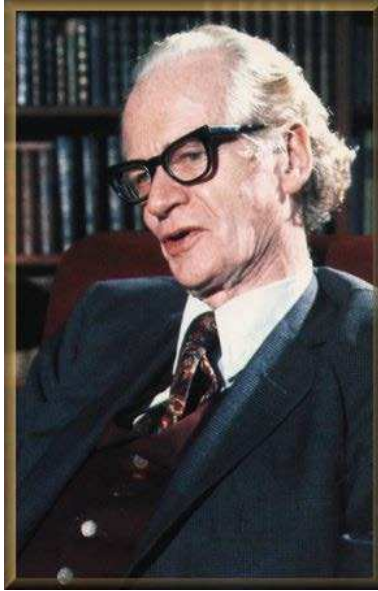
⁶⁸ **Эдвин Газри** (1886-1959) – американский психолог, автор одной из теорий научения. Он утверждал, что научение - это просто образование S-R (стимул-реакция) ассоциации по смежности.

⁶⁹ **Кларк Леонард Халл** (1884 - 1952) — американский психолог, представитель необихевиоризма, автор "гипотетико-дедуктивной" концепции поведения.

⁷⁰ **Беррес Фредерик Скиннер** (1904 - 1990) — американский психолог, изобретатель и писатель.

⁷¹ **Шарлотта Бюлер** (1893 - 1974) — известный психолог, доктор философии, специалист по детской психологии.

⁷² **Карл Людвиг Бюлер** (1879 - 1963) — немецкий психолог и лингвист, автор трудов по психологии мышления и языка, по общему языкознанию. Внес существенный вклад в разработку проблемы психического развития ребенка.



Б.Скиннер

Так, в 1954 году Б.Ф.Скиннер выдвинул идею **программированного обучения**, а в 60-е гг. Л.Н.Ланда⁷³ сформулировал теорию его алгоритмизации; в 70-е-80-е гг. В.Окоть⁷⁴, М.И.Махмутов⁷⁵ построили

⁷³ **Ланда Лев Наумович** (1927-1999) – отечественный психолог с мировым именем, экспериментатор и теоретик психологии обучения, связавший свои исследования с передовой педагогической технологией — программированным обучением.

⁷⁴ **Винценты Окоть** (1914 - ?) – польский педагог и психолог, он был склонен рассматривать дидактику как часть общей теории воспитания), исследовал фундаментальные закономерности процесса обучения как "союза преподавания и учения", как совместная деятельности педагогов и учащихся, в которую включены содержательные компоненты образования и организующая его среда.

⁷⁵ **Махмутов Мирза Исмаилович** (1926 - 2008) — педагог-теоретик, востоковед. Государственный, общественный деятель,

целостную систему проблемного обучения, что, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж.Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой – соотносилось с положениями О.Зельца⁷⁶, К. Дункера⁷⁷, С.Л.Рубинштейна, А.М.Матюшкина⁷⁸ и других о проблемном характере мышления, его фазности, начале возникновения мысли в проблемной ситуации (П.П. Блонский, С.Л.Рубинштейн).

В 1957-1958 гг. появились первые публикации П.Я.Гальперина⁷⁹ и затем в начале 70-х годов – Н.Ф.Талызиной⁸⁰, в которых излагались основные позиции **теории поэтапного формирования умственных действий**, впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии. В то же время в работах Д.Б.Эльконина, В.В. Да-

организатор образования в Республике Татарстан. Один из основателей проблемного обучения в России.

⁷⁶ **Отто Зельц** (1881 – 1944) — немецкий психолог, сотрудник Вюрцбургской психологической школы. Проводил исследования мышления, в которых обнаружил детерминированность мыслительных процессов со стороны структуры решаемой задачи.

⁷⁷ **Карл Дункер** (1903 - 1940) — немецкий психолог, видный представитель гештальтпсихологии, один из наиболее выдающихся исследователей мышления.

⁷⁸ **Матюшкин Алексей Михайлович** (1927-2004) - отечественный психолог. Область научных интересов: проблемы психологической структуры и методы экспериментального исследования мышления.

⁷⁹ **Гальперин Пётр Яковлевич** 1902 - 1988) — выдающийся советский психолог, заслуженный деятель науки РСФСР, Ввел в деятельность теорию в психологии систематическую разработку ориентировки к будущему действию и создал на этой основе теорию поэтапного формирования умственных действий.

⁸⁰ **Талызина Нина Федоровна** (род. 1923) - отечественный психолог, внесла крупный вклад в разработку деятельностной теории учения.

выдова⁸¹ разрабатывалась **теория развивающего обучения**, возникшая в 70-х гг. на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развиваемой А.К.Марковой⁸², И.И.Ильясовым⁸³, В.В.Рубцовым⁸⁴ и др.), а также в экспериментальной системе Л.В. Занкова.

⁸¹ **Давыдов Василий Васильевич** (1930 - 1998) — советский педагог и психолог. Академик и вице-президент Российской академии образования (1992). В результате многолетних экспериментальных исследований (с 1959, совместно с Д.Б. Элькониним), выявил условия организации развивающего обучения. Разработал теорию учебной деятельности.

⁸² **Маркова Аэлита Капитоновна** (род. 1934) - доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС, академик Международной Академии акмеологических наук. специалист в области психологии развития, педагогической психологии, психологии профессионализма.

⁸³ **Ильясов Ислам Имранович** (род. 1937) - специалист в области педагогической психологии, разработал обобщенную модель структуры процесса учения, описал учение как деятельность субъекта, выделил систему факторов эффективности учения и систему условий формирования общих учебных умений.

⁸⁴ **Рубцов Виталий Владимирович** (род.1948), доктор психологических наук, профессор, академик РАО, действительный член АПСН, известный специалист в области развивающего образования, коммуникативно ориентированных учебных средств и систем группового обучения.



С.А.Рубинштейн

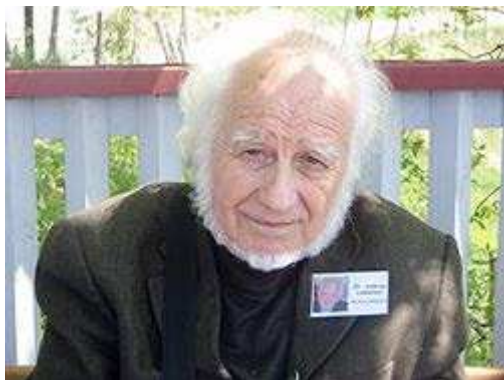
В период 40-50-х гг. С.А.Рубинштейн в «Основах психологии» дал развернутую характеристику **учения как усвоения знаний**, которая с разных позиций детально разрабатывалась Л.Б.Ительсоном⁸⁵, Е.Н.Кабановой-Меллер⁸⁶ и другими, а также Н.А. Менчинской и Д.Н.Богоявленским⁸⁷ в **концепции эксте-**

⁸⁵ **Ительсон Лев Борисович** (1926 – 1974), психолог. Его книга «Лекции по современным проблемам психологии обучения» (1972) – первое систематическое изложение педагогической психологии.

⁸⁶ **Кабанова-Меллер Евгения Николаевна** (1902-2005) - доктор психологических наук, крупный специалист в области педагогической психологии.

⁸⁷ **Богоявленский Дмитрий Николаевич** (1898-1981) - доктор педагогических наук (по психологии), профессор, разрабатывал проблемы педагогической психологии, в частности, вопросы психологии орфографии.

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



Г.Лозанов

Заслуживает внимания возникновение принципиально нового направления в педагогической психологии – **суггестопедии**⁸⁸, **суггестологии** Г.К.Лозанова⁸⁹

⁸⁸ **Суггестопедия** (лат. suggestio - внушение + гр. paideia – обучение) - педагогическая система приемов и методов обучения, при которых создаются максимально благоприятные условия ускоренного усвоения учебного материала, предполагает веру учащегося в свои способности, в авторитет педагога и изучаемого текста; вводятся элементы игры.

⁸⁹ **Георгий Кириллов Лозанов** (1926-2012) — болгарский педагог и психолог, разработавший в 1960-е гг. метод суггестопедии, используемый для ускоренного обучения иностранным языкам. Подвергался преследованиям у себя на родине, эмигрировал в Австрию.

(60-70-е гг. XX века), основой которого является управление педагогом неосознаваемыми учащимся его психическими процессами восприятия, памяти с использованием эффекта гипермнезии и суггестии. На этой основе разработаны методы активизации резервных возможностей личности, группового сплочения, групповой динамики в процессе такого обучения (А.В.Петровский⁹⁰ и др.).

В 50-70-х гг. на стыке социальной и педагогической психологии проводилось множество исследований структуры детского коллектива, статуса ребенка в среде сверстников (А.В.Петровский, Я.Л. Коломинский⁹¹ и др.).

Особая сфера исследования относится к вопросам обучения и воспитания трудных детей, формирования автономной морали у подростков в некоторых неформальных объединениях (Д.И.Фельдштейн⁹²).

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

⁹⁰ **Петровский Артур Владимирович** (1924-2006) - выдающийся российский психолог, педагог, организатор науки, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, исследовал историю развития психологической мысли в России, сформулировал концепцию деятельностного опосредствования межличностных отношений, позволяющую исследовать структуру внутригрупповых связей.

⁹¹ **Коломинский Яков Львович** (род. 1934) - доктор психологических наук, действительный член Белорусской академии образования, автор ряда учебников, специалист в области социальной психологии.

⁹² **Фельдштейн Давид Иосифович** (род. 1929), доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, действительный член АПСН, специалист в области психологии развития.

- **психолого-педагогические факторы готовности детей к школьному обучению;**
- **содержание и организация начального образования** (А.А.Венгер⁹³, Д.Б. Эльконин, В.В.Давыдов и др.);
- **психологические причины неуспеваемости школьников** (Н.А. Менчинская);
- **психолого-педагогические критерии эффективности обучения** (И.С. Якиманская⁹⁴).

С конца 70-х гг. XX в. активизировалась работа в научно-практическом направлении – **создании психологической службы в школе** (И.В.Дубровина⁹⁵, Ю.М.Забродин⁹⁶ и др.). В этом аспекте выявились новые задачи педагогической психологии:

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

Все многообразие этих теорий, однако, имело одно общее – теоретическое обоснование наиболее

⁹³ **Венгер Леонид Абрамович** (1925-1992) - выдающийся детский психолог с мировым именем, изучал психологические проблемы в области восприятия, познавательных способностей, диагностики умственного развития.

⁹⁴ **Якиманская Ирина (Ираида) Сергеевна** (род. 1933) - доктор психологических наук, профессор, действительный член Международной педагогической академии и Нью-Йоркской академии наук, автор разработки технологии системы личностно-ориентированного обучения.

⁹⁵ **Дубровина Ирина Владимировна** (род. 1935) - доктор психологических наук, профессор, академик РАО, возглавляет лабораторию научных основ детской практической психологии Психологического института РАО.

⁹⁶ **Забродин Юрий Михайлович** (род. 1940) - доктор психологических наук, профессор, специалист в области психофизики, эргономики, психологии управления,

адекватной, с точки зрения авторов, требованиям общества системы обучения – учения (учебной деятельности). Соответственно, формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений обучения выявились и общие его проблемы:

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

Так, например, отечественная педагогическая психология изучает:

- психологические механизмы управления обучением (Н.Ф.Талызина, Л.Н.Ланда и др.), образовательным процессом в целом (В.С.Лазарев⁹⁷ и др.);
- управление процессом освоения обобщенных способов действия (В.В.Давыдов, В.В.Рубцов и др.);
- учебную мотивацию (А.К.Маркова, А.Б.Орлов⁹⁸ и др.);
- индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса;
- сотрудничество;

⁹⁷ Лазарев Валерий Семёнович (род. 1947 г.) - академик РАО, доктор психологических наук, директор Института инновационной деятельности в образовании РАО, внес крупный вклад в решение проблем психологии управления, управления развитием образовательных систем и развивающего образования.

⁹⁸ Орлов Александр Борисович (род. 1953) – доктор психологических наук, специалист в области возрастной и педагогической психологии, общей психологии и истории психологии.

о **личностные особенности обучаемых и учителей** (В.С.Мерлин⁹⁹, Н.С.Лейтес¹⁰⁰, А.Н.Леонтьев и др.) и др.

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

Четвертый этап, по нашему мнению, начинается в середине 90-х годов и сейчас продолжается. Связан он с тем, что в учебные заведения нашей страны приходят элективные курсы, компьютеры, Интернет, **интерактивные средства обучения**, а также введение в действие ряда новых образовательных стандартов и Единого государственного экзамена, вызвавшего бурные дискуссии как в ученом мире, так и среди родителей, молодых людей, представителей вузовского образования. Изменение правил приема в высшие учебные заведения, использование сертификатов, документов об участии в олимпиадах по предметам, возможность одновременной подачи документов в несколько учебных заведений и пр. – все это действительно требует решения новых психологических проблем, нового обоснования проблем обучения, решения ряда психологических вопросов, связанных с изменениями методик преподавания, школьных дисциплин, изменения психологии как самого учащегося, так и учителя, родителей, преподавателей высших учебных заведений, коренное изменение программ педагогических вузов и, главное, не только введения новых образовательных стандартов, но и нового Закона об образовании, обеспечивающего точное

⁹⁹ **Мерлин Вольф Соломонович** (1898 - 1982) — советский психолог. Автор теории интегральной индивидуальности.

¹⁰⁰ **Лейтес Натан Семенович** (род. 1918) отечественный психолог. Специалист в области дифференциальной и возрастной психологии. Разработал концепцию детской одаренности и развития способностей ребенка, в которой одну из ведущих ролей отдавал собственной активности ребенка.

психологическое обоснования всех вышеперечисленных инноваций.

Для запоминания и самоконтроля: педология, экспериментальная психология, В.А.Крутецкий, В.В.Давыдов, И.А.Зимняя, Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Ф.А.Дистервег, К.Д.Ушинский, П.Ф.Каптерев, «Педагогическая психология для народных учителей, воспитательниц и воспитательниц» (1876), природосообразность, культуросообразность, самодетельность, педология, В.М.Бехтерев, А.П.Нечаев, М.Я.Басов, К.Н.Корнилов, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконин, В.Н.Мясищев, Л.В.Занков, И.А.Соколянский, Н.М.Щелованов, И.А.Сикорский, П.Ф.Лесгафт, И.П.Павлов, А.Ф.Лазурский, Н.Н.Ланге, М.М.Рубинштейн, Г.И.Челпанов, П.И.Зинченко, А.В.Запорожец, Ж.И.Шиф, Н.А.Менчинская, Г.С.Костюк, Н.Г.Морозова, Д.Н.Богоявленский, Л.И.Божович, О.И. Никифорова, Н.А. Рыбников, Т.Г.Егоров, А. Бине, М.Оффнер, В.А.Лай, Г.Эббингауз Ж.Пиаже, А.Валлон, Дж. Дьюи, С.Френе, Э.Клапаред, Д.Уотсон, Э.Толмен, Э.Газри, К.Халл, Б.Скиннер, Ж.Пиаже, Ш.Бюлер, К.Бюлер, В.Штерн, Р.Штейнер, М. Монтессори, Л.Н.Ланда, В.Оконь, М.И.Махмутов, О.Зельц, К.Дункер, С.Л.Рубинштейн, А.М.Матюшкин, П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Д.Болдуин, С.Холл, А.К.Маркова, И.И.Ильясов, В.В.Рубцов, Л.Б.Ительсон, Е.Н.Кабанова-Меллер, Д.Н.Богоявленский, И.Лингарт, Г.К.Лозанов, А.В.Петровский, Я.Л. Коломинский, Д.И.Фельдштейн, Л.А.Венгер, И.С. Якиманская, В.С.Лазарев, А.Б.Орлов, В.С.Мерлин, Н.С.Лейтес, И.В.Дубровина, Ю.М.Забродин, суггестология,

интерактивные средства обучения, теории поэтапного формирования умственных действий, теория развивающего обучения, концепция экстериоризации знаний, программированное обучение.

Вопросы и задания по § 1

1. Что изучает педагогическая психология?
2. Дайте общую характеристику этапов развития педагогической психологии.
3. Подготовьте доклады о каждом из этапов развития педагогической психологии.
4. Подготовьте развернутые сообщения о деятельности К.Д.Ушинского и П.Ф.Каптерева.
5. Что такое педология?
6. Расскажите о судьбе педологии в Советской России.
7. Дайте представление об основных проблемах отечественной психологии в 30-е, 40-50-е, 60-е, 70-80-е годы и сегодня.
8. Подготовьте сообщения об основных этапах, проблемах педагогической психологии за рубежом.
9. Являются ли вескими, по вашему мнению, основания для выделения IV этапа развития педагогической психологии?
10. Подготовьте сообщения о жизни и деятельности одного из отечественных или зарубежных ученых, чьи имена упоминаются в данном параграфе.

§ 2 Основные задачи и проблемы педагогической психологии

Итак – педагогическая психология – это наука о фактах, механизмах и закономерностях освоения социокультурного опыта человеком, закономерностях интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса. В целом, можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления педагогическим процессом, исследует процессы обучения, воспитания и формирования познавательных процессов и т.п.

Сегодня в педагогической психологии имеется ряд серьезных проблем и задач, от решения которых зависит общее качество образования, обучения, педагогической деятельности и, в конечном итоге, судьба будущих поколений.

Среди самых главных задач можно выделить:

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

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

воспитательной деятельности, образовательного процесса.

Соответственно, **повседневными и до конца еще не решенными задачами педагогической психологии являются:**

- **раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;**

- **определение механизмов и закономерностей освоения обучающимися социокультурного опыта (социализация), его структурирования, сохранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях;**

- **определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);**

- **определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучаемых и влияние этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;**

- **изучение психологических основ деятельности педагога;**

- **определение факторов, механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности, развития научного, теоретического мышления;**

- **определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование на их основе операционального состава деятельности в процессе решения разнообразных задач;**

- **разработка психологических основ дальнейшего совершенствования учебного процесса на всех уровнях образовательной системы и др.**

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

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

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

Отсюда возникает ряд вопросов:

- Каким образом обучение и воспитание ведут за собой развитие?

- Всякое ли обучение способствует развитию или только проблемное и так называемое развивающее?

- Как связаны между собой биологическое созревание организма, обучение и развитие?

- Влияет ли обучение на созревание, и если да, то до каких пределов, затрагивает ли это влияние принципиальное решение вопроса о соотношении обучения и развития?

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

В круг рассматриваемой проблемы входит ряд конкретных и конкретизированных педагогической практикой вопросов:

- Как эти процессы взаимообуславливают и взаимопроникают друг в друга?

- Как влияют различные виды деятельности на обучение и воспитание?

- Каковы психологические механизмы усвоения знаний, формирования умений, навыков и усвоения социальных норм, норм поведения?

- В чем заключаются различия педагогического влияния в обучении и воспитании?

- Как протекает непосредственно сам процесс обучения и процесс воспитания?

Проблема учета сенситивных периодов развития в обучении. Одной из важнейших в изучении

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

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



Горе-злосчастье вундеркиндов и их родителей...

Проблема одаренности детей. Проблема одаренности в отечественной психологии более пристально стала изучаться только в последние двадцать лет. **Под общей одаренностью понимается развитие общих способностей, определяющих диапазон деятельности, в котором человек может достичь больших успехов. Одаренные дети – «это дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность»¹⁰¹.** Здесь, конечно, можно поднять вопрос о вундеркиндах, столь актуальный в 60-е годы XX века.

Вундеркинды – дети, которые признаны образовательной системой превосходящими уровень интеллектуального развития других детей своего возраста. Вундеркинды, как правило, проявляют свои способности уже в раннем возрасте. Эти способности относятся ко всем интеллектуальным сферам

¹⁰¹«Российская педагогическая энциклопедия». Т. 2. С. 77.

деятельности: математике, физике, музыке, энциклопедическим знаниям и так далее. Уже в раннем возрасте они могут поступить в институт, закончить его и защитить диссертацию, тогда как их сверстники еще учатся в школе; одаренные дети с музыкальными способностями пишут оперы; со способностями к шахматам — становятся чемпионами. В течение XX века таких детей обычно классифицировали с помощью тестов коэффициента интеллекта, но недавние разработки в области теории интеллекта подняли проблему ограниченности подобного тестирования. Одаренные дети обладают многими потребностями, которые стандартная образовательная система не в состоянии удовлетворить. Поэтому в большинстве школ США и Европы были созданы специальные программы для работы с одаренными детьми.

Какими же должны быть основания, чтобы ребенок считался одаренным? Ответ не так прост, как кажется. В психологии до сих пор нет общего представления о природе одаренности, а есть альтернативные подходы к решению проблемы.

Первый подход понимает, что **все дети талантливы**. Каждый человек по-своему одарен. Этот подход отражает гуманистические тенденции в науке и является идеологической базой всеобщего образования и права каждого ребенка на развитие своих способностей. Однако такой подход размывает специфику понятия «одаренность». Акцент смещается в сторону поиска «ключика» к способностям ребенка и методам их развития. С этой точки зрения, вопрос о выявлении одаренных детей выглядит нелепым. Но при этом неясно, **почему дети, блиставшие в детстве, далеко не всегда сохраняют свой талант**.

Второй подход понимает **одаренность как дар «свыше»** (Бога, родителей и т. п.), которым наделены единицы, избранные. Если следовать второму подходу, становится актуальной проблема выявления одаренных детей, но ставится под сомнение возможность развития одаренности. На рубеже веков в нашем обществе возник интерес к одаренным детям как

к будущей интеллектуальной и творческой элите, от которой будет зависеть «коридор возможностей» дальнейшего развития страны. Это делает необходимым широкое обсуждение проблем, связанных с выявлением и развитием одаренных детей; с возможностью построения грамотных прогнозов и эффективных способов коррекции проблем, которые возможны у одаренных детей.

В то же время, некоторые специалисты отмечают, что в современной культуре место одаренных детей и открывающиеся перед ними возможности значительно изменились, поскольку изменился ответ на вопрос о том, в какой мере природные данные способны составить тело творчества.

Конец XX века принес и проблему детей «индиго».

***Дети индиго** – псевдонаучный термин, впервые введенный Нэнси Энн Тэпп, женщиной, считающейся экстрасенсом, для обозначения детей, которые, по ее мнению, обладают аурой цвета индиго. Широкую известность термин получил в конце 1990-х благодаря упоминанию в источниках, имеющих отношение к движению нью-эйдж («нового поколения»). Детям индиго приписывают множество различных свойств, такие как высокий уровень интеллекта, необычайная чувствительность, телепатические способности и мн. другие. Утверждается также, что «дети индиго» будто бы представляют собой «новую расу людей». Явлению «детей индиго» были посвящены несколько фильмов и большое количество книг, но многие авторы расходятся во мнениях и представлениях о необычных способностях этих молодых людей.*

Несмотря на широкую известность, не существует ни одного научного доказательства существования этого феномена. Скептически настроенные педагоги и журналисты отмечают, что само явление «дети индиго» носит характер мистификации. Автор добавил бы и о колоссальном воздействии «рекламы» этого явления, вызванной именно продвижением книг и фильмов об этом явлении. Кроме того, большая часть признаков и

качеств «детей индиго» давно известна психиатрам и психотерапевтам и описывается диагнозом СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивность).

Исходя из вышесказанного, можно поставить ряд вполне реальных и актуальных вопросов, связанных уже именно с выявлением и обучением одаренных детей:

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

Проблема готовности детей к обучению в школе. Готовность детей к обучению в школе — это **«совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению».**¹⁰²

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

¹⁰² «Российская педагогическая энциклопедия». Т. 2. С. 223-224.

большей мере отражает **психофизиологический аспект органического созревания.**

Проблема готовности детей к школьному обучению, в свою очередь, раскрывается через поиск ответов на ряд вопросов:

- Как влияют условия жизнедеятельности ребенка, усвоение им социального опыта в ходе общения со сверстниками и взрослыми на формирование школьной готовности?

- Какой системой требований, предъявляемых к ребенку школой, определяется психологическая готовность к школьному обучению?

- Что понимается под психологической готовностью к школьному обучению?

- По каким критериям и показателям можно судить о психологической готовности к школьному обучению?

- Как построить коррекционно-развивающие программы для достижения готовности к школьному обучению?

Решение перечисленных и других, не упомянутых здесь, но ставящихся практической деятельностью психолого-педагогических проблем требует от учителя или воспитателя высокой профессиональной квалификации, немалую часть которой составляют психологические знания, умения и навыки. И немаловажным будет здесь поиск оптимального соотношения между биологическим и психологическим возрастом будущего ученика.

Для запоминания и самоконтроля: факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта, генотипическая и средовая обусловленность психики и поведения человека, социализация, сенситивный период, вундеркинды, дети «индиго», организация и управление учебной

деятельностью обучаемых, психофизиологический аспект органического созревания, «школьная зрелость», синдром дефицита внимания и гиперактивность, психологические основы совершенствования учебного процесса.

Вопросы и задания по § 2

1. Дайте определение понятию «педагогическая психология», используя различные источники.
2. Выделите главные задачи педагогической психологии и определите основания для подобного выделения.
3. Что входит в каждодневные задачи педагогической психологии и педагогического процесса?
4. Расскажите подробно об основных проблемах педагогической психологии.
5. Подготовьте сообщения о вундеркиндах и детях «индиго».
6. Что такое сенситивный период развития?
7. Попробуйте подтвердить или опровергнуть мысль о том, что обучение должно идти впереди развития, быть источником нового развития.

§ 3. Структура педагогической психологии

Структуру современной педагогической психологии составляют, по мнению большинства исследователей, три раздела :

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

1. Предмет психологии обучения – развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения. Добавим: изучение 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. Таким образом, здесь раскрывается психологическая сущность учебного процесса.

Уточним: основные исследования в этой области направлены на выявление:

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

Психология обучения исследует, прежде всего, процесс усвоения знаний и адекватных им умений и навыков. Ее **задача** состоит в выявлении природы этого процесса, его **характеристик** и качественно своеобразных **этапов, условий и критериев** успешного протекания. **Особую задачу** педагогической психологии составляет разработка **методов**, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения. Исследования процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что **процесс усвоения – это выполнение человеком определенных действий или деятельности**. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при доведении усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик.

Как мы считаем, **учение – это система специальных действий, необходимых учащимся для прохождения основных этапов процесса усвоения**. Действия, составляющие деятельность учения, усваиваются по тем же законам, что и любые другие.

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

В 70-х годах XX века в педагогической психологии все чаще стали использовать другой путь: **изучение закономерностей становления знаний и познавательной деятельности в целом в условиях специ-**

ально организованного обучения. Исследования показали, что управление процессом учения существенно меняет ход усвоения знаний и умений. Проведенные исследования имеют важное значение для нахождения наиболее оптимальных путей обучения и выявления условий для эффективного умственного развития учащихся.

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

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

Среди западных теорий учения наибольшее распространение получила бихевиористская теория.

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

Исследования в этой области направлены на изучение:

- ♦ содержания мотивационной сферы личности учащегося, ее направленности, ценностных ориентацией, нравственных установок;
- ♦ различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в разных условиях;
- ♦ структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности;

- ♦ **условий и последствий психической депривации и др.**

3. Предмет психологии учителя (педагогической деятельности) – психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности.

Можно сформулировать иначе: эта составляющая педагогической психологии 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 с управленцами образовательного учреждения.

Важнейшими задачами этого раздела педагогической психологии являются:

- ♦ **определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов;**

- ♦ **изучение эмоциональной устойчивости учителя;**

- ♦ **выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося и ряд других**

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

**психология обучения <> психология
воспитания <> психология учителя**

Сегодня перед педагогической психологией встанут новые задачи: разработка концептуальных подходов к деятельности психологической службы образования, обеспечение ее эффективными методами работы, создание научно обоснованной и практико-ориентированной системы подготовки психологов образования.

Наиболее продуктивные подходы к пониманию места психолога в образовании заключаются в следующем:

- **психолог – диагност ситуации**, помогающий ребенку, учителю, воспитателю, родителям выбрать путь развития, найти для него программу обучения с учетом индивидуальных особенностей;
- **психолог – конфликтолог и психотерапевт**;
- **психолог – проектировщик** ситуации развития ребенка и образовательной среды в целом;
- **психолог, отвечающий за выстраивание коммуникаций** в образовательной среде учреждения;
- **психолог, отвечающий за сохранение психологического здоровья детей**;
- **психолог – консультант по управлению и специалист по развитию школы** как образовательного учреждения.

В связи с этим можно поднять вопрос о введении в структуру педагогической психологии такого самостоятельного компонента как **психологическая служба в образовательных учреждениях**. Таким образом, в

порядке полемики, можно изменить схему структуры педагогической психологии на следующую:

психология обучения \leftrightarrow психология воспитания \leftrightarrow психология учителя \leftrightarrow психологическая служба в образовательных учреждениях

Для запоминания и самоконтроля: психология обучения, психология воспитания, психология учителя, психологическая служба, позитивная «Я-концепция» ребенка, психолог – диагност, психолог – проектировщик, психолог – конфликтолог и психотерапевт, психолог – консультант, психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка, детского коллектива, ассоциативно-рефлекторная теория, теория поэтапного формирования умственных действий, познавательная деятельность в условиях специально организованного обучения.

Вопросы и задания по § 3

1. Дайте общее представление о структуре современной педагогической психологии.
2. Что является предметом психологии обучения?
3. В чем сущность психологии воспитания?
4. Что составляет основные проблемы психологии учителя (педагогической деятельности)?
5. Какие задачи стоят перед психологической службой в образовательном учреждении?

6. Как вы относитесь к расширению структуры педагогической психологии с введением в нее компонента «психологическая служба в образовательном учреждении»?

7. Попробуйте выяснить наличие психологических служб в образовательных учреждениях вашего района, города и т.д.

§ 4. Педагогическая психология в кругу наук

Данный вопрос можно рассмотреть в следующих аспектах:

1. Взаимосвязь педагогической психологии и педагогики
2. Взаимосвязь педагогической психологии с различными отраслями психологии.
2. Связь педагогической психологии с целым рядом наук гуманитарного и естественно-научного цикла.



Б.Г.Ананьев

Уточнение предмета педагогической психологии, сделанное выше, естественным образом требует определения ее места среди других наук, прежде всего, уста-

новления ее отношений к педагогическим нам, к общей и возрастной психологии.

1. По мнению Б.Г.Ананьева¹⁰³, **педагогическая психология – пограничная, комплексная отрасль знания**, которая «заняла определенное место **между психологией и педагогикой**, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений»¹⁰⁴.

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

Психология, стоит сказать, абсолютно органично связана с педагогикой.

Следует отметить существование несколько «узлов» связи.

Главный узел связи – предмет этих наук.

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

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

Степень продвинутости знаний школьников регистрируется по изменениям памяти, запасов знаний,

¹⁰³ **Ананьев Борис Герасимович** (1907 - 1972) — советский психолог, создатель и лидер Петербургской научной школы психологов, предпринял попытку преодолеть раздробленность наук о человеке и создать системную модель человекознания, в которой были бы обобщены исследования различных наук о человеке как личности и индивидуальности.

¹⁰⁴ **Ананьев Б.Г.** Психология педагогической оценки. – Л., 1935.

способностям использовать знания в практических целях, владению приемами когнитивной деятельности, скорости воспроизведения знаний, владению терминологией, навыками переноса знаний в нестандартные ситуации и т.п. Воспитанность же фиксируется в мотивированных поступках, системе сознательного и импульсивного поведения, стереотипах, навыках деятельности и суждений. Все это означает, что симптомами достижений в образовательно-воспитательной работе взрослых с детьми выступают сдвиги в психике, в мышлении и поведении учащихся. Иначе говоря, результаты педагогической деятельности диагностируются по изменениям психологических характеристик воспитуемых.

Третий узел связи – это методы исследования (подробнее дальше).

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

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

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

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

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

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

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

✓ Обучение строится на основе данных возрастной психологии о резервах возраста, ориентируясь на «завтрашний день» развития.

✓ Обучение организуется с учетом наличных индивидуальных особенностей учащихся, но не на основе приспособления к ним, а как проектирование новых видов деятельности, новых уровней развития учащихся.

✓ Обучение не может быть сведено только к передаче знаний, к отработке определенных действий и операций, а есть главным образом формирование личности учащегося, развитие сферы детерминации его поведения (ценности, мотивы, цели) и др.

Анализируя интегративность науки, многие ученые отмечали, что в центре научного знания находится психология – наука о человеке (см. рисунок Б.М.Кедрова¹⁰⁵).

Педагогическая психология связана со многими другими науками в силу целого ряда причин:

- во-первых, она является конкретной отраслью общепсихологического знания, которая находится в центре треугольника научного знания;

- во-вторых, она связана с другими науками в силу того, что образовательный процесс по своим целям и содержанию есть передача социокультурного опыта, в котором аккумулировано самое разноплановое цивилизационное знание в знаковой, языковой форме;

- в-третьих, предметом ее изучения является сам познающий и обучающийся этому познанию человек,

¹⁰⁵ Кедров Бонифатий Михайлович (1903 - 1985, Москва) — выдающийся советский ученый, философ и логик, химик, историк и методолог науки, психолог, популяризатор науки.

что изучается многими другими человековедческими науками.



Рис. 1 Треугольник наук по Б.М.Кедрову (по книге Кедров Б. М. Классификация наук. – Т. 1. – М.: Изд. АН СССР, 1961)

Очевидно, и здесь мы совершенно согласны с И.А.Зимней, что педагогическая психология неразрывно связана с такими науками, как педагогика, физиология, философия, лингвистика, социология и др. В то же время, утверждение, что педагогическая психология есть отрасль общепсихологического знания, означает, что она формируется на его основе, т.е. знаниях о психическом развитии, его движущих силах, индивидуальных и половозрастных особенностях человека, его личностном становлении и развитии и т. д. В силу этого педагогическая психология связана с другими отраслями психологического знания как упоминалось выше (социальной, дифференциальной психологией и т.д.). Педагогическая психология как отрасль психологической науки изучает психологические проблемы воспитания и обучения, и например, психологии труда она дает знания по всем

психологическим вопросам воспитания, политехнического и профессионально-технического образования, раскрывает общие законы и закономерности усвоения учащимися знаний, формирования навыков, умений и мастерства. Она непосредственно связана с профессиональной педагогикой. Главнейший вид деятельности – труд, психологическую сущность которого изучает психология труда в свою очередь тесно связанная с целым рядом наук, в том числе, с инженерной психологией, психологией спортивной, психологией творчества, военной психологией. Социальная психология обогащает педагогическую психологию учением о малых группах и коллективах, межличностных отношениях, массовидных явлениях и психологической совместимости различных личностей в труде. Ее иногда называют «общественной психологией». Психология религии как отрасль социальной психологии имеет значение для психологии обучения в связи с тем, что воспитание морали – неотъемлемая часть общего процесса воспитания. Медицинская (клиническая) психология решает большой круг вопросов трудовой экспертизы, **профессиональной ориентации, профессиональной адаптации и психологического профессионального отбора**, причины несчастных случаев на производстве, их последствия и пути их профилактики; нарушения дееспособности, вызывающие нарушения психических функций (в горячих цехах, при повышенном шуме, вибрации и т. д.); проблемы профессионального утомления; вопросы психогигиены в условиях производства. И наконец, поскольку без истории нет теории, система психологических наук замыкается историей

психологии, тесно связанной с общей психологией и ее методологией.

Одна из важных задач педагогической психологии в современных условиях — задача установления закономерностей и разработка принципов управления психической деятельностью учащихся. Огромное значение в решении подобных задач имеет кибернетика с ее законами, закономерностями и принципами, которые могут быть использованы психологической наукой. «Кибернетизация», компьютеризация неразрывно связана с математизацией, причем оба эти процесса требуют осторожного подхода, опирающегося на понимание специфики психики, обобщающей объективные и субъективные явления. Кибернетика — наука об оптимальном управлении сложными динамическими системами, изучающая общие принципы управления и связи, лежащие в основе работы самых разнообразных по природе систем — от самонаводящихся ракет-снарядов и быстродействующих вычислительных машин до сложного живого организма.

Управление — это перевод управляемой системы из одного состояния в другое посредством целенаправленного воздействия управляющего. Оптимальное управление — это перевод системы в новое состояние при наименьших затратах времени, труда, веществ и энергии. Сложная динамическая система — это любой реальный объект, элементы которого изучаются в такой высокой степени взаимосвязи и подвижности, что изменение одного элемента приводит к изменению других.

Полагаем, что вполне уместно будет процитировать Ж.Пиаже¹⁰⁶: «...если логика, математика или физика ни в коей мере не зависят от психологии в своих методах и теоретических структурах, то они зависят от нее в своей эпистемологии, так как все эти науки являются

¹⁰⁶ **Жан Вильям Фриц Пиаже** (1896-1980) — швейцарский психолог и философ, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития.

результатом частной или общей деятельности субъекта или организма, над объектами, и как раз психология, опираясь на биологию, дает объяснение этим действиям. Поэтому психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формулирования и развития»¹⁰⁷. И, конечно, это в полной мере относится к педагогической психологии, как одной из составляющих необъятный мир науки психологии.



Ж.Пиаже

Хотелось бы заметить, что знание философии и истории науки, истории своей страны и мировой истории, родного языка и литературы всегда считалось

¹⁰⁷ **Пиаже Ж.** Психология, междисциплинарные связи и система наук. - М., 1969.

ну если и не обязательным, то чрезвычайно желательным и для хорошего психолога, и для хорошего педагога...

Гуманитарная природа педагогической психологии как науки о человеке, взятом в контексте его целенаправленной социализации, когда специально изучается сам этот контекст, способствует росту и укреплению ее связей с другими науками социально-гуманитарной сферы познания. При этом проявляет себя тенденция к равноправному участию в общей работе, когда наша наука выступает не просто как некая область приложения знаний или методов других наук, но как относительно самостоятельная научная дисциплина, в которой сочетаются научно-теоретическая и конструктивно-техническая, а говоря другими словами, фундаментальная и прикладная функции. В методологии такой статус этой науки был заявлен и обоснован достаточно давно. Наступило время для реального воплощения в жизнь концептуальных построений, относящихся к утверждению этого статуса.

Для запоминания и самоконтроля:
пограничная, комплексная отрасль знания, Б.Г.Ананьев, кибернетика, гуманитарная природа педагогической психологии, Б.М.Кедров, «треугольник наук», показатели и критерии обученности и воспитанности личности, двусторонняя связь, психология труда, инженерная психология, медицинская (клиническая) психология, социальная психология, сложная динамическая система, профессиональная ориентация, профессиональная адаптация.

Вопросы и задания по § 4

1. Назовите основные аспекты и параметры связей педагогической психологии с другими науками.
2. Расскажите об основных «узлах связи» педагогической психологии с другими науками.
3. Подготовьте сообщение о взаимосвязях педагогической и возрастной психологий.
4. Подготовьте сообщения о «треугольнике наук» по Б.М.Кедрову и Ж.Пиаже.
5. Существует ли связь между педагогической психологией и точными науками?

§ 5. Методология и методы научного исследования в педагогической психологии

Каждая наука, в том числе и педагогическая психология, для того чтобы продуктивно развиваться, должна опираться на определенные исходные положения, дающие правильные представления о феноменах, которые она изучает. В роли таких положений выступают методология и теория.

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

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

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

Понятие «методология» имеет два основных значения:

- а) **система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности (в науке, политике, искусстве и т.п.);**
- б) **учение об этой системе, общая теория метода, теория в действии.**

Так что же осуществляет методология?

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

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

Тот или иной научный подход и методологические принципы реализуются в конкретно-исследовательских методах. В общенаучном плане, **метод** (от греч. *methodos* – путь исследования, теория, учение) – «способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического и теоретического освоения (познания) действительности»¹⁰⁸.

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

¹⁰⁸ Большой энциклопедический словарь. – М., 1998. - С. 724.

познания и действия прокладывает свой путь, позволяет избегать ошибок.

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

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

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

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



К.Роджерс

Основу гуманистической психологии (К.Роджерс¹⁰⁹, А.Маслоу¹¹⁰ и др.) составляет **гуманитарная парадигма**. Эта парадигма в науке предполагает собой познание природы, общества, самого человека с антропологической, человековедческой позиции; она вносит «человеческое измерение» во все сферы общественной жизни. Для нее характерно **использование общих принципов при интерпретации индивиду-**

¹⁰⁹ **Карл Рэнсом Роджерс** (1902 — 1987) — американский психолог, один из создателей и лидеров гуманистической психологии. Фундаментальным компонентом структуры личности считал «я-концепцию», формирующуюся в процессе взаимодействия субъекта с окружающей социальной средой и являющуюся интегральным механизмом саморегуляции его (субъекта) поведения.

¹¹⁰ **Абрахам Маслоу** (1908 - 1970) — видный американский психолог, основатель гуманистической психологии. Его теория потребностей нашла широкое применение в экономике, занимая важное место в построении теорий мотивации и поведения потребителей.

альных, общественных или исторических событий. Но в то же время единичный случай не рассматривается как частный случай общей закономерности, а берется в своей самоценности и автономности. Для манитарного познания важно постичь единичные ты как таковые. Поэтому одним из основных способов познания человека и его «второй природы» является **понимание**. **Понимание** – это не только знание, но и соучастие, сопереживание, сочувствие другому. Отсюда среди основных методов познания превалируют **ды практической психологии (психологическая консультация, психотерапия, психотренинг, транзактный анализ и др.)**.



А.Маслоу

В современной методологии и логике науки выделяется следующая общая схема уровней методологии:

- ♦ **уровень философской методологии;**

- ♦ **уровень методологии общенаучных принципов исследования;**
- ♦ **уровень конкретно-научной методологии;**
- ♦ **уровень методик и техник исследования.**

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

К общенаучной методологии относятся попытки разработки универсальных принципов, средств и форм научного познания, соотносимые, хотя бы потенциально, не с какой-то конкретной наукой, но применимые к широкому кругу наук. Однако этот уровень методологии остается все же, в отличие от методологии философской, в рамках собственно научного познания, не расширяясь до общемировоззренческого уровня.

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

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

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

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

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

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

К организационным методам относятся:

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

К эмпирическим методам относятся:

- наблюдательные методы (наблюдение и самонаблюдение);
- эксперимент (лабораторный, полевой, естественный и др.);
- психодиагностический метод;

- анализ процессов и продуктов деятельности (праксиометрические методы);
- моделирование;
- биографический метод.

По способу обработки данных:

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

К интерпретационным методам относятся:

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



В.Н.Дружинин

Правда, по мнению В.Н.Дружинина¹¹¹, ряд вопросов, связанных с классификацией методов, остался не-

¹¹¹ **Дружинин Владимир Николаевич** (1955 - 2001) – видный российский психолог, разработал концепцию экологической валидности тестов, типологию психодиагностических ситуаций,

решенным: почему моделирование оказалось эмпирическим методом? Чем практические методы от- ся от полевого эксперимента и инструментального наблюдения? Почему группа интерпретационных тодов отделена от организационных?

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

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

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

3. **Интерпретационно-описательные**, при кото- рых субъект внешне взаимодействует со знаково- символическим представлением объекта (графиками, таблицами, схемами).

Эмпирические **методы** дают данные, фиксирую- щие состояния объекта показаниями приборов; отра- жающие результаты деятельности и т.п.

Теоретические методы определяют знания о предмете в форме естественно-языковой, знаково-символической или пространственно-схематической. Среди основных теоретических методов психолого-педагогического ис- следования В.Н. Дружинин выделил:

о **ДЕДУКТИВНЫЙ** (аксиоматический и гипотетико- дедуктивный), иначе – восхождение от общего к част- ному, от абстрактного к конкретному. Результат – тео- рия, закон и др.;

о **ИНДУКТИВНЫЙ** – обобщение фактов, восхожде- ние от частного к общему. Результат – индуктивная

выявил влияние ситуативных и мотивационных факторов на проявление познавательных способностей при тестировании.

гипотеза, закономерность, классификация, систематизация;

о **моделирование** – конкретизация метода аналогий, трансдукция¹¹², умозаключение от частного к частному, когда в качестве аналога более сложного объекта берется более простой и/или доступный для исследования. Результат – модель объекта, процесса, состояния.

Интерпретационно-описательные методы объединяют результаты применения теоретических и экспериментальных методов и место их взаимодействия. Данные эмпирического исследования, с одной стороны, подвергаются первичной обработке и представляются в соответствии с требованиями, предъявляемыми к результатам со стороны организующих исследование теории, модели, гипотезы; с другой стороны, происходит интерпретация этих данных в терминах конкурирующих концепций на предмет соответствия гипотез результатам. Продуктом интерпретации являются факт, эмпирическая зависимость и, в конечном счете, оправдание или опровержение гипотезы¹¹³.

Итак, к основным методам педагогической психологии отнесем:

- **наблюдение** – основной, наиболее распространенный в педагогической психологии (и в педагогической практике в целом) эмпирический метод изучения человека. Под наблюдением понимается целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта. Результаты фиксации данных наблюдения называются описанием поведения объекта. Наблюдение может

¹¹² **Трансдукция** (здесь) - умозаключение, в котором на основе сходства некоторых свойств объектов делается вывод и о сходстве остальных.

¹¹³ **Дружинин В.Н.** Экспериментальная психология. – М., 1997.

проводиться непосредственно или с использованием технических средств и способов регистрации данных (фото-, аудио- и видеоаппаратура, компьютерная техника, карты наблюдения и пр.). С их помощью можно обнаружить явления, встречающиеся в обычных условиях, а для познания существенных свойств объекта необходимо создание специальных условий, отличающихся от нормальных.

Главными особенностями метода наблюдения являются: **непосредственная связь наблюдателя и наблюдаемого объекта; пристрастность (эмоциональная окрашенность) наблюдения; сложность (порой – невозможность) повторного наблюдения.**

В зависимости от конкретной позиции наблюдателя выделяются *открытое* и *скрытое* наблюдение. **Открытое** означает, что испытуемым известен факт их подконтрольности, деятельность исследователя воспринимается визуально. **Скрытое** наблюдение предполагает факт скрытого прослеживания действий испытуемого. Разница между ними состоит в сопоставлении данных о ходе психолого-педагогических процессов и поведении участников учебно-воспитательного взаимодействия в условиях ощущения поднадзорности и свободы от глаз посторонних.

Выделяются также *сплошное* и *выборочное* наблюдение. Первым охватываются процессы в целостном виде: от их начала до конца, до завершения. Второе представляет собой пунктирное, выборочное фиксирование тех или иных изучаемых явлений, процессов. Например, при исследовании трудоемкости учительской и ученической работы на уроке наблюдается весь цикл обучения от его старта в начале урока до конца урока. А при изучении ситуаций «учитель-ученик» исследователь выжидает, наблюдая со стороны за этими событиями,

чтобы затем подробно описать причины их возникновения, поведение обеих конфликтующих сторон, т.е. учителя и ученика. Результат исследования, в котором используется метод наблюдения, в значительной степени зависит от самого исследователя, от его культуры наблюдения. Необходимо учитывать специфические требования к процедуре получения и трактовки информации в наблюдении. Среди них особо выделяются следующие:

- наблюдению доступны только внешние факты, имеющие речевые и двигательные проявления. Наблюдать можно не интеллект, а то, как человек решает задачи; не общительность, а характер взаимодействия с другими людьми и т.д.;

- требуется, чтобы наблюдаемое явление, поведение определялось операционально, в терминах реального поведения, т.е. регистрируемые характеристики должны быть как можно более описательными и как можно менее объяснительными;

- для наблюдения должны быть выделены наиболее важные моменты поведения (критические случаи);

- наблюдатель-исследователь должен иметь возможность фиксировать поведение оцениваемого лица длительный промежуток времени, во многих ролях и критических ситуациях;

- надежность наблюдения повышается в случае совпадения показаний нескольких наблюдателей;

- ролевые отношения между наблюдателем и наблюдаемыми должны быть устранены. Например, поведение ученика будет различным в присутствии родителей, учителя и сверстников. Поэтому и внешние оценки, даваемые одному и тому же лицу по одному и тому же набору качеств людьми, занимающими разное положение по отношению к нему, могут оказаться разными;

- оценки в наблюдении не должны быть подвержены субъективным влияниям (симпатиям и антипатиям, переносам отношения с родителей на ученика, с успеваемости ученика на его поведение, и т.п.).

Еще один метод – **беседа** – широко распространен в педагогической психологии как метод получения сведений (информации) об ученике в общении с ним, в результате его ответов на точные целенаправленные вопросы. Это специфичный для педагогической психологии метод исследования поведения учащегося. Психологи практически всех научных школ и направлений широко используют его в своих исследованиях. В беседах, диалогах, дискуссиях выявляются отношения учащихся, учителей, их чувства и намерения, оценки и позиции. Исследователи всех времен в беседах получали такую информацию, какую никакими другими способами получить невозможно. **Психолого-педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир субъектов учебного процесса, выявить причины тех или иных поступков.** Информацию о нравственных, мировоззренческих, политических и других взглядах испытуемых, их отношении к интересующим исследователя проблемам тоже можно получить с помощью бесед. Но беседы – очень сложный и не всегда надежный метод. Поэтому он применяется чаще всего как дополнительный – для получения необходимых разъяснений и уточнений по поводу того, что не было достаточно ясным при наблюдении или использовании иных методов. Так что здесь следует использовать ряд специальных мер: наличие четкого, продуманного с учетом особенностей личности учащегося и неуклонно проводимого в жизнь плана беседы; обсуждение интересующих вопросов в различных ракурсах и связях

школьной жизни; варьирование вопросов, постановка их в удобной для собеседника форме; умение использовать ситуацию, находчивость в вопросах и ответах.

Метод **интервью** его называют еще **целенаправленным опросом**. Интервью определяется как псевдобеседа: интервьюер все время должен помнить, что он – исследователь, не упускать из внимания план и вести разговор в нужном ему русле.

Метод **анкетирования** – эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные, отвечающие основной задаче исследования вопросы, составляющие анкету. Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников – анкет. Анкетирование основывается на предположении, что человек откровенно отвечает на заданные ему вопросы. Однако, как показывает последние исследования эффективности данного метода, эти ожидания оправдываются примерно наполовину. Это обстоятельство резко сужает диапазон применения анкетирования и подрывает доверие к объективности полученных результатов. Педагогов и психологов анкетирование привлекает, прежде всего, возможностью быстрых массовых опросов учеников, учителей, родителей, дешевой методики и возможностью автоматизированной обработки собранного материала. Сегодня в психолого-педагогических исследованиях широко применяются различные типы анкет: открытые, требующие самостоятельного конструирования ответа; закрытые, в которых ученикам приходится выбирать один из готовых ответов; именные, требующие указывать фамилии испытуемого; анонимные, обходящиеся без нее и др. Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным, групповым, но в любом случае должно отвечать двум требованиям – **репрезен-**

тативности¹¹⁴ и однородности выборки. Материал анкетирования подвергается количественной и качественной обработке.



А.Бине

А теперь о методе **тестирования**. Сегодня все большее распространение в педагогической психологии получает метод тестирования, и, можно добавить — **метод компьютерного тестирования**.

Тест в психологии — фиксированное во времени испытание, предназначенное для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий. Тест — основной

¹¹⁴ **Репрезентативность** — соответствие характеристик выборки характеристикам популяции или генеральной совокупности в целом. Репрезентативность определяет, насколько возможно обобщать результаты исследования с привлечением определённой выборки на всю генеральную совокупность, из которой она была собрана.

инструмент психодиагностического обследования, с помощью которого осуществляется психологический диагноз. От других способов обследования тестирование отличается: точностью; простотой; доступностью; возможностью автоматизации. Тестирование – не новый метод исследования. Еще в 80-90 гг. XIX в. исследователи начали изучать индивидуальные различия людей. Это привело к возникновению так называемого испытательного эксперимента – исследования с помощью тестов. Применение тестов послужило толчком для развития психометрического метода, основы которого были заложены А.Бине¹¹⁵. Измерение школьных успехов, интеллектуального развития, степени сформированности многих других качеств с помощью тестов стало неотъемлемой частью широкой учебно-воспитательной практики. Психология, предоставив педагогике инструмент для анализа, тесно с ней соединились (отделить тестирование педагогическое от тестирования психологического иногда невозможно).

Если говорить о конкретных педагогических аспектах тестирования, то можно назвать тесты успеваемости. Широко применяются тесты умений, таких, как чтение, письмо, простейшие арифметические операции, а также различные тесты для диагностики уровня обученности – выявления степени усвоения знаний, умений по всем учебным предметам. Обычно тестирование как метод психолого-педагогического исследования сливается с практическим тестированием текущей

¹¹⁵ **Альфред Бине** (1857 - 1 1911) — французский психолог, основатель первой во Франции Лаборатории экспериментальной психологии. Стремился утвердить объективный метод исследования в психологии. Известен как составитель (совместно с Т.Симоном в 1905 году) первого практического теста интеллекта, называвшегося «шкала умственного развития Бине - Симона» (аналога современного IQ-теста).

успеваемости, выявления уровня обученности, контролем качества усвоения учебного материала.

Один из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания вообще, психологического исследования в частности – **эксперимент**. Отличается от наблюдения активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими переменными (факторами) и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта.

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

Если изучаемая область относительно неизвестна и система гипотез отсутствует, то говорят о **пилотажном эксперименте, результаты которого могут помочь уточнить направление дальнейшего анализа**. Когда имеются две конкурирующие между собой гипотезы и эксперимент позволяет выбрать одну из них, говорят о **решающем эксперименте**. **Контрольный эксперимент** осуществляется с целью проверки каких-либо зависимостей. Одна из трудностей применения эксперимента в психологии заключается в том, что исследователь зачастую оказывается включенным в ситуацию общения с обследуемым лицом (испытуемым) и может невольно повлиять на его поведение.

Особую категорию методов психологического исследования и воздействия образуют **формирующие, или обучающие, эксперименты**. Они позволяют направленно формировать особенности таких психических

процессов, как восприятие, внимание, память, мышление.

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

Чаще всего в психолого-педагогических экспериментах имеют дело с 2 группами: **экспериментальной**, в которую включается изучаемый фактор, и **контрольной**, в которой он отсутствует. Психолого-педагогические эксперименты могут различаться: по форме проведения; количеству переменных; целям; характеру организации исследования.

По форме проведения выделяют два основных вида эксперимента – лабораторный и естественный. **Лабораторный эксперимент** проводится в специально организованных искусственных, условиях, призванных обеспечить чистоту результатов. Для этого устраняются побочные влияния всех одновременно происходящих процессов. Лабораторный эксперимент позволяет с помощью регистрирующих приборов точно измерить время протекания психических процессов, например быстроту реакции человека, скорость формирования учебных, трудовых навыков. Его применяют в тех случаях, когда необходимо получить точные и надёжные показатели при строго определенных условиях. Более ограниченное применение имеет такой эксперимент при исследовании проявлений личности, характера. С одной стороны, здесь слишком непросто объект исследования, с другой – известная искусственность лабораторной ситуации представляет большие трудности. Исследуя проявления личности в искусственно созданных особых условиях, в частной, ограниченной ситуации, не всегда можно заключить, что аналогичные проявления будут характерны для этой же личности в

естественных жизненных обстоятельствах. **Искусственность экспериментальной обстановки является существенным недостатком данного метода.** Она может повлечь нарушение естественного хода исследуемых процессов. Например, запоминая важный и интересный учебный материал, в естественных условиях ученик достигает иных результатов, чем когда ему предлагается в необычных условиях запомнить экспериментальный материал, непосредственно не представляющий для интереса. Поэтому лабораторный эксперимент должен быть тщательно организован и по возможности сочетаться с другими, более естественными методиками. Указанные недостатки лабораторного эксперимента в некоторой мере устраняются при организации **естественного эксперимента.** Впервые этот метод был предложен в 1910 г. А.Ф.Лазурским¹¹⁶ на 1-м Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике. Естественный эксперимент проводится в обычных условиях в рамках привычной для испытуемых деятельности, например, учебных занятий или игры. Почти всегда созданная экспериментатором ситуация может остаться вне сознания испытуемых; в этом случае положительным для исследования фактором является полная естественность их поведения. В других случаях (при изменении методики преподавания, школьного оборудования, режима дня и т.п.) экспериментальная ситуация создается открыто, так, что сами испытуемые делают участниками ее создания. Такое исследование

¹¹⁶ **Александр Федорович Лазурский** (1874-1917) — русский врач и психолог, ученик В. М. Бехтерева. Разработал характерологию – психологическую концепцию индивидуальных различий, рассматривавшихся в тесной связи с деятельностью нервных центров. Лазурский одним из первых начал проводить исследование личности в естественных условиях деятельности испытуемого.

требует особенно тщательного планирования и подготовки. Его лучше использовать тогда, когда данные надо получить в короткие сроки и без помех для основной деятельности испытуемых. Существенный недостаток здесь – неизбежное наличие неконтролируемых помех, т.е. факторов, влияние которых не установлено и не может быть количественно измерено.

Остановимся на таком методе, как **формирующий (преобразующий, созидательный, воспитывающий, обучающий, метод активного формирования психики) эксперимент** – применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого. Формирующий эксперимент широко используется в отечественной психологии при изучении конкретных путей формирования личности ребенка, обеспечивая соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательного процесса. Экспериментальный, или экспериментально-генетический метод исследования психического развития разработан Л.С. Выготским и связан с его культурно-исторической теорией развития высших психических функций. Впервые был применен Л.С.Выготским и А.Н. Леонтьевым при исследовании формирования высших опосредствованных форм внимания и памяти. Сущность метода заключается в разработке искусственных экспериментальных условий, способствующих созданию самого процесса возникновения высших форм психических функций. В основе такого экспериментального изучения генезиса психических явлений лежали два основных положения: первое – специфически человеческие психические процессы – это процессы опосредствованные, исполь-

зующие разнообразные, выработанные в ходе исторического развития человеческой культуры орудия-средства – знаки, символы, язык, меры и т.п.; второе – всякий психический процесс возникает и функционирует в двух планах – социальном и психологическом, или сначала как категория интерпсихическая, а затем как интрапсихическая. После смерти Л.С. Выготского экспериментально-генетический метод исследования психического развития с успехом применялся его сотрудниками и последователями в многочисленных исследованиях (при формировании звуковысотного слуха А.Н. Леонтьевым, в исследовании произвольных движений А.В. Запорожцем, при изучении закономерностей развития восприятия Л.А. Венгером и др.). Существенный вклад внес П.Я. Гальперин¹¹⁷, разработавший теорию и методику поэтапного формирования умственных действий, а затем целенаправленного формирования психических процессов с заранее заданными параметрами и целями.

Сегодня педагогами и психологами выделяется и еще один метод – **экспериментальное обучение**.

Различают:

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

¹¹⁷ **Петр Яковлевич Гальперин** (1902-1988) — выдающийся советский психолог,



П.Я.Гальперин

Индивидуальный эксперимент позволяет не только констатировать уже сложившиеся особенности психических процессов у человека, но и целенаправленно формировать их, достигая определенного уровня и качества. Благодаря этому можно экспериментально изучать генезис восприятия, внимания, памяти, мышления и других психических процессов посредством учебного процесса. Теория психических способностей как прижизненно складывающихся функциональных систем мозга, теория поэтапного формирования умственных действий и ряд других теорий, созданных в отечественной психологии, опирались на данные, полученные в основном с помощью обучающих экспериментов.

Коллективное экспериментальное обучение проводится в масштабе целых групп детского сада, классов школы, студенческих групп и т. п. Организация таких исследований связана с потребностями педагогики и психологии в углубленном изучении влияния обучения

на психическое развитие человека, в частности в изучении возрастных возможностей развития психики человека при разных условиях его деятельности (исследования Л.В.Занкова, Г.С.Костюка, Д.Б. Эльконина и др.). Раньше эти проблемы разрабатывались на массовом материале применительно к системе условий, стихийно складывающихся и доминирующих в данных конкретно-исторических обстоятельствах. Получаемые при этом сведения об особенностях психического развития человека нередко абсолютизировались, а источники развития этого процесса порой усматривались лишь в более или менее постоянной психологической природе самого индивида.

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

Проведение экспериментального обучения в коллективах (группах, классах или их комплексах) обеспечивает регулярность, систематичность и преемственность необходимых обучающих воздействий, а также дает разнообразный массовый материал для дальнейшей статистической обработки. Собственно

экспериментальное обучение должно удовлетворять некоторым специфическим требованиям, вытекающим из необходимости соблюдать основные жизненные интересы испытуемых. Эти исследования не должны вредить духовному и нравственному здоровью участвующих в них людей. В экспериментальных группах, классах и школах создаются и поддерживаются наиболее благоприятные условия для учебной деятельности.



А.А.Венгер

Современные методики экспериментального обучения имеют следующие основные черты:

- его содержание и способы проведения тщательно планируются заранее;
- подробно и своевременно фиксируются особенности процесса и результаты обучения;
- с помощью особых систем заданий регулярно определяется как уровень усвоения учебного материала, так и уровень психического развития испытуемых на разных этапах экспериментального обучения;

- эти данные сопоставляются с полученными при обследовании контрольных групп и классов (занимающихся в условиях, которые принимаются за обычные).

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

К достоинствам формирующего эксперимента отнесем:

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

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

1. Были установлены закономерности развития у дошкольников познавательных способностей (исследования П.Я.Гальперина, Л.Ф. Обуховой, Л.А.Венгера¹¹⁸, А.В. Запорожца¹¹⁹ и др.).

2. Установлены особенности и условия перехода от дошкольного периода к школьному обучению.

¹¹⁸ **Венгер Леонид Абрамович** (1925-1992) -выдающийся детский психолог с мировым именем. Вся научная жизнь его была посвящена изучению психологических проблем в области восприятия, познавательных способностей, диагностики умственного развития.

¹¹⁹ **Александр Владимирович Запорожец** (1905-1981, Москва) — известный советский психолог.

3. Доказана возможность и целесообразность формирования у младших школьников основ научно-теоретического мышления и определяющее значение в этом содержания и методов обучения (исследования В.В. Давыдова, Д.Б.Эльконина и др.).

4. Созданы конкретные методики и системы обучения в начальной школе (системы Л.В.Занкова¹²⁰, Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова и др.).



Л.В.Занков

¹²⁰ **Леонид Владимирович Занков** (1901-1977) — советский психолог. Специалист в области дефектологии, памяти, запоминания, педагогической психологии. Ученик Л. С. Выготского. Проводил экспериментальные исследования развития детей, в которых выявлялись условия эффективного обучения. Рассматривал проблему факторов обучения и развития учащихся, в частности взаимодействия слова и наглядности в обучении. Автор системы развивающего обучения.

Для запоминания и самоконтроля: методология, формирующий эксперимент, гуманитарная парадигма, К.Роджерс, А.Маслоу, методы практической психологии (психологическая консультация, психотерапия, психотренинг, транзактный анализ), организационные, эмпирические, интерпретационные, В.Н.Дружинин, трансдукция, интервью, анкетирование, наблюдение, экспериментальное обучение, формирующий (преобразующий, созидательный, воспитывающий, обучающий, метод активного формирования психики) эксперимент, пилотажный, естественный, контрольный, решающий эксперименты, А.Бине, тестирование, репрезентативность.

Вопросы и задания по § 5

1. Что такое методология, методики, методы исследования?
2. Подготовьте сообщения о классификации методов, предложенной Б.Г.Ананьевым.
3. Расскажите о классификации методов, обоснованной В.Н.Дружининым.
4. Подготовьте сообщения о методе наблюдения.
5. В чем разница между методами беседы и интервью?
6. В чем заключаются особенности анкетирования как метода психолого-педагогического исследования?
7. Подготовьте развернутые сообщения о тестировании, его истории и современном положении в психологии.
8. Дайте общее представление о методе эксперимента.
9. Подготовьте сообщения о формирующем и контрольном экспериментах.

10. Что такое экспериментальное обучение?

11. Подготовьте доклады о различных системах обучения в начальной школе (Занков, Эльконин-Давыдов и др.).

Часть II

Психология обучения

§ 1 Сущность понятий «усвоение», «учение», «научение», «учебная деятельность»

Точно и кратко – **предмет психологии обучения – развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения.** В этом определении раскрывается психологическая сущность учебного процесса. Исследования в этой области направлены на выявление:

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

Психология обучения исследует процесс усвоения знаний и адекватных им умений и навыков. Ее задача состоит в выявлении природы этого процесса, его характеристик и этапов во всем их своеобразии, условий и критериев успешного протекания. Особую задачу педагогической психологии составляет разработка методов, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения.

Исследования процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что **процесс усвоения – это выполнение человеком определенных действий или деятельности.** Знания усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при доведении

усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик.

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

Современные исследования по психологии учения направлены на выявление закономерностей формирования и функционирования познавательной деятельности в условиях сложившейся системы обучения. Уже, кстати, накоплен богатый экспериментальный материал, вскрывающий типичные недостатки в усвоении различных научных понятий учащимися средней школы, выявлена роль жизненного опыта учащихся, характера предъявляемого учебного материала в усвоении знаний и т.д.

Итак, психология обучения – раздел педагогической психологии, посвященный изучению психической деятельности в условиях обучения. Процесс учения во всей его сложности, его возрастные и индивидуальные особенности, его специфика в зависимости от содержания изучаемой учащимися дисциплины составляют основной предмет исследований психологии обучения. В соответствии с этим психологию обучения можно разделить на общую и специальную, посвященную психологии обучения отдельным учебным предметам: чтению и письму, орфографии и грамматике, математике, географии, физике. В своей общей части психология обучения тесно соприкасается с дидактикой, а в специальных разделах – с частными методиками.

Основная принципиальная линия психологии обучения состоит в том, что она направлена на раскрытие тех изменений, которые происходят в психической деятельности учащихся в процессе обучения: переход

от незнания к знанию, последовательные этапы или ступени, через которые проходит учащийся, овладевая знаниями, умениями, навыками, те способы или приемы, какими выполняются задания, те качественные сдвиги, которые происходят в умственных операциях или умственных действиях в ходе обучения.

Центральное место в проблематике психологии обучения занимает изучение процесса усвоения знаний. Процесс усвоения знаний изучается в тесной связи с изучением применения знаний на практике, поскольку важнейшим условием подлинного усвоения является самостоятельное оперирование учащимися полученными знаниями. Применение знаний, являясь составной частью их усвоения, имеет в то же время и свои специфические особенности, поскольку учащемуся не только приходится использовать имеющиеся у них знания в пределах одного и того же учебного предмета, но и переносить приобретенные знания и умения в другие области науки и новые виды практической деятельности. Эти упражнения в переносе знаний, умений и навыков осуществляются обучающимися в тех случаях, когда перед ними ставятся относительно новые задачи-проблемы, что играет существенную роль в умственном развитии учащегося. **Соотношение процессов учения и развития составляет одну из важных теоретических проблем психологии обучения.**

Обучение влияет на умственное развитие учащихся, может ускорить прохождение соответствующих этапов этого развития или даже видоизменить их последовательность. В то же время, результат и процесс учебной деятельности зависят от уже достигнутого учащимся уровня развития и овладения им приемами умственной деятельности. Исследования показали, что при правильной организации обучения удается ускорить

формирование ценных свойств психической деятельности, например, развить уже у младших школьников произвольные формы внимания и памяти, расширить осмысленное запоминание за счет механического, ослабить у них подражательность, развить элементы продуктивного (творческого, креативного) мышления, и так далее. Оказывается возможным заметно расширить познавательные возможности детей. В частности, выясняется, что даже сравнительно сложный абстрактный материал успешно усваивается младшими школьниками, если он вводится при определенном построении программы и при соответствующих методах обучения. Вместе с тем, характер усвоения знаний, быстрота и легкость, с которой они усваиваются, широта их переноса на решение новых задач непосредственно определяются уровнем умственного развития учащихся, проявляющимся в сформированных у них качествах ума: самостоятельности, критичности и других, то есть в определенных особенностях личности.

Эффективность усвоения знаний зависит и от отношения учащегося к учебной деятельности, от его мотивации. Проблема мотивов учения является важнейшей составной частью психологии обучения. Ее изучение дает возможность вскрыть причины, способствующие усвоению одного учебного материала и противодействующие усвоению другого. К этой проблеме относится исследование роли оценки учителями (или контрольным устройством обучающей машины) школьных достижений учащегося. Оценка служит естественным «подкреплением» (положительным или отрицательным) учебной деятельности школьника. Наряду с таким «внешним» контролем большое значение имеет самоконтроль и самооценка, когда учащийся самостоятельно контролирует ход своей работы, со-

поставляя получаемый результат с образцом и, если это необходимо, его корректируя.

При изучении индивидуально-психологических различий в процессе обучения учитываются как особенности мотивации, познавательных интересов, так и характерные для того или иного учащегося черты умственной деятельности. При этом анализируется общее умственное развитие школьника, непосредственно влияющее на его «обучаемость», а также его специальные способности (математические, литературные и др.). Психологические исследования намечают пути развития специальных способностей при условии сочетания их с всесторонним развитием личности учащегося, создавая тем самым предпосылки для дифференцированного подхода в обучении.

Наиболее широко изучены в области психологии обучения интеллектуальные процессы. Выявление закономерностей усвоения знаний, умений и навыков и формирования у школьников умения учиться дает возможность вносить практические предложения, касающиеся усовершенствования школьных программ и методов обучения. Менее изучены те вопросы психологии обучения, которые являются пограничными с психологией восприятия: проблема стимуляции учебной деятельности, формирование научного мировоззрения, превращение знаний в убеждения и другие.

Для дальнейшего развития психологии обучения необходимо широко разрабатывать вопросы всестороннего развития личности в процессе обучения, тем самым сблизив два раздела педагогической психологии. Существенное значение имеет и использование достижений других наук, прежде всего, логики: это необходимо для анализа структуры операций, которые служат эталоном учебной деятельности. Задача внедрения достижений математики и вычислительной техники

требует исследований по построению учебных алгоритмов, разработки диагностических методик (по определению степени овладения учащимся знаниями, умениями, навыками и по оценке достигнутого ими уровня умственного развития) на основе использования статистических методов.

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

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

Научение, в широком смысле, обозначает процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли). Такие привычные и распространенные понятия, как эволюция, развитие, выживание, приспособление, отбор, совершенствование, имеют некоторую общность, наиболее полно выражающуюся в понятии научения, которое пребывает в них явно или «по умолчанию». Понятие развития, или эволюции, невозможно без предположения о том, что все эти процессы происходят вследствие изменения поведения живых существ. В настоящее время единственным научным понятием, полно охватывающим эти изменения, является понятие научения. Живые существа научаются

новым видам поведения, которые обеспечивают более эффективное выживание. Все, что существует, приспособляется, выживает, приобретает новые свойства, и это происходит по законам научения – получается, что выживание, в основном, зависит от способности к научению.



Ю.М.Орлов

В зарубежной психологии понятие «научение» часто употребляется как эквивалент «учения». В отечественной психологии (по крайней мере, в советский период) принято было использовать его применительно к животным. Однако в последнее время ряд ученых (И.А.Зимняя, В.Н.Дружинин, Ю.М.Орлов¹²¹ и др.) использовали этот термин и применительно к человеку.

¹²¹ **Орлов Юрий Михайлович** (1928 – 2000) — русский ученый, доктор психологических наук, кандидат философских наук,

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

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

Научение включает в себя приобретение опыта во всех видах деятельности вне зависимости от его характера. Кроме того, приобретение опыта как побочного продукта в зависимости от регулярности может быть в определенных видах деятельности стабильным, более или менее постоянным, а также – случайным, эпизодическим.

Приобретение опыта в качестве стабильного побочного продукта может происходить в процессе стихийного общения, в игре (если она не организуется взрослым специально с целью усвоения ребенком какого-либо вида опыта). Во всех этих видах деятельности (игра, труд, общение, преднамеренное познание) опыт может приобретаться также в качестве случайного побочного продукта.

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

Рассмотрим сначала деятельности, в которых приобретение опыта производится без постановки соответствующей цели. Среди них можно выделить такие

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

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

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

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

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

Последний вариант представляет наибольший интерес, поскольку отражает существенные черты явления, имеющего место в любом человеческом обществе и заключающегося в передаче старшим поколением младшему опыта, которым располагает это общество. Этот вид деятельности и есть **учение.**

Учение определяется как научение человека в результате целенаправленного, сознательного

присвоения им передаваемого (транслируемого) его социокультурного (общественно-исторического) опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта. Следовательно, учение можно рассмотреть как разновидность научения.

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

Кроме того, понятия «научение» и «обучение» равно приложимы и к человеку, и к животным, в отличие от понятия «учение». Если «обучение» и «учение» обозначают процесс приобретения индивидуального опыта, то термин «научение» описывает и сам процесс, и его результат.

Рассматриваемую триаду понятий ученые трактуют по-разному. Например, точки зрения А.К.Марковой¹²² и Н.Ф.Талызиной¹²³ таковы:

¹²² **Маркова Аэлита Капитоновна** (род. 1934) - доктор психологических наук, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС, академик Международной Академии акмеологических наук. Область научных интересов: психология учения и его мотивации; психология обучения взрослых; закономерности возрастного развития, психология профессионализма. Специалист в области психологии развития, педагогической психологии, психологии профессионализма.

¹²³ **Талызина Нина Федоровна** (род. 1923) – известный отечественный психолог.

А.К.Маркова:

- рассматривает научение как приобретение индивидуального опыта, но, прежде всего, обращает внимание на автоматизированный уровень навыков;
- обучение трактует с общепринятой точки зрения – как совместную деятельность учителя и ученика, обеспечивающую усвоение школьниками знаний и овладение способами приобретения знаний;
- учение представляет как деятельность ученика по усвоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний¹²⁴.



Н.Ф.Тализина

Н.Ф.Тализина придерживается существовавшей в советский период трактовки понятия **«научение»** – применение рассматриваемого понятия исключительно к животным; **обучение** рассматривается ею только как **деятельность учителя по организации**

¹²⁴ Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993.

педагогического процесса, а учение – как деятельность ученика, включенного в учебный процесс¹²⁵.

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

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

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

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

¹²⁵ **Талызина Н.Ф.** Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998.

Для запоминания и самоконтроля: познавательная деятельность, процесс усвоения, научение/обучение/учение, последовательная передача (трансляция) социокультурного (общественно-исторического) опыта, открытие или усвоение, дидактические игры, стихийное общение, приобретение индивидуального опыта биологической системой, Ю.М.Орлов, проблема стимуляции учебной деятельности, формирование научного мировоззрения, превращение знаний в убеждения, соотношение процессов учения и развития.

Вопросы и задания по § 1

1. Что является предметом психологии обучения?
2. В чем сущность основных исследовательских задач в психологии обучения?
3. Что является основным вопросом психологии обучения, какова ее проблематика?
4. Как осуществляется взаимосвязь процессов учения и развития?
5. От чего зависит эффективность усвоения знаний?
6. Подготовьте сообщения о соотношении понятий научение/обучение/учение.
7. Каким образом это соотношение рассматривается в отечественной и зарубежной науке?
8. Дайте общее представление о классификации деятельности.
9. Подготовьте сообщения о приобретении опыта человеком.
10. Какие особенности учащихся должны учитываться при изучении индивидуально-психологических различий в процессе обучения?

§ 2. Научение как процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Теории, проблемы и типы научения

Научение – это процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Как уже подчеркивалось выше, в отечественной психологии понятие научения было принято использовать применительно к животным. Ю.М.Орлов, придавая огромное значение этому понятию в науке, подчеркивает, что *«...в психологии, пожалуйста, нет другого понятия, имеющего столь огромное значение для понимания человека как научение. **Научение – понятие, обозначающее процесс становления новых видов поведения. Оно имеет место всюду, где есть поведение.** Вместе с тем, это понятие одно из тех, которое мало используется людьми в понимании себя и других. Меня поражал тот факт, что так называемая советская психология, к которой я сам принадлежу, поскольку мне присвоена ученая степень доктора психологических наук, эта психология вообще обходилась без этого понятия. Слово «научение» было исключено из учебников и книг по психологии. Там, где без него невозможно было обойтись, слово «научение» заменялось «усвоением», понятием, которое имеет совершенно иной смысл. Когда мы говорим «усвоение», то предполагается, что существует некое готовое поведение, которое усваивается. Научение же предполагает становление новых видов поведения»¹²⁶*. В трудах по педагогике понятие научения только предполагалось, скрываясь за словами «**формирование**», «**обучение**», «**воспитание**».

Термин «**научение**» применяется преимущественно в психологии поведения. В отличие от педагогических понятий обучения, образования и воспитания он

¹²⁶ Орлов Ю.М. «Научение. Становление человека». – М.: Слайдинг, 2006 г.

охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта (привыкание, запечатление, образование простейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков, реакций сенсорного различения и т.д.).



А.Б.Ительсон

В психологической науке существует ряд различных трактовок научения. Например, А.Б.Ительсон¹²⁷ считает, что «все основные изменения поведения и деятельности ребенка в процессе его «превращения в человека» являются фактами **научения**». Далее ученый подчеркивает, что «**научение** выступает как ведущий

¹²⁷ **Лев Борисович Ительсон** (1926-1974) – советский психолог и педагог. В широкий круг его научных интересов входили теоретические и философские проблемы общей психологии, психология обучения, инженерная психология и психология труда, сенсорные и перцептивные процессы, применение математических и кибернетических методов в психологии и педагогике.

фактор развития, с помощью которого у детеныша вида «хомо сапиенс» формируются человеческие формы поведения и отражения реальности, происходит процесс превращения биологической особи в субъекта человеческого отношения к миру»¹²⁸.

В.Д.Шадриков¹²⁹ в предельно общей форме **нау-чение определяет как «систематическую модификацию поведения при повторении ситуации и (или) под влиянием прошлого опыта на основе образования связей, сохранения следов и их реорганизации»**¹³⁰.

Иначе трактует это понятие Р.С.Немов¹³¹. Он рассматривает его через понятие учения: **«Когда же хотят подчеркнуть результат учения, то пользуются понятием научение. Оно характеризует факт приобретения человеком новых психологических качеств и свойств в учебной деятельности. Этимологически это понятие происходит от слова «научиться» и включает все то, чему действительно может научиться индивид в результате обучения и учения. Заметим, что обучение и учение, учебная деятельность в целом могут не иметь видимого результата, выступающего в форме научения. Это**

¹²⁸ **Ительсон А. Б.** Лекции по современным проблемам психологии обучения Владимир, 1972.

¹²⁹ **Шадриков Владимир Дмитриевич** (род. 1939) - один из крупнейших отечественных психологов, лидер ярославской психологической школы, выдающийся ученый и педагог, академик РАО, доктор психологических наук, профессор.

¹³⁰ **Шадриков В.Д.** Психология деятельности и способности человека. - М.: Логос, 1996.

¹³¹ **Немов Роберт Семенович** (род. 1941) — известный советский и российский психолог, доктор наук, профессор, академик и член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук и Международной академии психологических наук.

еще одно основание для разведения обсуждаемых понятий и их параллельного использования»¹³².

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



Р.С.Немов

Как всякое приобретение опыта, научение включает протекающие неосознаваемо уяснение содержания материала и его закрепление (запоминание произвольное). У животных научение – основная форма приобретения опыта. Направленное учение у животных существует лишь в

¹³² Немов Р.С. Психология. В 3 книгах. Книга 2. Психология образования. – М.: Владос, 2007.

зачаточной форме (обследование новой ситуации, подражание).

Способностью к научению обладают, в основном, виды, далеко продвинувшиеся в эволюционном развитии. Если инстинктивное поведение эффективно в обычной для животного среде и обычных обстоятельствах, то справляться с новыми ситуациями и непривычной обстановкой, формировать новые поведенческие акты могут, в сущности, лишь особи тех видов, у коих преобладает способность к научению и выработке навыков. Зачатки возможности научения обнаруживаются уже у дождевых червей. В средней степени оно проявляется у рыб, амфибий, рептилий. Эта способность развивается по мере продвижения по эволюционной лестнице. У наиболее продвинутых форм – шимпанзе и человека – почти нет форм поведения, позволяющих с момента рождения без тренировки адекватно приспосабливаться к среде. **У человека почти единственные формы поведения, которым он не должен обучаться – это врожденные рефлексы, дающие возможность выжить после появления на свет: рефлекс сосательный, глотательный, чихательный, мигательный и пр.** Роль и значение научения у человека меняются в ходе онтогенеза. В дошкольном возрасте научение – основной способ приобретения опыта, затем оно отодвигается на второй план, уступая место учению – учебной деятельности, хотя и не теряет значения полностью. **Важнейший фактор научения – место усваиваемого материала в соответствующей деятельности. Человек лучше научается материалу, который занимает место цели деятельности.**

На сегодня существует множество теорий научения. В каждой из них можно выделить какой-то отдельный аспект изучаемого явления. Согласно одним теориям, в

процессе учения и научения существует единый механизм обучения (как у человека, так и у животных); другие теории рассматривают учение и научение как различные механизмы.

К первой группе относятся теории зарубежной психологии:

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

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

Ко второй группе относятся теории отечественных психологов и ряда зарубежных авторов. Научение и учение человека рассматриваются ими как познавательный процесс усвоения социального опыта практической и теоретической деятельности. У животных научение трактуется как процесс

изменения врожденного видового опыта и приспособления его к конкретным условиям.

Проанализировав все многообразие теорий научения, можно выделить общие положения:

1. Научение – это постепенное или скачкообразное изменение поведения. Существуют два типа временного протекания процесса научения. Такие формы научения, как классическое или оперантное обусловливание¹³³, протекают постепенно, а такие, как импринтинг¹³⁴ или инсайт¹³⁵ – моментально.

2. Научение – это изменение поведения, не являющееся непосредственно следствием созревания организма, хотя развитие всегда сопровождается

¹³³ **Оперантное обусловливание** — термин, введенный американским психологом Б.Скиннером для обозначения особого пути образования условных связей. В отличие от классического (павловского) пути, названного Скиннером респондентным, при оперантном обусловливании животное сначала производит какое-нибудь движение (спонтанное или инициированное экспериментатором), а затем получает подкрепление.

¹³⁴ **Импринтинг** (англ. imprint — запечатлевать, оставлять след) — специфическая форма научения у новорожденных высших позвоночных, при котором в их памяти автоматически фиксируются отличительные признаки поведения первых увиденных ими внешних объектов (чаще всего родительских особей, выступающих одновременно носителями типичных признаков вида, братьев и сестер, пищевых объектов, в том числе животных-жертв, и др.). Импринтинг возможен в течение определенного, обычно весьма ограниченного («сенсильного», «критического») периода. Процесс импринтинга совершается чрезвычайно быстро, без внешнего подкрепления, и результат его, как правило, необратим.

¹³⁵ **Инсайт** (от англ. insight) — внезапное и невыводимое из прошлого опыта понимание существенных отношений и структуры ситуации в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблемы. Понятие инсайта введено гештальтпсихологией.

научением. Проблема научения тесно связана с проблемой развития и созревания. Иногда в молодом организме сложно отличить результат научения от результата созревания, поэтому научение предпочитают исследовать у взрослых.

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

4. Упражнение улучшает процесс научения.

5. Видовая принадлежность организма определяет возможности его научения.

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

➤ Прежде всего, проблема соотношения и разграничения понятий «научение»/ «учение»/ «обучение».

➤ Во-вторых, проблема соотношения и разграничения эффектов научения и созревания/развития. Ведь далеко не все, что связано с развитием, может быть названо научением. В него, например, не входят процессы и результаты, которые характеризуют биологическое созревание организма, разворачиваются и протекают по биологическим, в частности, генетическим законам, хотя процессы созревания, безусловно, тесно связаны с приобретением организмом нового и изменением уже имеющегося опыта. С одной стороны, научение практически всегда опирается на определенные уровни биологической зрелости организма, с другой стороны, обучение и учение в определенной степени влияют на созревание организма.

➤ В-третьих, актуальной является проблема выявления общих законов и закономерностей научения. Ведь на их основе можно рассматривать более частные законы формирования учебных умений и навыков.

➤ И, наконец, не меньший интерес как в теоретическом, так и в прикладном плане представляет проблема выделения видов, механизмов и условий эффективного научения. На этом аспекте мы остановимся более подробно.

В психологической науке достаточно подробно изучены различные типы научения. Так, В.Д.Шадриковым разработана следующая классификация различных типов научения:

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

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



В.Д.Шадриков

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

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

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

Каждый вид научения можно разделить на два подтипа:

- **рефлекторный;**
- **когнитивный.**

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

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

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

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

иной целью, кроме цели усвоить определенные знания и действия.

Как показали исследования ряда психологов, в ряде случаев стихийное, непреднамеренное научение может оказаться весьма эффективным. Так, например, ребенок лучше запоминает то, что связано с его активной деятельностью и необходимо для ее выполнения, чем то, что он заучивает специально. Однако в целом преимущество оказывается, бесспорно, на стороне сознательного целенаправленного учения, так как только оно может дать систематизированные и глубокие знания.

Разновидности ассоциативного научения:

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

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

- **сенсорное научение** заключается в усвоении новых биологически значимых свойств предметов и явлений окружающего мира;

- **моторное научение** состоит в выработке новых биологически полезных реакций, когда сенсорный компонент реакций является в основном кинестетическим¹³⁶ или проприоцептивным¹³⁷, т.е. когда сенсорная информация возникает в самом процессе выполнения движения;

¹³⁶ **Кинестетический** - термин используется для описания обратной связи между ощущениями и мышцами тела. Следовательно, в первую очередь, имеются в виду ощущения, связанные с движением в пространстве.

¹³⁷ **Проприоцептивный** – обеспечивающий восприятие и анализ информации о состоянии мышц, сухожилий, связок и суставных поверхностей.

- **сенсомоторное научение** заключается в выработке новых или приспособлении имеющихся реакций к новым условиям восприятия.

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

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

- **научение навыкам** заключается в формировании программы действий, которая обеспечивает достижение определенной цели, а также программы регуляции и контроля этих действий;

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

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

«Первая (сенсорная модель) выделяет расширение знаний как движущую задачу научения. Вторая (моторная модель) – расширение программ деятельности как ведущую задачу научения. Сенсорная концепция подчеркивает как условие научения мотивацию деятельности. Моторная – достижение целей деятельности.

Из сенсорной концепции следует: чтобы определенные свойства мира были выделены (отражены) психикой учащегося и закреплены в ней, они должны быть значимы для него, т.е. связаны с его потребностями. Из моторной – чтобы программы действий были сформированы и закреплены в психике учащегося, они должны приводить к поставленной цели, т.е. реализовывать его потребности. Первая утверждает: чтобы новые знания усваивались учащимся, он должен «видеть» («чувствовать») их полезность. Вторая – чтобы новые

действия усваивались учащимся, он должен «видеть» («чувствовать») их успешность.

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

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

Нетрудно заметить, что две эти концепции не противоречат одна другой, а просто рассматривают разные стороны научения. В центре сенсорной концепции стоит рассмотрение отражательной, а моторной – регуляторной деятельности психики. Первая подчеркивает информационный, познавательный характер научения, вторая – его деятельный целенаправленный характер»¹³⁸.

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

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

¹³⁸ **Ительсон А. Б.** Лекции по современным проблемам психологии обучения Владимир, 1972.

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

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

▪ Научение с помощью переноса заключается в удачном использовании применительно к новой ситуации тех навыков и врожденных форм поведения, которыми уже обладает животное. В основе данного типа научения лежат способности выделять отношения и действия.

▪ Знаковое научение связано с выработкой таких форм поведения, при которых животное реагирует на предмет как на знак, т.е. отвечает не на свойства самого предмета, а на то, что этот предмет обозначает.

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

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

▪ Научение понятиям заключается в усвоении понятий, отражающих существенные отношения реальности и закрепленных в словах и сочетаниях слов. Через овладение понятиями человек усваивает общественно-исторический опыт предшествующих поколений.

▪ Научение мышлению состоит в формировании у учащихся умственных действий и их систем, отражающих основные операции, с помощью которых познаются важнейшие отношения реальности. Науче-

ние мышлению является предпосылкой для научения понятиям.

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

■
Для запоминания и самоконтроля:
В.Д.Шадриков, Р.С.Немов, Л.Б.Ительсон, систематическая модификация поведения при повторении ситуации, факт приобретения человеком новых психологических качеств и свойств, врожденные рефлексy, дающие возможность выжить после появления на свет: рефлекс сосательный, глотательный, чихательный, мигательный и пр., место усваиваемого материала в соответствующей деятельности, оперантное обусловливание, инсайт, импринтинг, интеллектуальное когнитивное научение, рефлекторное интеллектуальное научение, ассоциативное когнитивное научение, сенсорное, моторное и сенсомоторное научение, кинестетический, проприоцептивный.

Вопросы и задания по § 2

1. Попробуйте систематизировать формулировки понятия «научения».
2. Подготовьте сообщения об отечественных и зарубежных теориях научения.
3. Расскажите об актуальных проблемах исследования проблем научения.
4. Дайте общее представление о классификации научения по В.Д.Шадрикову и Л.Б.Ительсону.
5. Что такое инсайт?
6. Что такое импринтинг?

7. Подготовьте сообщения о работах по научению и дрессировке животных.

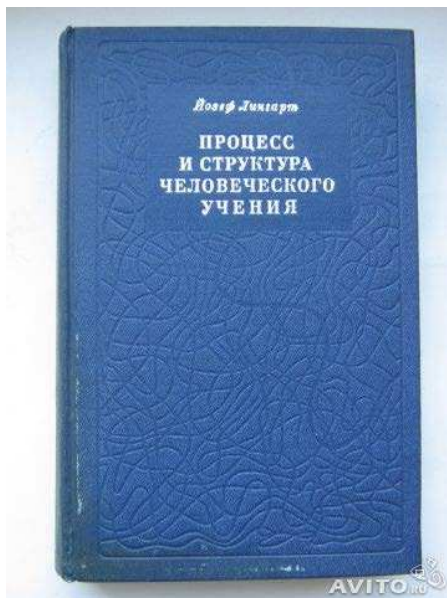
8. Подготовьте доклады об исследованиях в лабораторных условиях свойств ассоциативного научения И.П.Павлова.

9. Что такое оперантное обусловливание?

10. Попробуйте объяснить следующую мысль из параграфа: важнейший фактор научения – место усваиваемого материала в соответствующей деятельности.

§ 3. Сущность учения

Проблема учения является междисциплинарной – соответственно, она может рассматриваться с разных позиций. Упоминаемый нами выше Й.Лингарт выделяет несколько аспектов (позиций) рассмотрения.



Сегодня эта книга – абсолютный раритет!

- С позиции философии (в гносеологическом плане) учение представляет собой специфическую форму познания. В учении возникают и решаются противоречия между объективным и субъективным, формой и содержанием и т.д.

- С позиции аксиологии этики учение рассматривается как процесс ценностного формирования и самоопределения, интернализации общественных норм, правил, ценностей.

▪ С биологической точки зрения учение представляет собой адаптационный процесс, где рассматриваются наследственность, среда, приспособление, регуляция.

▪ С позиции физиологии учение рассматривается в плане нейрогуморальных механизмов, выработки условных рефлексов, закономерностей высшей нервной деятельности, аналитико-синтетической деятельности мозга.

▪ С позиции психологии учение рассматривается как активность субъекта, как деятельность, как фактор психического развития.

▪ С педагогической позиции учение рассматривается в контексте воспитательно-образовательной системы, где воспитание и обучение представляют собой систему целенаправленных, желательных с точки зрения потребностей общества условий, долженствующих обеспечить эффективную передачу общественного опыта.

▪ С кибернетической позиции учение может рассматриваться как информационный процесс в обучающейся системе, характеризующейся управлением по каналам прямых и обратных связей, выработкой и изменением стратегий, программ и алгоритмов¹³⁹.

Поскольку замечательная книга Лингарта создавалась более 40 лет назад, можно позволить себе некоторые замечания: сегодня слово *кибернетика* звучит значительно реже, и мы все чаще употребляем термины *информатика и вычислительная техника*, хотя применение их в том смысле, который предполагался Й.Лингартом, остается.

¹³⁹ Йозеф Лингарт. Процесс и структура человеческого учения. – М.: Прогресс, 1970.

Возможно, следует сказать и о **синергетическом**¹⁴⁰ **подходе** к процессу обучения. С мировоззренческой точки зрения синергетику иногда позиционируют как «глобальный эволюционизм» или «универсальную теорию эволюции», дающую единую основу для описания механизмов возникновения любых новаций подобно тому, как некогда кибернетика определялась, как «универсальная теория управления», одинаково пригодная для описания любых операций регулирования и оптимизации: в природе, в технике, в обществе и т.д. Конечно, область исследований синергетики четко не определена и вряд ли может быть ограничена, так как ее интересы распространяются на многие отрасли науки и, конкретно, естествознания. Общим признаком здесь является рассмотрение динамики любых необратимых процессов и возникновения принципиальных новаций, что немаловажно для таких постоянно развивающихся наук как педагогика и психология.

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

Игра — вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе (рассматривание результатов игры выходит за рамки данного пособия).

¹⁴⁰ **Синергетический от синергетика** - (от др.-греч. συν — приставка со значением совместности и ἔργον — «деятельность») — междисциплинарное направление научных исследований, задачей которого является изучение природных явлений и процессов на основе принципов самоорганизации систем (состоящих из *подсистем*). Определение термина «синергетика», близкое к современному пониманию, ввел Герман Хакен в 1977 году в своей книге «Синергетика».

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

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

Учение, которое в последовательной смене основных типов деятельности, совершающейся в течение жизни каждого человека, следует за игрой и предваряет труд, существенно отличается от игры – любое взаимодействие с миром не только удовлетворяет потребности индивида, но и приводит к более полному и точному отражению им условий деятельности, что и обеспечивает совершенствование способов ее осуществления. **Учение является необходимым компонентом любой деятельности и представляет процесс изменения ее субъекта, обусловленный ее предметным содержанием.** Этим учение отличается от изменений деятельности, вызванных физиологическими свойствами организма (его созреванием, функциональным состоянием и т.д.).

Существуют различные трактовки понятия «учение». Приведем некоторые из них.

Например, С.А.Рубинштейн так раскрывает суть учения: **«Основная цель учения, применительно к которой приравнивается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство – освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготавливается к собственной трудовой деятельности. Этот процесс учения протекает не стихийно, не самотеком. Учение является**

стороной социального по своему существу процесса обучения – двустороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащегося»¹⁴¹.

Ительсон Л.Б.: «Это – деятельность, непосредственной целью которой является само освоение определенной информации, действий, форм поведения. Такая специфическая деятельность субъекта, направленная на научение, имеющая своей целью научение, именуется учением». Дальше ученый продолжает: учение «...включает в себя:

- усвоение информации о значимых свойствах мира, необходимой для успешной организации интеллектуально и практической деятельности;
- освоение самих приемов и операций, из которых складывается эта деятельность;
- овладение способами использования этой информации для правильного выбора и контроля этих приемов и операций в соответствии с поставленной целью»¹⁴².

Проведенный И.И.Ильясовым¹⁴³ 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, обуславливаются различиями общепсихологического подхода и авторских

¹⁴¹ Рубинштейн С.А. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000.

¹⁴² Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.

¹⁴³ Илья Имранович Ильясов (род. 1937) – известный отечественный педагог и психолог. Специалист в области педагогической психологии.

трактовок. Согласно проведенному И.И. Ильясовым анализу концепций учения, учение рассматривается как:

- приобретение знаний и умений решать разные задачи (Я.А. Коменский);
- усвоение знаний, умений и развитие – совершенствование – общих познавательных процессов (И.Гербарт¹⁴⁴);
- приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах (Ф.А. Дистервег¹⁴⁵);
- активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений – возникновением проблемной ситуации (Дж. Дьюи);
- активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мысленного содержания при необходимом участии внешних движений (В. Лай¹⁴⁶);
- получение знания и решение проблем (К.Д.Ушинский);
- активный процесс внутренней самостоятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса (П.Ф.Каптерев);
- реструктурирование прежних структур опыта, где две фазы – образование (впервые) но-

¹⁴⁴ Иоганн Фридрих Гербарт (1776 - 1841) — немецкий философ, психолог, педагог. Один из основателей научной педагогики.

¹⁴⁵ Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег (1790-1866) — немецкий педагог, прогрессивный либеральный политик. Выступал за секуляризацию школ.

¹⁴⁶ Вильгельм Август Лай (1862 - 1926) - немецкий педагог, решающее значение в педагогической практике придавал организации действия, в понятие которого включал любую практическую и творческую деятельность учащихся и их поведение.

вых форм деятельности (успех) и сохранение и воспроизведение возникших новых форм деятельности (память) (К. Коффка¹⁴⁷);

• разные виды приобретения опыта (Ж. Пиаже)¹⁴⁸.



В.Лай

В отечественной психологии существуют несколько подходов к анализу проблем учения. Один из этих теоретических подходов состоит в рассмотрении **учения как усвоения учащимися знаний и формирования у них приемов умственной деятельности** (Н.А.Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н.Богоявленский и др.). В его основе лежит положение, согласно которому **усвоение школьниками**

¹⁴⁷Коффка Курт (1886 - 1941) — немецко-американский психолог. Считается одним из основателей гештальтпсихологии.

¹⁴⁸Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М., 1986.

знаний определяется внешними обстоятельствами (в первую очередь, программой и методами обучения) и в то же время является результатом активности самого школьника.

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

Усвоение знаний тесно связано с их применением в различных учебных и практических ситуациях. Применение усвоенных знаний зависит от взаимосвязи теоретических и практического, абстрактного и конкретного мышления. Они по-разному соотносятся на различных этапах обучения, в силу чего возникает необходимость использовать процессы интериоризации и экстериоризации (перехода от внешних действий по решению

мыслительных задач к действию в умственном плане и обратно).

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

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

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

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

друга, качество знаний всегда определяется содержанием и характеристиками деятельности, в состав которой они вошли. Единицей, усваиваемой в процессе обучения познавательной деятельности, является умственное действие, и задача управления учением – это, прежде всего, задача формирования умственных действий с определенными, заранее заданными свойствами. Возможность подобного управления дает знание и использование законов, по которым происходит образование новых действий, выявление и учет условий, влияющих на их качество. Такие законы и условия и явились предметом исследований авторов теории поэтапного формирования. Ими было установлено, что исходной формой, в которой новое умственное действие с заданными свойствами может быть построено у учащихся, является его внешняя, материальная (или материализованная) форма, когда действие осуществляется с реальными предметами (или их заместителями – моделями, схемами, чертежами и т.п.). Процесс усвоения действия включает первоначальное овладение его внешней формой и последующую интериоризацию – поэтапный переход к выполнению во внутреннем, умственном плане, в процессе которого действие не только превращается в умственное, но и приобретает ряд новых свойств (обобщенность, сокращенность, автоматизированность, разумность, сознательность). Примером формирования умственного действия может служить усвоение счета, который вначале осуществляется путем реального переключивания предметов (материальная форма) или счетных палочек (материализованная форма), затем – в плане громкой речи и, в конечном итоге – полностью в уме.

С точки зрения теории поэтапного формирования умственных действий, процесс учения состоит из четырех фаз:

- в **первой фазе** на основе психического отражения объекта в субъекте возникает чувственный образ объекта: преподаватель в наглядной форме предлагает обучающемуся учебный материал и проблемную ситуацию так, чтобы последний понял их смысл, и тем самым происходит как бы введение его в процесс учения;

- **во второй фазе** психический образ выделяется из психического процесса как его возможный результат, т.е. идет активное формирование ходов решения и их тренировка с помощью педагога;

- **в третьей фазе** то, что субъект освоил, снова возвращается в психический процесс и в деятельность ученика; эта фаза используется для закрепления и проверки знаний;

- **четвертая фаза** представляет собой синтез новых знаний с прошлым опытом, их практическое применение¹⁴⁹.

Для запоминания и самоконтроля: синергетический подход, игра, учение, труд, стратегии, программы и алгоритмы, необходимый компонент любой деятельности, освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества, социальный по своему существу двусторонний процесс передачи и усвоения знаний, усвоение информации о значимых свойствах мира, освоение самих приемов и операций, из которых складывается эта деятельность, овладение способами использования информации, И.Гербарт, Ф.Дистервег, К.Коффка, переструктурирование прежних структур опыта, В.Лай.

¹⁴⁹ Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — Исследования мышления в советской психологии. - М., 1966.

Вопросы и задания по § 3

1. Составьте сообщение о проблеме учения по Й.Лингарту.
2. Соберите материал и подготовьте анализ различных определений учения.
3. Что такое усвоение знаний?
4. Расскажите о процессе учения с точки зрения теории поэтапного формирования умственных действий.
5. Попробуйте дать характеристику концепций учения по И.И.Ильясову.
6. Согласны ли вы с тезисом, что многообразие человеческой деятельности может быть сведено к трем основным видам?
7. Что такое синергетический подход в применении к объяснению проблемы учения?

§ 4. Проблема соотношения обучения и развития как центральной проблемы педагогической психологии. Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития

Проблема обучения и развития всегда была и будет в центре исследований не только педагогической психологии, но и многих других областей психологической науки. Ее решение служит фундаментом для дидактики и методики обучения и воспитания. С.Л. Рубинштейн писал, что «...правильное решение вопроса о соотношении развития и обучения имеет центральное значение не только для психологии, но и для педагогики. Каждая концепция обучения, которую сформулирует педагог, включает в себя (сознает он это или нет) определенную концепцию развития. Точно так же концепция психического развития, которую сформулирует психолог (сознает он это или нет), включает в себе и определенную теорию обучения»¹⁵⁰.

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

¹⁵⁰ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000.



Н.Х.Вессель

Признание главной роли обучения в развитии природных задатков содержалось уже в работах основоположника педагогики Я.А.Коменского. Эта идея в том или ином виде утверждалась многими педагогами и психологами на протяжении последующих столетий вплоть до настоящего времени. В отечественной педагогике она нашла отражение в работах К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева, Н.Х.Весселя¹⁵¹, К.Н.Вентцеля¹⁵², П.П.Блонского, Л.С. Выготского и др.

¹⁵¹ **Вессель Николай Христианович** (1834 - 1906) - один из прогрессивных русских педагогов, собиратель народных песен, публицист и литератор.

¹⁵² **Вентцель Константин Николаевич** (имя по метрической книге Константин Ромео Александр) (1857 - 1947) – педагог, самой важной и трудной областью воспитания считал воспитание нравственное, целью которого является пробудить в человеке лучшие стремления.



К.Н.Вентцель

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

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

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

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

Четвертая причина связана:

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



А.Г.Асмолов

Прежде всего, необходимо отметить, что рассматриваемая проблема соотношения обучения и развития является производной от общенаучной и общепсихологической проблемы, т.е. проблемы генотипической и средовой обусловленности развития человека. Как отмечает Р.С.Немов, «проблема генетических источников психологии и поведения человека является одной из важнейших в психологической и педагогической науках, поскольку от ее правильного решения зависит принципиальное решение вопроса о возможностях обучения и воспитания детей, человека вообще»¹⁵³.

В истории психолого-педагогической мысли можно выделить три точки зрения на вопрос о соотношении

¹⁵³ Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Общие основы психологии. - М.: изд. центр ВЛАДОС, 1997.

влиянии генотипических и средовых факторов на развитие человека. За основу возьмем точку зрения А.Г.Асмолова¹⁵⁴.

Как подчеркивает ученый, от образов человека в культуре и науке зависят как конкретные действия по отношению к личности, так и теоретические схемы анализа развития личности. Преобладание в психологии личности образов «ощущающего человека», «нуждающегося человека» и «запрограммированного человека» во многом обусловило реальный факт несовпадения понятий индивида, личности и индивидуальности и обособленное становление биогенетической, социогенетической и персоногенетической ориентации человекознания¹⁵⁵.

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

¹⁵⁴ **Асмолов Александр Григорьевич** (род. 1949) — известный российский психолог, политик и учёный. Академик Российской академии образования.

¹⁵⁵ **Асмолов А.С.** Психология личности: принципы общепсихологического анализа. — М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002.

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

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

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

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

1. Между обучением и развитием связь отсутствует

Согласно первой точке зрения, высказанной известным швейцарским психологом Ж. Пиаже и развиваемой его школой, отрицается связь между обучением и развитием ребенка. Эта независимость выражается, в частности, в том, что мышление ребенка проходит через известные стадии, независимо от того, обучается он или не обучается. А относительность независимости этих процессов состоит в том, что для того, чтобы обучение стало возможным, развитие должно подготовить для этого соответствующую основу. Обучение в этом случае «идет в хвосте развития», оно как бы надстраивается над созреванием. Таким образом, **первая теория имеет своим основным положением идею о независимости детского развития от процессов обучения.** По этой теории, «...развитие должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря этому наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обу-

чение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу»¹⁵⁶.

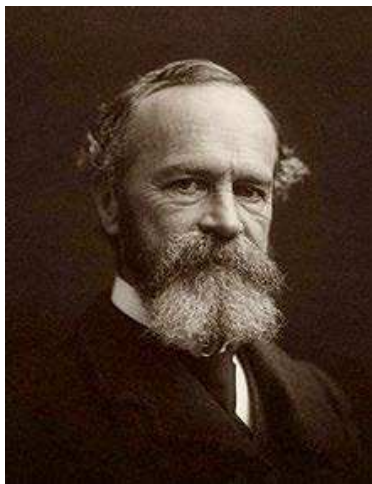
Согласно этой теории, развитие ребенка есть следствие внутреннего, спонтанного самоизменения, на которое обучение не оказывает никакого влияния. По мнению Ж. Пиаже, мышление ребенка с необходимостью проходит через все известные фазы и стадии независимо от процесса обучения. Более того, обучение обусловлено уровнем развития человека. «Развитие создает возможности – обучение их реализует», – писал В. Штерн. – Обучение – это лишь внешние условия созревания, детского развития. Оно рассматривается как «чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвующий активно в детском развитии, ничего в нем не меняющий и скорее использующий достижения развития, чем подвигающий ход и изменяющий его направление»¹⁵⁷.

Значительная часть современных отечественных и зарубежных детских психологов и педагогов придерживаются позиций данной теории, которые так ярко и однозначно описал Л.С. Выготский. Многие полагают, что за такими позициями стоит сама педагогическая жизнь, многолетняя устоявшаяся практика образования, ведь этой психологической теории соответствует знаменитый дидактический принцип – принцип доступности (согласно ему, как известно, ребенка можно и нужно учить лишь тому, что он «может понять», для чего у него уже созрели определенные познавательные

¹⁵⁶ **Выготский Л.С.** Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте// Теории учения. Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения./ Под ред. Н.Ф. Талызиной, И. А. Володарской. - М.: Редакционно-издательский центр "Помощь", 1996.

¹⁵⁷ Там же.

способности). Первая теория, естественно, не признает развивающего обучения – это теоретическое обоснование практики образования в принципе исключает какие-либо возможности проявления такого обучения.



У.Джемс

2. Обучение и развитие – тождественные процессы

Согласно второй точке зрения, обучение и развитие – тождественны (У.Джемс¹⁵⁸, Э.Торндайк¹⁵⁹ и др.). Считается, что ребенок развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение и есть развитие. Каждый шаг обучения считался и шагом развития ученика.

¹⁵⁸ **Уильям Джемс** (традиционное написание; правильно — *Джеймс*, 1842 - 1910) — американский философ и психолог, один из основателей и ведущих представителей прагматизма и функционализма.

¹⁵⁹ **Эдвард Ли Торндайк** (1874 - 1949) — американский психолог и педагог. Проводил исследования, изучая поведение животных.



Э.Торндайк

При этом Э.Торндайк не видел разницы между обучением человека и обучением животного, отрицал роль сознания в обучении. Таким образом, вторая теория, согласно Л.С.Выготскому, придерживается той точки зрения, что **обучение и есть развитие**, что первое полностью сливается с детским развитием, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии (при этом развитие сводится в основном к накоплению всевозможных привычек). Сторонником этой теории и являлся, например, такой крупный психолог, как У.Джемс. Эти взгляды разделяли и Дж.Уотсон, и К.Коффка, хотя природу обучения понимали по-разному. Они полагали, что любое обучение является развивающим, так как, например, обучение детей каким-либо грамматическим знаниям уже приводит к развитию у них ценных умственных действий (привычек). Эта точка зрения очень удобна для практиков, поскольку она оправдывает любые действия педагогов

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

3. Между обучением и развитием существует тесная связь

Третья теория пытается объединить первые две (К.Коффка). Она рассматривает само **развитие как двойственный процесс: как созревание и как обучение**. И отсюда следует, что созревание *как-то* влияет на обучение, а обучение, в свою очередь, влияет на созревание. При этом **обучение понимается как процесс возникновения новых структур и усовершенствования старых, а поэтому обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, вызывая в нем новообразования**. В этой теории сделаны попытки преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. С одной стороны, развитие мыслится как процесс, от обучения независимый. С другой стороны, само обучение, в котором ребенок приобретает новые формы поведения, рассматривается как тождественное развитию. Согласно третьей теории, **развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание)**. Вместе с тем, согласно этой теории, как писал Л.С.Выготский, «развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение... Ребенок научился

производить какую-либо операцию. Тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения которого шире, чем только операции того типа, на котором это принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают»¹⁶⁰. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие).

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



К.Кодфка

Первая – признание взаимосвязи обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее влияние обучения и то, как

¹⁶⁰ Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте// Теории учения. Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения./ Под ред. Н.Ф. Талызиной, И. А. Володарской. - М.: Редакционно-издательский центр "Помощь", 1996.

определенный уровень развития способствует реализации того или иного обучения. Этот аспект активно разрабатывали Н.А.Менчинская и другие отечественные ученые.

Вторая черта характеризуется попытками объяснить наличие развивающего обучения, опираясь на установки структурной психологии, представителем которой был К.Коффка. Суть такого объяснения состоит в предположении, что ребенок, овладевая какой-либо конкретной операцией, вместе с тем осваивает некоторый общий структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции. Овладевая ею, он в дальнейшем получает возможность использовать этот принцип и при выполнении других операций. Л.С.Выготский пишет, что, согласно взглядам К.Коффки, образование структуры в одной какой-либо области неизбежно приводит к облегчению развития структурных функций и в других областях и подчеркивает, что «если отталкиваться от рассмотренных теорий, то можно наметить более правильное решение вопроса об отношении обучения и развития»¹⁶¹. Это свидетельствует о том, что сам он в решении данного вопроса не соглашался ни с одной из этих теорий, даже с третьей, которой, по-видимому, симпатизировал в наибольшей степени. В сжатом виде ученый формулирует свою позицию так: *«Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития. Наша гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход из одного в другое».* И далее: *«Вторым существенным моментом гипотезы является пред-*

¹⁶¹ Там же.

ставление о том, что хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее, они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой»¹⁶².

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



Н.А.Менчинская

¹⁶² Там же.

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

- одни психологи придавали решающее значение изменению содержания образования (Д.Б.Эльконин, В.В. Давыдов);

- другие достигали развивающего эффекта обучения главным образом посредством усовершенствования методов обучения (Л.В.Занков);

- третьи пытались средствами обучения изменить способы умственной деятельности школьников и тем самым повысить эффективность усвоения (Н.А. Менчинская, Д.Б. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер и др.).

В ряде исследований было рассмотрено и установлены основные характеристики следующего (если взглянуть в прошлое – еще в трудах П.П.Блонского показан сложный механизм взаимоотношений между знанием и мышлением: с одной стороны, овладение знаниями является необходимым условием развития мышления, а с другой – вне мыслительного процесса не может быть усвоения знаний):

- как влияет на интеллектуальное развитие поэтапное формирование умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Тальзина);

- какое воздействие на него оказывают разные методы обучения (Б.Г.Ананьев, А.А.Люблинская и др.);

- какую роль в этом развитии играет проблемное обучение (Т.В.Кудрявцев¹⁶³, А.М. Матюшкин¹⁶⁴);
- различные формы взаимозависимости обучения и развития (Г.С.Костюк и его сотрудники).

Для запоминания и самоконтроля: поэтапное формирование умственных действий, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, усовершенствование методов обучения, изменение содержания образования, У.Джемс, Э.Торндайк, биогенетическое, социогенетическое и персоногенетическое направления, А.Г.Асмолов, онтогенез личности, Н.Х.Вессель, К.Н.Вентцель, принцип развивающего образования.

Вопросы и задания по § 4

1. Почему проблема обучения и развития всегда была и будет в центре исследований?
2. Расскажите о том, почему указанная проблема трансформировалась в проблему соотношения обучения и развития личности?
3. Расскажите о точке зрения на вопрос о соотношении влияния генотипических и средовых факторов на развитие человека.

¹⁶³ Кудрявцев Товий Васильевич (1928 – 1987) - доктор психологических наук, профессор, один из создателей концепции проблемно обучения.

¹⁶⁴ Матюшкин Алексей Михайлович (1927 -2004). Отечественный психолог, занимался проблемами психологической структуры и методов экспериментального исследования мышления. Получил экспериментальные данные об условиях анализа и обобщения отношений в решении мыслительных задач.

4. В чем разница в биогенетической, социогенетической и персоногенетической ориентациях человекознания?

5. Подготовьте сообщения об основных теориях соотношения обучения и развития, описанных Л.С. Выготским.

6. В чем заключалась суть разработки проблемы соотношения обучения и развития в советской психологии 40-60-х гг. XX века?

§ 5. Концепция Л.С.Выготского о зонах развития ребенка

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

Понятие «зона ближайшего развития» оформилось в культурно-исторической теории Л.С.Выготского уже в 30-е годы XX века. Это стало возможным после того, как ученый разработал методологические основы концепции психического развития ребенка. В книге «Педагогическая психология», опубликованной в 1926 г., понятия «зона ближайшего развития» еще нет. Его нет и в книге «История развития высших психических функций», написанной в 1930-1931 гг. Однако в лекциях по педологии, прочитанных Выготским в Ленинградском педагогическом институте в 1932–1934 гг., он говорит о законах психического развития ребенка, и, в том числе, о зоне ближайшего развития. Анализ работ Л.С. Выготского позволяет выделить три контекста, в которых обсуждается зона ближайшего развития: при формулировании принципов диагностики психического развития, при характеристике внутренних процессов развития, при постановке проблемы обучения и развития.

*В «Лекциях по педологии» и статье «Проблема возраста» он описал два уровня развития – актуальный уровень и уровень ближайшего развития. **Уровень актуального развития – это «знание итогов вчерашнего дня».** Определение еще не созревших, но находящихся в периоде становления процессов есть определение зоны ближайшего развития.*

Как можно диагностировать зону ближайшего развития? Через изучение возможностей ребенка к подражанию и сотрудничеству с взрослым или сверстником. «Выясняя возможности ребенка при работе в сотрудничестве, мы определяем тем самым область созревающих интеллектуальных функций, которые в ближайшей стадии развития должны принести плоды и, следовательно, переместиться на уровень реального умственного развития ребенка. Таким образом, исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня», — писал Выготский¹⁶⁵.

Выготский сформулировал общий способ диагностики умственного развития. В упомянутой статье «Проблема возраста» Выготский использует ЗБР для характеристики индивидуальных различий детей. Оценить уровень развития ребенка можно исходя из того, каков прогноз его развития. Это иллюстрируется так: диагностика зоны ближайшего развития одного восьмилетнего ребенка показывает, что он может с помощью взрослого решать задачи для двенадцатилеток (вероятно, Выготский здесь имеет в виду широко распространенные в то время задачи из теста интеллекта А. Бине), а другой восьмилетний ребенок в сотрудничестве продвигается лишь на один год. Конечно же, ЗБР не измеряется годами. Однако эта идея позволяет более дифференцированно относиться к диагностике. **Результаты диагностики должны характеризовать актуальный уровень развития ребенка и его возможности к развитию в обозримом будущем, то есть возможности, становящиеся реальностью при разнообразной по форме и содержанию помощи взрослого.**

¹⁶⁵ Выготский А. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. — М.: Педагогика, 1983.

В статьях «Динамика умственного развития школьника в связи с обучением», «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте», «Обучение и развитие в дошкольном возрасте» и в стенограммах лекций понятие «зона ближайшего развития» раскрывает внутренние связи между процессом обучения и умственным развитием ребенка. По словам Выготского, **процессы психического развития не совпадают с процессами обучения, они идут вслед за обучением, создающим зону ближайшего развития.** Обучение – движущая сила развития. Именно благодаря обучению развиваются высшие психические функции (логическая память, аналитическое мышление и др.). Лев Семенович Выготский сформулировал основную роль обучения: **это не передача знаний, умений и навыков, кои, безусловно, нужны развивающемуся человеку.** Сейчас в западной психологии на место знаний, умений, навыков (ЗУН) развили идею о **компетенциях** – это более широкое понятие, описывающее общие проявляющиеся способности человека к реализации себя в той или иной области.

Психологический смысл обучения состоит в том, что в процессе обучения ребенок (учащийся) становится способным овладеть своим поведением.

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

Итак, зона ближайшего развития – это расхождения между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может

достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

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

Зона ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, – писал Л.С. Выготский, – когда оно идет впереди развития»¹⁶⁶. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. **Обучение может ориентироваться на уже пройденные циклы развития – это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на ещё не созревшие функции, на ЗБР, – это высший порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения. ЗБР дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребенка и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка.**

¹⁶⁶ **Выготский Л. С.** Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. — М.: Педагогика, 1983.

Определение **актуального и потенциального уровней развития**, а также ЗБР составляет то, что Л.С. Выготский называл **нормативной возрастной диагностикой**, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. В этом аспекте зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей. В отечественной и зарубежной психологии проводятся исследования с целью разработки методик, позволяющих качественно описать и количественно оценить ЗБР.

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

А.К.Маркова определила основные «пласты» развития и их показатели в соответствии с уровнями психического развития. Среди основных «пластов» уровня актуального развития она выделила **обученность, развитость и воспитанность**, а в зоне ближайшего развития – **обучаемость, развиваемость, воспитуемость**¹⁶⁷.

Обученность. Прежде всего, надо выявить наличный уровень того, что уже сложилось в опыте ребенка, что явилось результатом всего предшествующего обучения (систематического и стихийного, воздействий на ребенка учителей, родителей, сверстников) и на что можно опереться в дальнейшей работе. Каждый

¹⁶⁷ Маркова А.К. Психология обучения подростка. - М., 1995.

учащийся владеет определенным запасом знаний и тем или иным уровнем умения учиться. Это и принято называть обученностью. Учение направлено на переход ученика из состояния необученности в состояние обученности. Итак, **обученность – это, с одной стороны, результат прошлого опыта, а с другой – цель предстоящего обучения. Степень обученности зависит от степени реализации цели обучения. Поэтому задача обучения – создать условия реализации обучаемости и перехода ребенка к новому уровню обученности. Обученность включает:**

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

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

Развитость. Каждый учащийся к настоящему моменту имеет тот или иной уровень развития (развитость). Это актуальный уровень развития, не совпадающий с обученностью. Б.Г.Ананьев писал: *«В процессе определенного вида деятельности создаются не только определенный аппарат действий, знаний и навыков, но и потенциал развития человека. Эта характеристика человеческого развития в виде обучаемости, воспитуемости, способностей к развитию имеет для педагогики не меньшее значение, чем обученность, воспитанность, образованность человека в определен-*

ный момент воспитания»¹⁶⁸. У обучающегося может быть высокий уровень развития (у него хорошие способности), но низкая обученность; и, напротив, у ребенка может быть низкий уровень развития, не очень хорошие способности, но он натренирован, обучен. **Развитость, таким образом – это совокупность характеристик развития. Развитость – действие в уме, действие с абстрактными отношениями, познавательная инициатива и т.д.** Если говорить о диагностике собственно умственного развития, то отметим: **ни знания, ни учебная деятельность не являются самоцелью обучения. Конечной целью является вклад в умственное развитие, качественные позитивные сдвиги в нем.** Поэтому определение развитости у школьника включает:

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

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

¹⁶⁸ **Ананьев Б.Г.** Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ-Медиа, 2008.

Воспитанность. В каждый данный момент учащийся находится на определенном уровне личностного развития (безусловно, связанного с умственным). Называется это **воспитанностью**. Важный шаг в определении развития школьников – выявление личностных характеристик ученика в процессе обучения. **Умственное развитие нельзя отрывать от личного, от воспитанности школьника. Воспитанность не может быть сведена к внешним правилам этикета поведения (пропустил старшего в дверь, первым поздоровался со старшим).** Воспитанность – это и не сумма, конгломерат многих качеств ученика (от искренности до интернационализма). Стержнем воспитанности, по мнению А.К.Марковой, является согласованность трех компонентов:

- **нравственных знаний (знаний об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к самому себе);**
- **нравственных убеждений и мотивов, целей, отношений, смыслов – то, что из нравственных знаний принято учеником для себя как эталон;**
- **нравственных поступков и нравственного поведения в учении.**

Поэтому психологическими показателями воспитанности являются:

- ♦ **широкий запас нравственных знаний, усваиваемых на осознанном уровне;**
- ♦ **понимание окружающих;**
- ♦ **нравственные убеждения;**
- ♦ **мотивы и цели, проявляющиеся в интересе к различным способам деятельности, в добровольном выполнении необязательных учебных заданий, в «сильном» целеполагании – доведении до конца монотонной деятельности, помехоустойчивости, отсутствии разрушения учебной деятельно-**

сти в случае затруднений, ошибок; реальные повторяющиеся нравственные поступки школьника в учении¹⁶⁹.

Вместе с тем, как нам уже известно, согласно теории Л.С.Выготского, каждому этапу жизни ребенка соответствует и определенная зона его потенциальных возможностей, перспективы, зона ближайшего развития. Б.Г.Ананьев, отмечая, что обучение в начальной школе может не приводить к развитию, писал: «**Прогресс обученности детей** непосредственно не влечет за собой роста обучаемости»¹⁷⁰.

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

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

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

- откликаемостью на воспитательные воздействия извне;
- готовностью к переходу на новые уровни развития личности¹⁷¹.

Правильно организованное обучение опирается на имеющуюся у ребенка ЗБР, не психические процессы, которые начинают складываться у него в совместной работе с взрослыми, а затем функционируют в его дея-

¹⁶⁹ Маркова А.К. Психология обучения подростка. - М., 1995.

¹⁷⁰ Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. – Л., 1935.

¹⁷¹ Маркова А.К. Психология обучения подростка. - М., 1995.

тельности. ЗБР помогает охарактеризовать возможности и перспективу развития. Ее определение, как мы убедились, имеет чрезвычайно важное значение для диагностики психического развития.

Для запоминания и самоконтроля: зоны актуального развития, (ЗАР), зона ближайшего развития (ЗБР), актуальный и потенциальный уровни развития, нормативная возрастная диагностика, знания, умения, навыки (ЗУН), компетенции, обученность, развитость и воспитанность, обучаемость, развиваемость, воспитуемость, откликаемость, прогресс обученности детей, интеграция личности в коллективе.

Вопросы и задания по § 5

1. Подготовьте доклады о культурно-исторической концепции Л.С.Выготского.
2. Подготовьте сообщения о положениях концепции Л.С.Выготского о ЗБР и ЗАР.
3. Расскажите об основных «пластах» развития и их показателях в соответствии с уровнями психического развития по А.К.Марковой.
4. Дайте точные определения следующих понятий: знания, умения, навыки (ЗУН), компетенции, обученность, развитость и воспитанность, обучаемость, развиваемость, воспитуемость, откликаемость.
5. Как вы думаете, почему именно интеграция ее в коллективе создает оптимальные условия для выявления ЗБР личности?
6. Найдите самостоятельно ответ на вопрос: чем нормативная возрастная диагностика отличается от симптоматической диагностики.

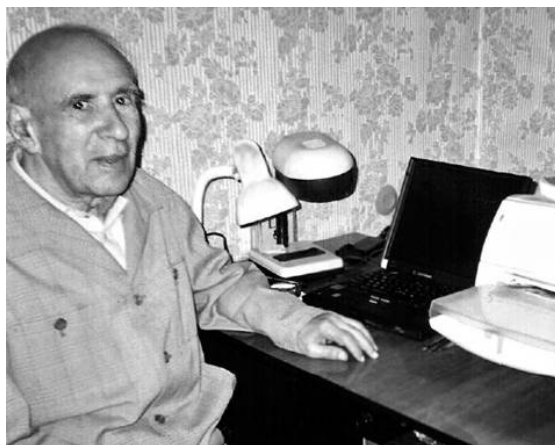
§ 6 Понимание обучаемости, признаки и показатели обучаемости

В сфере обучения присутствует та или иная восприимчивость, чувствительность к усвоению знаний, способность к дальнейшему обучению, восприимчивость к обучающим воздействиям извне. Это явление принято называть **обучаемостью**. Справедливо отмечается Т.И.Гончаровой, что **«школьник остается лишь обучаемым и воспитуемым, он объект, а не субъект процесса познания окружающего мира, его пассивная позиция – главное зло организации учебно-воспитательного процесса»**¹⁷².

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

¹⁷² **Гончарова Татьяна Ивановна** (род. 1943) - педагог, народный учитель СССР (1982). Работу ее отличает демократический стиль взаимоотношений с учащимися, органичное сочетание классной и внеклассной работы по предмету, опора на самообразование школьников, развитие коллективистских навыков.

Есть разные оттенки в понимании обучаемости. «Дети с одинаковым уровнем умственного развития под руководством педагога способны к обучению в совершенно различных размерах... Один ребенок 8 лет способен с помощью решать задачу для 12-летнего, а другой – 9-летнего»¹⁷³. **Обучаемость не тождественна обученности. Способность к обучению не совпадает и с развитостью ребенка**, соответственно в диагностике должна быть выделена особо. Н.С.Лейтес, подтверждая положение о несовпадении развития (развитости) и обучаемости, приводит слова Аристотеля: «Почему, когда мы старше, у нас сильнее ум, а когда моложе, то легче учимся»¹⁷⁴.



Н.С.Лейтес

«Хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее, они никогда не идут

¹⁷³ **Лейтес Н.С.** Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.:МПСИ, 2008.

¹⁷⁴ Там же.

равномерно и параллельно друг другу. Развитие ребенка никогда не следует как тень за отбрасывающим его предметом, за школьным обучением. Поэтому тесты школьных достижений никогда не отражают реального хода детского развития»¹⁷⁵.

Как эмпирическая характеристика возможностей учащегося к обучению обучаемость включает многие показатели и параметры личности обучаемого. К ним, прежде всего, относятся:

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

Важной характеристикой обученности служат качества, определяющие возможности общения, и соответствующие проявления личности. Обучаемость формируется с раннего детства. Особенно большое значение имеет формирование возможностей к обучению на **сенситивных периодах**¹⁷⁶ **обучения человека – при переходе от дошкольного детства к систематическому обучению в школе, от школьного обучения к специальному обучению,**

¹⁷⁵ **Выготский Л.С.** Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте/ Избранные психологические исследования. - М., 1956.

¹⁷⁶ **Сенситивные периоды** - возрастные периоды индивидуального развития, при прохождении которых внутренние структуры организма особенно чувствительны к специфическим влияниям внешнего мира - периоды повышенной чувствительности к тем или иным воздействиям, к освоению некоего вида деятельности. Играют очень важную роль в развитии психических функций.

предполагающему овладение различными видами профессиональной деятельности.

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

- **управление познавательными процессами (произвольное внимание, память и т.п.);**
- **речевые возможности учащегося, способности к пониманию и использованию различных видов знаковых систем (символической, графической, образной), которые обеспечивают в дальнейшем возможности самообучения.**

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

В психологии сегодня рассматриваются разные виды обучаемости. Обычно выделяются:

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

Первая – показатель общей, вторая – специальной одаренности индивида.

В основе обучаемости лежат:

- уровень развития познавательных процессов субъекта – восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи;

- уровень развития его сфер – мотивационно-волевой и эмоциональной;

- развитие производных от них компонентов учебной деятельности – уяснение содержания учебного материала из прямых и косвенных объяснений, овладение материалом до степени активного применения.

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

Обучаемость – это умственное развитие в динамике, поэтому ее наличие является надежным показателем поступательного характера развития. Такие проявления динамики умственного развития, как названные уже **развиваемость, воспитуемость** – имеют аналогичные признаки, например, **откликаемость на воздействия извне, переключаемость** (с одного плана мышления на другой, с одного способа социального поведения на другой). Выявляются обучаемость, развиваемость, воспитуемость лучше всего в

индивидуальном обучающем и формирующем эксперименте, в постоянном сопоставлении с жизненными показателями в ходе лонгитюдного изучения. Учет динамики воспитуемости личности – значит проникнуть в сам смысл ее бытия, а это – главный психологический стержень воспитания.

Обучаемость в широком плане понимается и как приспособляемость. Высказывается мысль, что **обучаемость в биологическом смысле есть аспект биологической защиты: изменение среды до определенных пределов, не превышающих возможности функционирования системы, вызывает реакцию защитного типа, посредством которой проявляется и устанавливается свойство обучаемости.** Обучаемость у человека является уже не единичным актом биологической защиты, а включает в себя социальный опыт предшествующих поколений.

Отметим, что обучаемость – это диапазон потенциальных возможностей детей к овладению новыми знаниями в содружественной с взрослыми работе.

Б.Г.Ананьев понимает обучаемость как **подготовленность психики человека на всем предыдущем отрезке ее формирования к быстрому ее развитию в процессе обучения в строго определенном направлении**¹⁷⁷.

З.И.Калмыкова¹⁷⁸ трактует обучаемость как **один из главных показателей умственного развития, понимает ее как систему интеллектуальных качеств ума, от которых зависит продуктивность учебной дея-**

¹⁷⁷ Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. – Л., 1935.

¹⁷⁸ Калмыкова Зинаида Ильинична (1914 - 1993) — российский психолог, специалист в области педагогической психологии, дефектологии, психодиагностики.

тельности при прочих равных условиях (минимум знаний, мотивации). Обучаемость – это «система, ансамбль интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ее ума, от которых зависит продуктивность учебной деятельности – при наличии исходного минимума знаний, отношений к учению и других необходимых условий»¹⁷⁹. Индивидуальное сочетание качеств ума определяет индивидуальные различия в обучаемости.

Сегодня можно назвать ряд признаков обучаемости:

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

В целом, и мы признаками обучаемости будем считать:

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

¹⁷⁹ **Калмыкова З.И.** Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981.

Для запоминания и самоконтроля: Калмыкова З.И., Гончарова Т.И., сенситивные периоды, готовность к переходу на новые уровни обученности, экономичность (количество материала, на котором решается задача, число шагов), количество дозированной помощи, быстрота формирования новых понятий, обобщений, гибкость мыслительных операций, интеллектуальная активность, диапазон потенциальных возможностей детей, аспект биологической защиты, активное и рецептивное познание, общая обучаемость, специальная обучаемость.

Вопросы и задания по § 6

1. Что такое обучаемость в широком смысле?
2. Почему обучаемость не тождественна обученности?
3. Расскажите о показателях и параметрах личности обучаемого в аспектах возможностей к обучению.
4. Дайте представление о существенных качествах личности, обеспечивающих ее возможности к обучению.
5. Какие виды обучаемости вам известны?
6. Что лежит в основе обучаемости?
7. Что такое общая и специальная обучаемость?
8. Дайте представление о наиболее существенных признаках обучаемости.

**§ 7. Концепции учебной деятельности
и разнообразие трактовок понятия «учебная
деятельность». Сущность, особенности и структура
учебной деятельности**



С.Т.Шацкий

В общей теории учения, основы которой, как отмечалось выше, были заложены Я.А. Коменским, И.Г.Песталоцци, Ф. Диствервегом, в нашей стране – К.Д.Ушинским, П.Ф. Каптеревым, С.Т.Шацким¹⁸⁰, А.П.Нечаевым¹⁸¹, М.Я.Басовым, П.П.Блонским, Л.С.Выготским, а также крупнейшими представителями

¹⁸⁰ **Шацкий Станислав Теофилович** (1878 – 1934) - российский педагог. Организующим началом школьной жизни Шацкий считал эстетическое воспитание в единстве с трудовым воспитанием.

¹⁸¹ **Нечаев Александр Петрович** (1870 - 1948), русский психолог, возглавлявший экспериментальное направление в дореволюционной психологии; его собственные психологические исследования связаны с проблемой памяти и индивидуальных различий.

отечественной и зарубежной педагогической психологии середины XX столетия – Д.Б.Элькониним, В.В. Давыдовым, Й.Лингартом и другими учеными, сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности, приоритет в научной разработке которой принадлежит России. Ее разработчики – Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, А.К.Маркова, П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и др.

«Учебная деятельность» (далее **УД**) – достаточно неоднозначное понятие. Можно выделить три основные трактовки его, принятые как в психологии, так и в педагогике:

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

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

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

Концепция учебной деятельности является в психологии одним из подходов к процессу учения, реализующим положение об общественно-исторической обусловленности психического развития. Она сложилась на базе основополагающего диалектико-материалистического принципа психологии – принципа единства психики и деятельности в контексте

психологической деятельности (А.Н.Леонтьев) и в тесной связи с теорией поэтапного формирования умственной деятельности и типов учения (П.Я. Гальперин, Н.Ф.Талызина).

Как должно быть организовано обучение, решающее две основные задачи: **обеспечение познания, обеспечение психического развития?**

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

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

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

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

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

В концепции УД (в отличие от известных дидактических концепций) заложены предпосылки для понимания ученика как субъекта познания. Сам **образовательный процесс** трактуется не как

трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как **развитие познавательных способностей, основных психических новообразований**. Развивает, по сути, не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области, методы ее познания.

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

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

За эталон развития принимаются показатели, характеризующие теоретическое мышление:

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

В концепции В.В.Давыдова цель образования представлена достаточно широко, а главное, если так можно выразиться, психологично. Это не просто познание окружающего мира, существующего по своим объективным законам, а **присвоение учеником общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями людей, воспроизводство образовательной культуры, куда входят не только знания, но и общественно выработанные ценности, нормативы, социально значимые ориентиры.**

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

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

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

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

Дальнейшее развитие эта теория получила в результате многолетних экспериментальных исследований, выполненных под руководством Д.Б.Эльконина и В.В. Давыдова, которые доказали, что возможности младших школьников в усвоении научно-теоретических знаний недооценивались, что такие знания им вполне доступны. Поэтому основным содержанием обучения должны стать научные, а не эмпирические знания; обучение должно быть направлено на формирование у учащихся теоретического мышления.

Систематическое осуществление учебной деятельности способствует интенсивному развитию у ее субъектов теоретического мышления, основными компонентами, как уже сказано, которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. Учебную деятельность нельзя отождествлять с теми процессами учения и усвоения, которые включены в любые другие виды деятельности (в игровую, трудовую, спортивную и т. п.). Учебная деятельность предполагает усвоение именно теорети-

ческих знаний посредством дискуссий, осуществляемых школьниками и студентами с помощью учителей и преподавателей. УД реализуется в тех учебно-воспитательных учреждениях (школах, институтах, университетах), которые способны давать своим выпускникам достаточно полноценное образование и которые нацелены на развитие у них способностей, позволяющих ориентироваться в различных сферах общественного сознания (до сих пор УД слабо представлена во многих российских учебно-воспитательных учреждениях).

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

- ♦ общественной по своему содержанию (в ней происходит усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством);

- ♦ общественной по своему смыслу (она является общественно значимой и общественно оцениваемой);

- ♦ общественной по форме своего осуществления (она осуществляется в соответствии с общественно выработанными нормами).

Учебная деятельность есть, прежде всего, такая деятельность, в результате которой происходят изменения в самом ученике. Это деятельность по самоизменению, то есть продуктом являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте. Учебная деятельность, как уже указывалось, это деятельность точно направленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действия в сфере научных понятий. Она должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть только мотивы, непосредственно связанные с ее содержанием, т.е. мотивы

приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования. Личные успехи, личное совершенствование приобретает тем самым глубокий общественный смысл.

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

Понятно, что усвоение знаний, умений и навыков внутри УД имеет ряд характерных особенностей:

- во-первых, содержание УД составляют научные понятия и законы, всеобщие способы решения соответствующих им познавательных задач;
- во-вторых, усвоение такого содержания выступает как основная цель и главный результат деятельности (в других видах деятельности усвоение знаний и умений выступает как побочный результат);
- в-третьих, в процессе УД происходит изменение самого ученика как ее субъекта, происходит психическое развитие ребенка благодаря приобретению такого основного новообразования, как теоретическое отношение к действительности. Продуктом учебной деятельности являются те изменения, которые произошли в ходе ее выполнения в самом субъекте.

Задачей школы, да и любого образовательного учреждения, является не просто развитие мысли-

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

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

По В.В. Репкину¹⁸², в структуру учебной деятельности входят:

- **актуализация наличного теоретико-познавательного интереса;**
- **определение конечной учебной цели – мотивы;**
- **предварительное определение системы промежуточных целей и способов их достижения;**

¹⁸² Репкин Владимир Владимирович (род. 1927) психолог, педагог, лингвист, внес значительный вклад в разработку теории учебной деятельности, выступил одним из создателей психолого-дидактической системы развивающего обучения.

- выполнение системы собственно учебных действий, центральное место в которой занимают специфические преобразования предмета и построение модели;

- действия контроля;
- действия оценки¹⁸³.

Согласно мнению отечественных психологов и психоаналитиков А.У. и Г.А.Варданиян, структуру УД определяют:

- учебные задачи и действия, направленные на их разрешение;
- характер эмоциональной окрашенности УД;
- цель УД;
- средства (методы, способы) осуществления УД;
- результат УД (усвоение учебного материала и общих способов действия в изучаемой области действительности);
- характер процесса УД как содержание и последовательность осуществления входящих в ее состав действий¹⁸⁴.

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

- учебная цель;
- учебные действия;
- действия контроля процесса усвоения;

¹⁸³ **Репкин В.В.** О понятии учебной деятельности/Вестник Харьковского ун-та. - № 132. – 1976.

¹⁸⁴ **Варданиян А.У., Варданиян Г.А.** Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления учащихся // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. - Уфа, 1985.

- **действия оценки степени усвоения.**
- В.В. Давыдов** считал, что в структуру УД входят:
 - **учебные ситуации (или задачи);**
 - **учебные действия;**
 - **действия контроля и оценки.**

Остановимся на точке зрения В.В.Давыдова, уже комментировавшей нами. По его мнению, одним из важнейших компонентов учебной деятельности является понимание школьником учебных задач (**УЗ**). Учебная задача тесно связана с содержательным (теоретическим) обобщением, она подводит ученика к овладению обобщенными отношениями в изучаемой области знаний, к овладению новыми способами действия. Принятие школьниками УЗ «для себя» и самостоятельная постановка тесно связаны с мотивацией учения, с превращением ребенка в субъекта деятельности. Следующий компонент – осуществление школьником учебных действий. При правильной организации учения учебные действия школьника направлены на выделение всеобщих отношений, ведущих принципов, ключевых идей данной области знаний, на моделирование этих отношений, на овладение способами перехода от всеобщих отношений к их конкретизации и обратно, способами перехода от модели к объекту и обратно и т.д. Не менее важно, по мнению В.В.Давыдова, выполнение самим учеником действия контроля и оценки. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительных частей действия¹⁸⁵.

¹⁸⁵ **Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения. - М., Педагогика, 1986.

Таким образом, подводя итог разговору об учебной деятельности, скажем, что, в соответствии с общепсихологической теорией деятельности, в структуре УД выделяются:

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

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

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

Учебная задача – не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, это цель по овладению обобщенными способами действий, задача, которая ставится перед учащимися в форме проблемы. Учебная задача отличается от конкретно-практической задачи тем, что целью второй является получение результата-ответа, а целью первой является овладение учеником общим способом решения всех задач данного вида. Работа учащихся по решению учебных задач осуществляется с помощью особых учебных заданий, требующих от учащихся в явном виде проведения исследования, анализа, самостоятельного изучения

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

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

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

Четвертым компонентом структуры учебной деятельности являются **учебные действия,** с помощью которых школьники решают учебные задачи. немецкие психологи И.Ломшпер и А.Коссаковски выделяют в структуре УД следующие учебные действия:

- восприятие сообщений (слушание учителя или учеников, беседа учителя с учениками, чтение и усвоение текста учебника или другого источника информации);
- наблюдения, организуемые на уроках в школе или вне ее;
- сбор и подготовка материалов по предлагаемой учителем или учеником теме;
- предметно-практические действия;
- устное или письменное изложение усвоенного материала;
- языковое, предметно-практическое или любое другое воплощение ситуаций, раскрывающих содержание той или иной учебной задачи, проблемы;
- подготовка, проведение и оценка экспериментов, выдвижение и проверка гипотез;
- выполнение различных задач и упражнений;
- оценка качества действия, события, поведения¹⁸⁶.

В состав учебных действий входят:

- принятие учащимися или самостоятельная постановка ими учебной задачи;
- преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета;
- моделирование выделенного отношения;
- преобразование модели этого отношения для изучения его свойств «в чистом» виде;

¹⁸⁶ Коссаковски А., Ломпшер И. О концепции деятельности в педагогической психологии. // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. - М., 1990.

- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи.

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

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

Для запоминания и самоконтроля: УД, С.Т.Шацкий, В.В.Репкин, И.Ломшпер, А.Коссаковски, А.П.Нечаев, синоним научения, учения, обучения, ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте, принципа единства психики и деятельности в контексте психологической деятельности, обеспечение познания,

обеспечение психического развития, учебные действия, мотивы учебной деятельности, учебная задача, актуализация наличного теоретико-познавательного интереса, учебная цель, рефлексивность, целеполагание, планирование, теоретический уровень мышления, характер эмоциональной окрашенности.

Вопросы и задания по § 7

1. Кто из отечественных и зарубежных ученых стоял у истоков теории учебной деятельности?
2. Расскажите об основных трактовках понятия «учебная деятельность».
3. Как вы понимаете положение «учащийся как субъект познания»?
4. Подготовьте сообщения о концепциях развивающего обучения Эльконина-Давыдова?
5. Что мы понимаем под характерными особенностями УД?
6. Дайте характеристику структуры УД, согласно концепциям В.В.Репкина и А.У. и Г.А.Варданян.
7. Что такое потребность, учебная задача, учебные действия?
8. Дайте представления об учебных операциях.
9. Попробуйте самостоятельно ответить на вопрос о том, почему концепции УД Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, рассматривались только в аспектах начальной школы?

§ 8. Психолого-педагогические особенности формирования учебной деятельности

Анализ любого типа деятельности предполагает вычленение и описание взаимосвязи следующих структурных компонентов: потребностей, мотивов, задач, действий и операций. При этом психология установила закономерности формирования и функционирования различных видов деятельности:

– во-первых, существует процесс возникновения, формирования и распада любого конкретного вида деятельности (например, учебной);

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

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

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

Для формирования у учащихся учебной деятельности необходимо:

- ♦ чтобы они овладели указанными выше учебными действиями;

- ♦ чтобы их деятельность становилась деятельностью по решению учебных задач и при этом они осознавали, что не просто выполняют задания учителя, не просто пишут, рисуют, считают, а именно решают очередную учебную задачу. «Самое главное при формировании учебной деятельности, – отмечал Д.Б.Эльконин, – это перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий»¹⁸⁷.

- ♦ необходимо так строить учебный процесс, организовать его так, чтобы постепенно элементы самообучения, самодеятельности, саморазвития, самовоспитания стали занимать в этом процессе все большее и большее место. Для этого следует с первых дней занятий строить учебный процесс на принципе ролевого участия школьников в его организации и проведении. Это означает, что постепенно многие функции учителя должны передаваться ученическому самоуправлению. «Формирование учебной деятельности, – писал Д.Б.Эльконин, – есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного выполнения без вмешательства учителя»¹⁸⁸. И дальше: «Есть основание думать, что рациональнее

¹⁸⁷ Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М., 1974.

¹⁸⁸ Там же.

всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Дети, прежде всего, должны научиться контролировать друг друга и самих себя»¹⁸⁹.

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

Становление УД – это:

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

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

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

Становление и формирование УД проходят несколько этапов, каждому из которых соответствуют определенные ступени образования. При переходе от этапа к этапу видоизменяются ее основные характеристики:

- конкретное содержание;

¹⁸⁹ Там же.

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

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

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

К особенностям УД высшей школы отнесем:

1. *Самостоятельность. Овладение методами обучения и самообучения.*
2. *Преподаватель лишь помогает раскрыть творческий потенциал, ставя учебные задачи.*
3. *Меньший контроль*
4. *Другие формы обучения (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, коллоквиумы и т.д.).*

Конечно, надо иметь в виду, что при любом способе обучения у некоторых учащихся **стихийно может сформироваться целенаправленная учебная деятельность**. Но, как показывают исследования, лишь при обучении, построенном на принципах теории целенаправленной учебной деятельности, формирование такой деятельности у учеников принимает целенаправленный и плановый характер. В экспериментальном обучении, например, обычно удается сформировать высокоразвитую целенаправленную учебную деятельность у 80-90% учащихся. Можно перечислять еще не решенные проблемы учебной деятельности, например, те, которые связаны с возможностями использования

компьютеров в общем аспекте учебной деятельности, использование интерактивных средств обучения, особенности подготовок школьников к итоговому тестированию (ЕГЭ). Проблема в том, что компьютерная техника чаще всего используется при сохранении традиционных методов обучения, которые и в принципе на нее не рассчитаны. Нужны новые технологии обучения, предполагающие новые стандарты и оценки, новое содержание и новые методы, которые включали бы в себя необходимость применения компьютеров и интернета. Вероятно, такие технологии заложены в самой организации учебной деятельности, поскольку операции учебных действий как раз и могут быть заданы с помощью компьютеров, да и сами они могут быть естественным образом вписаны в число специфических средств рассматриваемой деятельности (сегодня уже существуют и проверены некоторые программы компьютерного обучения школьников).

Для запоминания и самоконтроля: процесс возникновения, формирования и распада любого вида деятельности, структурные компоненты, взаимосвязи, сеть развернутых взаимоотношений между людьми, новые технологии обучения, характер психологических новообразований, отработка и взаимосвязь компонентов УД, становление УД.

Вопросы и задания по § 8

1. Расскажите об общих закономерностях формирования и функционирования различных видов деятельности.
2. Что необходимо для формирования у учащихся учебной деятельности?
3. Что такое становление УД?

4. Каким образом проходит формирование УД?
5. В чем заключаются особенности учебной деятельности высшей школы?
6. Почему, на ваш взгляд, так важна именно целенаправленная учебная деятельность?
7. В чем состоят новые проблемы УД сегодня?

§ 9. Возрастные особенности формирования учебной деятельности. Учебная деятельность как ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте

Психическое развитие человека на всех возрастных ступенях осуществляется в процессе различных видов деятельности. Именно в деятельности он овладевает общественно историческим опытом, накопленным человечеством – усваивает знания, умения и навыки и приобретает свойственные человеку психические свойства и способности. Однако не все виды деятельности имеют одинаковое значение для психического развития. Как говорит А.Н.Леонтьев, деятельность в целом не складывается механически из отдельных видов деятельности. Одни виды деятельности на данном этапе играют главную роль в развитии, другие являются подчиненными и играют второстепенную роль. Ведущая деятельность, по определению А.Н.Леонтьева, не просто деятельность, наиболее часто встречающаяся на данном этапе развития, деятельность, которой человек отдает больше всего времени¹⁹⁰. Она характеризуется тремя главными признаками:

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

2. В ведущей деятельности формируются и развиваются отдельные психические процессы. В частности, в игре складываются образное мышление,

¹⁹⁰ А.Н.Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.

активное воображение, а в учении – отвлеченное логическое мышление.

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

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

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

Уже в 1-м классе в содержание УД необходимо вводить **элементарные теоретические знания** – понятия числа и слова, отсутствовавшие в опыте дошкольной жизни детей, а также, например, понятия композиции и перспективы, важные для последующего овладения детьми основами изобразительного искусства. Усвоение этих и других понятий в процессе коллективного решения учебных задач способствует

вхождению детей в систему учебных действий, позволяет им осваивать способы и нормы участия в спорах и дискуссиях, проявлять инициативность в приглашении к учебному диалогу сверстников и учителя. На протяжении всего начального образования в условиях полноценной и развернутой УД она остается коллективно распределенной, но при этом у большинства младших школьников складываются умения по собственной инициативе ставить различные содержательные вопросы сверстникам и учителям, умение не только участвовать в дискуссиях, но и быть их инициаторами и даже организаторами. У детей проявляются устойчивые и обобщенные учебно-познавательные мотивы (основным показателем этого является ориентация школьников не на результат решения задачи, а на общий способ его получения), что свидетельствует о формировании самой потребности в УД. К концу начального обучения у детей появляется способность сознательно контролировать свои учебные действия и критически оценивать их результаты.

На втором этапе формирования УД (6-9-е классы) теряет свой ведущий характер, но сохраняет существенное значение в развитии теоретического мышления учащихся, происходящем в процессе рефлексивного усвоения и т.п., позволяя им при этом вместе с учителями принимать определенное участие в организации УД своих сверстников. В этом возрасте усложняется содержание УД – **предметом усвоения становятся целостные системы теоретических понятий**, излагаемые абстрактным языком с применением графиков, таблиц, моделей. Наличие достаточно высокого уровня теоретического мышления, достигнутого подростками еще в младших классах, способствует усвоению сложного материала. В выполнении учебной деятельности происходят значительные изменения. В 5-7-х классах

учащиеся еще коллективно решают учебные задачи и вместе с тем осваивают различные знаковые модели фиксации их условий и ориентации в них, чтобы впоследствии использовать эти модели самостоятельно, для индивидуального решения задач. В 8-9-х классах учащиеся постепенно приступают к самостоятельной постановке учебных задач и к самостоятельной оценке своих решений. Каждый ученик становится индивидуальным субъектом учения. Его учебная деятельность приобретает форму внутреннего диалога с авторами учебного материала, а обсуждение результатов в классе становится такой дискуссией, когда каждый ее участник может внести коррективы в предложенное понимание учебной задачи и в способы решения. В процессе интериоризации УД у подростков, при усвоении ими теоретического материала, отрабатываются и шлифуются все учебные действия (особое значение при этом имеют контроль и оценка, переходящие в самоконтроль и самооценку) и развиваются все функционирующие в них содержательные мыслительные действия, среди которых особую роль приобретает рефлексия. Таким образом, **в подростковом возрасте продолжается процесс развития теоретического мышления**, начало которому было положено в младших классах. В этом возрасте УД теряет ведущий характер – **главную роль в психическом развитии подростков приобретает общественно значимая деятельность во всех видах** (художественная, спортивная, трудовая). Но в сфере умственного развития в подростковом возрасте решающее значение принадлежит именно УД.

Третий этап. В старшем школьном возрасте ведущей вновь становится УД, но с профессиональным уклоном, позволяющим старшеклассникам осуществлять

профессиональную ориентацию и наметить свой жизненный путь.

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

Итак, уточняем:

- **младший школьный возраст** знаменуется введением учащегося в УД, овладением всеми ее компонентами; УД имеет здесь ведущее значение;

- **средний школьный возраст** – идет становление произвольности УД, овладение ребенком ее общей структурой, осознание индивидуальных особенностей своей учебной работы, использование УД как средства организации своего взаимодействия с другими школьниками;

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

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

- Состояние учебной задачи и ориентировочной основы:

- понимание школьником задачи учителя, понимание смысла деятельности и активное принятие для себя учебной задачи;

- самостоятельная постановка школьником учебных задач;

- самостоятельный выбор ориентиров действия в новом учебном материале.

- Состояние учебных действий:

- какие учебные действия школьник выполняет (изменение, сравнение, моделирование и др.);

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

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

- владеет ли школьник несколькими приемами достижения одного результата;

- Состояние самоконтроля и самооценки:

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

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

- владеет ли школьник адекватной самооценкой;

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

- Каков результат учебной деятельности:

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

- субъективный (значимость, смысл этой учебной работы для самого ученика, субъективная удовлетворенность, психологическая цена – расход времени и сил, вклад личных усилий)¹⁹¹.

Диагностируя учебную деятельность школьников, важно увидеть, какова целостность этой деятельности (или наличие только раздробленные звенья и операции), есть ли выраженная индивидуальность ее выполнения. **Свободное и самостоятельное осуществление учебной деятельности свидетельствует об определенном важном уровне умственного развития – сформированности познавательной деятельности как основы мышления.**

*В школьной практике можно учитывать при оценке результатов учения не только знания, но и **деятельность учащихся, их обеспечивающую**. Так, требования к результатам обучения включают: систему знаний и умений; виды деятельности, в которых осуществляется усвоение предметного содержания обучения; качественные особенности усвоения учащимися предметного и деятельностного содержания обучения. Состояние видов деятельности школьника может быть выявлено критериально-ориентированными тестами, деятельностными пробами, длительным наблюдением, а также в ходе психологически продуманного устного опроса, в письменных контрольных работах, при помощи компьютерного тестирования.*

Добавим: сегодня явственно видно наличие трех групп основных факторов, влияющих на изменение процессов обучения и учения – динамичное изменение жизни, множественность культур, появление новых технологий и средств связи. Влияние этих факторов и на само образование как основного источника

¹⁹¹ Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.А. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. - Петрозаводск, 1992.

развития личности школьника, и на формирование учебной деятельности можно рассмотреть через характеристику их позитивного потенциала и рисков, учитывая стратегии использования позитивного влияния выделенных факторов и преодоления негативного, которые определяются на основе анализа инновационных преобразований российской школы.

Первая группа факторов связана с неопределенностью будущего, быстрыми изменениями современной жизни. Возрастание скорости жизни связано и со скоростью изменения самого человека: человек не способен выжить в мире изменений, если он не будет готов к постоянному изменению и преобразению самого себя. В качестве основных факторов этой группы можно условно обозначить следующие: динамичное изменение жизни и потребность в осознанном жизненном самоопределении. Позитивный потенциал данных факторов выражается в стимулировании потребности и готовности к изменениям, мобильности, ориентации на проектирование жизненного пути; риски связаны с размытостью и неструктурированностью жизненных целей личности.

Вторая группа факторов отражает изменения культуры. Культура является значимым фактором влияния на развитие подрастающего поколения — она не только выполняет социализирующую функцию (создает социокультурный контекст общества), но и образовательную. Культура, в целом, развивается по пути многообразия стилей, сегодня можно говорить о поликультурности и мультикультурности современного мира, что создает позитивный потенциал данного фактора и позволяет человеку быть гибким и динамичным, обладать свободой суждений и свободой презентации себя, быть толерантным и отвергать стереотипы, множественность и многообразие социальных миров способствует развитию толерантности и коммуникабельности, гражданской позиции. Однако мозаичность культур, отсутствие культурных канонов, отвержение правил, абсурд и безобразное в культуре, манипуляция сознанием являются прямой угрозой нравственному развитию личности

современного школьника. Мозаичность культур создает риски мозаичности образования, а в конечном итоге и мозаичности мышления, формирования негативной идентичности школьника. Отсутствие канонов в культуре, искусстве, поведении, т.е. отсутствие всякого канона, создает значительные риски для отвержения всяких правил, появления абсурда, безобразного в культуре и в поведении современных школьников.

Третья группа факторов – новые технологии и средства связи. Наш мир, прежде всего, характеризуется появлением новых технологий и средств связи. Особенностью современной жизни являются революция средств масс-медиа, появление «второй действительности», развитие Интернета, постмодернистская эстетика. Позитивный потенциал этого – быстрота и частота выстраивания разнообразных связей. Революция средств масс-медиа способствует вовлеченности каждого в жизнь общества, мира, своей страны, осознанию гражданской идентичности, что связано с открытостью практически любой информации, а также создается возможность выстраивания множественных связей и мновенных коммуникаций. Однако интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий, переход средств массовой информации на цифровую основу, широкое распространение глобальных компьютерных сетей приводит к тому, что современный человек погружается в качественно новую и семиотически неоднородную информационную среду. При этом информация носит калейдоскопичный характер, состоящий из разнородных сведений, которые включают человека в единый информационный континуум, составляющий социокультурный контекст общества. Риски достаточно велики, они связаны с нелинейностью и оборванностью синтаксиса (своеобразие лексики sms-сообщений и электронных писем), когда избыточность привлекательной разнообразной информации не позволяют школьнику выстроить целостный образ мира, человека и самого себя. Позитивный потенциал этой группы факторов связан с возможностью развития новых информационно-коммуникационных технологий с целью создания новых

образовательных средств, ресурсов, коммуникаций, с созданием образовательной среды нового типа, с открытостью школы как системы. Риски связаны с трансляцией педагогами устаревающих способов деятельности, все увеличивающимся информационным потоком, отсутствием ориентиров, позволяющих школьнику выстроить целостный образ мира, человека и самого себя.

Таким образом, уточняя основные способы психологического решения современной профессиональной задачи образования – организации инновационной учебной деятельности школьников, выделим как необходимое и для педагога, и для обучающегося:

- развитие мотивации и учения школьников.

Учебно-познавательная деятельность, учение, образовательная/учебная ситуация, учебная задача, индивидуальные и возрастные различия школьников, интересы, учебная мотивация, виды мотивов, поддержка, климат, образовательная среда, содержание образования. Учащийся овладевает способами проектирования образовательной среды, информационного ресурса, коммуникационного ресурса, сопровождения и поддержки учебно-познавательной деятельности; способами диагностики и приемами развития собственной мотивации учения;

- проектирование и организация коммуникации школьника. Общение, взаимодействие, совместные формы деятельности, сообщество, коммуникация, модерация, методы, средства, формы, технология группового взаимодействия, групповая динамика, конфликт. Ученик овладевает способами и стратегиями организации коммуникации (демонстрирует умения вести дискуссию, дебаты, владеет методами модерации и т.д.), методиками вовлечения в разработку и принятие правил совместной деятельности и поведения, методами

управления групповой динамикой на занятии и приемами разрешения конфликтов.

- **проектирование и организация процедуры понимания школьника.** Понимание и объяснение, интеграция, картина мира, образ мира, образ человека, образ «я», мировоззрение, ценности, событийность жизни, смысл, значение, содержание образования, ценностно-смысловые контексты содержания учебного материала, гуманитарная технология, диалог, полилог, дискуссия, дебаты, суждение, овладение умениями интеграции учебного материала, методами и приемами понимания ценностно-смысловых контекстов содержания учебного материала, умениями организовывать и поддерживать диалог, дискуссию, дебаты.

- **включение школьника в проектирование.** Учебное проектирование, технология, структура деятельности, виды деятельности: познавательная, исследовательская, проектная, самопознавательная, целеполагание, проект, социальная практика, «социальные пробы», инициатива, успех, овладение методами и стратегиями организации разнообразных видов деятельности, технологией учебного проектирования, методами поддержки деятельности учащегося.

- **включение школьника в рефлексию.** Рефлексия, опыт учебной деятельности, результаты учебной деятельности, компетентность, компетенции, самоанализ, самооценка, самоконтроль, барьеры и затруднения в учебно-познавательной деятельности, умения и стратегии организации рефлексии, методы поощрения обучающихся, методы оценивания и самооценивания, учебные достижения, образовательные результаты, овладение педагогическими умениями и стратегиями организации рефлексии на занятии, методиками включения обучающихся в оценочную деятельность, в

том числе, в оценивание учебных достижений и компетенций.

Для запоминания и самоконтроля: формирование личности ребенка, общественные функции и соответствующие нормы поведения взрослых, психологические новообразования, элементарные теоретические знания, целостные системы теоретических понятий, интериоризация, общественно значимая деятельность, учебно-познавательная деятельность, состояние учебной задачи и ориентировочной основы, состояние учебных действий, состояние самоконтроля и самооценки, развитие мотивации, рефлексия, проектирование, организация коммуникации.

Вопросы и задания по § 9

1. Назовите основные признаки ведущей деятельности.
2. Подготовьте сообщения об учебной деятельности на разных возрастных этапах.
3. В чем заключаются особенности УД студентов?
4. Каким образом, согласно А.К.Марковой, диагностируются уровни сформированности УД?
5. Дайте представление об изменении процессов обучения и учения в современном мире.
6. Расскажите об основных способах психологического решения задачи организации инновационной учебной деятельности.
7. Каким образом новые информационные технологии, по вашему мнению, могут влиять на изменение структуры учебной деятельности?

8. Каким образом могут происходить изменения в системах оценивания результатов УД на современном этапе развития отечественной педагогики?

9. Попробуйте спрогнозировать появление непривычных, необычных психических новообразований современных учащихся.

§ 10. Проблема определения и основные трактовки мотивов. Учебная мотивация: сущность, источники, классификация, характеристика, функции



Б.Ф. Ломов

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности — одна из стержневых в психологии. Б.Ф. Ломов¹⁹² отмечает, что в психологических исследованиях деятельности мотивации и целеполагания принадлежит ведущая роль¹⁹³.

Неудивительно, что мотивации и мотивам посвящено большое количество научных трудов, как отече-

¹⁹² **Ломов Борис Федорович** (1927 -1989) — советский психолог, специалист в области общей, инженерной и педагогической психологии, а также психологии познавательных процессов. Один из инициаторов разработки инженерной психологии в СССР.

¹⁹³ **Ломов Б.Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.

ственных (В.К.Вилюнас¹⁹⁴, А.Н.Леонтьев, М.Ш.Магомед-Эминов¹⁹⁵, В.С.Мерлин, П.В.Симонов¹⁹⁶, Д.Н.Узнадзе, П.М.Якобсон¹⁹⁷ и др.), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон¹⁹⁸, Г.Холл¹⁹⁹, А.Маслоу, Х. Хекхаузен и др.).

Концепции и теории мотивации, относимые только к человеку, начали появляться в психологической науке начиная с 20-х гг. XX в. Первой была теория мотивации К.Левина (1926). Вслед за ней были опубликованы работы представителей гуманистической психологии – А.Маслоу, Г.Олпорта²⁰⁰, К.Роджерса²⁰¹.

¹⁹⁴ **Вилюнас Витис Казиса** (род.1944) – доктор психологических наук, специалист в области психологии эмоций и мотивации.

¹⁹⁵ **Магомед-Эминов Мадрудин Шамсудинович** (род. 1948) - заведующий кафедрой экстремальной психологии и психологической помощи факультета психологии МГУ, специалист по мотивации и психодиагностике мотивации, новым методам психотерапии, посттравматическому стрессу, психоанализу.

¹⁹⁶ **Симонов Павел Васильевич** (1926 - 2002) — советский, российский психофизиолог, биофизик и психолог. Академик РАН, доктор медицинских наук (1961), профессор (1969). Лауреат Государственной премии СССР за создание и разработку методов диагностики и прогнозирования состояния мозга человека.

¹⁹⁷ **Якобсон Павел Максимович** (1902—1979) — советский психолог, специалист в области психологии чувств и эмоций, психологии художественного творчества, мотивации поведения человека.

¹⁹⁸ **Аткинсон Джон Уильям** (род. 1923) - американский психолог, один из авторов теории мотивации.

¹⁹⁹ **Грэнвилл Стэнли Холл** (1844 — 1924) - пионер американской психологической науки. Его интересы сосредоточены на развитии детей и эволюционной теории.

²⁰⁰ **Гордон Уиллард Олпорт** (1897 — 1967) — американский психолог, теоретик черт личности, выдвинул идею функциональной автономии мотивов.

²⁰¹ **Карл Рэнсом Роджерс** (1902 — 1987) — американский психолог, один из создателей и лидеров гуманистической психологии.



К. Левин

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

В ряде работ «мотив» рассматривается **только как интеллектуальный продукт мозговой деятельности**. Так, канадский психолог Ж.Годфруа пишет, что «мотив» – это **соображение, по которому субъект должен действовать**²⁰². Еще более резко говорит Х.Хекхаузен: это лишь «**конструкт мышления**», т.е. **теоретическое построение, а не реально существующий психологический феномен**. Неудивительно, что в его труде за мотив принимаются либо **потребность (потребность во властвовании, называемая им «мотивом власти»; потребность в достижении – «мотив достижения», либо личностные диспозиции (тревожность и др.), либо внешние и внутренние причины того или иного**

²⁰² Годфруа Ж. Что такое психология. – М.: Мир, 1996.

поведения (оказание помощи, проявление агрессии)²⁰³.

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

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

- намерения, представления, идеи, чувства, переживания (А.И. Божович);
- потребности, влечения, побуждения, склонности (Х. Хекхаузен);
- желания, хотения, привычки, мысли, чувство долга (П.А. Рудик);
- морально-политические установки и помыслы (Г.А. Ковалев);
- психические процессы, состояния и свойства личности (К.К. Платонов²⁰⁴);
- предметы внешнего мира (А.Н. Леонтьев);
- установки (А. Маслоу);
- условия существования (В.К. Вилюнас);
- побуждения, от которых зависит целенаправленный характер действий (В.С. Мерлин);
- соображение, по которому субъект должен действовать (Ж. Годфруа).

²⁰³ Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001.

²⁰⁴ Платонов Константин Константинович (1906 – 1984) — отечественный психолог. Проводил новаторские исследования в области психологии труда.

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



Х.Хекхаузен

Рассмотрим:

Мотив как цель (предмет)

Распространенность этой точки зрения обусловлена тем, что принятие цели (предмета) в качестве мотива отвечает на вопросы «зачем» и «для чего» осуществляется действие, т.е. объясняется целенаправленный, произвольный характер поведения человека. Именно предмет придает целенаправленность побуждениям человека, а самим побуждениям – смысл. Отсюда вытекает и смыслообразующая функция мотива (А.Н. Леонтьев).

Мотив как потребность

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



К.К.Платонов

Мотив как намерение

Зная намерения человека, можно ответить на вопросы: «чего он хочет достичь?», «что и как хочет сделать?» и тем самым понять основания поведения. Намерения тогда выступают в качестве мотивов, когда человек либо принимает решение, либо когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено. В намерении присутствует влияние потребности и

интеллектуальной активности человека, связанное с осознанием средств достижения цели. То, что намерение обладает побудительной силой очевидно, однако оно не раскрывает причины поведения.

Мотив как устойчивое свойство личности

Подобный взгляд на мотив особенно характерен для западных психологов, которые полагают, что устойчивые черты личности обуславливают поведение и деятельность человека в той же мере, что внешние стимулы. Р.Мейли²⁰⁵ относит к мотивационным чертам личности тревожность, агрессивность, уровень притязаний и сопротивляемость фрустрации. Подобной точки зрения придерживаются и ряд отечественных психологов, в частности К.К.Платонов, М.Ш.Магомед-Эминов, В.С.Мерлин.

Мотив как побуждение

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

²⁰⁵ **Мейли Ришар** (1900-1984), швейцарский психолог, профессор Берлинского университета, издатель многих психологических журналов, известен своими работами по факторному анализу (личности), по генетической психологии, по тестам интеллекта.

текает, что мотив – это осознанная потребность. Побуждение рассматривается как стремление к удовлетворению потребности.

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

Итак, мотив личности – это и потребность, и цель, и намерение, и побуждение, и свойство личности, детерминирующие поведение человека.

При рассмотрении мотивации человека как психологического феномена, приходится сталкиваться со многими трудностями. Часто возникает терминологическая неясность в определении «**мотивации**» и «**мотива**».

В западной психологии устойчивые (диспозиционные) и переменные факторы мотивации, устойчивые и функциональные переменные, личностные и ситуационные детерминанты рассматриваются как критерии разделения мотивов и мотивации. Отмечается, что устойчивые характеристики личности обуславливают поведение и деятельность в такой же степени, как и внешние стимулы. Личностные диспозиции (предпочтения, склонности, установки, ценности, мировоззрение,

идеалы) должны принимать участие в формировании конкретного мотива.

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



Г.Олпорт

В связи с этим, вероятно, имеет смысл поставить вопрос, **в какой мере личность выявляется в ее мотивационной сфере**. А.Н.Леонтьев, например, писал, что основная структура личности представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий²⁰⁶. Но можно заметить, что далеко не все то, что

²⁰⁶ **Леонтьев А.Н.** Потребности, мотивы и эмоции. — М., 1971.

характеризует личность, сказывается на ее мотивационной сфере (можно сказать и обратное: не всякие особенности процесса мотивации превращаются в свойства личности). И Г.Олпорт говорит об этом же: будет неточным сказать, что все мотивы являются чертами; некоторые из черт имеют мотивационное (направляющее) значение, а другие больше инструментальное²⁰⁷.

Безусловно, к чертам, имеющим мотивационное значение, можно отнести такие особенности личности, как уровень притязаний, стремление к достижению успеха или избегание неудачи, мотивы аффилиации²⁰⁸ или мотивы отвергания (склонность к общению с другими людьми, к сотрудничеству с ними или, наоборот, боязнь быть неприкрытым, отвергнутым), агрессивность (склонность решать конфликты путем использования агрессивных действий).

Теперь конкретно к учебной мотивации.

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

- **познавательные потребности;**
- **цели;**
- **интересы;**
- **стремления;**
- **идеалы;**

²⁰⁷ Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.

²⁰⁸ **Аффилиация** - стремление быть в обществе других людей, потребность человека в создании теплых, эмоционально значимых отношений с другими людьми. Стремление к сближению с людьми, дружба, любовь, общение — все это подпадает под понятие аффилиация.

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

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

Доминирующие внутренние мотивы определяют устойчивость учебной мотивации, иерархию ее основных подструктур. Социальные мотивы обуславливают постоянную динамику вступающих в новые отношения друг с другом побуждений. А.К.Маркова отмечает, что становление мотивации «есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними»²⁰⁹. По ее мнению, качества мотивов могут быть:

- **содержательными, связанными с характером учебной деятельности (осознанность, самостоятельность, обобщенность, действенность, доминирование в общей структуре мотивации, степень распространения на несколько учебных предметов и др.);**

- **динамическими, связанными с психофизиологическими особенностями ребенка (устойчивость мотива, его сила и выраженность, переключаемость с одного мотива на другой, эмоциональная окраска мотивов) и т.д.**²¹⁰

²⁰⁹ **Маркова А.К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.

²¹⁰ Там же.

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

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

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

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

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

- **внутренние;**
- **внешние;**
- **личные.**

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

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

Личные источники. Среди названных источников активности, мотивирующих учебную деятельность, особое место занимают личные источники. К их числу относятся интересы, потребности, установки, эталоны и стереотипы и другие, которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности.

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

На основе вышеперечисленных источников активности выделяют следующие группы мотивов:

♦ социальные (осознание социальной значимости учения, понимание личностно-

развивающего значения учения, потребность в развитии мировоззрения и миропонимания и др.);

♦ познавательные (интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и др.);

♦ личностные (чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации или транслированию и передаче личностных свойств и др.).

Известный отечественный психолог М.В.Матюхина выделяет две основные группы мотивов:

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

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

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

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

1) Широкие социальные мотивы:

▪ мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т.п.;

▪ мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

2) Усколичные мотивы:

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

3) Отрицательные мотивы:

- стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неприятностей)²¹¹.

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

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

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

Еще более обусловлены внешними моментами такие мотивы, как:

- ♦ **учеба как вынужденное поведение;**
- ♦ **процесс учебы как привычное функционирование;**

²¹¹ **Матюхина М.В.** Изучение и формирование мотивации учения младших школьников. - Волгоград, 1983.

- ♦ **учеба ради лидерства и престижа;**
- ♦ **стремление оказаться в центре внимания.**

Эти мотивы могут оказывать и заметное негативное влияние на характер и результаты учебного процесса. Наиболее резко выражены внешние моменты в мотивах учебы ради материального вознаграждения и избегания неудач²¹².

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

И познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни.

1. Уровни познавательных мотивов:

- широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями, закономерностями);

- учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний);

- мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем на построение специальной программы самосовершенствования).

2. Уровни социальных мотивов:

- широкие социальные мотивы (долг и ответственность, понимание социальной значимости учения);

- узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление занять определенную позицию) в отношениях с окружающими, получить их одобрение);

²¹² **Маркова А.К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.

- **мотивы социального сотрудничества (ориентация на разные способы взаимодействия с другим человеком)**²¹³.

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

Широкие социальные мотивы проявляются в поступках, свидетельствующих о понимании учеником своего долга и ответственности; позиционные мотивы – в стремлении к контактам со сверстниками и в получении их оценок, в инициативе и помощи товарищам; мотивы социального сотрудничества – в стремлении к коллективной работе и к осознанию рациональных способов ее осуществления. Осознанные мотивы выражаются в умении школьника рассказать о том, что его побуждает, выстроить мотивы по степени значимости; реально действующие мотивы выражаются в успеваемости и посещаемости, в развернутости учебной деятельности и формах ухода от нее, в выполнении дополнительных заданий или отказе от них, в стремлении к заданиям повышенной или пониженной сложности и т.д.²¹⁴

²¹³ **Маркова А.К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.

²¹⁴ **Маркова А.К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.

Учебная мотивация характеризуется силой и устойчивостью учебных мотивов.

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

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

$M = \Pi \times B \times Z$, где: M – сила мотива, Π – мотив достижения успеха как личностное свойство, B – субъективно оцениваемая вероятность достижения поставленной цели, Z – личностное значение достижения этой цели²¹⁵.

Устойчивость учебного мотива оценивается по его наличию во всех основных видах учебно-познавательной деятельности учащегося, по сохранению его влияния на поведение в сложных условиях деятельности, по его сохранению во времени. По сути, речь идет об устойчивости (ригидности) установок, ценностных ориентации, намерений учащегося.

Можно выделить следующие функции учебных мотивов:

а) **побуждающую функцию**, которая характеризует энергетику мотива, иными словами, мотив вызывает

²¹⁵ Atkinson G.W., Raynor G.O. Personality, motivation and achievement. - N.Y., 1978.

и обуславливает активность учащегося, его поведение и деятельность;

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

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

Наряду с указанными, выделяют еще функции мотива:

- **стимулирующую, управляющую, организующую (Е.П. Ильин²¹⁶);**
- **структурирующую (О.К. Тихомиров²¹⁷);**
- **смыслообразующую (А.Н. Леонтьев);**

²¹⁶ **Ильин Евгений Павлович** (род. 1933) - доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, заслуженный деятель науки РФ; специалист в области общей и дифференциальной психофизиологии, психологии физического воспитания и спорта

²¹⁷ **Тихомиров Олег Константинович** (1933-2001) - ученый с мировым именем, автор смысловой теории мышления.

- контролирующую (А.В. Запорожец²¹⁸);
- защитную (К. Обуховский²¹⁹).

Для запоминания и самоконтроля: Б.Ф.Ломов, М.Ш.Магомед-Эминов, П.В.Симонов, П.М.Якобсон, Дж. Аткинсон, Г.Холл, К.Роджерс, К. Обуховский, О.К. Тихомиров, А.В. Запорожец, Е.П. Ильин, Ж.Годфруа, К.К.Платонов, В.К.Вилюнас, Р.Мейли, интеллектуальный продукт мозговой деятельности, познавательные и социальные мотивы, узколичностные, отрицательные мотивы, содержательные и динамические качества мотивов, сложное интегральное психологическое образование, аффилиация, формула Аткинсона, побуждающая, направляющая, регулирующая функции мотивов, уровни мотивов.

Вопросы и задания по § 10

1. Когда начинают появляться первые исследования и концепции мотивации?
2. Кто из зарубежных и отечественных ученых стоит у истоков теорий мотивации?
3. Попробуйте перечислить наиболее известные концепции мотивации.
4. Подготовьте сообщения о наиболее заинтересовавшей вас теории мотивации.

²¹⁸ Запорожец Александр Владимирович (1905 - 1981) — отечественный ученый, разрабатывал вопросы общей и детской психологии, психологии сенсорных процессов и движения; внёс вклад в психологическую теорию деятельности.

²¹⁹ Казимеж Обуховский (род. 1931) - польский психолог, специализирующийся в области клинической психологии и психологии личности.

5. Дайте характеристику мотива как побуждения, цели, намерения, потребности, свойства личности состояния.

6. Попробуйте установить причины неясность в определении «мотивации» и «мотива».

7. Расскажите о системе мотивов, образующих учебную мотивацию.

8. Что такое факторы учебной мотивации?

9. Дайте определение видов учебной мотивации.

10. Расскажите об источниках учебной мотивации.

11. Подготовьте сообщения об основных группах учебных мотивов, согласно определениям А.К.Марковой и М.В.Матюхиной.

12. Что такое сила учебного мотива?

13. Расскажите о функциях учебных мотивов.

§ 11. Формирование и изучение учебной мотивации



А.М.Фридман

Какую же общую мотивацию следует формировать у учащихся? Чтобы ответить на этот вопрос, надо сначала определить те виды деятельности, которые должны быть главными, ведущими в учебно-воспитательной самодеятельности учащихся. По мнению А.М.Фридмана²²⁰, можно выделить следующие виды деятельности учащихся, определяющие осуществление цели школы:

- 1. Учебно-познавательная деятельность.**
- 2. Деятельность по саморазвитию своих способностей.**

²²⁰ **Фридман Лев Моисеевич** (1915-2005) - доктор педагогических наук, профессор психологии, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО. Научная деятельность была сосредоточена в области педагогической психологии и психологических основ обучения математике.

3. Деятельность по самовоспитанию своих добрых качеств, стиля поведения, положительных черт характера.

4. Деятельность по профессиональному самоопределению, подготовке к будущей профессии и продолжению образования в избранной области.

Чтобы учащиеся овладели видами деятельности и чтобы последние были достаточно эффективны, необходимо формировать у них стойкий интерес к указанным видам деятельности, а также все виды широких социальных и внутренних мотивов, добиваясь при этом, чтобы они были ясно осознаваемыми, стойкими и смыслообразующими²²¹.

Развитие внутренней мотивации учения. Развитие внутренней мотивации учения происходит как сдвиг внешнего мотива на цель учения. Каждый шаг этого процесса является сдвигом одного мотива на другой, более внутренний, более близкий к цели учения. Поэтому в мотивационном развитии учащегося следует учитывать, так же как и в процессе обучения, зону ближайшего развития. Развитие внутренней мотивации учения – это движение вверх. Гораздо проще двигаться вниз. Нередко в реальной педагогической практике родителей и учителей используются такие «педагогические подкрепления», которые приводят к регрессу мотивации учения у школьников. Ими могут быть: чрезмерное внимание и неискренние похвалы, неоправданно завышенные оценки, материальное поощрение и использование престижных ценностей, а также жесткие наказания, принижающая критика или полное игнорирование, неоправданно за-

²²¹ Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: Пособие для студентов и учителей. – М: Ин-т практ. Психологии, 1997.

ниженные оценки и лишение материальных поощрений и иных стимулов.

Эти воздействия обуславливают ориентацию ученика на мотивы самосохранения, материального благополучия и комфорта. **Сдвиг мотива на цель зависит не только от характера педагогических воздействий, но и от того, на какую внутриличностную почву и объективную ситуацию учения они ложатся.** Поэтому необходимым условием развивающего сдвига мотива на цель является расширение жизненного мира школьника.

Выше указывалось, что нужными мотивами, которые следует формировать у учащихся, чтобы осуществить главную цель школы – воспитание личности – являются широкие социальные мотивы и все внутренние мотивы, в первую очередь, мотивы саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования, а также интересы к соответствующим деятельности по саморазвитию, самовоспитанию и самосовершенствованию. Как же формировать такие мотивы, интересы и склонности?

А.К.Маркова подчеркивает, что **мотивы всех видов и уровней могут проходить в своем становлении следующие этапы: актуализация привычных мотивов; постановка на основе этих мотивов новых целей; положительное подкрепление мотива при реализации этих целей; появление на этой основе новых мотивов; соподчинение разных мотивов и построение их иерархии; появление у ряда мотивов новых качеств (самостоятельности, устойчивости и др.)**²²².

²²² Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.

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

- **первый путь**, иногда называемый «снизу вверх», он состоит в создании таких объективных условий, такой организации деятельности учащихся, которые необходимо ведут к формированию у них нужной мотивации. Этот путь означает, что учитель, опираясь на уже имеющиеся у учащихся потребности, так организует определенную деятельность, чтобы она вызвала у них положительные эмоции удовлетворения, радости. Если эти чувства учащиеся испытывают достаточно долго, то у них возникает новая потребность – в самой этой деятельности, вызывающей у них приятные эмоциональные переживания. В общую мотивацию школьников тем самым включается новый стойкий мотив к указанной деятельности. Вот один из многих примеров формирования нужных мотивов с помощью этого пути. Допустим, мы хотим сформировать у учащихся стойкий мотив – интерес к решению задач, если такого мотива у них еще нет. Опираясь на имеющуюся у учащихся потребность выполнять требования взрослых, учитель организует самостоятельное решение задач так, чтобы гарантировать полный успех каждого ученика в этом деле, например, учащимся даются заведомо легкие задачи. При этом учитель хвалит учащихся за успешно выполненную работу и повторяет это до тех пор, пока ученики не обретут полной уверенности в своих возможностях в решении задач. Затем учитель, предупреждая, что теперь он даст им сложные задачи, дает опять достаточно легкие, посильные для каждого ученика. Тем самым у учащихся постепенно крепнет уверенность в своих силах и возможностях, они сами просят давать им новые и новые задачи, причем повышенной трудности. Тогда

учитель начинает увеличивать степень трудности задач, и таким образом у учащихся удается сформировать стойкую положительную мотивацию к решению задач любой трудности.

- **второй путь** заключается в усвоении предъявляемых учащемуся в готовой «форме» побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые по замыслу воспитателя должны у него сформироваться и которые сам воспитуемый должен постепенно превратить из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Это механизм формирования «сверху вниз». Такой путь связан с методами убеждения, разъяснения, внушения, информирования, примера. Особую роль здесь играет коллектив, социальная среда, в которой живет и действует ученик, взгляды, убеждения, традиции, принятые в этой среде. Когда ученик видит, что окружающие его товарищи и взрослые относятся к тому или другому объекту (например, к знаниям по какому-то предмету, к какой-то работе и т.д.) как к особой ценности и направляют свою деятельность на овладение этим объектом, то и он перенимает этот взгляд на данный объект. Тем самым у ученика возникает особое отношение к этому объекту как к некоей ценности и потребность в овладении им, т.е. возникает новый стойкий мотив²²³. Как говорит Л.М.Фридман, учитель в своей воспитательной работе должен использовать для формирования у учащихся нужной мотивации оба этих пути. Кроме того, на формирование мотивации оказывают влияние содержание учебных предметов, организация

²²³ **Фридман Л.М.** Психопедагогика общего образования: Пособие для студентов и учителей. – М: Ин-т практ. Психологии, 1997.

учебного процесса, внеклассной и внешкольной работы, личность учителя и многие другие факторы (например, отношения семьи ученика к учению, к воспитанию и еще многое другое). «...Особо подчеркнем фактор традиций школы, характер жизни в школе, интерес учителей к процессу воспитания учащихся, увлеченность их этим трудным и сложным делом. Ведь равнодушие одних учителей не менее заразительно, чем увлеченность других»²²⁴.

А.Н.Леонтьев писал: «...И в учении тоже, чтобы не формально усвоить материал, нужно не отбыть обучение, а прожить его, нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося. Даже в обучении навыкам, обыкновенным двигательным навыкам, это тоже так. Даже приемами штыкового боя нельзя как следует овладеть, если нет к этому внутреннего отношения как мотива, и все выглядит как голая техника «длинных уколов» и «коротких уколов», «отбивов вверх» и «отбивов вниз». Даже здесь полезно старое классическое «рассердись!», которое испокон веков требовалось от русского солдата»²²⁵. «Рассердись!» означает не что иное, как требование заинтересованности в деловом результате осваиваемой деятельности, хотя как предмет, так и продукт этой деятельности являются всего лишь имитацией будущих реальных ее структурных образований. Анализ данного высказывания А.Н.Леонтьева позволяет увидеть, что выражение «иметь жизненный смысл» для него означало, что учение должно выступать не как самодовлеющее познание, а скорее как подготовительный функциональный компонент (или, как сказал бы сам А.Н.Леонтьев, «фаза приготовления») будущей «дело-

²²⁴ Там же.

²²⁵ **Леонтьев А.Н.** Потребности, мотивы и эмоции. — М., 1971.

вой» деятельности, т.е. деятельности, выполняемой на основе предметно-специфического, внешнего по отношению к познанию мотива. Разумеется, было бы нелегко сказать, что ученый описывает здесь ситуацию трудового обучения: главной движущей силой усвоения является все-таки познавательный мотив. При этом имеет место своеобразное «удвоение», когда на имеющуюся реальную ситуацию (усвоение) накладывается идеальная, воображаемая ситуация (будущая трудовая деятельность), так что можно сказать, что «деловая» деятельность также выполняется, хотя и в умственном плане, при этом учащийся «потребляет» то умение или знание, которое в реальном плане им только лишь усваивается. Подобное «потребление» формируемого умения и дает дополнительный мотивирующий эффект.

Для того чтобы сформировать у учащихся стойкую положительную мотивацию, нужно следить за динамикой развития мотивов учения и самовоспитания с тем, чтобы своевременно корректировать педагогическую деятельность, индивидуальное воздействие на отдельных учащихся. Для этого необходимо периодически проводить своеобразное обследование всех учеников с целью выявления характера мотивации их учения, установления доминирующего мотива. Конечно, обследование, **изучение динамики личностного развития** учащихся проводится не только для выявления мотивации. Основой для этого служит целенаправленное наблюдение учителей за деятельностью учащихся по возможным следующим параметрам:

- 1. Имеется ли у ученика интерес к учебно-воспитательному процессу.**
- 2. К чему именно в этом процессе имеется наибольший интерес.**

3. Есть ли у него интерес к данному учебному предмету.

4. Что именно интересует ученика в нем:

- содержание учебного предмета;
- методы открытия новых знаний;
- методы решения задач;
- внешние результаты – оценки, престиж

и т.д.

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

Можно использовать и некоторые методики более объективного характера. Вот ряд известных методик:

- **методика «свободных заданий»**. В конце урока учитель предлагает учащимся какие-то необязательные задания, предупредив, что их выполнение лишь желательно, но полезно, например, для более глубокого освоения учебного материала. Он должен предупредить, что никаких оценок за выполнение этого задания не будет выставляться. Очевидно, что выполнение подобных заданий свидетельствует о внутреннем интересе учащихся к данному учебному предмету. Если такие свободные задания применять нечасто, но систематически, то по их результатам можно с большой надежностью установить характер мотивации учащихся;

- **методика прерывания процесса решения задач**. Она предполагает, что самостоятельный возврат ученика к нерешенной задаче осуществляется при наличии у него внутренней мотивации, обнаруживая у него одно из проявлений познавательного мотива – стремление к завершенности учебных действий. Эту методику можно применять в двух вариантах: 1) в процессе урока учитель ставит перед учащимися какую-то достаточно сложную задачу. После обсуждения раз-

личных способов ее решения учитель, убедившись, что задача понята и учащиеся смогут ее решить, специально уходит из класса, находя какой-либо предлог для этого. Выходя, он не дает никаких указаний учащимся. Минут через 10-15 учитель возвращается и, обойдя учащихся, фиксирует, кто решал задачу, а кто занимался совсем иным делом. Тем самым он выявляет наличие у учащихся стойких учебно-познавательных мотивов;

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

- методика составления задач и вопросов. Перед завершением очередной темы учитель обращается к классу: «Мы заканчиваем изучение темы. Для того, чтобы обобщить пройденный учебный материал и установить уровень его усвоения каждым из вас, выявить те вопросы, которые остались недостаточно усвоенными, мы проведем обобщающий урок (зачетный урок, письменную работу и т.д., в зависимости от специфики учебного предмета). Для этого прошу, кто желает, можно по бригадам, составить набор вопросов (вариант письменной работы и т.д.), по которым мы проведем обобщение темы. Ваши предложения мы обсудим на следующем уроке». Собрав предложения учащихся, учитель по характеру и оригинальности этих предложений может судить об интересах учащихся, о характере их мотивации.

Автор данного пособия использовал для развития положительной мотивации учащихся **методику иллюстрирования**: при наличии свободного времени у

учащихся на уроке им позволялось делать в рабочих тетрадях рисунки-иллюстрации к любому виду работы – от обычного упражнения до диктанта и сочинения. По договоренности с учителем, ребятам выставлялась дополнительная оценка, причем, это могла быть либо «пятерка», либо «четверка» – в зависимости от того, насколько это «нравилось» учителю. Плохих оценок не ставилось, хорошие улучшали общую оценку, особенно тогда, когда сама, главная оценка была не слишком высока.

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

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

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

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

надежным средством выявления мотивации учения.

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

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

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

7. Полученные с помощью разных методических приемов данные учителю необходимо

*сопоставлять с жизненными показателями учащихся*²²⁶.

Конечно, можно использовать и любые другие методики, которые изложены в соответствующей литературе.

Учебная деятельность всегда полимотивирована. Мотивы учебной деятельности не существуют в изолированном виде. Чаще всего они выступают в сложном взаимопереплетении и взаимосвязи. Одни из них имеют основное значение в стимулировании учебной деятельности, другие – дополнительное. Принято считать, что социальные и познавательные мотивы являются психологически более значимыми и чаще проявляемыми. Кроме того, учебные мотивы различаются не только по содержанию, но и по мере, качеству их осознанности. Наиболее адекватно осознаются мотивы, связанные с близкой перспективой в учении. Но, заметим: в ряде ситуаций учебные мотивы остаются замаскированными, т.е. трудно выявляемыми, и задача педагога как психолога выявить их, реализовав положительные компоненты.

Для запоминания и самоконтроля:
Л.М.Фридман, стойкие и смыслообразующие мотивы, стимулирование учебной деятельности, методика иллюстрирования, методика составления задач и вопросов, методика прерывания процесса решения задач, методика «свободных заданий», изучение динамики личностного развития, усвоение предъявляемых учащемуся в готовой «форме»

²²⁶ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.

побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, создание объективных условий, которые необходимо ведут к формированию нужной мотивации, развитие внутренней мотивации учения.

Вопросы и задания по § 11

1. Какие виды деятельности учащихся, по мнению Л.М.Фридмана, определяют осуществление цели школы?
2. Расскажите о развитии внутренней мотивации учения.
3. Дайте представление об этапах становления мотивов, согласно А.К.Марковой.
4. Какие основные пути формирования у учащихся нужной мотивации выделяются в современной отечественной психологической и педагогической науке?
5. Каким образом осуществляется связь между изучением динамики личностного развития и исследованием мотивации учащихся?
6. Расскажите об известных методах и методиках изучения мотивации учеников.
7. В чем заключается полимотивированность учебной деятельности?

§ 12. Интерес в сфере мотивации. Мотивация достижения успеха



И.Гербарт

Характеризуя интерес (в общепсихологическом определении – это **эмоциональное переживание познавательной потребности**) как один из компонентов учебной мотивации, необходимо обратить внимание на то, что в повседневном бытовом, да и в профессиональном педагогическом общении термин «интерес» часто используется как синоним учебной мотивации. Об этом могут свидетельствовать такие распространенные высказывания, как «у него нет интереса к учебе», «необходимо развивать познавательный интерес» и т. д. Такое смещение понятий связано, во-первых, с тем, что в теории учения именно интерес был первым объектом

изучения в области мотивации (И.Гербарт). Во-вторых, оно объясняется тем, что сам по себе интерес – это сложное, неоднородное явление. Интерес определяется **как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы**, и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению. Интерес, согласно А.К.Марковой, «может быть широким, планирующим, результативным, процессуально-содержательным, учебно-познавательным и высший уровень – преобразующий интерес»²²⁷.

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

Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности – возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче вызвать интерес к учению. Основное средство воспитания устойчивого интереса – использование

²²⁷ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.

таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности.

Большую роль в формировании интереса к учению играет **создание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудностью, которую они не могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний**; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. **Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требующий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоление трудностей в учебной деятельности – важнейшее условие возникновения интереса к ней. Но трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тогда, когда эта трудность посильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает.**

Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. Разнообразие обеспечивается не только столкновением учащихся с различными объектами в ходе обучения, но и тем, что в одном и том же объекте можно открывать новые стороны. Один из приемов возбуждения у учащихся познавательного интереса – «остранение», т.е. показ учащимся нового, неожиданно, важного в привычном и обыденном. **Новизна материала – важнейшая предпосылка возникновения интереса к нему. Однако познание нового должно опираться на уже имеющиеся у школьника знания. Использование прежде усвоенных знаний – одно из основных условий появления интереса.**

*Автор данного пособия много лет в своей педагогической практике использовал применение на лекциях и уроках **интел-***

*лектуальных игр, как одного из уникальных средств не только собственно развития, формирования интеллекта обучающихся, но и, главное, как средство формирования устойчивого интереса к преподаваемой дисциплине своим знаниевым материалом*²²⁸.

Существенный фактор возникновения интереса к учебному материалу – его эмоциональная окраска, живое слово учителя.

Эти положения могут служить определенной программой организации учебного процесса, специально направленной на формирование интереса.

Важным элементом для анализа мотивационной сферы учения школьников является отношение к нему самого школьника. Так, А.К.Маркова, определяя три типа отношения к учению – **отрицательное, нейтральное и положительное**, – приводит четкую дифференциацию последнего на основе включенности в учебный процесс. Очень важно, пишет она, для управления учебной деятельностью школьника: **«...а) положительное, неявное, активное... означающее готовность школьника включиться в учение... б) ...положительное, активное, познавательное, в) ...положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества»**²²⁹. Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятель-

²²⁸ **Мандель Б.Р.** Интеллектуальные игры в практике развития профессионально значимых качеств будущих специалистов социально-культурной сферы: Монография. – Норильск, 2006; Внимание: вопрос! – Норильск: Апекс, 2005; Современные игры разума. – Ростов н/Д: Феникс, 2007 и др.

²²⁹ **Маркова А.К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983.

ности, или его мотивация, является не только многокомпонентной, но и разнородной, вой, что лишний раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования, но и учета, и, даже, адекватного анализа.

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

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

Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности це-

ли. Люди, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотивированные на неудачу склонны к экстремальному выбору: одни из них нереалистично занижают, а другие – нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой.

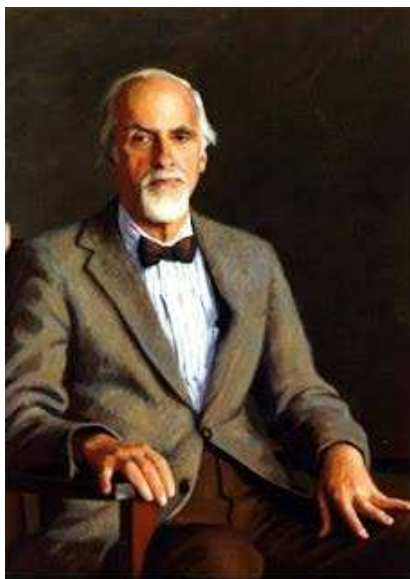
После выполнения серии задач и получения информации об успехах и неудачах в их решении те, кто мотивирован на достижение, переоценивают свои неудачи, а мотивированные на неудачу, напротив, переоценивают свои успехи.

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

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

Что же произойдет, если классы будут организованы по принципу равного уровня способностей? Когда школьники с примерно одинаковыми способностями будут находиться в одном и том же

классе, повысится и их интерес в достижении успеха, и тревожность по поводу собственной несостоятельности. В таких классах позитивно изменяется продуктивность деятельности у учащихся с сильной мотивацией достижения и слабой тревожностью. Именно эти учащиеся проявляют повышенный интерес к учению после перехода в гомогенные классы. В то же время, ученики, у которых преобладает мотивация избегания неудачи, оказываются менее удовлетворенными в атмосфере большего соревнования в классе, однородном по способностям.



Д.Макклеланд

Если человек ориентирован на успех, он не испытывает страха перед неудачей, а если ориентирован на избегание неудачи, то будет тщательнее взвешивать свои возможности, колебаться при

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

Стремление к достижению успеха или «мотив достижения», по Д.Макклелланду²³⁰, – это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности. Впервые эта диспозиция (мотивационное свойство) была выделена в классификации Г.Мюррея²³¹. Достаточно широкую известность получила его мотивационная концепция, в которой, наряду с выделенным У.Макдугаллом²³² перечнем органических, или первичных, потребностей, идентичным основным инстинктам, Мюррей предложил список вторичных (психогенных) потребностей, возникающих на базе инстинктоподобных влечений в результате воспитания и обучения. Это **потребности достижения успехов, аффилиации, агрессии, независимости, противодействия, уважения, унижения, защиты, доминирования, привлечения внимания, избегания вредных воздействий,**

²³⁰ **Макклелланд Дэвид** (1917-1998) – американский психолог, в истории науки остался, прежде всего, как яркий исследователь мотивации, в частности, мотивации достижения.

²³¹ **Генри Александр Мюррей** (1893 - 1988) — американский психолог, известный как автор (совместно с К. Д.Морган Тематического Апперцептивного Теста (ТАТ). Профессиональной специализацией его были взаимодействие диспозиционных и ситуационных детерминант поведения, мотивация, личность, отбор персонала.

²³² **Макдугалл Уильям** (1871-1938) - английский психолог и социальный психолог, представитель инстинктивизма в социологии. Разработал концепцию инстинктов социального поведения, подводя под любое человеческое действие соответствующий инстинкт.

избегания неудач, покровительства, порядка, игры, неприятия, осмысления, сексуальных отношений, помощи, взаимопонимания. Позже к этим двадцати были добавлены еще шесть потребностей: приобретения, отклонения обвинений, познания, созидания, объяснения, признания и бережливости. Рассматриваемую нами диспозицию Г.Мюррей понимал как устойчивую потребность достижения результата в работе, как стремление сделать что-то быстро и хорошо, достичь уровня в каком-либо деле. Эта потребность носит генерализованный характер и проявляется в любой ситуации независимо от конкретного ее содержания.



У.Макдугалл

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

довольно общих целевых состояний», видов удовлетворения или результатов. Однако «мотив достижения» рассматривается не как производный от общественно-исторических условий, а как первопричина человеческого поведения. При этом делается вывод о том, что успешность развития экономики общества зависит от «национального уровня» мотива достижения успеха. По существу, это психологизация общественных явлений²³³.

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

Если Макклелланд в дальнейшем интересуется преимущественно разнообразными проявлениями потребности достижения, то Дж.Аткинсон большее внимание уделяет созданию теории и математической модели для руководства эмпирическими исследованиями в области мотивации достижения. Модель выбора, предложенная Аткинсоном, является более верифицируемой и в большей степени соответствует эмпирическим данным. Аткинсон полагал, что выбор определяется двумя тенденциями – добиваться успеха и избегать неудачи²³⁴.

²³³ Д.Макклелланд. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007.

²³⁴ Atkinson G.W., Raynor G.O. Personality, motivation and achievement. - N.Y., 1978;

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

Тенденция избегать неудачи понимается как сила, подавляющая у индивидуума выполнение действий, которые, как он ожидает, приведут к неудаче. Тенденция избегать неудачи проявляется в том, что человек стремится выйти из ситуации, содержащей угрозу неудачи. Эта тенденция создается личностным фактором – мотивом избегания и ситуационным – ожиданием, или субъективной вероятностью неудачи.

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

Теория Дж.Аткинсона предполагает, что **все обла-дают одновременно и мотивом достижения, и мотивом избегания.** Поэтому в ситуации выбора у человека возникает конфликт между тенденцией стремиться к успеху, которая вызывает действия, ведущие к успеху, и тенденцией избежать неудачи, которая подавляет действия, ведущие к неудаче²³⁵. Дальнейшее совершенствование модели Дж. Аткинсона было

²³⁵ Atkinson G.W., Raynor G.O. Personality, motivation and achievement. - N.Y., 1978;

осуществлено Н.Физером²³⁶, который ввел понятие **внешняя мотивация**. Он считает, что **общая тенденция выполнить задание является суммой результирующей тенденции стремления к успеху и избегания неудачи и внешней мотивации выполнить задание**.

Внешняя мотивация должна рассматриваться в иных терминах мотивов и побуждений, чем те, которые внутренне связаны с достижением и неудачей. В защиту этих положений Н.Физер приводит следующие аргументы: если относящаяся к достижению мотивация была бы единственной, включенной в ситуацию, тогда очевидно, что человек с сильным мотивом избегания не должен был бы даже браться за выполнение задания. Этот человек должен был избегать такого задания и выбирать деятельности, которые не вызывают тревоги о неудаче. Наоборот, человек с сильным мотивом достижения должен всегда проявлять положительный интерес к выполнению заданий, связанных с достижением. Понятие внешней мотивации выполнить задание необходимо для того, чтобы учитывать тот факт, что человек находится в социальной ситуации, в которой он играет роль испытуемого в экспериментах и знает, что от него ожидают некоторых усилий в выполнении задания. В любой экспериментальной ситуации существуют определенные внешние принуждения, которые влияют на испытуемого так, чтобы он выполнял задание безотносительно к природе его мотивации, связанной с достижением²³⁷.

²³⁶ **Физер Норман Томас** (род. 1930) — австралийский психолог, специалист в области психологии развития, организационной психологии, психологии личности.

²³⁷ **Feather, N. T.** Values, achievement, and justice: Studies in the psychology of deservingness. - New York: Kluwer Academic/Plenum Press, 1999.

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

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

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



М.Ш.Магомед-Эминов

Мотивация достижения (в понимании М.Ш.Магомед-Эминова) – это психическая регуляция деятельности в ситуациях достижения, в которых имеется возможность реализовать мотив достижения²³⁸.

Мотив достижения может реализоваться в разных видах деятельности. Это объясняется тем, что результат деятельности сам по себе не реализует мотива достижения, который является широко обобщенным по предметному содержанию личностным мотивом. Личностные мотивы характеризуются скорее не самим результатом, на который деятельность направлена, а тем, какие особенности личности осуществляются при выполнении данной деятельности. Деятельность в своей действительной полноте объемлет два полюса – полюс объекта и полюс субъекта. При этом полюс объекта касается предметности деятельности, субъективный

²³⁸ Магомед-Эминов М.Ш. Позитивная психология человека. От психологии субъекта к психологии бытия. – М.: Российская психоаналитическая ассоциация, 2007 г.

полюс – личности как «внутреннего момента деятельности». Конкретные мотивы деятельности связаны с объективным полюсом деятельности, а обобщенные мотивы личности – с субъективным полюсом. Вместе с тем, у одного и того же человека мотив достижения может реализоваться не во всех видах деятельности и не в одинаковой мере в тех, в которых реализуется, т.е. для каждого существует характерный круг деятельностей, в которых реализуется мотив достижения. Предметное содержание мотива имеет двойственное строение: **функциональное содержание, задающее общую зону предметной отнесенности активности личности, и специфичное (или конкретное содержание).**

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

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

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

В релаксирующей ситуации, в которой низка мотивационная значимость ситуации, у испытуемых с мотивом избегания неудачи обнаруживается асимметрия выбора цели в сторону трудных задач. В активирующей

ситуации, когда мотивационная значимость высокая, зона целей, выбираемых этими испытуемыми, сдвигается, наоборот, в сторону легких задач.

Испытуемый с мотивом стремления к успеху использует следующие способы самоконтроля:

- **рациональную стратегию, направленную на повышение значимости практической активности – действия;**
- **самоинструкции, обязывающие удерживать направленность познавательных и эмоциональных процессов на актуальной ситуации;**
- **эмоциональный контроль, направленный на активацию (гнев, недовольство собой и т.п.).**

Испытуемый с мотивом избегания неудачи используют иные способы самоконтроля:

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

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

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

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

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

Таким образом, можно установить, что **одним из основных механизмов актуализации мотивации достижения выступает мотивационно-эмоциональная оценка ситуации, складывающаяся из оценки мотивационной значимости ситуации и оценки общей компетентности в ситуации достижения; интенсивность мотивационной тенденции меняется в зависимости от изменения величины двух указанных параметров как у испытуемых с мотивом стремления к успеху, так и с мотивом избегания неудачи.**

Для запоминания и самоконтроля: эмоциональное переживание познавательной потребности, интегральное проявление сложных процессов мотивационной сферы, воспитание широких социальных мотивов деятельности, создание проблемной ситуации, эмоциональная окраска, интеллектуальные игры, мотивационно-эмоциональная оценка ситуации, рациональная

стратегия, функциональное содержание, предметная отнесенность активности личности, валентность ситуации, доминирующие мотивы, мотив достижения, мотив избегания неудачи, Н.Физер, Г.Мюррей, Д.Макклелланд, У.Макдугалл, ТАТ.

Вопросы и задания по § 12

1. Дайте общую характеристику интереса.
2. Каким образом может происходить формирование интереса?
3. Как отношение самого школьника к учению влияет на развитие интереса и положительной учебной мотивации?
4. Подготовьте сообщения о мотивации достижения.
5. Подготовьте сообщения об исследованиях Д.Макклелланда, У.Макдугалла, Г.Мюррея, Н.Физера.
6. Подготовьте сообщения о методиках развития познавательного интереса учащихся.
7. Расскажите о способах самоконтроля мотивации.
8. Что может произойти, если классы будут организованы по принципу равного уровня способностей в плане учебной мотивации?
9. Подготовьте конспект по работе А.К.Марковой «Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя».

§ 13. «Обученная беспомощность» как психолого-педагогический феномен



М. Селигман

В традиционном обучении часто наблюдается феномен, который видный американский ученый, профессор психологии Пенсильванского университета М. Селигман²³⁹ назвал комплексом «**обученной беспомощности**» («выученной беспомощности») ²⁴⁰. В чем заключается суть этого явления?

В педагогической практике часто формируется порочный замкнутый круг, когда низкий уровень знаний или неспособность донести свои знания до учителя наказываются плохой оценкой и моральным осуждени-

²³⁹ **Мартин Селигман** (род. 1942) - американский психолог и писатель, основоположник позитивной психологии

²⁴⁰ **Seligman, Martin E. P.** Helplessness: On Depression, Development, and Death. - San Francisco: W.H. Freeman, 1975.

ем. Следовательно, учитель вместо того, чтобы мобилизовать школьника на активную учебу, окончательно его демобилизует и приводит еще к большему отставанию, которое, в свою очередь, влечет за собой неудовлетворительные оценки.

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

Тяжелое переживание беспомощности возникает иногда, к сожалению, как **результат отсутствия педагогического такта у учителей.** В наборе ругательных штампов некоторых учителей есть и такие: «ты все

равно никогда не научишься», «ты никогда не вылезешь из двоек», «ты больше тройки никогда не будешь иметь», «тебе не сдать ЕГЭ» и т.п. При этом они не задумываются над тем, какой вред и учебе, и развитию личности они причиняют.

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

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

Все вышеизложенное имеет самое непосредственное отношение к теории и практике обучения. Независимо от того, по какой причине ухудшается успеваемость у школьника, позиция учителя играет решающую роль в преодолении и закреплении этого отставания. Печально, но нередко формируется порочный круг, когда неудовлетворительные оценки, следуя одна за другой, не стимулируют ученика к более интенсивному обучению. Они, как правило, окончательно подрывают его веру в свои возможности, надежду на улучшение своего положения и, в конечном счете, интерес к учебе. В связи с этим его знания и умение их продемонстрировать продолжают ухудшаться. Это обстоятельство, в свою очередь, влечет за собой дальнейшее снижение оценок. В результате достаточно быстро развивается обученная беспомощность. Особо вредное воздействие оказывает сопоставление такого ученика с одноклассниками, а также отношение учителя к нему как к аутсайдеру, безнадежно отстающему. Учителя, позволяющие себе вышеперечисленные реплики вгоняют ученика в обученную беспомощность. Если такое отношение не декларируется, оно обычно ярко проявляется в самом стиле обращения с учеником: в мимике, в интонациях, в жестах – и безошибочно определяется как самим

учеником, так и его товарищами. **Для ребенка или подростка, иногда слишком зависимого в своей самооценке от мнения окружающих, особенно тех, кого он уважает, такого отношения может быть достаточно для окончательной утраты веры в себя.**

Необходимо иметь в виду, что для учащегося несущественно, предъявляются ли ему упреки в недостаточной сообразительности или в лени, в плохом усвоении материала или неумении сосредоточиться. Это обстоятельство обычно упускается из виду. Предполагается, что такие черты, как лень, повышенная отвлекаемость целиком подчинены самоконтролю, а потому нужно разнообразными наказаниями заставить ученика бороться с этими недостатками. Однако эффект воли, который лежит в основе лени и неумения сконцентрироваться на материале, может восприниматься как постоянно действующий и неустранимый фактор, и каждый новый неуспех только укрепляется эту установку. **В данном случае происходит, можно сказать, взаимное обучение беспомощности, ибо плохие оценки ученика, используемые учителем как способ наказания, вызывают у последнего ощущение своего бессилия и тем самым обостряют подспудное раздражение и досаду.** У ученика же обученная беспомощность проявляется во всех аспектах: снижается интерес к учебе, не замечаются собственные успехи, даже если они иногда случаются, нарастает эмоциональное напряжение.

В свете изложенного совершенно иначе воспринимаются такие **типичные способы самооправдания** отстающих учеников, как ссыла на необъективность, повышенную требовательность учителя или на невезение и случайности. В этих аргументах прослеживается не только малодушное стремление сложить с себя ответственность, но и вполне оправданная попытка за-

щитится от установок, которые способны превратить обученную беспомощность в стабильное 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. Но, разумеется, поощрять такой стихийно выбранный способ психологической защиты тоже нельзя, так как от того, что подросток утвердился в своем недоверии и страхе по отношению к учителю, успеваемость, во всяком случае, по этому предмету, не улучшится, а для духовного развития уверенность в несправедливости педагога, безусловно, вредна.

Заметим: если человек сталкивается с действительно трудными проблемами, требующими мобилизации его интеллектуальных, моральных и физических сил и справляется с ними в ряде случаев – его устойчивость к обученной беспомощности растет, особенно если такая «тренировка» происходит в детстве. Что же при этом «тренируется»? Согласно исследованиям и наблюдениям, тренируется и развивается способность к поисковому поведению, поисковой активности – активности, направленной на изменение ситуации, при отсутствии стопроцентного прогноза результатов собственной деятельности, но при постоянном учете уже достигнутых результатов. Важно подчеркнуть, что **именно поисковая активность как процесс, даже независимо от прагматического результата, повышает сопротивляемость организма и к болезням, и к обученной беспомощности, которая представляет собой отказ от поиска.** Понятно, почему неизменные и легкие удачи снижают устойчивость к обученной беспомощности – ведь **при этом формируется явный положительный прогноз, отпадает необходимость**

в поисковой активности. Понятно также, почему постоянные поражения, преследующие с раннего детства, способствуют обученной беспомощности – **при этом формируется неизменный отрицательный прогноз и обесценивается поисковая активность.** Чередование же побед и поражений, как это обычно и происходит в реальной жизни, формирует неопределенный прогноз и ощущение зависимости результатов от собственных усилий, что способствует тренировке поисковой активности и «иммунизирует» к обученной беспомощности. При этом важно помнить, что поисковая активность, так же как отказ от поиска (обученная беспомощность), имеет экспансивную тенденцию к распространению с одного вида деятельности на другой: **заряд поисковой активности, полученный в процессе творчества, во время решения сложных задач, способствует сопротивляемости в трудных житейских ситуациях или в условиях эмоциональных конфликтов, ибо неважно, что именно поддерживает искру, т. е. поисковую активность – важно только, чтобы она не потухла.** И, еще, уважение к себе как к личности – важнейшее условие этого, ибо поиск требует постоянной мобилизации веры в собственные силы и возможность преодоления, вопреки отсутствию однозначного прогноза. Конечно, поисковая активность успешнее стимулируется задачами, не имеющими однозначного решения, а не задачами, ответ на которые полностью предопределен исходными условиями. Чем более открыта задача, чем ближе она к творческой и чем дальше от однозначной формальной логики, тем важнее для ее решения поисковая активность.

Еще одним способом самостоятельной компенсации обученной беспомощности является **поиск внешних интересов.** Хотя и здесь есть свои

трудности – часто отношение к внеучебным интересам у отстающих учеников носит пресекающий характер – распространено мнение, что эти увлечения отвлекают от занятий. Учителя, родители и преподаватели кружков нередко требуют, чтобы до занятия любимым делом была *исправлена успеваемость*. В ряде случаев такой запрет действительно носит стимулирующий характер, но это случается чаще, если обучение еще не очень запущено и обученная беспомощность не выработана. Если она уже сформировалась, то имеет тенденцию распространяться на все виды деятельности и «убивать» любые увлечения. Подобный запрет может побудить некоторых учеников к поиску других средств реализации активности, которые не всегда носят социально одобряемый характер.

Однако наряду с описываемыми проблемами, связанными с успеваемостью отстающих учеников, существует еще одна, на наш взгляд, стоит остановиться. Речь идет о части учащихся, входящих в группу отличников. Известно, в младших классах учителя часто выбирают из всего класса несколько учеников в качестве примера для остальных. Причем часто в качестве критерия отбора выступает не степень развитости интеллектуально-познавательной сферы, а выраженность таких характеристик, как старательность, аккуратность и т.п. Эти ученики постоянно получают хорошие оценки, их хвалит учитель, который является центральной фигурой для школьника, особенно младшего школьника, и, соответственно, одноклассники этих учеников, начинают относиться к ним так же, как и учитель. При переходе в среднюю школу на отношение учителей к ученику оказывает существенное влияние его принадлежность к группе отличников в младшем школьном возрасте. Часто принадлежность к этой группе провоцирует ситуацию, при которой

любой ответ такого ученика, каким бы он ни был, удостоивается высокой оценки. С одной стороны, такая ситуация является отражением позиции учителя в отношении данного ученика. Но существует другая сторона – когда ученик осознает, что ему не надо уже затрачивать усилий для достижения желаемого результата, это блокирует поисковое поведение, что, в свою очередь, ведет к формированию пассивной стратегии, препятствует включению ученика в решение возникающих задач. Кроме того, нахождение ученика в этой группе способствует формированию достаточно высокой самооценки, обусловленной как отношением учителей, так и сверстников. И если у ученика с развившимся по такому типу отказом от поиска изменяется социальная ситуация и он попадает в условия, требующие от него активного включения в решение встающих проблем, возникает достаточно сильная внутренняя напряженность, обусловленная и невозможностью применения выработанных стереотипов поведения, и высоким уровнем притязания и страхом перед возможным неуспехом. Описанные механизмы формирования отказа от поиска действуют на протяжении всего школьного возраста, однако в зависимости от того, какой это возраст – младший, средний или старший школьный, формирование подобной стратегии поведения может быть обусловлено либо непосредственной фрустрацией учебной деятельности, либо развитием на фоне фрустрации другой, более значимой для данного возраста сферы взаимодействия с социальной средой.

В младшем и начале среднего школьного возраста, когда учебная деятельность является ведущей, развитие состояния отказа от поиска обусловлено непосредственно фрустрацией учебной деятельности. Но в подростковом возрасте, когда ведущим становится

интимно-личностное общение и активно формируются такие образования, как самооценка и самосознание, результаты учебной деятельности, и, естественно, оценки, начинают выступать лишь как одно из средств завоевания желаемого положения в коллективе сверстников. В этом случае, очевидно, развитие обученной беспомощности, уже генерализованной во времени и пространстве, возможно при фрустрации мотивов, задающих деятельность общения, а беспомощность, сформированная в аспектах учебной деятельности, будет носить характер следствия фрустрации этих мотивов. Разумеется, это не относится к тем случаям, когда ученик приходит в подростковый возраст с уже имеющейся беспомощностью. Так, в случае длительного неприятия подростка значимым для него другим или другими вероятность нарушения общения с людьми, составляющими его социальное окружение, достаточно велика. Это обусловлено тем, что помимо **фрустрации мотивов ведущей деятельности** возникает несоответствие между самооценкой и имеющимся уровнем притязаний с одной стороны и реальной ситуацией – с другой. В подростковом возрасте такие ситуации переживаются крайне остро, и переживание их достаточно часто приводит к развитию таких качеств, которые не носят социально одобряемого характера. К ним относятся отказ подчиниться требованиям старших, нарочитое противопоставление себя коллективу сверстников, дурашливость и т.п. Подобные поведенческие реакции провоцируют нарушения общения со сверстниками и преподавателями, что, в свою очередь, может вызвать к жизни те связанные с обучением проблемы, которые рассматривались выше.

Помимо описанных факторов, способных оказать существенное влияние на формирование беспомощности, большую роль в развитии этого состояния и

закреплении пассивной стратегии поведения играет **характер отношения к подростку в семье**. В этом возрасте особенно остро стоит вопрос о стиле воспитания: подростки с низкой самооценкой, явно выраженным чувством собственной изолированности и ненужности, малой социальной активностью и неудовлетворенностью в социальных контактах имеют негативный опыт внутрисемейных отношений: преобладание «воспитательных» рациональных воздействий над непосредственным эмоциональным отношением, наказание как основной способ контроля, отсутствие четкой воспитательной программы. Заметно и влияние различных искажений в воспитательном процессе в кругу семьи на формирование неадекватных отношений со средой в этом возрасте, которые способствуют построению поведенческих схем, приводящих к развитию отказа от поиска как в подростковом периоде, так и во взрослом возрасте.

Таким образом, в подростковом возрасте фрустрация мотива аффилиации в любой сфере общения способна привести к развитию состояния отказа от поиска. Причем его формирование в этой сфере определяет специфику стратегии поведения в других сферах взаимодействия с окружающей средой.

Итак, видно, что отказ от поиска на любой стадии онтогенетического развития оказывает существенное влияние на дальнейшее формирование личности ребенка. Кроме того, можно предположить, что отказ от поиска, развивающийся на фоне полного благополучия, может быть сформирован только тогда, когда у человека уже достаточно хорошо определены такие психологические образования, как самооценка и уровень притязаний. Напротив, пока центром социальной ситуации развития ребенка является взрослый, пока нет четко дифференцированного отношения к явлениям

внешнего мира, отказ от поиска может развиваться только по типу обученной беспомощности.

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

Для запоминания и самоконтроля: М.Селигман, комплекс обученной беспомощности, отсутствие педагогического такта, взаимное обучение беспомощности, типичные способы самооправдания, характер отношения к ребенку в семье, несоответствие между самооценкой и уровнем притязаний, фрустрация мотивов ведущей деятельности, внешкольные интересы, поисковая активность.

Вопросы и задания по § 13

1. Подготовьте сообщения о комплексе обученной беспомощности по М.Селигману.
2. Расскажите о взаимосвязи между беспомощностью и самооценкой.
3. Дайте представление о сферах беспомощности.
4. Какую роль играет позиция учителя в преодолении и закреплении комплекса обученной беспомощности?
5. Что такое взаимное обучение беспомощности?
6. Что представляют на практике типичные способы самооправдания?
7. В чем сущность фрустрации мотивов ведущей деятельности?
8. Какова роль поисковой активности в преодолении комплекса обученной беспомощности?
9. Как семья может повлиять на преодоление комплекса обученной беспомощности?
10. Расскажите о том, как внешкольные интересы помогают справиться с «обученной беспомощностью».

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

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

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



Понятие «знание» многозначно и имеет несколько определений, кроме прозвучавшего выше. Оно определяется **то как часть сознания, то как нечто общее в отражении предметного разнообразия, то, как**

способ упорядочения действительности, то как некоторый продукт и результат познания, то как способ воспроизведения в сознании познаваемого объекта.

В «Российской педагогической энциклопедии» «знания» определяются следующим образом: «**проведенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Знания фиксируются в форме знаков естественного и искусственного языков**»²⁴¹.

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

Во всех этих определениях говорится, главным образом, о научных знаниях. Но, кроме научных, есть житейские знания, знания личностные, которые известны только одному человеку. А.М.Фридман, проанализировав существующие определения понятия «знание», приводит его определение более общего характера: **«Знание – это результат нашей познавательной деятельности независимо от того, в какой форме эта деятельность совершалась: чувственно или внечувственно, непосредственно или опосредованно; со слов других, в результате чтения текста, при просмотре кино или телефильма и т.д. Этот**

²⁴¹ Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая рос. энцикл., 1993-1999.

результат познания человек выражает в речи, в том числе, искусственной, жестовой, мимической и любой другой. Следовательно, всякое знание есть продукт познавательной деятельности, выраженный в знаковой форме. Знание противоположно незнанию, неосведомленности, отсутствию представлений о чем или о ком-нибудь»²⁴².

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

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

²⁴² Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. - М.: Институт Практической психологии, 1997.

источников склонностей и интересов человека, необходимым условием развития его способностей.

С учетом перечисленных выше дидактических функций знания перед учителем, владеющим педагогической психологией, стоит несколько задач:

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

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

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

Знания могут быть:

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

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

Научное знание представляет собой систематизированные обобщенные разряды знаний, формирование которых основано не только на опытных, эмпирических, но и на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития. В своих абстрактных

формах научное знание не всем и не всегда доступно, поэтому оно предполагает такие изменения формы его презентации, которые обеспечивают адекватность его восприятия, понимания и усвоения, т.е. учебное знание. Таким образом, **учебное знание является производным от научного и, в отличие от последнего, есть познание уже известного или познанного.**

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

Научные знания, получаемые учеником в школе, зачастую расходятся и даже противоречат житейским представлениям и понятиям ребенка в силу ограниченности или односторонности опыта, на который он опирается. Усваивая научные понятия, имеющие строго определенное в данной научной области значение (например, понятие тела в курсе физики), учащиеся понимают их в соответствии с более узким (или более широким) житейским смыслом.

Преднамеренное изменение, реорганизация научного знания, упрощение или сокращение предметного разнообразия, которое в научном знании отражается с учетом психологических возможностей обучаемых, порождает учебное знание. Знания, усваиваемые в процессе обучения, должны быть систематизированными, взаимосвязанными, охватывать все основное в изучаемой области, иметь определенную логическую структуру и усваиваться в определенной последовательности. Наряду с внутрипредметными связями, относящимися обычно к одному и тому же учебному предмету, должны создаваться и межпредметные связи.

Согласно В.И.Гинецинскому²⁴³, учебное знание существует в трех формах:

- в форме учебной дисциплины;
- в виде учебного текста;
- в форме учебной задачи²⁴⁴.

Адаптированная форма научного знания образует учебную дисциплину, которая включает, с одной стороны, предметную область знания, а с другой – знание закономерностей познавательной деятельности. Языковая форма выражения учебного знания образует учебный текст.



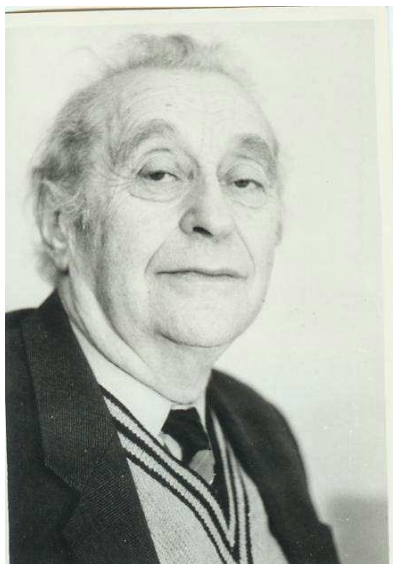
В.И.Гинецинский

Любое знание, в том числе и учебное, субъективно по форме своего существования, и поэтому его нельзя

²⁴³ **Гинецинский Владислав Ильич** (род.1940) – известный российский психолог, доктор педагогических наук, профессор Санкт-Петербургского университета

²⁴⁴ **Гинецинский В.И.** Знание как категория педагогики. – Л.: изд. ЛГУ, 1989.

механически передать «из головы в голову» или подобно эстафетной палочке из рук в руки. **Знания могут быть усвоены только в процессе познавательной активности самого субъекта.** Именно своей субъектностью научное или учебное знание отличается от научной или учебной информации, представляющей собой объективированную форму знания, зафиксированного в различных текстах.



И.Я.Лернер

Знания могут обладать разными качествами. Согласно И.Я.Лернеру²⁴⁵ и др., таковыми, например, являются:

- **системность,**
- **обобщенность,**

²⁴⁵ **Лернер Исаак Яковлевич** (1917 – 1996) - советский педагог, один из разработчиков проблемного обучения.

- **осознанность,**
- **гибкость,**
- **действенность,**
- **полнота,**
- **прочность²⁴⁶.**

Знания, приобретаемые в процессе обучения, характеризуются различной глубиной проникновения учащихся в их сущность, что, в свою очередь, обусловлено:

- **достигнутым уровнем познания данной области явлений;**
- **целями обучения;**
- **индивидуальными особенностями учащихся;**
- **уже имеющимся у них запасом знаний;**
- **уровнем их умственного развития;**
- **адекватностью усваиваемого знания возрасту учащихся.**

Различают глубину и широту знаний, степень полноты охвата ими предметов и явлений данной области действительности, их особенности, закономерностей, а также степень детализованности. Организованное школьное обучение требует четкого определения глубины и широты знаний, установления их объема и конкретного содержания.

Осознанность, осмысленность знаний, насыщенность их конкретным содержанием, умение учащихся не только назвать и описать, но и объяснить изучаемые факты, указать их взаимосвязи и отношения, обосновать усваиваемые положения, сделать выводы из них –

²⁴⁶ **Лернер И.Я.** Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.

все это отличает **содержательные знания** от **формализованных**.

В школе диагностируется, главным образом, **полнота и прочность** знаний, остальные параметры знаний в их влиянии на умственное развитие остаются нередко вне внимания учителя. Обученность школьника включает также наличие отдельных разрозненных умений и навыков – как общеучебных (среди них: приемы поиска учебной информации, отдельные приемы запоминания, хранения информации, работы с книгой, компьютером и др.), так и частных (навыки счета, письма и др.). Их диагностика позволяет выявить проблемы результатов прошлого обучения. Обученность выявляют тестами достижений, обычными школьными контрольными работами.

Основой усвоения знаний является активная мыслительная деятельность учащихся, направляемая преподавателем. Процесс учебного познания складывается из нескольких этапов.

Первым из них является восприятие объекта, которое связано с выделением этого объекта из фона и определением его существенных свойств. Этап восприятия сменяет этап **осмысления**, на котором происходит **усмотрение наиболее существенных вне- и внутрисубъектных связей и отношений.** Следующий этап формирования знаний предполагает процесс **запечатления и запоминания выделенных свойств и отношений в результате многократного их восприятия и фиксации.** Затем процесс переходит в этап **активного воспроизведения субъектом воспринятых и понятых существенных свойств и отношений.** Процесс усвоения знаний завершает этап **их преобразования, который связан либо с включением вновь воспринятого знания в структуру прошлого опыта, либо с использованием его в**

качестве средства построения или выделения другого нового знания.

Очень часто перечисленные этапы формирования знаний принимаются в качестве **критериев оценки уровней их усвоения.**

Таким образом, знание проходит путь от первичного осмысления и буквального воспроизведения, далее

- **к пониманию;**
- **применению знаний в знакомых и новых условиях;**
- **оцениванию самим учеником полезности, новизны этого знания**²⁴⁷.

Понятно, что если знания остаются на первом этапе, то их роль для развития невелика, а если ученик применяет их в незнакомых условиях и оценивает, то это значительный шаг в сторону умственного развития.

Знания могут усваиваться на разных уровнях:

- ♦ **репродуктивный уровень – воспроизведение по образцу, по инструкции;**
- ♦ **продуктивный уровень – поиск и нахождение нового знания, нестандартного способа действия.**

Установление уровней усвоения знаний в диагностике важно потому, что эти уровни оказывают влияние на качество мышления, его шаблонность или нестереотипность, оригинальность.

Выделяются следующие уровни усвоения знаний, соотносимые с соответствующими этапами их усвоения:

- **уровень различения (или распознавания) предмета;**
- **уровень его запоминания;**

²⁴⁷ Маркова А. К., Т. А. Матис, А. Б. Орлов. Формирования мотивации учения. - М.: Просвещение, 1990.

- **уровень понимания;**
- **уровень применения.**

Подобные уровни усвоения знаний предлагаются В.П.Беспалько²⁴⁸. Разграничивая репродуктивный и продуктивный виды деятельности и рассматривая их структуру с точки зрения самостоятельности выполнения, ученый выделил следующие уровни усвоения учебной информации²⁴⁹ (см. Таблицу 1):

Таблица 1
Уровни усвоения учебной информации

Уровень усвоения	Название уровня	Характеристика уровня
0 (нулевой)	Понимание	<i>Отсутствие у обучающегося опыта (знаний) в конкретном виде деятельности. Вместе с тем, понимание свидетельствует о его способности к восприятию новой информации, т.е. о наличии обучаемости</i>
I	Узнавание	
II	Воспроизведение	<i>Обучающийся самостоятельно воспроизводит и применяет информацию в ранее рассмотренных типовых ситуациях, при этом его деятельность является репродуктивной</i>
III	Применение	<i>Способность обучающегося использовать приобретенные знания и умения в нетиповых ситуациях; в этом случае его действие рассматривается как продуктивное</i>

²⁴⁸ **Беспалько Владимир Павлович** (род.1930) – доктор педагогических наук, академик РАО.

²⁴⁹ **Беспалько В.П.** Слагаемые педагогической технологии. - М., 1989.

IV	Творчество	<i>Обучающийся, действуя в известной ему сфере деятельности, в непредвиденных ситуациях создает новые правила, алгоритмы действий, т.е. новую информацию; такие продуктивные действия считаются настоящим творчеством.</i>
----	------------	--

Упомянутые критерии и уровни усвоения знаний нашли широкое применение в педагогической практике и в научных целях при оценке качества усвоения знаний школьниками.

Затрагивая вопрос об усвоении знаний, зафиксированных в научных и учебных текстах, важно отметить одно существенное обстоятельство: один и тот же научный или учебный текст может быть по-разному воспринят и понят различными субъектами. В связи с этим **в научном и практическом отношении особое значение приобретает проблема понимания вообще и проблема обеспечения однозначности понимания одних и тех же устных или письменных научных или учебных текстов разными людьми.**

До сих пор нет единого определения понятия «**понимание**». Этим и объясняется отсутствие общепринятых критериев его диагностики. Все существующие в настоящее время определения понятия сводятся к указанию на один или несколько признаков внешнего выражения, проявления понимания. Так, например, **если соотносить между собой знание и понимание, то последнее можно трактовать как новое видение уже известного знания. Поэтому перенос знания в новые условия расцениваются как признак понимания.** Но данная точка зрения не единственная. Иногда понимание связывается со способностью субъекта усматривать разнообразные связи и отношения одного объекта с другими. Исходя из этого определения, **ве-**

душим признаком понимания считается вариативность способов видения одного и того же объекта или одних и тех же свойств в их различных связях и отношениях. В качестве иллюстрации можно привести пример многообразного представления по форме представления, допустим, теоремы посредством вербального, графического, знаково-символического, математического способов ее описания. К числу сторонников подобного взгляда можно отнести тех, кто видит в качестве ведущего понимания *перевод учащимся учебного или научного текста на свой язык, т.е. способность субъекта изложить содержание учебного или научного текста своими словами.* Отечественный психолог Ю.А.Самарин считал внешним выражением понимания использование обучаемым знаний в других условиях²⁵⁰. Этот же критерий часто принимается как показатель уровня усвоения знаний. Признаком понимания, по Л.П. Добраеву²⁵¹, является **постановка учащимся вопросов к прочитанному тексту.** Ряд ученых определяют **понимание как процесс обратимого перевода абстрактно-логических форм информации в ее образно-наглядные формы.** О понимании текста можно судить и по адекватности поведения или действий, которые предусматриваются этим текстом. И.А.Зимняя связывает понимание текста с адекватностью воссоздания, воспроизведения реципиентом смысла его содержания²⁵².

²⁵⁰ Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. - М., 1962.

²⁵¹ Добраев Лев Петрович (1922-2010) - доктор психологических наук, профессор, российскую и европейскую известность принесли его исследования по психологии понимания текста.

²⁵² Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2006.



А.П.Доблаев

В заключение можно привести и ряд других признаков понимания, на которые ссылаются при определении этого понятия:

- способность к узнаванию общего в разных формулировках;
- самостоятельное переформулирование знания в системе разных понятий;
- способность к систематизации, классификации, группировке, квалификации объектов;
- доказательство теорем и обоснование теорий, способность приводить примеры;
- решение нестандартных задач и решение задач нестандартными способами и другие признаки.

Для запоминания и самоконтроля: ядро содержания обучения, результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение, донучные, научные, житейские, художественные знания, **В.И.Гинецинский,** **В.П.Беспалько,**

А.П.Доблаев, процесс перевода абстрактно-логических форм информации в образно-наглядные формы, вариативность способов видения одного и того же объекта, проблема понимания вообще, проблема обеспечения однозначности понимания, репродуктивный и продуктивный уровни усвоения знаний, критерии оценки уровней усвоения, активная мыслительная деятельность учащихся, содержательные и формализованные знания, адекватность усваиваемого знания возрасту, системность, учебное знание.

Вопросы и задания по § 14

1. Дайте общее, конкретное и сравнительное определение понятие «знание».
2. Чем обусловлена многозначность в определении понятия «знание»?
3. Как и почему правильно избранный путь усвоения знаний становится предпосылкой умственного развития учащихся?
4. Дайте общее представление и объясните разницу между житейским, научным и учебным знанием.
5. В каких видах существует учебное знание и какими свойствами оно обладает?
6. Расскажите о задачах педагога и психолога по проблемам усвоения знаний учащимися разного возраста и уровня подготовки.
7. Из чего складывается процесс учебного познания?
8. Подготовьте сообщения об уровнях и критериях усвоения знаний.
9. Попробуйте определить, что такое понимание?
10. Что такое системность знаний и их усвоения?

§ 15. Сущность умений и навыков. Уровни овладения. Применение знаний, умений, навыков

Непосредственными целями любого учебного предмета являются усвоение учащимися системы знаний и овладение ими определенными умениями и навыками. При этом овладение умениями и навыками происходит на базе усвоения действенных знаний, которые определяют соответствующие умения и навыки, т.е. указывают, как следует выполнять то или иное умение или навык.

Для того чтобы разобраться в вопросе о путях и механизмах формирования у учащихся умений и навыков, надо сначала уяснить, что собой предоставляют умения и навыки. До сих пор не уточнены соотношения между понятиями «умения» и «навыки». Большинство психологов и педагогов считают, что умение – более высокая психологическая категория, чем навыки. Педагоги-практики придерживаются обратной точки зрения: навыки представляют более высокую стадию овладения физическими упражнениями и трудовыми действиями, чем умения.

Одни авторы под умениями понимают возможность осуществлять на профессиональном уровне какую-либо деятельность, при этом умения формируются на базе нескольких навыков, характеризующих степень овладения действиями. Поэтому навыки предшествуют умению.

Другие авторы под умениями понимают возможность осуществлять какое-либо действие, операцию. По их понятию, умение предшествует навыку, который рассматривается как более совершенная стадия овладения действиями.

Умение и навык есть способность совершать то или иное действие. Различаются они по степени (уровню) овладения данным действием.

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

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

Когда человек читает книгу, контролируя смысловое и стилевое содержание ее, то считывание букв и слов происходит автоматически. Когда же он читает рукопись для выявления в ней опечаток, то контроль направлен уже на восприятие букв и слов, а смысловая сторона написанного уходит на второй план – такова, скажем, работа типографского или издательского корректора. Но в том и в другом случае человек умеет читать, и это умение у него доведено до уровня навыка.

Умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. Умение обычно соотносят с уровнем, выражающимся на начальном этапе в форме усвоенного знания (правила, теоремы, определения и т.п.), которое понято учащимися и может быть произвольно воспроизведено. В последующем процессе практического использования этого знания оно приобретает некоторые операциональные характеристики, выступая в форме правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом. В случае каких-либо возникающих трудностей учащийся обращается к правилу с

целью контроля за выполняемым действием или при работе над допущенными ошибками.

Навыки – это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как *сознательно* автоматизируемое действие и затем функционирует как *автоматизированный способ его выполнения*. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью.

Это значит, что когда мы формируем в процессе обучения у ученика способность совершать какое-то действие, то сначала он выполняет это действие развернуто, фиксируя в сознании каждый шаг совершаемого действия. То есть, **способность выполнять действие формируется сначала как умение**. По мере тренировки и выполнения этого действия умение совершенствуется, процесс выполнения действия свертывается, промежуточные шаги этого процесса перестают осознаваться, действие выполняется полностью автоматизировано – у ученика образуется навык в выполнении этого действия, т.е. **умение переходит в навык**.

Но в ряде случаев, когда действие сложное и его выполнение состоит из многих шагов, при любом совершенствовании действия оно остается умением, не превращаясь в навык. Поэтому **умения и навыки различаются еще в зависимости от характера соответствующих действий**.

Если действие **элементарное, простое**, используемое широко при выполнении более сложных действий, то его выполнение формируется обычно как **навык**, например, **навык письма, чтения, устных**

арифметических действий над небольшими числами и т.д. Если же действие сложное, то выполнение этого действия, как правило, формируется как умение, в состав которого, входит один или несколько навыков.

Таким образом, термин «умение» имеет два значения:

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

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

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

Можно установить следующие уровни овладения учащимися действиями, соответствующими и учебным умениям, и навыкам:

0 уровень – учащиеся совершенно не владеют данным действием (нет умения);

1 уровень – учащиеся знакомы с характером данного действия, умеют выполнять его лишь при достаточной помощи учителя (взрослого);

2 уровень – учащиеся умеют выполнять данное действие самостоятельно, но лишь по образцу, подражая действиям учителя или сверстников;

3 уровень – учащиеся умеют достаточно свободно выполнять действия, осознавая каждый шаг;

4 уровень – учащиеся автоматизированно, свернуто и безошибочно выполняют действия (навык).

Однако далеко не все учебные умения должны достигать уровня автоматизации и становиться навыками. Одни учебные умения формируются в школе обычно до 3-го уровня, другие, главным образом, общие, до 4-го уровня, после чего в последующем обучении они совершенствуются. Полагаем, что овладение различными уровнями учебных умений и навыков и применения их на практике, можно было бы назвать **структурированием знаний.**

Применение знаний, умений и навыков – важнейшее условие подготовки учащихся к жизни, путь установления связи теории с практикой в учебно-воспитательной работе. Их применение стимулирует учебную деятельность, вызывает уверенность учащихся в своих силах. Знания становятся средством воздействия на предметы и явления действительности, а умения и навыки – орудием практической деятельности только в процессе их применения. Важнейшая функция применения – получение с его помощью новых знаний, т.е. превращение их в инструмент познания. В этом качестве применение знаний может нередко означать лишь мысленное преобразование некоторых исходных моделей действительности с целью получения новых, более полно и совершенно отражающих реальный мир. Характерный пример такого применения – мысленное экспериментирование. Способность использовать усвоенные знания для получения новых называют интеллектуальными умениями и навыками. В практической деятельности, кроме интеллектуальных, обязательно приме-

нение специфических умений и навыков, в купности обеспечивающее успешность труда.

Применение знаний, умений и навыков – один из этапов усвоения – осуществляется в самых разнообразных видах деятельности и во многом зависит от характера учебного предмета, специфики содержания изучаемого. Его можно педагогически организовать путем выполнения упражнений, лабораторных работ, практической деятельности. **Особенно глубоким по своему воздействию является применение знаний к решению учебно-исследовательских задач.** Применение знаний усиливает мотивацию учения, раскрывая практическую значимость изучаемого, делает знания более прочными, реально осмысленными.

Применение знаний по каждому учебному предмету своеобразно. При изучении физики, химии, естествознания, физической географии знания, умения и навыки применяются в таких видах деятельности учащихся, как наблюдение, измерение, фиксирование полученных данных в письменных и графических формах, решение задач и т.д. При изучении гуманитарных предметов знания, умения и навыки реализуются при самостоятельном объяснении учащимися тех или иных явлений, при применении правил правописания и т.д.

Итак, добавим следующее: **общеучебные умения и навыки – это такие умения и навыки, которым соответствуют действия, формируемые в процессе обучения многим предметам, дисциплинам, и которые становятся операциями для выполнения действий, используемых во многих школьных предметах и в повседневной жизни.**

Для усвоения их необходимы так называемые **узкопредметные** умения и навыки. Им соответствуют такие действия, формируемые в каком-либо учебном предмете, которые могут становиться операциями для выполнения лишь других специфических действий этого предмета или смежных.

Например, навыки чтения и записи натуральных чисел и действий над ними при первоначальном формировании – сугубо математические умения (действия), однако затем, когда они уже сформированы, они превращаются в операции, широко используемые не только для осуществления различных математических действий, но и для действий во многих других предметах (даже таких, как история или литература) и в повседневной жизненной практике. Поэтому подобные навыки являются **общеучебными**. А вот умению находить производную некоторой функции соответствует такое действие, которое используется в курсе математики и в некоторых случаях в курсах физики и химии. Поэтому данное умение является **узкопредметным**.

Четкую границу между узкопредметными и общеучебными умениями и навыками провести довольно трудно.

Формирование общеучебных умений и навыков – специальная педагогическая задача. Однако не все учителя рассматривают эту проблему с данной точки зрения. Часто считается, что специальная, целенаправленная отработка этих умений и навыков не нужна, поскольку ученики сами в процессе обучения приобретают необходимые умения. Это положение неверно.

Школьник в своей учебной деятельности действительно перерабатывает и трансформирует те способы учебной работы, которые ему задает учитель. Такая внутренняя переработка приводит к тому, что усвоен-

ный ребенком способ работы с учебным материалом иногда довольно резко может отличаться от учительского эталона. В то же время, преподаватель, как правило, не контролирует этот процесс, фиксируя только качество полученного учеником результата (решенная или нерешенная задача; содержательный или неглубокий, отрывочный, малоинформативный ответ и т.д.) и не представляет себе, какие индивидуальные умения, приемы учебной работы у ребенка стихийно сложились. А эти приемы могут оказаться нерациональными или просто неверными, что существенно мешает ученику продвигаться в учебном материале, развивать учебную деятельность. Громоздкие системы нерациональных приемов тормозят учебный процесс, затрудняют формирование умений и их автоматизацию.

У учащихся на всем протяжении школьного обучения следует формировать общеучебные умения, причем умения сознательно контролируемые, часть из которых затем автоматизируется и становится навыками. Что же при этом должен делать учитель? Отметим два главных момента, или этапа: **постановка цели и организация деятельности.**

Прежде всего, перед детьми ставится **особая цель – овладеть определенным умением.** Когда учитель сталкивается с отсутствием у учеников конкретного умения, ему нужно вначале задать себе вопрос, а была ли перед ним поставлена такая цель? Осознают ли ученики ее? Ведь только наиболее интеллектуально развитые учащиеся самостоятельно выделяют для себя и осознают операциональную сторону учебной деятельности, остальные же остаются на уровне интуитивно-практического владения умениями. Очень распространенный недостаток организации учебной работы школьников состоит в том, что они не видят за выполняемой ими работой учебной задачи, учебной цели.

Конечно, на первых порах, да и периодически в более сложных случаях в дальнейшем, учитель, давая то или иное задание, сам указывает ту учебную задачу, которую должен решить ученик, выполняя это задание. Но постепенно ученики приобретают умение, способность и привычку видеть за любой выполняемой ими работой те знания, умения и навыки, которые они должны приобрести в результате данной работы.

Помимо осознания цели, ученику нужно **осознание ее отношения к мотиву своей деятельности**. Учебная мотивация всегда индивидуальна: каждый ребенок имеет свою систему мотивов, побуждающих его учиться и придающих смысл учению. Известно, что **неформальное освоение высших интеллектуальных умений возможно только при познавательной мотивации**. Тем не менее, даже при преобладании познавательной мотивации, у ребенка все равно будут присутствовать и другие мотивы – широкие социальные, достижения успеха, избегания наказания и др. Учителю приходится ориентироваться на весь этот широкий спектр мотивов. Ставя цель обучить данному умению, он должен дать возможность каждому ученику понять, какой личностный смысл будет заключен в этой работе, зачем ему нужно это умение (овладев им, он сможет выполнять сложные задания, которые гораздо интереснее тех, что он выполняет сейчас; сможет быстро и правильно решать задачи определенного типа; получать при этом высокие оценки и т.д.). Чтобы поставить перед учениками четкую цель, ему нужно сначала самому иметь соответствующую программу формирования умений. При планово-тематической системе организации учебного процесса эта программа предоставлена в каждом учебном минимуме – перечне основных знаний, умений и навыков, которые должны быть обязательно усвоены всеми учащимися при изу-

чении учебной темы. В учебный минимум включаются лишь наиболее важные, существенные вопросы, без знания которых невозможно последующее изучение учебной программы. В него включается также освоение учебных умений, как предусмотренных учебной программой, так и не предусмотренных ею, без овладения которыми деятельность учеников не будет достаточно рациональной и эффективной. После мотивационного формирования умения следует **этап организации совместной с учителем деятельности**. В этой совместной деятельности ученик должен, прежде всего, получить образец или правило, алгоритм работы. Желательно, чтобы, получая готовый образец, дети сами (но под руководством учителя) разрабатывали систему правил, по которой они будут действовать. Этого можно добиться, сравнивая выполняемое задание с данным образцом. Например, при обучении умению составлять план-схему учитель может показать в виде образца план к определенной, уже знакомой детям теме. Ориентируясь на него, ученики выполняют задание по другой, близкой теме – составляют план по этому учебному материалу. Далее они совместно с учителем тщательно анализируют несколько работ из класса, сопоставляя их друг с другом и образцом. Определяется, какие элементы в плане-схеме выделены, какие связи показаны, какие отсутствуют, а какие являются лишними, ненужными. Как видно из приведенного примера, совместная с учителем деятельность по выработке осознанного умения всегда внешне развернута. У учащихся обычно недостаточно развита способность внутренне, теоретически действовать, имея познавательную задачу. Во всяком случае, действуя по плану, они сталкиваются со значительными трудностями. Поэтому им нужны более легкие, доступные действия, внешние по форме. Таким образом, **основной путь**

здесь – совместная деятельность, а метод – выполнение внешних действий. Причем внешние действия должны быть вначале максимально развернутыми и лишь потом, по мере отработки умения, они могут сокращаться.

После осознания школьниками правил, по которым нужно действовать, необходимы **упражнения в использовании полученного умения.** Ученику недостаточно знать рациональные правила учебной работы, он должен еще научиться применять их в собственной практике. Упражнения, в ходе выполнения которых отрабатывается умение, должны быть разнообразны. Например, при обучении умению различать главное и второстепенное используются, в частности, такие упражнения-задания: выделить в тексте те его части, которые наиболее существенны для раскрытия его содержания; опустить при пересказе текста второстепенные моменты; расположить учебный материал в определенном порядке, соответствующем степени его важности; сравнить какие-либо явления, сходные в главном и различные в частности, при этом четко объясняя, что здесь существенно, а что нет. Тренировка, нужная для отработки умения, не должна быть односторонней и чрезмерной. Умение, которым ребенок достаточно овладел на простом материале, затем часто бывает трудно включать в сложную деятельность, предполагающую использование разных умений. Выполняя специальное упражнение, ученик сосредоточивается на правильном применении одного нового умения. Когда же более трудное задание требует от него распределения внимания, включения этого умения в систему ранее сложившихся, оно начинает «выпадать». Так, на уроках русского языка и литературы ученик, хорошо выполнявший упражнения, может ошибаться, не используя те же правила в диктанте, а тот, кто грамотно

писал диктанты, может ошибаться при работе над сочинением. Избежать этого можно, приучая ребенка **совмещать формируемое умение или навык с другими, чтобы он мог использовать их совместно, одновременно, овладевая все более сложными способами деятельности.**

Таким образом, вся эта сложная работа направлена на то, чтобы **внешняя практическая деятельность учащегося стала его внутренним достоянием и могла выполняться в умственном плане.**

На сегодняшний день, при подготовке к сдаче Единого государственного экзамена, в школе, на самых разных уроках, дети занимаются тестированием в очень широком масштабе – учителя стремятся буквально «натаскать» их, давая огромное количество тестов из материалов ЕГЭ за предыдущие года. Что происходит здесь – отработка навыков или умений, автоматизация или тренировка памяти? Полагаем, что, с точки зрения психологии, появление новообразований на этом этапе (последнем в школьной жизни), скорее всего, не происходит – обилие материала для среднего ученика превышает его интеллектуальные возможности, позволяя лишь «зацепиться» совсем немногим новым и, главное, необходимым знаниям, умениям и навыкам – и часто на экзамене в форме ЕГЭ приходится сталкиваться с тем, что так называемые «слабые» ученики совершенно бездумно заполняют бумажную форму, не задумываясь над текстом, содержанием экзаменационного задания.

Применение знаний, умений и навыков связано, прежде всего, с распознаванием в конкретной ситуации случаев, где такое применение целесообразно. Специальное обучение соответствующему распознаванию связано с установлением принципиального сходства и, следовательно, с умением отвлекаться (абстрагироваться) от факторов и

особенностей, которые при данных обстоятельствах можно считать несущественными. Единство обобщения и конкретизации позволяет избежать решения задач лишь с опорой на память, а не на всесторонний анализ предлагаемых условий, т.е. избежать формализма знаний. Другое необходимое условие – владение последовательностью операций применения. Обучению такого рода действиям уделяют обычно больше внимания, но и здесь встречаются ошибки – чаще всего попытки свести его к чисто алгоритмическим процедурам в раз и навсегда заданной последовательности. **Применение знаний, умений и навыков успешно тогда, когда оно приобретает эвристический и творческий характер.**

Обучение невозможно без применения наличных (пусть минимальных, почерпнутых из житейского опыта) знаний, умений и навыков и является целесообразно организованной системой последовательного применения знаний, умений и навыков. В ряде случаев применение может быть лишь мысленным, воображаемым. Совершенствование знаний, умений и навыков также происходит только в процессе их применения, поэтому повторение изученного должно быть, как правило, не простым воспроизведением, а применением его в более или менее новых условиях. Для применения знаний, умений и навыков важны межпредметные связи, т.к. действия с реальными объектами требуют одновременного учета знаний по нескольким учебным предметам. **Успешному применению знаний, умений и навыков способствует самоконтроль.**

Для запоминания и самоконтроля: усвоение системы знаний и овладение умениями и навыками, возможность осуществлять деятельность на профессиональном уровне, способность к дейст-

вию, не достигшему наивысшего уровня сформированности, самоконтроль, эвристический и творческий характер применения знаний, формализм знаний, структурированность, уровни овладения действиями, соответствующими и учебным умениям, и навыкам, автоматизированные компоненты сознательного действия, общеучебные умения и навыки, узкопредметные умения и навыки, совместная деятельность, выполнение внешних действий, неформальное освоение высших интеллектуальных умений.

Вопросы и задания по § 15

1. Что понимают под умениями и навыками педагоги-практики и психологи различных научных направлений?
2. Попробуйте установить разницу между умениями и навыками и точки взаимоперехода.
3. Расскажите об уровнях овладения учащимися действиями, соответствующими и учебным умениям, и навыкам.
4. Что такое структурированность знаний?
5. Каким образом происходит применение знаний и умений на практике?
6. В чем различие в применении умений и навыков в сферах гуманитарных и точных наук?
7. В чем заключается эвристический и творческий характер применения умений и навыков?
8. Расскажите о роли самоконтроля в успешном применении знаний, умений и навыков.
9. Чем различаются общеучебные и узкопредметные умения и навыки?
10. В чем заключаются особенности их формирования?

§ 16. Этапы формирования умственных действий и понятий: теория, концепция, структура

Согласно исследованиям П.Я.Гальперина, «...со стороны учащихся процесс учения представляет собой непрерывную цепь действий: слушать и понимать... читать и писать, считать, складывать и вычитать, производить грамматический, математический, исторический анализ и т. д. – все это разные действия: умственные, перцептивные, речевые, физические. Эти действия составляют непосредственный предмет обучения и значительную часть учебных предметов; другую их часть составляют представления и понятия, которые тоже нужно понять, усвоить, применять, т.е. тоже или получить с помощью действий, или включить в разные действия, без чего они не могут... быть представлены... Формирование действий и понятий с желаемыми, заданными свойствами составляет центральную психологическую проблему учения»²⁵³. Созданная П.Я.Гальпериным общепсихологическая концепция планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий получила подтверждение и нашла эффективное применение в практике школьного обучения, а также других форм образования. В общепсихологическом плане ее основу составляет новая методология психологического исследования, коренная перестройка традиционных представлений о психике и о предмете и методе психологии.

Переход внешней деятельности извне внутрь называется **интериоризацией**. Согласно общепринятой

²⁵³ Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М., 1985.

точке зрения, под этим термином понимается **переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними же, вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания; при этом они подвергаются специфической трансформации – обобщаются, вербализуются, сокращаются, и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию, которое переходит границы возможностей внешней деятельности.**

В рамках данного подхода определены условия, которые обеспечивают формирование новых знаний и умений с заданными показателями. Выделено четыре группы условий:

- **формирование мотивации действий ученика;**
- **обеспечение правильного выполнения нового действия;**
- **воспитание («отработка») его желаемых свойств;**
- **превращение действия в умственное путем его поэтапной отработки.**

Эти условия конкретизированы в шести этапах формирования умственных действий и понятий:

1. **этап создания и поддержания мотивационной основы действия;**
2. **этап создания ООД (ориентировочная основа действий) и уяснения ее испытуемыми;**
3. **этап формирования действия в материальной или материализованной форме;**
4. **этап формирования действия в громкой социализованной речи;**
5. **этап формирования действия во «внешней речи про себя»;**

6. этап формирования действия во внутренней речи²⁵⁴.

Действие, прежде чем стать умственным, обобщенным, сокращенным и освоенным, проходит через переходные состояния. Основные из них и составляют этапы усвоения действия, каждый из которых характеризуется совокупностью изменения основных свойств (параметров) действия. Раскроем их более подробно.

Этап составления схемы ориентировочной основы действия. На этом этапе учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия, его объекте, системе ориентиров. Здесь перед учащимися раскрывается содержание ориентировочной основы действия. Им показывают, как и в каком порядке выполняются все три вида операций, входящих в действие: ориентировочные, исполнительные и контрольные. Это еще не действие, а только знакомство с ним и условиями его успешного выполнения, обеспечивающими понимание логики этого действия, возможность осуществления его. Следует особо подчеркнуть различие между пониманием того, как делать, и возможностью сделать это, так как в практике обучения нередко считается, что если ученик понял – значит, он научился и цель достигнута. Фактически усвоение действия происходит только через выполнение этого действия самим учеником, а не путем одного лишь наблюдения за действиями других людей. Вот почему в теории поэтапного формирования умственных действий после первого этапа выделяется еще этапы, где усваиваемое действие выполняется самим учеником.

²⁵⁴ **Талызина Н.Ф.** Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов средних специальных учебных заведений. - М., 1998.

Этап формирования действия в материальном (или материализованном) виде. Учащиеся выполняют действие во внешней, материальной (или материализованной) форме с разворачиванием всех входящих в него операций. В таком виде совершается и ориентировочная, и исполнительная, и контрольная части действия. Для обобщения действия в обучающую программу включаются задачи, отражающие все типовые случаи применения данного действия. В то же время на этом этапе не должно быть большого числа однотипных задач, так как на этом этапе действие не должно ни сокращаться, ни автоматизироваться. Материальная форма действия с самого начала сочетается с речевой: учащиеся формулируют в речи все, что выполняют практически.

Этап формирования действия как внешне-речевого. На этом этапе, где все элементы действия представлены в форме внешней речи, действие проходит дальнейшее обобщение, но остается еще неавтоматизированным и несокращенным.

Этап формирования действия во внешней речи про себя. Этот этап отличается от предыдущих тем, что действие выполняется беззвучно и без прописывания – как проговаривание про себя.

Этап формирования действия во внутренней речи. На этом этапе действие очень быстро приобретает автоматическое течение, становится недоступным самонаблюдению.

К числу независимых характеристик (параметров) действия относятся: форма, обобщенность, развернутость и освоенность (автоматизированность, быстрота и др.

Форма действия характеризует уровень при-своенности действия субъектом, меру интериоризации действия. Различают четыре основные формы

действия: **материальную (материализованную), перцептивную, внешнеречевую и умственную.** Действие в процессе своего формирования претерпевает несколько различных форм. **Материальное действие – это реальное преобразование объекта с целью установления его свойств.** Материализованное действие осуществляется с помощью знаково-символических средств: схем, диаграмм, чертежей и др. Материализованная форма действия представляет собой самостоятельный объект усвоения. **Перцептивное действие – это идеальное преобразование реальных или знаково-символических объектов в плане восприятия.** Речевое действие может осуществляться как громкая речь или внешняя речь про себя, которые различаются по своей функции: сообщение чего-либо другому или себе. Умственное действие – это действие во внутреннем плане, которое осуществляется без опоры на какие-либо внешние средства. Критерием отнесения действия к той или иной форме служит как **исполнительная, так и ориентировочная части действия.** Так, например, у детей действие слежения за строчкой при чтении, перцептивное в своей исполнительной части, в начале его формирования носит материальный характер (используется линейка, карандаш, палец для слежения). По мере усвоения внешние опоры снимаются и действие становится идеальным (умственным). **Обобщенность действия характеризует меру выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных.** Исследования показали, что обобщение идет не просто на основе выделения общего в предметах – это необходимое, но еще недостаточное условие. Обобщение всегда идет лишь по тем свойствам предметов, которые вошли в состав ориентировочной основы действий, направлен-

ных на анализ этих предметов. Это означает, что управление обобщением познавательных действий и входящих в них знаний должно идти через построение деятельности обучаемых путем контроля за содержанием ориентировочной основы соответствующих действий, а не путем лишь обеспечения общности свойств в предъявляемых объектах. Случаи, когда обобщение идет по общим, но несущественным признакам, объясняются следующим образом: в школе ученику в лучшем случае задается состав признаков, на которые следует ориентироваться (через определение), но не всегда обеспечивается ориентировка на них в процессе деятельности. Поэтому признаки эти не всегда входят в состав ориентировочной основы. Учащиеся конструируют сами ориентировочную основу, включая в нее, прежде всего, те характеристики предмета, которые лежат на поверхности. Вследствие этого обобщение идет не по признакам определения, а часто по случайным, несущественным²⁵⁵. Наоборот, как только система необходимых и достаточных признаков вводится в состав ориентировочной основы действия и обеспечивается систематическая ориентировка на них и только на них при выполнении всех предлагаемых заданий, обобщение идет по данной системе свойств. **Развернутость действия показывает, все ли операции, первоначально входившие в состав действия, выполняются человеком.** По мере формирования действия состав выполняемых операций уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным. Происходит свертывание умственных действий. На определенном этапе развития умственной деятельности часть знаний и умственных операций приобретает особую форму

²⁵⁵ **Талызина Н.Ф.** Управление процессом усвоения знаний. - М., 1975.

существования: они «имеются в виду», учитываются в процессе мышления, но не актуализируются, не становятся предметом осознания. **Освоенность действия** включает такие характеристики, как легкость выполнения, степень автоматизированности и быстрота выполнения. В начале выполнения действие идет с осознанием каждой операции, медленно, но постепенно действие автоматизируется и темп его выполнения увеличивается. Своеобразие процесса сокращения операционального состава формируемых действий означает, что обучающая программа должна обеспечить усвоение действия в развернутом виде. **Сокращение действия – это генетически более позднее его состояние, и, главное, в сокращенном виде действие полноценно функционирует только тогда, когда человек имеет возможность восстановить его в развернутом виде**²⁵⁶.

Кроме этих основных характеристик действие имеет ряд вторичных свойств: **разумность, сознательность, абстрактность, прочность. Сохранение в сознании учащегося объективной логики сокращенного действия, возможности воспроизведения выпавших элементов есть сознательность действия.** Понимание свертывания не как процесса безвозвратного выпадания элементов умственной деятельности, а как процесса перехода их в особую форму существования, позволяет объяснить неэффективность формирования действий сразу в свернутом виде. В этом случае логика действия оказывается не раскрытой, не осознанной субъектом и не существует для него ни в плане актуально осознаваемого, ни в плане актуально неосознаваемого.

²⁵⁶ Там же.

При выполнении ориентировочной части действия субъект опирается на **ориентировочную основу действия (ООД)**.

Ориентировочная основа действия может содержать ориентиры в конкретном или обобщенном виде, в полном или неполном составе, она может быть получена в готовом виде от другого человека (преподавателя) или самостоятельно найдена деятелем. Самостоятельность при этом также может быть разной, учащийся может открывать для себя ориентиры в ходе слепых проб и ошибок или на основе определенного метода; последний также или самостоятельно открывается учащимся или получается в готовом виде от преподавателя.

Варьирование ООД по этим трем признакам определяет разные ее типы. Экспериментальным путем были обнаружены три основных типа ООД, получившие условные наименования – первый, второй и третий. Несколько позже был описан также четвертый тип ООД:

– **первый тип** характеризуется **неполным составом ориентиров в ООД, они носят конкретный характер, т.е. пригодны лишь для анализа ситуаций какого-либо одного вида и самостоятельно открываются деятелем на основе проб и ошибок;**

- **второй тип** содержит **всю совокупность ориентиров, необходимых для правильного и разумного выполнения действия. При этом субъект получает эту совокупность в готовом виде;**

- **третий тип ООД** характеризуется также **полнотой состава ориентиров, но эти ориентиры не частные, а общие, пригодные для анализа некоторого класса явлений. Особенностью этого типа является то, что обобщенную систему ориентировки деятель получает в готовом виде, но для анализа конкретного**

явления данного класса он самостоятельно составляет частную ООД, пользуясь обобщенной ООД и методом выведения частных ориентиров из общих, которые ему были даны;

– **четвертый тип ООД** предполагает наличие **полной системы общих ориентиров, получаемых деятелем в готовом виде**²⁵⁷.

Описанные типы ООД были впервые выделены в ходе экспериментального обучения. Позже Н.Ф.Талызина теоретическим путем получила полную систему типов ООД на основе комбинации указанных выше трех качеств, каждое из которых имеет два состояния – присутствие или отсутствие ($2^3 = 8$). ООД **пятого типа** была охарактеризована как **обобщенная, неполная, и получаемая в готовом виде**; ООД **шестого типа** – как **обобщенная, неполная, но составляемая самим учащимся**; ООД **седьмого типа** – как **конкретная, полная, составляемая самим учащимся**; ООД **восьмого типа** – как **конкретная, неполная, получаемая в готовом виде**.

Последний тип ООД фактически реализуется в традиционном обучении²⁵⁸.

В.В.Давыдов провел сравнительный анализ второго и третьего типов ООД. Он показал, что второй тип обеспечивает ориентировку на уровне явления, без проникновения в его сущность. При этом формируется эмпирическое, а не теоретическое мышление. Теоретическое мышление может быть сформировано только при использовании ООД третьего типа. В этом случае обеспечивается познание сущности явлений, нахождение их всеобщей основы, или источника, из которого возникает все многообразие явлений, и понимание то-

²⁵⁷ Там же.

²⁵⁸ Там же.

го, как эта основа обуславливает возникновение и взаимосвязь явлений данной области²⁵⁹. Правда, при ООД третьего типа учащийся не самостоятельно находит эту всеобщую основу, а получает ее в готовом виде от преподавателя. Проблему типов ООД, однако, также нельзя считать вполне решенной. Дальнейшие исследования могут идти в направлении как более детального анализа уже описанных типов, так и выявления дополнительных, новых свойств ООД, учет которых приведет к возрастанию числа ее типов: $2^4 = 16$, $2^5 = 32$ и т. д.

В итоге складывается действительно оригинальная концепция учения. На основе типов ориентировочных основ действий П.Я.Гальпериным выделено три типа учения, каждый из которых характеризуется:

- **своей ориентировкой в предмете;**
- **своим ходом процесса учения, качеством его результатов;**
- **отношением детей к процессу и предмету учения;**
- **развивающим эффектом.**

Первый тип учения – он получил название «**путем проб и ошибок**» – характеризуется **неполнотой ориентировочной основы действия**. Усвоение знаний и умений при использовании ООД первого типа идет очень медленно, с большим количеством ошибок. Действие, которое выполняется на основе умения, сформированного таким путем, оказывается очень чувствительным к самым незначительным изменениям условий его выполнения. Целесообразность подобного действия относительна, поскольку оно содержит также и бесполезные операции. Оно не является разумным, хотя в определенных границах может выполняться

²⁵⁹ **Давыдов В.В.** Виды обобщения в обучении. - М., 1972.

правильно. Перенос на новые задания незначителен. Фактически такой тип учения нехарактерен для усвоения социального опыта, поскольку опирается на собственное открытие деятелем необходимых ориентиров. Учащемуся дается образец действия, на который он ориентируется как на конечный результат. При этом все объективно необходимые условия действия остаются скрытыми и выясняются самими учащимися, что происходит случайно и, как правило, неполно. Результаты отличаются большим разбросом по успеваемости. Этот тип ведет к накоплению знаний и умений, но не развивает ни мышления, ни способностей. Обучение опирается на уже достигнутые возможности²⁶⁰. Первый тип соответствует традиционному процессу обучения, основу которого составляет «...сенсуалистическое пассивно-ассоцианистическое понимание процесса усвоения школьных знаний»²⁶¹. Позже он был назван «ассоцианистически-рефлекторной теорией усвоения знаний». Известный психолог и лингвист В.В.Репкин называет его **иллюстративно-объяснительным методом обучения**²⁶².

Второй тип отличается построением действия на полной ориентировочной основе, предлагаемой в готовом виде и для отдельных объектов. Обучение идет без проб и ошибок, планомерное воспитание желаемых свойств позволяет достичь намеченных результатов без существенного разброса успеваемости.

При втором типе ООД усвоение идет быстро, точнее, при наличии незначительного количества случай-

²⁶⁰ Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М., 1985.

²⁶¹ Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. - М., 1972.

²⁶² Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. - Томск, 1997.

ных ошибок. Время, затрачиваемое на усвоение, невелико. Поскольку учащийся учитывает при выполнении действия все объективно необходимые условия, то действие не просто целесообразно (правильно), но и разумно. При этом желаемый результат получается стабильно: если нарушаются привычные, но несущественные условия, то действие остается успешным. Перенос на новые задания осуществляется по принципу тождественных элементов. **Учение с использованием ООД второго типа является типичным случаем усвоения социального опыта – усвоения в специально организованных условиях.**

В сравнении с традиционным второй тип учения представляет собой кардинальное его усовершенствование. Однако он имеет существенные ограничения, если выйти за рамки его практических оценок. Нацеленный на усвоение готового знания, он не воспитывает у учащихся теоретического познавательного интереса, обучение сводится к овладению путями подведения под понятия.

Принципиально новые возможности открывает **третий тип учения.** При третьем типе ООД усвоение также происходит без существенных ошибок. Разумность действия, умение выполнять которое формируется с использованием такой ООД, еще выше, поскольку учащийся **не только учитывает условия, необходимые для достижения желаемого результата, но и хорошо понимает их содержание, их отношение к будущему продукту.** Это является основной причиной повышения устойчивости действия. Перенос на новые задания является полным (в границах намеченной области). Процесс усвоения идет легко, хотя на первых порах учащемуся может понадобиться определенное время на овладение новым методом работы, – последнее компенсируется быстрыми

темпами усвоения при выполнении последующих заданий. При этом типе ООД основа строится учащимися самостоятельно, хотя и направляется учителем, причем не для каждого объекта отдельно, не для каждого отдельного понятия, а для целой системы их. Таким образом, метод построения содержания нового знания и метод его преподнесения коренным образом перестраиваются. Ориентировочная основа нацелена на познание, на исследование основной структуры изучаемых объектов – основных единиц данной области и способов их сочетания в конкретные образования. **Третий тип необходимо требует коренной переработки учебных предметов. Учебная задача из эмпирической преобразуется в теоретический исследовательский процесс, который обуславливает возникновение собственно познавательного интереса.** Последнее представляет значительный результат. Третий тип отличается от первого и второго типов учения по мотивации, по развивающему эффекту, первое и главное в третьем типе учения – это возбуждение познавательной деятельности, все большее укрепление и развитие собственно познавательного интереса. И это требует исключения других видов мотивации. Именно третий тип позволяет реализовывать развивающий эффект обучения.

Для запоминания и самоконтроля: общепсихологическая концепция планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий, интериоризация, ООД (ориентировочная основа действий), уровень присвоенности действия субъектом, мера интериоризации действия, материальная (материализованная), перцептивная, внешнеречевая, умственная формы деятельности, обобщенность, развернутость, освоенность, ра-

зумность, сознательность, абстрактность, прочность, усвоение социального опыта, разброс успеваемости.

Вопросы и задания по § 16

1. Что представляет собой процесс учения с точки зрения П.Я.Гальперина?
2. Что такое интериоризация?
3. Расскажите об условиях, обеспечивающих формирование новых знаний и умений.
4. Дайте общее и конкретное представление об этапах формирования умственных действий и понятий.
5. Что собой представляют независимые характеристики действий?
6. Каким образом характеризуют действия его вторичные свойства?
7. Расскажите подробно об ориентировочной основе действия.
8. Дайте представление о выделенных П.Я.Гальпериним типах учения.

§ 17. Эмпирическое и теоретическое мышление (знание)

По мнению Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, ориентация содержания и методов обучения в школе преимущественно на формирование у школьников основ эмпирического мышления важна, но, с точки зрения развития детей, не эффективна²⁶³.

Обучение должно формировать у школьников теоретическое мышление, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического, содержание. Именно теоретическое мышление, по мнению ученых, реализует в полной мере те познавательные возможности, которые открывает перед человеком предметно-чувственная практика, воссоздающая всеобщие связи действительности. Говоря это, Д.Б.Эльконин и В.В.Давыдов опираются на исходные положения Л.С.Выготского относительно того, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы (или способы) организации обучения²⁶⁴.

Эмпирическое мышление направлено на группирование предметов, на их классификацию. В основе этого мышления лежит эмпирическое (или формальное) обобщение, позволяющее человеку путем сравнения предметов обнаруживать в них нечто сходное, одинаковое, общее, а затем, обозначая это общее словом, отделять (абстрагиро-

²⁶³ Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. - М., 1962.

²⁶⁴ Там же.

вать) его от других свойств предметов, создавая тем самым эмпирическое понятие. Такое понятие словесно фиксирует группу в чем-то сходных, одинаковых предметов, выделяя в них общие свойства. Используя эмпирические понятия, человек может строить классификацию различных предметов, а затем, сталкиваясь в жизни с каким-либо отдельным предметом, «узнавать» его в качестве сходного (или общего) с другими предметами, имеющими одно и то же словесное обозначение. Эмпирические обобщения и понятия, а также осуществляющееся на их основе мышление играют в жизни людей большую роль, позволяя упорядочивать окружающий предметный мир и хорошо ориентироваться в нем.

В основе теоретического мышления лежит теоретическое (или содержательное) обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее отношение. Выделение и фиксация этого отношения – это содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, человек может затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее отношения. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее существенно, всеобщего отношения.

Понятно, что когда школьник в процессе обучения овладевает теоретическим знанием, подводящим его к исследованию самих понятий, форма мышления осознается им и познается в ее специфических закономерностях. Это осознание формы мысли, по-видимому, и

является существенным фактом или стороной в истории умственного развития ребенка. Оно накладывает новый отпечаток на всю его мыслительную деятельность²⁶⁵.

Примерно к 11 годам, по данным Ж. Пиаже²⁶⁶ и др., дети начинают осознавать умозаключения не только по их содержанию, но и по их форме²⁶⁷. В исследовании Г. Ормиана для младших детей – до 11 лет – каждая задача в силу различия своего частного содержания, несмотря на тождественность господствовавших в них отношений, представлялась чем-то абсолютно новым и различным. Дети решали задачи, исходя из рассмотрения и понимания их частного содержания. Отсутствие обобщенности свидетельствует о том, что существенные связи, на которых основывается решение задачи, не осознаны. С 11 лет дети после решения нескольких задач, построенных по одному общему принципу, говорили при предъявлении им следующих однородных задач, что это «то же самое», и делали вывод уже на основе общей формулы, выделившейся в сознании из конкретного содержания²⁶⁸. В то же время, с 7 и особенно с 11 лет до 14 резко увеличивается значение причинных связей в мышлении ребенка, причем сначала явно преобладает интерес к причинам явлений – в своих суждениях школьник стремится, прежде всего, ответить или получить ответ на вопрос «почему». Затем, согласно еще исследованиям К.Грооса²⁶⁹, соотношение изменяется в смысле роста числа прогрессив-

²⁶⁵ **Рубинштейн С. А.** Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000.

²⁶⁶ **Пиаже Ж.** Речь и мышление ребёнка. — М., 1994.

²⁶⁷ **Ormian H.** Schlussfolgerende Denken des Kindes. - Wien, 1922.

²⁶⁸ **Ormian H.** Schlussfolgerende Denken des Kindes. - Wien, 1922.

²⁶⁹ **Гроос Карл** (1861-1946) — немецкий психолог, специалист по генетической психологии.

ных вопросов по сравнению с регрессивными: подростка начинает больше интересоваться будущим, его внимание начинает направляться на раскрытие следствий²⁷⁰. Вместе с тем, от установления единичных причинно-следственных зависимостей в частныхглядных ситуациях оно поднимается к пониманию общих закономерностей. Мысль начинает более глубоко отличать действительное, возможное и необходимое. В теснейшей взаимосвязи друг с другом появляются суждения, выражающие гипотезы и законы. Гипотезы, в свою очередь, требуют проверки, т.е. рассуждения. Рассуждение – это и проверка, и доказательство гипотез. Умение рассуждать гипотетически и рассматривать суждение как гипотезу, нуждающуюся в проверке, составляет самую показательную особенность зрелой мысли – отсутствие этой способности – симптоматическую черту мышления ребенка.

Осознание формы мысли, опирающееся на возрастающую обобщенность ее содержания, в свою очередь, приводит к тому, что мысль становится более обобщенной, систематической и сознательно целенаправленной. Осознание формы мысли дается не всегда легко, но, по мере того, как оно достигается, процесс оперирования формой мысли, овладения ею представляет уже особый интерес. В наблюдающейся у школьников склонности к спорам, дискуссиям, отвлеченным рассуждениям сплошь и рядом проявляется именно этот интерес к овладению формой мысли.

Новый уровень отвлеченной теоретической мысли сказывается и во взаимоотношениях мышления и речи, а также мышления и наглядно-образного содержания восприятия, представления. С развитием теоретического мышления получает принципиально завершенные

²⁷⁰ Гроос К. Душевная жизнь ребенка. – Киев, 1916.

формы переход от единичного к всеобщему, от конкретного к абстрактному и обратно: единичное становится выразителем общих свойств, конкретное – формой проявления абстрактного. В отношении между мышлением и речью новый уровень мышления находит себе выражение в том, что значительную роль в речи начинают играть термины, т.е. слова, значение которых определяется из контекста определенной системы научного знания, независимо от случайных наслоений, которые они могут приобрести в той или иной частной ситуации; другим выражением того же сдвига в мышлении является развивающееся в этот период понимание метафорического переносного значения слов, поскольку переносное значение слова – это то обобщенное значение, которое оно приобретает из контекста; наконец, особенно ярко сказываются особенности речевой формы отвлеченного мышления в умении оперировать формулами с буквенными обозначениями (алгебра, физика, химия).

Как видим, цели и способы осуществления эмпирического и теоретического мышления различны. И вместе с тем, **решая разные задачи, эти два типа мышления в жизни человека действительно дополняют друг друга.** Однако длительное время педагоги и психологи полагали, что для школьников, особенно младших, характерно лишь эмпирическое (или наглядно-образное, конкретное мышление). Исходя из этого, преподавание в начальных классах было направлено на формирование у младших школьников эмпирических понятий (или знаний). Но эмпирические и теоретические знания явственно отличаются друг от друга.

В заключение параграфа скажем, что, в связи с поисками ответов на вопросы о мышлении школьника, В.В.Давыдов говорит об основных различиях эмпирического и теоретического знания:

1. эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые общие свойства. Теоретические знания возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений;

2. сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу, независимо от того, связаны ли эти предметы между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность;

3. эмпирические знания, в основе которых лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления. Теоретические знания, возникающие на основе мысленного преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений;

4. формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. В теоретических знаниях фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным;

5. конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов. Конкретизация теоретических знаний состоит в выведении и

объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания;

6. необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания, прежде всего, выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных знаково-символических системах, в частности, средствами естественного и искусственного языка. Эмпирические представления и понятия возникают у детей в раннем дошкольном возрасте, поскольку соответствуют их потребности в упорядочении жизненных впечатлений. Дошкольная игра, например, расширяет круг этих понятий. Традиционная начальная школа культивирует у младших школьников эмпирическое мышление, обеспечивая усвоение ими большого количества эмпирических знаний (понятий). Теоретическое мышление начинает формироваться у детей лишь тогда, когда они в начальных классах усваивают в процессе учебной деятельности теоретические знания. К сожалению, эта деятельность в обычных классах представлена очень мало²⁷¹.

Для запоминания и самоконтроля: эмпирическое (формальное) обобщение, классификация предметов, термины, фиксация эмпирических знаний, отношения целостной системы с различными проявлениями, анализа роли и функции особенного отношения внутри целостной системы, Г.Ормиан, К.Гроос, происхождение частных и

²⁷¹ Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов). - М.: Педагогика, 1972.

единичных особенностей системы из генетически исходного.

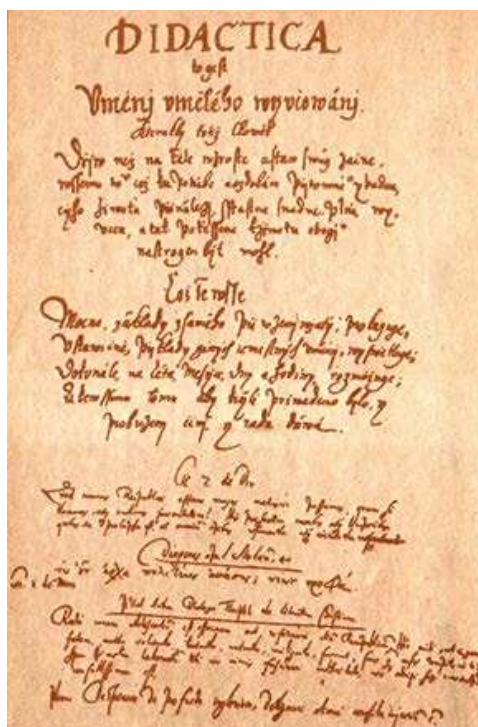
Вопросы и задания по § 17

1. В чем заключаются роль и функции теоретического мышления?
2. Что такое эмпирическое мышление?
3. В чем, по-вашему, заключается смысл обучения?
4. Каким образом два типа мышления дополняют друг друга?
5. Дайте представление об основных различиях эмпирического и теоретического знания по В.В.Давыдову.
6. Подготовьте сообщения о деятельности К.Грооса по изучению личности ребенка.

§ 18 Сущность, достоинства и недостатки традиционного обучения

Личностно-ориентированный подход в обучении

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



Рукописная страница «Великой дидактики» Я.Коменского

Надо сказать сразу же: каждый из этих типов обучения имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Однако есть явные сторонники и того, и другого типа обучения. Нередко они абсолютизируют достоинства предпочитаемого ими обучения и не в полной мере учитывают его недостатки. Как показывает практика, **наилучшие результаты можно достичь лишь при оптимальном сочетании различных типов обучения.** Можно привести аналогию с так называемыми технологиями интенсивного обучения иностранным языкам. Их сторонники часто абсолютизируют преимущества суггестивных (связанных с внушением) способов запоминания иностранных слов на подсознательном уровне, и, как правило, пренебрежительно относятся к традиционным способам преподавания иностранных языков. Но правила грамматики внушением не осваиваются. Они осваиваются давно отработанными и ставшими теперь уже традиционными методиками обучения.

Сегодня **наиболее распространенным является традиционный вариант обучения.** Основы этого типа обучения были заложены почти четыре века тому назад еще Я.А. Коменским²⁷².

Термин «традиционное обучение» подразумевает, прежде всего, **классно-урочную организацию обучения, сложившуюся в XVII в. на принципах дидактики, сформулированных Я.А.Коменским, и до сих пор являющуюся преобладающей в школах мира.**

Отличительные признаки традиционной классно-урочной технологии следующие:

²⁷² Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. - М.: Педагогика, 1989.

- учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав на весь период школьного обучения;

- класс работает по единому годовому плану и программе согласно расписанию. Вследствие этого дети должны приходить в школу в одно и то же время года и в заранее определенные часы дня;

- основной единицей занятий является урок;

- урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся класса работают над одним и тем же материалом;

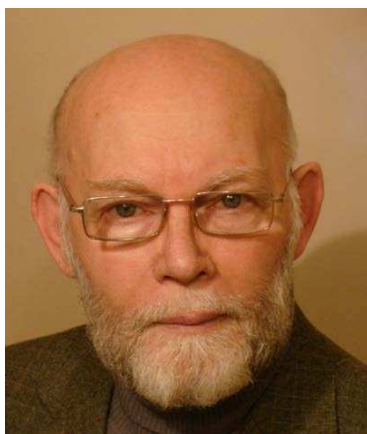
- работой учащихся на уроке руководит учитель: он оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности и в конце учебного года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс;

- учебные книги (учебники) применяются, в основном, для домашней работы. Учебный год, учебный день, расписание уроков, учебные каникулы, перемены, или, точнее, перерывы между уроками – атрибуты классно-урочной системы

Несомненным достоинством традиционного обучения является возможность за короткое время передать большой объем информации. При таком обучении учащиеся усваивают знания в готовом виде без раскрытия путей доказательства их истинности. Кроме того, оно предполагает усвоение и воспроизведение знаний и их применение в аналогичных ситуациях.

Среди существенных недостатков этого типа обучения можно назвать его ориентированность, в большей степени, на память, а не на мышление. Это обучение также, как принято о нем говорить, мало способствует

развитию творческих способностей, самостоятельности, активности. Наиболее типичными заданиями являются следующие: вставь, выдели, подчеркни, запомни, воспроизведи, реши по примеру и т.п. **Учебно-познавательный процесс в большей степени носит репродуктивный (воспроизводящий) характер, вследствие чего у учащихся формируется репродуктивный стиль познавательной деятельности.** Поэтому нередко его называют «школой памяти». Как показывает практика, объем сообщаемой информации превышает возможности ее усвоения (противоречие между содержательным и процессуальным компонентами процесса обучения). Кроме того, отсутствует возможность приспособить темп обучения к различным индивидуально-психологическим особенностям учащихся (противоречие между фронтальным обучением и индивидуальным характером усвоения знаний). Необходимо отметить и некоторые особенности формирования и развития мотивации учения при таком типе обучения.



А.А.Вербицкий

А.А.Вербицкий²⁷³ выделил следующие **противоречия** традиционного обучения:

1. противоречие между обращенностью содержания учебной деятельности (следовательно, и самого обучающегося) в прошлое, опредмеченное в знаковых системах «основ наук», и ориентацией субъекта учения на будущее содержание профессионально-практической деятельности и всей культуры. Будущее выступает для учащегося в виде абстрактной, не мотивирующей его перспективы применения знаний, поэтому учение не имеет для него личностного смысла. Повернутость в прошлое, принципиально известное, «вырезанность» из пространственно-временного контекста (прошлое – настоящее – будущее) лишает учащегося возможности столкновения с неизвестным, с проблемной ситуацией – ситуацией порождения мышления;

2. двойственность учебной информации – она выступает как часть культуры и в то же время лишь как средство ее освоения, развития личности. Разрешение этого противоречия лежит на пути преодоления «абстрактного метода школы» и моделирования в учебно-воспитательном процессе таких реальных условий жизни и деятельности, которые позволили бы обучающемуся «вернуться» в культуру обогащенным интеллектуально, духовно и практически и тем самым оказаться причиной развития самой культуры;

3. противоречие между целостностью культуры и ее овладением субъектом через множество предметных областей – учебных дисциплин как пред-

²⁷³ Вербицкий Андрей Александрович (род. 1941) — российский психолог, специалист в области психолого-педагогических проблем высшего и непрерывного образования, автор теории контекстного обучения.

ставительниц наук. Эта традиция закреплена делением школьных педагогов (на учителей-предметников) и кафедральной структуры вуза. В результате вместо целостной картины мира обучающийся получает осколки «разбитого зеркала», которые он сам собрать не в состоянии;

4. противоречие между способом существования культуры как процесса и ее представленностью в обучении в виде статических знаковых систем. Обучение предстает как технология передачи готового, отчужденного от динамики развития культуры учебного материала, вырванного из контекста как предстоящей самостоятельной жизни и деятельности, так и из текущих потребностей самой личности. В результате не только индивид, но и культура оказывается вне процессов развития;

5. противоречие между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой ее присвоения обучающимися. В традиционной педагогике оно не разрешается, поскольку ученик не объединяет свои усилия с другими для производства совместного продукта – знания. Будучи рядом с другими в группе учащихся, каждый «умирает в одиночку». Более того, за оказание помощи другим ученик наказывается (порицанием «подсказки»), чем поощряется его индивидуалистическое поведение²⁷⁴.

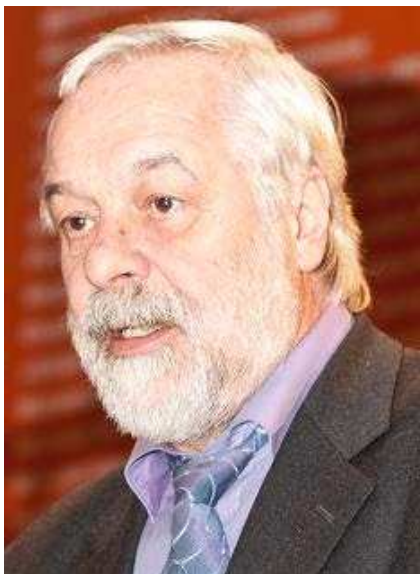
Принцип индивидуализации, понимаемый как изоляция обучающихся в индивидуальных формах работы и по индивидуальным программам, особенно в компьютерном варианте, исключает возможности воспитания творческой индивидуальности, которой становятся, как известно, не через робинзонаду, а через «другого человека» в процессе диалогического

²⁷⁴ **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.

общения и взаимодействия, где человек совершает не просто предметные действия, но поступки. Именно поступок (а не индивидуальное предметное действие) должен рассматриваться в качестве единицы деятельности обучающегося. Поступок – это социально обусловленное и морально нормированное действие, имеющее как предметную, так и социокультурную составляющую, предполагающее отклик другого человека, учет этого отклика и коррекцию собственного поведения. Такой взаимообмен действиями-поступками предполагает подчинение субъектов общения определенным нравственным принципам и нормам отношений между людьми, взаимный учет их позиций, интересов и нравственных ценностей. При этом условия преодолевается разрыв между обучением и воспитанием, снимается проблема соотношения обучения и воспитания. Ведь что бы человек ни делал, какое бы предметное, технологическое действие ни совершал, он всегда – «поступает», поскольку входит в ткань культуры и общественных отношений.

Многие вышеперечисленные проблемы успешно решаются в проблемном типе обучения.

В начале XXI века стало вполне очевидным заняться серьезной модернизацией российского образования. Поскольку традиционное образование устарело, нужны новые дидактические формы организации обучения в современной школе. Одной из таких новых форм организации обучения явился личностно-ориентированный подход, как основа известного нам традиционного обучения.



В.И.Слободчиков

Исследованию проблем личностно-ориентированного обучения посвящены работы В.В. Серикова²⁷⁵, В.И.Слободчикова²⁷⁶, И.С.Якиманской и др., согласно которым **только раскрытие индивидуальности каждого ученика в процессе обучения обеспечивает правильное и ценное построение образования в современной школе.**

Термин «личностно-ориентированный подход» получил в настоящее время в среде научно-педагогической общественности достаточно широкое распространение. Нельзя утверждать, что данное

²⁷⁵ Сериков Владислав Владиславович (род. 1950) - специалист в области теории педагогики.

²⁷⁶ Слободчиков Виктор Иванович (род. 1944) – известный педагог и психолог, директор Института педагогических инноваций РАО.

понятие не существовало ранее. Школа всегда считала своей важнейшей задачей не только обучение, но и развитие личности, подчеркивала необходимость учета индивидуальных способностей и качеств личности в обучении знаниям и умениям. Но для личностно-ориентированного подхода в современной системе обучения более существенной является **ориентация как на процесс обучения, так и на конечные цели (главным становится вопрос «каким быть», а не «кем быть»)**. В основе личностно-ориентированного подхода в обучении лежит признание индивидуальности, самобытности, самоценности каждого ученика, его развития не как коллективного субъекта, а, прежде всего, как индивида, наделенного своим неповторимым субъектным опытом. Включить субъектный опыт в процесс познания (усвоения) – значит, организовать свою собственную деятельность на основе личных потребностей, интересов, устремлений. Кроме того, необходимо использовать индивидуальные способы учебной работы и индивидуальные механизмы усвоения, руководствоваться личностным отношением к учебной деятельности.

Личностно-ориентированный подход, опираясь на понимание того, что личность – это единство психических свойств, составляющих ее индивидуальность, реализует своей технологией важный психолого-педагогический принцип индивидуального подхода, согласно которому в процессе обучения учитываются индивидуальные особенности каждого ученика. Все это создает оптимальные условия, содействующие развитию личности учащегося посредством возрастной ведущей учебной деятельности. Доказано, что обучение должно быть согласовано с уровнем развития ребенка. Л.С. Выготский писал: *«Определение уровня развития и его*

отношения к возможностям обучения составляет незыблемый и основной факт, от которого мы можем смело отталкиваться как от несомненного»²⁷⁷.

Л.С. Выготским сделан вывод, что успехи учащихся в учебе и в их умственном развитии во многом зависят от того, какова их зона ближайшего развития и насколько она учитывается педагогами, работающими с этими детьми (см. выше). И именно личностно-ориентированный подход в обучении предоставляет каждому ученику возможность учиться в собственном темпе сообразно своим способностям и потребностям, ориентирует ученика не только на достигнутый им уровень познавательного развития, но и предъявляет регулярные требования, несколько превышающие его наличные возможности, способствует тому, что обучение постоянно ведется в индивидуальной зоне его ближайшего развития. Эта система создает новые условия для учебной деятельности, безусловно способствуя развитию личности ученика. Таким образом, личностно-ориентированное обучение отличается от просто индивидуального подхода и от традиционного обучения тем, что предполагает обязательную опору на внутреннюю структуру познавательной деятельности учащихся: знание того, как учащиеся сами справляются с учебными проблемами, выполняют творческие работы, умеют ли проверить правильность собственной работы, скорректировать ее, какие умственные операции они должны выполнить для этого и т.д. Для реализации личностно-ориентированного подхода на уроках нетрудно создать конкретные субъектно-личностные технологии, которые позволяют развивать и совершенствовать индивидуальные познавательные стратегии учащихся, обеспечивая заметный рост эффективности

²⁷⁷ **Выготский Л.С.** Педагогическая психология. – М., 1999.

обучения, что может помочь решению актуальнейшей проблемы: преодолению опасности роста учебных нагрузок при сокращении числа часов, отводимых на изучение школьной дисциплины. Очевидно, что экстенсивным путем (увеличение объема домашних заданий и т.д.) решить это невозможно, необходимы новые подходы к обучению, и один из наиболее эффективных – личностно-ориентированный подход как основа традиционного обучения. Конечно, это не панацея – это только еще одна попытка вырваться за рамки традиций, за границы школьного «застоя» – попытка, надо отметить, достаточно удачная, особенно если иметь в виду компьютеризацию школы, позволяющему очень серьезно и, в то же время, достаточно просто, индивидуализировать задания и в классе, и на дом.

Ниже приводится сравнительная характеристика традиционного обучения и личностно-ориентированного подхода в аспектах повышения эффективности развития логического мышления учащихся.

Таблица 2

Сравнительная характеристика традиционного обучения и личностно-ориентированного подхода на базе традиционного обучения: проблемы эффективности

<i>Традиционное обучение</i>	<i>Личностно-ориентированный подход в современной системе обучения</i>
Ориентир на коллективную и фронтальную работу учеников	Ориентир на самостоятельную работу, собственные открытия учащегося

Работа с группами различной успеваемости	Работа с каждым учеником, выявление и учет его склонностей и предпочтений
Используется дидактический материал, рассчитанный на определенный объем знаний среднего ученика	Используется дидактический материал, соответствующий успеваемости и способностям того или иного ученика
Устанавливается одинаковый для всех учащихся объем знаний и подбирается связанный с ним учебный материал	Устанавливается объем знаний для каждого ученика с учетом его индивидуальных способностей и подбирается соответствующий учебный материал
Учебные задания следуют от простого к сложному и делаются на определенные группы сложности	Сложность учебного материала выбирается учеником и варьируется учителем
Стимулируется активность класса (как группы)	Стимулируется активность каждого ученика с учетом его возможностей и индивидуальных склонностей
Учитель планирует индивидуальную или групповую работу учеников	Учитель предоставляет возможность выбора групповой или только собственной работы
Педагог задает для изучения общие для всех темы	Темы согласуются с познавательными особенностями учащегося
Сообщение новых знаний только преподавателем	Получение новых знаний при совместной деятельности учителя и учащихся
Оценка ответа учащегося только учителем	Сначала оценка ответа самим учащимся, потом учителем

Использование только количественных способов оценки знаний (баллы, %)	Использование количественных и качественных способов оценки и результатов познания
Определение объема, сложности и формы домашнего задания учителем.	Возможность выбора учащимся объема, сложности и формы домашнего задания
Учителя не интересуют стратегии познания учащихся, а важны исключительно конечные или промежуточные результаты обучения	Учитель помогает учащимся осознать их познавательные стратегии, организует их обсуждение и обмен способами познания
Определение педагогом, обладающим собственным обучающим стилем, маршрута познания и подстройка учащегося под стиль его работы	Согласование педагогом собственного обучающего стиля с познавательными предпочтениями и стилем учебной работы учащихся

Справедливости ради следует сказать, что традиционное обучение стало своим для нескольких поколений учащихся как в нашей стране, так и за рубежом, и продолжает таким оставаться, и человечество знает огромное количество блестящих талантов и даже гениев, воспитанных и обучающихся в школах «старого образца». Конечно, мы не должны забывать о личностных качествах таких людей (и ряд из них в школе числились в нерадивых и неуспевающих), однако основы знаний заложены были все же школой. С приходом современных средств обучения, расширением информационной и технической базы школы, остающейся в статусе традиционной, меняется многое – это уже школа, где новые и старые традиции переплетаются настолько тесно, что определить их границу невозможно, да и не нужно, если школа эта выполняет свои функ-

ции по обучению и воспитанию подрастающих поколений на «отлично».

Надо отметить и довольно серьезное терминологическое смещение, грозящее просто превратиться в путаницу: разве проблемных уроков и использования элементов программирования, не говоря уже об интерактивных средствах обучения, нельзя проводить в «старой», традиционной школе, в классе, на традиционном строго отмеренном по времени уроке? Форма урока сохраняется, имея не только строго упорядоченную пространственно-временную структуру, но и свои рамки жизнеобеспечения и сохранения здоровья школьника и заботы об учителе. Видимо, пришла пора несколько изменить либо сами названия-термины, говорящие о типах современного обучения, либо иметь в виду лишь форму обучения, методики и средства. Иначе просто невозможно будет определить, скажем, характер обучения в той или иной «нестандартной», новаторской школе. Инновации внутри порой не меняют границ внешних: выбор формы урока, итоговой аттестации, элективных курсов, программ и дисциплин, способов получения информации, методов и приемов общения ученика и учителя, тьютора²⁷⁸, наставника, контакт и дистанционность и пр. – все это ново и прекрасно, и пусть будет служить только развитию школы, только помогать учителю и ученику познавать жизнь, становиться человеком нового мира.

Для запоминания и самоконтроля: традиционное (или объяснительно-иллюстративное), опти-

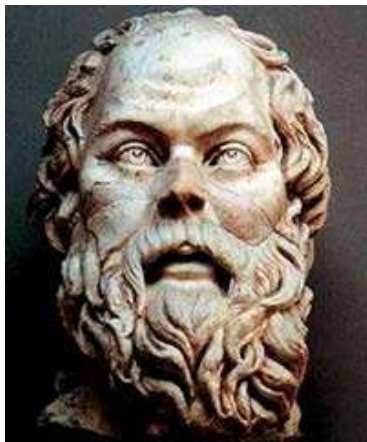
²⁷⁸ **Тьютор** — (англ. *tutor*) исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

мальное сочетание различных типов обучения, классно-урочная организация, личностно-ориентированный подхода, раскрытие индивидуальности каждого ученика, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков, А.А. Вербицкий, принцип индивидуализации, репродуктивный стиль познавательной деятельности, школа памяти, противоречия традиционного обучения.

Вопросы и задания по § 18

1. Что такое традиционное обучение, его принципы?
2. Расскажите о достоинствах и недостатках традиционного обучения.
3. Что такое репродуктивный стиль познавательной деятельности?
4. Дайте представление о противоречиях традиционного обучения, выделенных А.А.Вербицким.
5. Что такое принцип индивидуализации?
6. Подготовьте сообщения о личностно-ориентированном подходе в образовании.
7. Попробуйте определить возможности традиционного обучения в современную эпоху.

§ 19. Проблемное обучение: поиски способов активизации учебной деятельности



Сократ

В истории педагогики постановка вопросов, вызывающих затруднение в поисках ответа на них, известна по беседам Сократа²⁷⁹, пифагорейской школе²⁸⁰, софистам²⁸¹. Идеи активизации обучения, мобилизации

²⁷⁹ **Сократ** (ок. 469 г. до н.э., Афины — 399 г. до н.э.) — древнегреческий философ, учение которого знаменует поворот в философии — от рассмотрения природы и мира к рассмотрению человека. Своим методом анализа понятий (майевтика) и отождествлением добродетели и знания он направил внимание философов на безусловное значение человеческой личности.

²⁸⁰ Пифагорейская школа - греческая философская школа, основателем которой был Пифагор (VI в. до н.э.) Именно в пифагорейской школе были совершены первые математические открытия: таблица умножения, десятичная система исчисления, теорема квадрата гипотенузы и т.д.).

²⁸¹ **Софисты** - (от др.-греч.-умелец, изобретатель, мудрец, знаток) — древнегреческие платные преподаватели красноречия. В

познавательных сил учащихся путем включения их в самостоятельную исследовательскую деятельность нашли отражение в трудах Ж.Ж. Руссо, И.Г.Песталоцци, Ф.А.Дистервега, представителей «нового воспитания», которые пытались противопоставить догматическому заучиванию готовых знаний «активные» методы обучения.

Зарубежный опыт. Разработка способов активизации мыслительной деятельности учащихся привела во второй половине XIX – начале XX в. к внедрению в преподавание отдельных своеобразных учебных методов:

- эвристического (Г.Армстронг)²⁸²;
- опытно-эвристического (А.Я.Герд)²⁸³;
- лабораторно-эвристического;
- метода лабораторных уроков (К.П.Ягодский)²⁸⁴;
- естественно-научного обучения (А.П.Пинкевич)²⁸⁵ и др.

широком смысле термин «софист» служил для обозначения искусного или мудрого человека.

²⁸² **Генри Эдуард Армстронг** (1848-1937) – выдающийся немецкий и английский ученый в области органической химии, пропагандист эвристического метода обучения. Основным источником знаний считал экспериментальную работу.

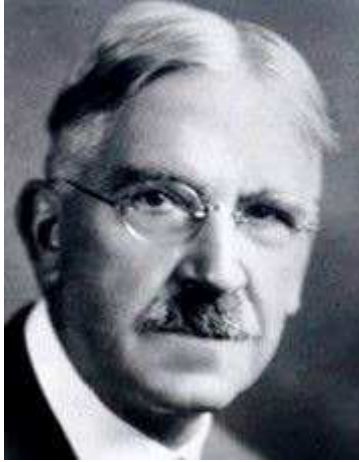
²⁸³ **Герд Александр Яковлевич (1841-1888)** - развивал передовые для того времени педагогические идеи развивающего обучения учащихся: активное внимание развитию самостоятельности и самостоятельности учащихся в процессе обучения; использование объяснительного и исследовательского подходов; обучение детей с опорой на ранее приобретенные ими знания и т.д.

²⁸⁴ **Ягодский Константин Павлович** (1877-1943) – методист-естественник, проводил идеи трудовой школы.

²⁸⁵ **Пинкевич Альберт Петрович** (1884 -1937) – один из организаторов и руководителей народного образования.

Все вышеперечисленные методы, в силу общности их сути, можно заменить термином **«исследовательский метод»**. Исследовательский метод обучения, активизировавший практическую деятельность учащихся, стал своеобразным антиподом традиционного метода. Его применение создавало в школе атмосферу увлеченности учением, доставляя учащимся радость самостоятельного поиска и открытия и, что самое главное, обеспечивало развитие познавательной самостоятельности детей, их творческой активности.

Однако использование исследовательского метода обучения как универсального в начале 30-х гг. XX в. в нашей стране признано ошибочным. Предлагалось строить обучение для формирования системы знаний, не нарушающей логику предмета. Массовое применение иллюстративного обучения, догматического заучивания не способствовало развитию школьного обучения. Начался поиск путей активизации учебного процесса. Определенное влияние на развитие теории проблемного обучения в этот период оказали исследования психологов (С.Л.Рубинштейн), обосновавших зависимость мыслительной деятельности человека от решения проблем, и концепции проблемного обучения, сложившиеся в педагогике на основе прагматического понимания мышления.



Дж.Дьюи

В американской педагогике начала XX в. известны две основные концепции проблемного обучения. Дж.Дьюи предлагал **все виды и формы обучения заменить самостоятельным учением школьников путем решения проблем**, при этом упор делался на их учебно-практическую форму. Суть второй концепции заключается в **механическом переносе выводов психологии на процесс обучения**. Считалось, что **обучение есть приобретение новых реакций или изменение старых** и весь процесс обучения сводился к простым и сложным реакциям, не учитывая влияние на развитие мышления ученика среды и условий воспитания.

Начав свои эксперименты в одной из чикагских школ в 1895 году, Дж.Дьюи сделал акцент на **развитие собственной активности обучаемых**. Вскоре он убедился, что обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, дает гораздо лучшие результаты, чем вербальное

(словесное, книжное) обучение, основанное на запоминании знаний. Основным вкладом Дж.Дьюи в теорию обучения является разработанная им концепция «**полного акта мышления**»²⁸⁶. Согласно философским и психологическим воззрениям автора, мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него важное значение. Правильно построенное обучение, по мнению Дж. Дьюи, должно быть проблемным. При этом сами проблемы, поставленные перед учащимися, принципиальным образом отличаются от предлагаемых традиционных учебных заданий – «мнимых проблем», имеющих низкую образовательную и воспитательную ценность и чаще всего далеко отстающих от того, чем интересуются учащиеся. По сравнению с традиционной системой, Дж.Дьюи предложил смелые новшества, неожиданные решения.

Место «книжной учебки» занял принцип активного учения, основой которого является собственная познавательная деятельность учащегося. Место активного учителя занял учитель-помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью. Вместо общей для всех стабильной учебной программы вводились ориентировочные программы, содержание которых только в самых общих чертах определялось учителем. Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся²⁸⁷.

²⁸⁶ Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. - М.: Совершенство, 1997.

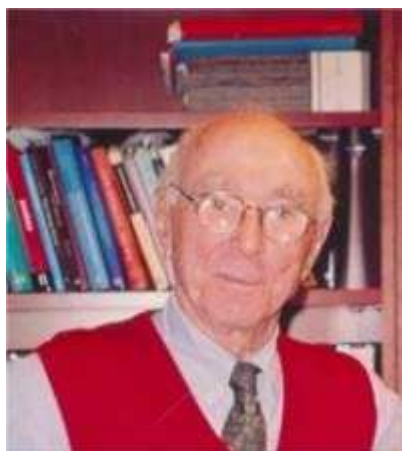
²⁸⁷ Дьюи Д. Школы будущего. - М., 1922.

Школьной системе, основанной на приобретении и усвоении знаний, он противопоставил обучение «путем делания», т.е. такое, при котором все знания извлекались из практической самостоятельности и личного опыта ребенка. В школах, работавших по системе Дж.Дьюи, не было постоянной программы с последовательной системой изучаемых предметов, а отбирались только знания, необходимые для жизненного опыта учащихся. По мнению ученого, учащийся должен заниматься теми видами деятельности, которые позволили цивилизации выйти на современный уровень. Поэтому внимание нужно сконцентрировать на занятиях конструктивного характера: учить детей готовить еду, шить, приобщать к рукоделию и т.д. Вокруг этих утилитарных знаний и умений концентрируется информация более общего характера.

Дж.Дьюи придерживался так называемой **педоцентрической теории** и методики обучения. Согласно ей роль учителя в процессах обучения и воспитания сводится в основном к руководству самостоятельностью учащихся и пробуждению их любознательности. В методике Дж.Дьюи, наряду с трудовыми процессами, большое место занимали игры, импровизации, экскурсии, художественная самостоятельность, домоводство. Воспитанию дисциплины учащихся он противопоставлял развитие их индивидуальности.

В трудовой школе труд, по Дьюи, является средоточием всей учебно-воспитательной работы. Выполняя разнообразные виды труда и приобретая необходимые для трудовой деятельности знания, дети тем самым готовятся к предстоящей жизни. Педоцентрическая концепция Дж.Дьюи оказала большое влияние на общий характер учебно-воспитательной работы школ США и некоторых других стран, в частности, советской школы

20-х гг., что нашло свое выражение в так называемых комплексных программах и в методе проектов.



Дж.Брунер

Наибольшее влияние на развитие современной концепции проблемного обучения оказали работы американского психолога Дж.Брунера²⁸⁸. В ее основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний как основы эвристического мышления. Особое внимание Брунер уделил структуре знаний, которая должна включать в себя все необходимые элементы системы знаний и определять направление развития ученика²⁸⁹.

Современные американские теории «учения путем решения проблем» имеют свои особенности:

²⁸⁸ **Брунер Джером Сеймур** (род. 1915) - американский психолог и педагог, крупнейший специалист в области исследования когнитивных процессов.

²⁸⁹ **Брунер Дж.** Процесс обучения. - М., 1962.

- в них уже отсутствует чрезмерное подчеркивание значения «самовыражения» ученика и умаление роли учителя;
- утверждается принцип коллективного решения проблем, в отличие от крайней индивидуализации, наблюдавшейся ранее;
- методу решения проблем в обучении отводится вспомогательная роль.



Э.де Боно

В 70-80-х гг. XX в. получила распространение концепция проблемного обучения английского психолога Э. де Боно²⁹⁰, который акцентирует внимание на шести уровнях мышления.

В развитии теории проблемного обучения определенных результатов достигли педагоги Польши, Болгарии, Германии и других стран. Так, польский педагог

²⁹⁰ **Эдвард де Боно** (род. 1933) — британский психолог и писатель, эксперт в области творческого мышления.

В.Оконь исследовал условия возникновения проблемных ситуаций на материале различных учебных предметов и совместно с Ч.Куписевичем²⁹¹ доказал преимущество обучения путем решения проблем для развития умственных способностей учащихся. Проблемное обучение понималось польскими педагогами лишь как один из методов обучения. Болгарские педагоги рассматривали главным образом вопросы прикладного характера, уделяя основное внимание организации проблемного обучения в начальной школе.



Ч.Куписевич

Отечественный опыт. Теория проблемного обучения начала интенсивно разрабатываться и в СССР в 60-х гг. XX века в связи с поиском способов активизации, стимулирования познавательной деятельности

²⁹¹ **Чеслав Куписевич** (род. 1924) – польский педагог, разрабатывал теорию и практику проблемного обучения.

учащихся, развития самостоятельности школьника, однако натолкнулась на определенные трудности:

➤ в традиционной дидактике задача «учить мыслить» не рассматривалась как самостоятельная, в центре внимания педагогов находились вопросы накопления знаний и развития памяти;

➤ традиционная система методов обучения не могла «преодолеть стихийности в формировании теоретического мышления у детей» (В. В. Давыдов);

➤ исследованием проблемы развития мышления занимались главным образом психологи, педагогическая теория развития мышления, способностей не была разработана.

В результате отечественная массовая школа не накопила практики использования методов, специально направленных на развитие мышления. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы психологов, сделавших вывод о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик (С.А.Рубинштейн, Н.А.Менчинская), и раскрывших роль проблемной ситуации в мышлении и обучения.

Опыт применения отдельных элементов проблемного обучения в школе исследован М.И.Махмутовым, И.Я.Лернером и др. Исходными при разработке теории проблемного обучения стали положения теории деятельности (С.А.Рубинштейн, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, В.В.Давыдов). Проблемность в обучении рассматривалась как одна из закономерностей умственной деятельности учащихся. Были разработаны способы создания проблемных ситуаций в различных учебных дисциплинах и найдены критерии оценки

сложности проблемных познавательных задач. Постепенно распространяясь, проблемное обучение из общеобразовательной школы проникло в среднюю и высшую профессиональную школу. Совершенствуются методы проблемного обучения, в которых одним из важных компонентов становится импровизация, особенно при решении задач коммуникативного характера. Возникла система методов обучения, в которой создание проблемной ситуации учителем и решение проблем учащимися стали главным условием развития их мышления. В этой системе различаются общие методы (монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, программированный, алгоритмический) и бинарные – правила взаимодействия учителя и учащихся. На базе этой системы методов получили развитие и некоторые новые педагогические технологии (В.Ф.Шаталов²⁹², П.М.Эрдниев²⁹³, Г.А.Рудик).

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

²⁹² **Шаталов Виктор Федорович** (род. 1927) — педагог-новатор, народный учитель СССР. Автор системы обучения с использованием опорных сигналов. Использует педагогику сотрудничества, игровые формы занятий.

²⁹³ **Эрдниев Пюрвя Мучкаевич** (род. 1921) - разработал систему укрупнения дидактических единиц (УДЕ) как технологию изучения взаимосвязанных понятий.



В.Ф.Шаталов

В чем же сущность проблемного обучения? Его трактуют и как принцип обучения, и как новый тип учебного процесса, и как метод обучения, и как новую дидактическую систему. Под **проблемным обучением** обычно понимается **такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению.**

Проблемное обучение заключается в создании проблемных ситуаций, в осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в ходе совместной деятельности обучающихся и учителя, при оптимальной самостоятельности первых и под общим направляющим руководством последнего, а также в овладении учащимися в процессе такой деятельности обобщенными знаниями и общими принципами решения проблемных задач. Принцип проблемности сближает между собой процесс обуче-

ния с процессами познания, исследования, творческого мышления.

Проблемное обучение (как и любое другое обучение) может способствовать реализации двух целей:

Первая цель – сформировать у учащихся необходимую систему знаний, умений и навыков.

Вторая цель – достигнуть высокого уровня развития школьников, развития способности к самообучению, самообразованию.

Это может быть реализовано с большим успехом именно в процессе проблемного обучения, поскольку усвоение учебного материала происходит в ходе активной поисковой деятельности учащихся, в процессе решения ими системы проблемно-познавательных задач.

Важно отметить еще одну из важных целей проблемного обучения – **сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность учащихся.**

Особенность проблемного обучения заключается в том, что оно стремится максимально использовать данные психологии о тесной взаимосвязи процессов обучения (учения), познания, исследования и мышления. С этой точки зрения, процесс учения должен моделировать процесс продуктивного мышления, центральным звеном которого является возможность открытия, возможность творчества.

Сущность проблемного обучения сводится к тому, что в процессе обучения в корне изменяется характер и структура познавательной деятельности учащегося, приводящее к развитию творческого потенциала личности учащегося. **Главным и характерным признаком проблемного обучения является проблемная ситуация.**

В основе ее создания лежат следующие положения современной психологии:

- процесс мышления имеет своим источником проблемную ситуацию;
- проблемное мышление осуществляется, прежде всего, как процесс решения проблемы;
- условиями развития мышления является приобретение новых знаний путем решения проблемы;
- закономерности мышления и закономерности усвоения новых знаний в значительной степени совпадают.

При проблемном обучении учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, учащийся ставится в позицию субъекта своего обучения, и, как результат, у него образуются новые знания, он обладает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода. Если при традиционном обучении учитель излагает теоретические положения в готовом виде, то при проблемном обучении он подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения, сталкивает противоречия практической деятельности, излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос. **Типичные задания проблемного обучения: рассмотреть явление с различных позиций, провести сравнение, обобщение, сформулировать выводы из ситуации, сопоставить факты, сформулировать самим конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения).**

Как показал ряд исследований, между поисковой деятельностью человека и его здоровьем (физическим, психическим) есть

тесная взаимосвязь. Люди со слабо развитой потребностью в поиске живут менее напряженной жизнью, их поисковая активность выражается только конкретными внешними ситуациями, когда не удается на основе хорошо отработанных форм поведения удовлетворить другие потребности, как биологические, — например, потребность в безопасности и в хлебе насущном, так и социальные, — например, потребность в престиже. Если же все основные желания удовлетворены, можно как будто жить расслаблено и спокойно, ни к чему особенно не стремясь и, следовательно, не подвергаясь риску поражения и ущемления. Отказ от поиска, если поиск не является внутренней насущной потребностью, дается безболезненно и спокойно. Однако это благополучие мнимое и условное. Оно возможно только в идеальных условиях полного комфорта. Наш динамичный мир такие условия никому не предоставляет — и это вполне закономерно, ибо накопление в обществе лиц с низкой поисковой активностью неминуемо привело бы к общественному регрессу. А в мире, где постоянно возникает необходимость в поиске хотя бы для удовлетворения первичных потребностей, отсутствие стремления к поиску как таковому делает существование мучительным, ибо постоянно приходится совершать усилие над собой. Поиск, не принося переживания естественности и удовлетворения, становится неприятной необходимостью для людей с низкой потребностью в поиске и, разумеется, гораздо хуже удается им, чем у людей с высокой потребностью в нем. К тому же, человек с низкой активностью хуже подготовлен к столкновениям с жизненными трудностями и быстрее отказывается от поиска выхода из сложных ситуаций. II хотя этот отказ субъективно переживается им не так тяжело, но объективно сопротивляемость организма все равно снижается. В одной из стран была прослежена на протяжении ряда лет судьба людей, в характере и поведении которых преобладало чувство апатии, безразличия к жизни, людей с низкой активностью. Оказалось, что они в среднем умирают в более раннем возрасте, чем люди исходно активные. II погибают они от причин, которые не являются

фатальными для других. Вспомним Обломова, героя романа П.А.Гончарова, человека с чрезвычайно низкой потребностью в поиске (с детства эта потребность у него не развивалась, ибо все давалось в готовом виде). Он был вполне доволен жизнью, вернее, своей полной отгороженностью от жизни, и скончался в довольно молодом возрасте по непонятной причине.

Постоянное отсутствие поисковой активности приводит к тому, что индивид оказывается беспомощным при любом столкновении с трудностями или даже с такими ситуациями, которые в других условиях как трудности не воспринимаются. Так что низкая потребность в поиске не только делает жизнь пресной и бесполезной, но и не гарантирует здоровья и долголетия.

Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях его выполнения. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия.

Проблемная ситуация, в отличие от обычной задачи, включает три главных компонента:

- необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом неизвестном отношении, способе или условии действия;
- неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;
- возможности учащихся в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. Ни слишком трудное, ни

слишком легкое задание не вызовет проблемной ситуации.

Вот типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе:

1. проблемная ситуация создается тогда, когда обнаруживается несоответствие между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями);

2. проблемные ситуации возникают при необходимости многообразного выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимой системы, использование которой только и может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи;

3. проблемные ситуации возникают перед учащимися тогда, когда они сталкиваются с новыми практическими условиями использования уже имеющихся знаний, когда имеет место поиск путей применения знаний на практике;

4. проблемная ситуация возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, а также между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования;

5. проблемные ситуации при решении технических задач возникают тогда, когда между схематическим изображением и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие;

6. проблемные ситуации создаются и тем, что существует объективно заложенное в принципиальных схемах противоречие между статическим характером самих изображений и необходимостью прочитывать в них динамические процессы.

Правила создания проблемных ситуаций. Для создания проблемной ситуации необходимо следующее:

1. перед учащимся должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого он должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия. При этом следует соблюдать такие условия:

- задание основывается на тех знаниях и умениях, которыми владеет учащийся;
- неизвестное, которое нужно открыть, составляет подлежащую усвоению общую закономерность, общий способ действия или некоторые общие условия выполнения действия;
- выполнение проблемного задания должно вызвать у учащегося потребность в усваиваемом знании.

2. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям.

3. Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала.

4. В качестве проблемных заданий могут служить:

- а) учебные задачи;
- б) вопросы;
- в) практические задания и т.п.

Однако нельзя смешивать проблемное задание и проблемную ситуацию. Проблемное задание само по себе не является про-

блемной ситуацией, оно может вызвать проблемную ситуацию лишь при определенных условиях.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

6. Возникшую проблемную ситуацию должен формулировать учитель путем указания ученику на причины невыполнения им поставленного практического учебного задания или невозможности объяснить им те или иные продемонстрированные факты.

Проблемное обучение направлено на самостоятельный поиск обучаемым новых знаний и способов действия, а также предполагает последовательное и целенаправленное выдвижение перед учащимися познавательных проблем, разрешая которые они под руководством педагога активно усваивают новые знания. Следовательно, оно обеспечивает особый тип мышления, глубину убеждений, прочность усвоения знаний и творческое их применение в практической деятельности. Кроме того, оно способствует формированию мотивации достижения успеха, развивает мыслительные способности обучающихся.

Проблемное обучение в меньшей мере, чем другие типы обучения, применимо при формировании практических умений и навыков; оно требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний по сравнению с другими типами обучения – объяснительно-иллюстративное обучение не обеспечивает эффективного развития мыслительных способностей обучающихся потому, что базируется на закономерностях репродуктивного мышления, а не творческой деятельности.

Итак, на сегодняшний день проблемное обучение является наиболее перспективным. Дело в том, что с

развитием рыночных отношений все структуры общества, в той или иной мере, переходят с режима функционирования (что в большей степени было характерно для советского периода развития страны) на режим развития. Движущей силой любого развития является преодоление соответствующих противоречий. А преодоление этих противоречий всегда связано с определенными способностями, которые в психологии принято называть рефлексивными способностями. Они предполагают умение адекватно оценить ситуацию, выявить причины возникновения трудностей и проблем в деятельности (профессиональной, личностной), а также спланировать и осуществить специальную деятельность по преодолению этих трудностей (противоречий). Эти способности являются одними из базовых для современного специалиста. Лекциями и рассказами они не передаются – они «выращиваются». Значит, учебу нужно организовать таким образом, чтобы «выращивать» эти способности у будущих специалистов. Следовательно, учебный процесс должен моделировать процесс возникновения и преодоления противоречий, но на учебном содержании. Этим требованиям, по нашему мнению, в наибольшей степени соответствует сегодня проблемное обучение. Идеи проблемного обучения получили реализацию в системах развивающего обучения (Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина- В.В.Давыдова, «Школа 2100» и др.).

Вероятно, несколько слов надо сказать и о новых системах внутри основной парадигмы проблемного обучения – модульно обучение.

Модульное обучение зародилось и приобрело большую популярность в вузах США, Германии, Англии и др. Оно возникло в 60-е годы XX века и стало важным этапом в развитии методов обучения. **Модульное обучение представляет собой интеграцию раз-**

ных форм и видов обучения, подчиненную общей теме учебного курса или актуальной проблеме, и заключается в расчленении содержания курса на отдельные модули в соответствии с профессиональными или дидактическими задачами. Модуль представляет собой законченный самостоятельный функциональный фрагмент учебной деятельности, это структурная единица учебного материала, предполагающая поэтапное усвоение и включающая систему управления действиями обучаемого. Обратная связь на всех фазах обучения позволяет строить замкнутую систему управления, а система знаний обучаемого формируется не только из получаемой им информации, но и результатов его собственной деятельности.

Сегодня, благодаря дистанционному обучению и программам бизнес-образования (где эта технология чрезвычайно популярна), модульное обучение проникло и в российское образование. Само проблемно-модульное обучение базируется на нескольких основных положениях:

1. «Сжатие» учебной информации (путем обобщения, укрупнения, систематизации и генерализации знаний с использованием достижений «инженерии» знаний).

2. Модульность.

3. Рейтинговая оценка знаний, умений и навыков, сформированных у учащихся.

Итак, обучающий модуль – это, собственно, **фрагмент содержания курса вместе с учебными материалами, самостоятельно планируемая единица учебной деятельности, помогающая достичь четко определенных целей или, другими словами, автономная порция учебного материала.** Российские ученые (А.А. Вербицкий и др.) развили этот вопрос,

введя понятие профессионально сориентированного **«деятельностного модуля»**, где модуль – **определенный объем учебной информации, необходимый для выполнения какой-либо конкретной профессиональной деятельности**. Особенности модуля:

- разбивка дисциплины на законченные части (модули и его элементы), имеющие самостоятельное значение;
- отсеивание материала, являющегося «лишним» для данного конкретного вида работ;
- максимальная индивидуализация продвижения в обучении.

Модуль может включать в себя несколько модульных единиц, каждая из которых содержит описание одной законченной операции или приема. Модульные единицы могут расширять и дополнять содержание модуля в зависимости от требований конкретной научной дисциплины. В составе каждого модуля можно выделить следующие элементы:

- учебные цели;
- список необходимого оборудования и учебных материалов;
- список смежных учебных элементов;
- собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого иллюстрациями;
- практические занятия для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу;
- зачетная (контрольная) работа, четко соответствующая целям, поставленным в данном учебном элементе.

Сущность проблемно-модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу

действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленной дидактической цели. Функции педагога при этом варьируют в зависимости от уровня учащихся – от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей. Элементы, составляющие модуль, могут быть связаны как между собой внутри системы, так и с «внешними» по отношению к данному модулю элементами (например, при формировании межпредметных связей).

Модульный принцип структурирования материала – система научных знаний изучается по составленным модулям. За систему берется элемент предыдущей системы, выделяются связи между элементами, наиболее актуальные для изучаемой системы. Такое построение учебного материала обеспечивает его системность, логическую организацию, алгоритмизацию, избирательность, т.е. способствует реализации таких педагогических принципов, как научность и доступность, системность и последовательность, индивидуальный и дифференцированный подход.

Одним из основных элементов модульного обучения является система контроля и оценки достижений учащихся. Одна из форм такой системы – **индивидуальный коммуникативный индекс (рейтинг)**, который нацеливает учащегося на получение максимального количества баллов при изучении модуля. Процент распределения баллов среди различных видов контроля следующий: текущий контроль дает до 30-35% общей максимальной оценки, промежуточный – 20-25%, практические занятия и курсовая работа до 25%, доля баллов, полученных на экзамене – около 20%. Такая система стимулирует повседневную систематическую работу, значительно повышает состоятельность в учебе, исключает случайности при сдаче

экзаменов. Совокупные результаты всех видов контроля обычно оцениваются в баллах по определенной шкале и сводятся в индивидуальный кумулятивный индекс, при этом система обучения превращается в модульно-рейтинговую, о достоинствах и недостатках которой сказано достаточно много. В завершенном виде она требует существенной реорганизации учебного процесса, вплоть до изменения его структуры, включая отмену экзаменов, фронтальное выполнение лабораторных работ, определенную гибкость учебных планов, что не всегда достижимо в реальных условиях. Известная фрагментарность и разобщенность модулей зачастую нарушает целостность и логику учебного предмета, разрывает его внутренние связи. Эффективность модульного обучения во многом зависит от подготовленной работы по проектированию и конструированию учебных модулей, а также от системы средств его реализации, степени вовлеченности преподавателей. **Принцип проблемности** значительно обогащает метод модульного обучения. Технология проблемно-модульного обучения разработана и внедрена в практику Новосибирского гуманитарного института (ректор, доктор педагогических наук, академик РАН Е.А.Соколов) для достижения компетентности обучаемых, понимаемой как мобильность знания, гибкость метода и критичность мышления. Проблемность рассматривается как необходимое развитие мышления, важное мотивационное и эмоциональное средство. Она реализуется путем целенаправленного создания специальных ситуаций интеллектуального затруднения, связанных с поиском гносеологических, методических и учебных ошибок. Первые требуют представлять содержание обучения не в виде готовых истин, а как борьбу научных школ, историческую драму идей и людей, инерции и обновления; вторые и третьи связаны

между собой, поскольку часто ошибки учения есть результат преподавания.



Е.А.Соколов

Проблемно-модульное обучение раздвигает зону ближайшего развития до области критических ситуаций и ошибок поверхностного усвоения и неверного применения. Сюда могут быть включены блоки:

- **входной** – для оценки готовности к усвоению модуля;
- **блок актуализации опорных понятий и способов деятельности;**
- **исторический** – для генезиса понятий, ошибок и заблуждений;
- **проблемный** – нацелен на постановку профессионально-прикладной проблемы;
- **экспериментальный** – для вывода рабочих формул;
- **блоки обобщения системных представлений и генерализации содержания модуля;**

- **блок применения** – для решения историко-научной проблемы;
- **блок – стыковка решений укрупненной профессионально-прикладной проблемы;**
- **блок типичных ошибок с указанием возможных причин и способов исправления;**
- **блок углубления** с материалом повышенной сложности для интересующихся предметом и выходной блок контроля и др.

В целом, повторимся, **проблемный модуль представляет собой завершенную единицу учебного материала, построенную на принципах системного квантования, проблемности, модульности, когнитивной визуализации, направленную на изучение одного или нескольких фундаментальных понятий дисциплины и связанных с ним методов познавательной деятельности, необходимой для решения профессионально значимой укрупненной проблемы, выделяемых с учетом специфики обучаемых.** Проблемно-модульный подход, таким образом, включает методы познания, преподавания и учения, становясь связующим звеном между ними. Он органически сочетает дидактически адаптированную **концепцию инженерии знаний**²⁹⁴ с теориями проблемного и мо-

²⁹⁴ **Концепция инженерии знаний** - технология разработки баз знаний. Согласно требованиям построением базы должен заниматься специально подготовленный человек, работа которого требует не только инженерных навыков, но и определенных творческих способностей. Он должен выявить и структурировать знания с тем, чтобы они могли эффективно функционировать по формальным правилам. Основные трудности инженерии знаний проистекают из особенностей личных знаний эксперта: способность применять знания радикально отличается от способности систематически излагать свои знания. Умение вести опрос, продуктивный с точки зрения извлечения знаний и не выходящий за

дального обучения. На инженерии знаний как область теории искусственного интеллекта опирается концепция сжатия учебной информации и ее содержательного обобщения. Однако стоит добавить, что если проблемно-модульная технология внедряется и уже внедрена в педагогическую практику высшей школы, то работа по ее адаптации в общеобразовательную школу еще закончена ни на теоретическом, ни на практическом уровне: нет опыта, нет учебников, нет взаимосвязи с другими системами и технологиями школьного обучения.

Для запоминания и самоконтроля: активизация обучения, мобилизация познавательных сил учащихся путем включения их в самостоятельную исследовательскую деятельность, эвристический метод, опытно-эвристический, лабораторно-эвристический, метод лабораторных уроков, естественно-научное обучение, исследовательский метод, Г.Армстронг, АЯ.Герд, К.П.Ягодовский, АП.Пинкевич, Дж.Брунер, Дж.Дьюи, Э. де Боно, Ч.Куписевич, В.Ф.Шаталов, П.М.Эрдниев, развитие собственной активности обучаемых, полный акт мышления, педоцентрическая теория, исследовательская активность и самостоятельность учащихся, проблемная ситуация, поисковая активность, модульное обучение, концепция инженерии знаний, единица учебного материала, построенная на принципах системного квантования, проблемности, модульности, когнитивной визуализации, индивидуальный коммуникативный индекс

пределы профессиональной компетенции, главное содержание инженерии знаний как самостоятельной дисциплины.

(рейтинг), «деятельностный модуль», автономная порция учебного материала.

Вопросы и задания по § 19

1. Подготовьте сообщения о том, как исторически развивалась разработка способов активизации мыслительной деятельности учащихся.

2. Подготовьте сообщения о концепции Дж.Дьюи.

3. Расскажите о концепциях и методах Дж.Брунера.

4. Подготовьте доклады об отечественном опыте развития теории и практики проблемного обучения.

5. Что такое проблемная ситуация? Расскажите о правилах ее создания.

6. Что представляют собой типичные задания проблемного обучения?

7. Каким образом формируется поисковая активность учащихся?

8. Подготовьте сообщения о системах развивающего обучения Л.В.Занкова, Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова, «Школа 2100», школе В.Ф.Шаталова.

9. Подготовьте сообщения о сущности проблемно-модульного обучения.

10. Что такое блоки?

11. Расскажите о рейтинговой системе оценивания знаний.

12. Как вы полагаете, почему проблемно-модульное обучение с таким трудом пробивает дорогу в школу?

§ 20. Программированное обучение: поиски инновационных решений в образовании

Программированное обучение – это обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия и учащихся, и педагога (или заменяющей его **обучающей машины**, компьютера). Идея программированного обучения была предложена в 50-х гг. XX века американским психологом Б.Скиннером для повышения эффективности управления процессом учения с использованием достижений экспериментальной психологии и техники. Применительно к сфере образования, программированное обучение отражает реальное соединение науки с практикой, передачу определенных действий человека машинам, возрастание роли управленческих функций во всех сферах общественной деятельности. Для повышения эффективности управления процессом учения, естественно, и это не оспаривается, необходимо использовать достижения всех наук, имеющих отношение к этому процессу, и, прежде всего, кибернетики – науки об общих законах управления. Поэтому развитие идей программированного обучения оказалось связанным с достижениями кибернетики, которая задает общие требования к управлению процессом учения. **Реализация этих требований в обучающих программах базируется на данных психолого-педагогических наук, изучающих специфические особенности учебного процесса.** Однако при разработке этого типа обучения одни специалисты опираются на достижения только психологической науки (**одностороннее психологическое направление**), другие – только на опыт кибернетики (**одностороннее кибернетическое**). В практике обучения – типично

эмпирическое направление, при котором разработка обучающих программ основывается на практическом опыте, а из кибернетики и психологии берутся только отдельные данные.

В основу общей теории программированного обучения положено программирование процесса усвоения материала. Данный подход к обучению предполагает изучение познавательной информации определенными дозами, являющимися логически завершенными, удобными и доступными для целостного восприятия.

Сегодня под **программированным обучением** понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (компьютера-сервера, программированного учебника, кинотренажера, интерактивной классной доски и др.). **Программированный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций учебной информации («кадров», файлов, «шагов»), подаваемых в определенной логической последовательности.**

В программированном обучении само учение осуществляется как четко управляемый процесс, так как изучаемый материал разбивается, как мы уже сказали, на довольно мелкие, легко усваиваемые дозы. Они последовательно предъявляются ученику для усвоения. После изучения каждой дозы следует проверка усвоения. Доза усвоена – переход к следующей. Это и есть «шаги» обучения: **предъявление, усвоение, проверка.**

Обычно при составлении обучающих программ из кибернетических требований учитывалась лишь необходимость систематической обратной связи, из психологических – индивидуализация процесса обучения. Отсутствовали последовательность реализации определенной модели процесса усвоения.

Наиболее известна концепция Б.Скиннера, опирающаяся на бихевиористскую теорию учения, согласно которой между обучением человека и научением животных нет существенной разницы. В соответствии с бихевиористской теорией обучающие программы должны решать задачи получения и закрепления правильной реакции. Для выработки правильной реакции используются принцип разбивки процесса на мелкие шаги и принцип системы подсказок. При разбивке процесса запрограммированное сложное поведение расчленяется на простейшие элементы (шаги), каждый из которых учащийся **смог бы совершить безошибочно**. При включении в обучающую программу системы подсказок требуемая реакция вначале дается в готовом виде (**максимальная степень подсказки**), затем с пропуском отдельных элементов (**затухающие подсказки**), в конце обучения требуется совершенно самостоятельное выполнение реакции (**снятие подсказки**). Примером может служить заучивание стихотворения: вначале четверостишие дается полностью, затем – с пропуском одного слова, двух слов и целой строки. В конце заучивания ученик, получив вместо четверостишия четыре строчки многоточий, должен воспроизвести стихотворение самостоятельно. Для закрепления реакции используется принцип немедленного подкрепления (с помощью словесного поощрения, подачи образца, позволяющего убедиться в правильности ответа, и др.) каждого правильного шага, а также принцип многократного повторения реакций.

Обучающие программы, построенные на бихевиористской основе, подразделяют, в основном, на:

- а) **линейные, разработанные Б.Скиннером,**
- б) **разветвленные программы Н. Краудера.**



Линейная программа

1. Линейная система программированного обучения, первоначально разработанная американским психологом Б.Скиннером, выдвинувшим следующие требования к организации обучения (в 1954 г. он сделал доклад на тему «The Science of Learning and the Art of Teaching» – «Наука учения и искусство преподавания»):

- При обучении учащийся должен проходить через последовательность тщательно подобранных и размещенных «шагов».

- Обучение следует построить таким образом, чтобы учащийся все время был «деловит и занят», чтобы он не только воспринимал учебный материал, но и оперировал им.

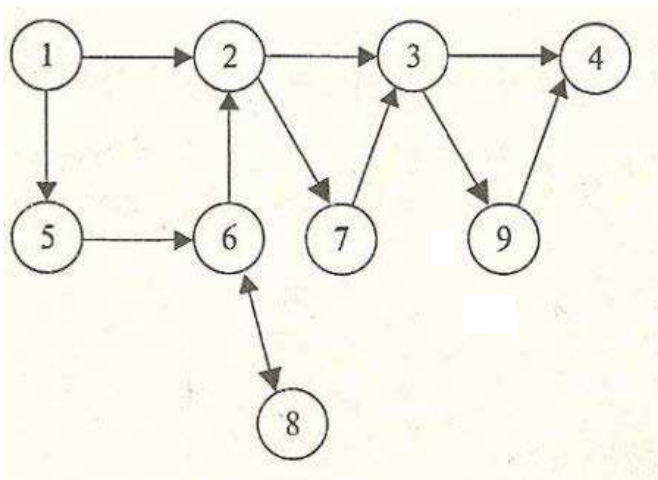
- Перед тем, как перейти к изучению последующего материала, учащийся должен хорошо усвоить предыдущий.

- Учащемуся необходимо помочь путем деления материала на небольшие порции («шаги» программы), путем подсказок, побуждений и т.д.

- Каждый правильный ответ учащегося необходимо подкреплять, используя для этого обратную связь, – не только для формирования определенного поведения, но и для поддержания интереса к обучению.

Согласно этой системе, обучаемые проходят все шаги обучаемой программы последовательно, в том порядке, в котором они приведены в программе. Задания в каждом шаге состоят в том, чтобы заполнить одним или несколькими словами пропуск в информационном

тексте. После этого обучаемый должен сверить свое решение с правильным, которое до этого каким-либо способом было закрыто. Если ответ обучаемого оказался правильным, то он должен перейти к следующему шагу; если же его ответ не совпадает с правильным, то он должен выполнить задание еще раз. Таким образом, линейная система программированного обучения основана на принципе обучения, предполагающего безошибочное выполнение заданий. Поэтому шаги программы и задания рассчитаны на наиболее слабого ученика. По мысли Б.Скиннера, обучаемый учится, главным образом, выполняя задания, а подтверждение правильности выполнения задания служит подкреплением для стимуляции дальнейшей деятельности обучаемого. **Линейные программы рассчитаны на безошибочность шагов всех учащихся, т.е. должны соответствовать возможностям наиболее слабых из них. В силу этого коррекция программ не предусмотрена: все учащиеся получают одну и ту же последовательность кадров (заданий) и должны проделать одни и те же шаги, т.е. двигаться по одной и той же линии (отсюда название программ – линейные).**



Разветвленная программа

2. Разветвленная программа программированного обучения. Ее основоположником является американский педагог Н.Краудер. В этих программах, получивших широкое распространение, кроме основной программы, рассчитанной на сильных учащихся, предусматриваются дополнительные программы (**вспомогательные ветви**), на одну из которых направляется ученик в случае затруднений. Разветвленные программы обеспечивают индивидуализацию (адаптацию) обучения не только по темпу продвижения, но и по уровню трудности. Кроме того, эти программы открывают большие возможности для формирования рациональных видов познавательной деятельности, чем линейные, ограничивающие познавательная деятельность в основном восприятием и памятью. Контрольные задания в шагах этой системы состоят из задачи или вопроса и набора нескольких ответов, в числе которых обычно один правильный, а остальные неверные, содержащие типичные ошибки. Обучаемый

должен выбрать из этого набора один ответ. Если он выбрал правильный ответ, то получает подкрепление в виде подтверждения правильности ответа и указание о переходе к следующему шагу программы. Если же он выбрал ошибочный ответ, ему разъясняется сущность допущенной ошибки, и он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме. Н. Краудер не без оснований утверждал, что его концепция является более гибкой, чем скиннеровская, в которой отсутствует материал, помогающий исправить ошибку, и которая уменьшает процент ошибочных ответов за счет столь сильного уменьшения размеров порций и задания столь простых вопросов, что на них невозможно ответить неправильно. Для Н. Краудера очень важна регулярная обратная связь от учащегося к преподавателю, поскольку она дает информацию о том, как протекает мыслительный процесс учащегося. Если при проверочном вопросе учащийся получает подтверждение правильности его ответа, это важно, но это не является главной целью проверки. Основная ее цель – выяснить: понимает ли он учебный материал, и где он может допустить ошибку. Только на основе информации, полученной от учащегося, преподаватель в состоянии решать, каким путем ему следовать дальше. Успешное продвижение учащегося в зависимости от допущенных им ошибок²⁹⁵.

Кроме этих двух основных систем программированного обучения разработано много других, в той или иной степени использующих линейный или разветвленный принцип или оба эти принципа для построения

²⁹⁵ Краудер Н. О различиях между линейным и разветвленным программированием // Программированное обучение за рубежом: Сб. статей / Под ред. И.И.Тихонова. - М.: Высшая школа, 1968.

последовательности шагов обучающей программы. Наиболее известно **адаптивное обучение**. Достижения электронной техники сделали возможным создание адаптивных обучающих машин, которые могли учитывать изменения в поведении учащихся в процессе обучения. В своем настоящем виде эти машины могут служить только для специальных целей. Однако их общим свойством является заключенная в них возможность адаптации как темпа обучения, так и его сложности к индивидуальным особенностям обучающегося. Данные машины (компьютеры) программируют ошибки, а чтобы не травмировать учащегося, не каждую из них исправляют. Скрывая от учащегося часть допущенных ошибок, машина все же реагирует на них, корректируя на их основе дальнейших ход обучения. **Основой концепции подобного обучения можно считать принцип непрерывной коррекции степени трудности предъявляемого учащемуся учебного материала.** Адаптивное обучение дает возможность создавать для каждого учащегося в каждый момент обучения такой уровень трудности, который будет для него оптимальным. Автоматическое регулирование уровня трудности и приспособление его к динамике усвоения знаний и к индивидуальным особенностям учащихся создают условия, при которых учащиеся будут работать с неослабевающим интересом. Эта система обучения породила модное увлечение адаптивными обучающими программами. Стремительные темпы реализации идеи адаптивного обучения производили впечатление ее широкого применения. В действительности, идея адаптации была дискредитирована в лавине дилетантских обучающих программ, примитивных по своим дидактическим возможностям. Адаптивное обучение не получило всеобщего применения в области обучения, приобретения

знаний и умственного развития. Это произошло потому, что принципиальные трудности, возникавшие при конкретизации и практическом применении идеи адаптивного обучения, начинали стимулировать подмену большинства связанных с ней понятий. Выхолащивался основной принцип адаптивного обучения – оперативная адаптация к индивидуальным особенностям каждого обучающегося, управление его мотивами, эмоциями и другими личностными факторами, влияющими на продуктивность учебной деятельности. В последние годы появились новые исследования, опирающиеся на теоретические основы адаптивного обучения. Исследования в этой области привели к созданию так называемой **адаптивной системы обучения по своему основному признаку – адаптации к индивидуальным особенностям обучающихся**. Основными принципами такой системы можно считать изменение структуры учебного занятия, обеспечивающее резкое увеличение времени самостоятельной работы обучающихся на учебном занятии и нормализацию их загруженности домашней самостоятельной работой; совмещение самостоятельной коллективной работы обучающихся с индивидуальной работой преподавателя с отдельными обучающимися; адаптацию к индивидуальным особенностям обучающихся за счет непрерывного управления их самостоятельной работой при помощи сетевого плана, графика самоучета и системы учебных материалов с обратной связью для взаимоконтроля и самоконтроля.

В условиях адаптивной системы обучение – это не только сообщение новой учебной информации, но и формирование системы умственных действий, с помощью которых учащийся овладевает знаниями.

Вероятно, причина многочисленных затруднений в учебном процессе состоит в том, что учитель часто не

представляет различие между знаниями и умственными действиями, сообщает учащимся сразу знания, но не формирует у учащихся умственные действия, с помощью которых эти знания можно самостоятельно приобрести. Необходима ориентация учащихся не только на конечный результат (усвоение знаний), но и на то, как достичь его, т.е. в чем должна заключаться их познавательная деятельность для достижения необходимых знаний. Учитель должен обладать умением формировать у учащихся способность к целеполаганию, поскольку основная стратегическая задача учителя заключается в том, чтобы включить учащегося в самостоятельную познавательную деятельность, поставить его в «позицию субъекта» этой деятельности. Исследователи адаптивной системы обучения предлагают использование многоуровневых заданий с адаптацией, а также различные формы работы учащихся в статистических, динамических и вариационных парах.

И все же общий недостаток программ, построенных на бихевиористской основе, заключается в невозможности управления внутренней, психической деятельностью учащихся, контроль за которой ограничивается регистрацией конечного результата (ответа). С кибернетической точки зрения эти программы осуществляют управление по принципу «черного ящика», что в применении к обучению человека малопродуктивно, т. к. главная цель при обучении состоит в формировании рациональных приемов познавательной деятельности. Это означает, что **контролироваться должны не только ответы, но и пути, ведущие к ним.** Практика программированного обучения показала непригодность линейных и недостаточную продуктивность разветвленных программ. Дальнейшие усовершенствования обучающих программ в рамках бихевиористской

модели обучения не привели к существенному улучшению результатов.

В отечественной науке теоретические основы программированного обучения активно изучались и внедрялись на практике еще в 70-х годах XX века. Одним из ведущих специалистов в этой области Н.Ф.Талызина. В отечественном варианте этот тип обучения базируется на так называемой теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина и теории кибернетики. Реализация программированного обучения предполагает выделение по каждому изучаемому предмету специфических и логических приемов мышления, указания рациональных способов познавательной деятельности в целом. Только после этого возможно составление обучающих программ, которые направлены на формирование этих видов познавательной деятельности, а через них и тех знаний, которые составляют содержание данного учебного предмета.

Программирование обучение имеет ряд достоинств: мелкие дозы усваиваются легко, темп усвоения выбирается учеником, обеспечивается высокий результат, вырабатываются рациональные способы умственных действий, воспитывается умение логически мыслить. Однако оно имеет и ряд недостатков, например:

- не в полной мере способствует развитию самостоятельности в обучении;
- требует больших затрат времени;
- применимо только для алгоритмически разрешимых познавательных задач;
- обеспечивает получение знаний, заложенных в алгоритме и не способствует получению новых. При этом чрезмерная алгоритмизация обучения препятствует формированию продуктивной познавательной деятельности.

В годы наибольшего увлечения программированным обучением – 60-70-е годы XX века – был разработан ряд систем программирования и несколько различных обучающих машин и устройств. Но одновременно появилась и серьезная критика программированного обучения. Можно суммировать все возражения против программированного обучения:

- **программированное обучение не использует положительных сторон группового обучения;**
- **оно не способствует развитию инициативы учащихся, поскольку программа как бы все время ведет его за руку;**
- **с помощью программированного обучения можно обучить лишь простому материалу на уровне «зубрежки»;**
- **теория обучения, основанная на подкреплении, хуже, чем основанная на интеллектуальной гимнастике;**
- **в противоположность утверждениям некоторых американских исследователей – программированное обучение не революционно, а консервативно, так как оно книжное и вербальное;**
- **программированное обучение игнорирует достижения психологии, которая уже более 40 лет изучает структуру деятельности мозга и динамику усвоения;**
- **программированное обучение не дает возможности получить целостную картину об изучаемом предмете и представляет собой «обучение по крохам».**

Хотя не все эти возражения полностью справедливы, но, несомненно, они имеют под собой определенные основания. Поэтому интерес к программированному обучению в конце XX века стал падать, и его возрождение произошло в последние го-

ды на базе использования новых поколений компьютерной техники.

Как уже отмечалось, наибольшее распространение различные системы программированного обучения получили в 50-60-х годы XX века, и в дальнейшем стали использовать лишь отдельные элементы программированного обучения, главным образом, для контроля знаний, консультаций и тренировки навыков. В последние годы идеи программированного обучения стали возрождаться на новой технической основе (интерактивные средства обучения, телевизионные системы, микрокомпьютеры и др.) в форме полностью компьютерного обучения. Новая техническая база позволяет автоматизировать процесс обучения, строить его как достаточно свободный диалог обучаемого с обучающей системой. Роль учителя в этом случае состоит, в основном, в разработке, наладке, коррекции и усовершенствовании обучающей программы, а также проведении отдельных элементов безмашинного обучения. Многолетний опыт подтвердил, что программированное обучение, и особенно компьютерное, обеспечивает достаточно высокий уровень не только обучения, но и развития учащихся, вызывает у них неослабевающий интерес.

Для запоминания и самоконтроля: обучающая машина, обучающие программы, одностороннее психологическое направление, одностороннее кибернетическое направление, «кадры», «файлы», «шаги», предъявление, усвоение, проверка, максимальная степень подсказки, затухающие подсказки, снятие подсказки, линейные программы Б.Скиннера, разветвленные программы Н.Краудера, адаптационные программы, вспомогательные ветви.

Вопросы и задания по § 20

1. Подготовьте сообщения о линейных программах Б.Скиннера.
2. Подготовьте сообщения о программах Н.Краудера.
3. Расскажите об адаптированном обучении.
4. В чем сущность программированного обучения?
5. Что такое «дозы», «шаги»?
6. Каковы, по вашему мнению, достоинства и недостатки программированного обучения?
7. Какие современные возможности развития электроники и информатики используют при внедрении программированного обучения?

§ 21. Развивающее обучение. Особенности системы Эльконина-Давыдова

В течение длительного времени концепции развивающего обучения отечественных психологов и педагогов (В.В.Давыдова, Л.В.Занкова, И.Я.Лернера и др.) только назывались, определялись в учебниках по педагогике. В последние годы ситуация изменилась: теории и практики отечественного образования все больше внимания уделяют практическим проблемам развивающего обучения. Им посвящаются научные труды. Вопросы интеллектуального, нравственного и физического развития школьников становятся все актуальнее. Более того, одним из основных принципов реформирования российской школы провозглашен принцип развивающего образования.

Термин «развивающее обучение» обязан своим происхождением В.В.Давыдову. Введенный для обозначения ограниченного круга явлений, он довольно скоро вошел в массовую педагогическую практику. Сегодня его употребление столь разнообразно, что требуется специальное исследование для уяснения его современного значения.

Крупные отечественные ученые (Б.Г.Ананьев, Л.В.Занков и др.) еще в 50-е годы XX века выявили и описали следующий факт: **большие усилия, направляемые на обучение младших школьников, не давали должного эффекта в их психическом развитии.** Со всей остротой была поставлена научно-практическая проблема связи обучения и развития младших школьников. Затем в 60-е годы было обнаружено, что изменение содержания и методов традиционного начального обучения дает определенный положительный эффект в развитии детей

Как показывают психолого-педагогические наблюдения и исследования, в принципе, любое обучение в той или иной степени способствует развитию у детей мышления, личности (например, традиционное начальное обучение развивает у младших школьников эмпирическое мышление). Мы рассматриваем такой тип обучения, который соотносится с младшим школьным возрастом и нацелен, прежде всего, на развитие у младших школьников теоретического мышления, на развитие у них творчества как основы личности. Именно этот тип развивающего обучения можно сопоставить с традиционным типом обучения, который не способствует развитию у школьников перечисленных качеств.

Если психическое развитие, в принципе, может осуществляться лишь в формах обучения и воспитания, то, следовательно, эти формы всегда имеют развивающий характер. Действительно, в общетеоретическом плане дело обстоит именно таким образом, и любое обучение и воспитание можно назвать «развивающим». Но все проблемы заключаются в том, **что** конкретно развивают данные виды обучения и воспитания, и соответствует ли при этом наблюдаемое развитие возрастным возможностям человека. Вместе с тем, необходимо иметь в виду, что некоторые виды обучения и воспитания могут тормозить психическое развитие человека (тогда происходит его регрессия, которая также входит в философское понятие «развития»).

Термин «развивающее обучение» остается «пустым» до тех пор, пока не наполняется описанием конкретных условий своей реализации по ряду существенных показателей, например:

■ **каковы главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают,**

формируются и развиваются в этом возрастном периоде;

- какова ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований;

- каковы содержание и способы осуществления этой деятельности (например, осуществляется она стихийно или целенаправленно);

- каковы ее взаимосвязи с другими видами деятельности;

- с помощью какой системы методик можно определять уровни развития соответствующих новообразований;

- каков характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей деятельности и смежных с нею других видов деятельности.

Лишь по мере наполнения конкретным содержанием этих показателей (или хотя бы некоторых из них) исследователь, психолог или педагог-практик постепенно переходит к оперированию собственно понятием развивающего обучения применительно к вполне определенному возрастному периоду и к тем реальным средствам обучения детей данного возраста, с помощью которых можно осуществлять организацию их ведущей деятельности, приводящую к развитию необходимого уровня соответствующих психологических новообразований.

Отношение обучения и развития представляет, по словам Л.С.Выготского, «...самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии... не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены»²⁹⁶. Это

²⁹⁶ **Выготский Л.С.** Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Теории учения. Хрестоматия. Часть 1.

положение дел 70 лет назад, когда написаны эти слова, — оно сохраняется и по сей день. Многие теоретические и практические аспекты педагогической психологии и психологической педагогики могут быть поняты лишь в зависимости от того, насколько серьезно и глубоко будут исследоваться проблемы развивающего обучения.

К началу 30-х годов XX века более или менее отчетливо выявились три основные теории о соотношении обучения и развития. Они и были описаны Л.С.Выготским. Эти теории с некоторыми модификациями существуют в современной психологии, имея под собой обоснования экспериментального и практического характера. Каждая из них (особенно первая и третья) имеют своих сторонников, но по внутреннему смыслу они делят своих приверженцев на два лагеря. К первому относятся те, кто не признает влияния обучения на развитие, отрицает самую возможность развивающего обучения (это сторонники первой теории). Вторым лагерем составляют те, кто признает наличие развивающего обучения независимо от того, как оно может быть истолковано (это сторонники второй и главным образом третьей теории).

Л.С.Выготский решал вопрос о соотношении обучения и развития, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающегося в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения, в общении с взрослыми и товарищами. Нечто новое он сможет самостоятельно сделать после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими. Новая психиче-

Отечественные теории учения./ Под ред. Н.Ф. Талызиной, И. А. Володарской. - М.: Редакционно-издательский центр "Помощь", 1996.

ская функция появляется в качестве своеобразного «индивидуального продолжения» ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение. «...Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития»²⁹⁷. Вне такого обучения в психической жизни ребенка невозможны такие процессы, которые связаны с его развитием. Обучение – внутренне необходимый и всеобщий момент развития.

В работах Л.С.Выготского нет развернутого описания конкретно-предметных проявлений именно так понимаемого развивающего обучения. Многие годы это оставалось только гипотезой, хотя его ученики стремились ее конкретизировать и обосновать определенным предметным содержанием. Идеи Л.С.Выготского были разработаны и обоснованы в рамках психологической теории деятельности.

1. Под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу (типу). Развивающее обучение отличается от обучения объяснительно-сообщающего типа характером преподавания и учения. Основная роль учителя в процессе развивающего обучения – организация учебной деятельности ученика, направленной на формирование познавательной самостоятельности, развитие и формирование способностей, идейных и нравственных убеждений, активной жизненной позиции. Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения учащегося в различные виды деятельности, использование в преподавании дидактических игр, дискуссий, а

²⁹⁷ Выготский Л. С. Педагогическая психология. - М., 1991.

также методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи. Вовлекая ученика в учебную деятельность, ориентированную на его потенциальные возможности, учитель должен знать, какими способами деятельности учащийся овладел в ходе предыдущего обучения, какова психология этого процесса овладения, степень осмысления учащимися собственной деятельности. На основе полученных данных учитель конструирует педагогические воздействия на учащихся, располагая их в зоне ближайшего развития ребенка.

2. Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума.

3. Педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности. Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у школьника потребность в овладении специальными знаниями и навыками, в создании новой, не имеющей аналога в его опыте схемы решения, новых способов действия. На первый план выступает не только актуализация ранее усвоенных знаний и сформировавшихся уже способов действия, но и выдвижение гипотезы, формирование принципа (идеи) и разработка оригинального плана решения задачи, отыскание способа проверки решения путем использования самостоятельно подмеченных новых связей и зависимостей между данным и искомым, известным и неизвестным. В процессе «добывания» создания новых способов выполнения действия ученик получает конкретный результат в виде новых фактов. Тем

самым уже в самом процессе обучения школьник поднимается на новые ступени интеллектуального и личностного развития.

4. Ребенок является полноценным субъектом учебной деятельности. Основой учения в структуре развивающего обучения является связь «цель – средство – контроль», а центральным технологическим звеном – самостоятельная учебно-познавательная деятельность ученика, основанная на способности ребенка регулировать в ходе обучения свои действия в соответствии с осознаваемой целью. Эти действия, направленные на изменение предметов и явлений, вызывали в поведении ребенка определенный процесс, мотивированный той или иной потребностью, которая (в поведении ученика) выступает временно как побуждение и как цель. Мотив учения выражен либо непосредственно в практической потребности, ситуативном интересе, либо опосредованно – субъективно и скрыт от ученика. Усвоение знаний и формирование способов деятельности выступают в структуре развивающего обучения как процесс и результат деятельности ученика.

5. Развивающее обучение направлено на развитие всей совокупности качеств личности.

6. Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка. Развивающее обучение – это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию. Продвижение в развитии становится условием глубокого и прочного усвоения знаний. Учебная деятельность школьника проходит в сотрудничестве с взрослыми, в совместном поиске, когда ребенок не получает готовых знаний, а напрягает свой ум и волю. Даже при минимальном

участии в такой совместной деятельности он чувствует себя соавтором в решении возникающих проблем. Работа с опорой на зону ближайшего развития учащегося помогает полнее и ярче раскрыться его потенциальным возможностям. Она воспитывает у него веру в свои силы.

Изменение характера преподавания вызывает изменение характера и структуры учения. Суть развивающего обучения состоит в том, что ученик не только усваивает конкретные знания, умения и навыки, но овладевает способами действий. В учении различают: учебную деятельность, в процессе которой происходит усвоение, и собственно усвоение как основное содержание учебной деятельности. Специфичным для учения является его ориентация на овладение школьниками способами деятельности еще в процессе ее конструирования.

Содержание деятельности, которое ученик должен усвоить в процессе обучения, связывается в его сознании с выполнением действия (системы действий). Таким образом, **учебные действия являются в процессе усвоения первичными.** Знания носят вторичный характер и как стимулы учения, конкретные цели, орудия и инструменты познания вне деятельности (вне системы действий) теряют свою силу. Следовательно, **предметом деятельности учения в структуре развивающего обучения является не усвоение как таковое, а собственно учебная деятельность, в процессе конструирования и осуществления которой и происходит усвоение.** Знания, навыки и умения, свойства и качества личности выступают и как продукты (результаты) этой деятельности, и как условие дальнейшей деятельности ученика, в ходе которой происходит его развитие.

В теории развивающего обучения в деятельности различают **рефлексивно-личностное и предметно-операциональное образования:**

- предметный план деятельности образуют действия и операции с объектами – знаками или вещами, материальными или идеальными;
- рефлексивно-личностный план определяет отношение индивида к совершаемой деятельности.

Развитие деятельности осуществляется в основном за счет рефлексивно-личностных образований. Для обоснования и развития теории развивающего обучения важно следующее: во внешнем плане деятельность выступает в основном своей предметной стороной, однако включает и смысловые образования.

В 1960-е годы в нашей стране был создан научный коллектив, который занимался изучением значения младшего школьного возраста в психическом развитии человека под руководством известных психологов Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, Л.В.Занкова. Было выявлено, что **в современных условиях в этом возрасте можно решать специфические образовательные задачи при условии развития учебной деятельности и ее субъекта, абстрактно-теоретического мышления, произвольного управления поведением.** Ученые стремились точно следовать существенным моментам гипотезы Л.С. Выготского и на широком фактическом материале превратить ее в развернутую теорию развивающего обучения. Это потребовало разработки нескольких вспомогательных теорий, которые конкретизировали и углубили основные моменты гипотезы Л.С. Выготского.

Обозначим содержание вспомогательных теорий:

1) **теория периодизации детского психического развития** (Д.Б. Эльконин);

2) **теория основных типов мышления человека** (В.В. Давыдов);

3) **теория учебной деятельности** (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин и др.);

4) **теория связи требований учебной деятельности и построения учебно-методических пособий** (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин и др.);

5) **теория диагностики развивающих эффектов учебной деятельности** (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.В. Репкин и др.).

Прежде всего, здесь были выявлены **основные психологические новообразования младшего школьного возраста:**

- ♦ **учебная деятельность и ее субъект;**
- ♦ **абстрактно-теоретическое мышление;**
- ♦ **произвольное управление поведением.**

Было обнаружено, что **традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития у младших школьников этих новообразований, не создает в работе с детьми необходимых зон их ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникают у детей еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т.п.).** Необходимо было организовать (сначала в экспериментальном порядке) такое обучение младших школьников, которое могло бы создавать у них «нужные» зоны ближайшего развития, превращающиеся со временем в требуемые новообразования. На основе соответствующих предпосылок разработана и вспомогательная теория, раскрывающая на современном логико-психологическом уровне содержание основных типов сознания и мышления и основных видов соответствующих им мыслительных действий. **По мнению**

Эльконина и Давыдова, в основе психического развития младших школьников лежит формирование у них учебной деятельности в процессе усвоения ими теоретических знаний посредством выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии. Осуществление детьми этой деятельности определяет развитие всей их познавательной и личностной сферы. Развитие субъекта этой деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда ребенок постепенно превращается в учащегося, изменяющего и совершенствующего самого себя. К началу 60-х годов XX в. Д.Б.Эльконин и В.В.Давыдов закончили первый цикл самостоятельных работ, посвященных изучению возрастных возможностей усвоения знаний младшими школьниками. Было экспериментально доказано, что установившиеся в традиционной возрастной психологии представления о «нормах» интеллектуального развития мышления школьников справедливы лишь для определенной модели обучения и что развивающий потенциал обучения определяется не столько методами организации (формирования) действий учащихся, сколько реальным содержанием их деятельности, развертывающейся в процессе обучения. Тем самым было положено начало разработке теории учебной деятельности и теории содержательного (теоретического) обобщения, которые впоследствии легли в основание теоретической концепции развивающего обучения. Вместе с тем был определен и метод решения поставленных проблем – **генетико-моделирующий эксперимент в форме систематического школьного обучения**²⁹⁸.

²⁹⁸ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического

В.В.Давыдов, рассмотрев общедидактические принципы сознательности, наглядности, преемственности, доступности, научности, утверждает другую, собственно психолого-педагогическую их природу:

– во-первых, принцип преемственности трансформируется в принцип качественного различия стадий обучения, каждая из которых соотносится с разным этапом психического развития;

– во-вторых, принцип доступности трансформируется в принцип развивающего обучения, наполняясь новым содержанием;

– в-третьих, принцип сознательности получает новое содержание как принцип деятельности. На основе этого принципа ученики получают сведения не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая условия их происхождения как способов деятельности. Этот принцип послужил основой для формирования новой модели обучения как преобразующе-воспроизводящей деятельности обучающихся;

– в-четвертых, это принцип наглядности, фиксируемый В.В.Давыдовым как принцип предметности. Реализуя этот принцип, обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели. Это существенная характеристика преобразующе-воспроизводящей деятельности обучения, когда модельное, знаково-символическое представление ее процесса и результата занимают значительное место²⁹⁹.

Развивающее обучение в учебной деятельности на основе усвоения содержания учебных предметов долж-

исследования. - М., 1986. Эльконин Д.Б. Психология развития: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М., 2001.

²⁹⁹ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М., 1986.

но разрабатываться в соответствии с ее структурой и особенностями. Соответственно, В.В.Давыдов формулирует основные положения, характеризующие не только содержание учебных предметов, но и те умения, которые должны быть сформулированы у учащихся при усвоении этих предметов в учебной деятельности:

1. усвоение знаний, носящих общих и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы;

2. знания, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, учащиеся усваивают, анализируя условия их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми;

3. при выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь, прежде всего, обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний;

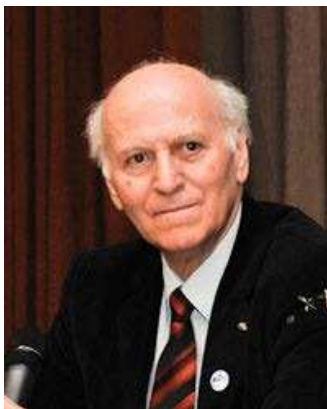
4. это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических и буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде;

5. учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем в таком единстве, которое обеспечивает мышление перехода от всеобщего к частному и обратно;

б. учащиеся должны уметь переходить от выполнения действия в умственном плане к выполнению их во внешнем плане и обратно³⁰⁰.

Развивающее обучение представляет собой действительно управляемое учителем психическое развитие ученика, обладая потенциальными возможностями и перспективами внедрения в практику обучения.

Развивающее обучение по системе Эльконина – Давыдова (СРО), внедренное в практику школьного обучения, получило всестороннюю интерпретацию в работах А.К.Марковой, В.В.Репкина, Л.В.Занкова и др.



Ш.А.Амонашвили

Проблемой развивающего обучения в области начального образования занимался также Ш.А. Амонашвили³⁰¹. Его иссле-

³⁰⁰ **Давыдов В.В.** Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. - М., 1986.

³⁰¹ **Амонашвили Шалва Александрович** (род. 1931) – педагог, разработчик оригинальной концепции гуманной педагогики, ориентированной на личность ребенка, абсолютное отрицание

дования в основном были направлены на детальное раскрытие и описание закономерностей развития зон ближайшего развития у младших школьников. При реальном развитии этих зон большую роль играет духовная общность учителя с учащимися, а также постоянное общение учащихся между собой, в основе чего предполагаются споры, умение ставить вопросы, оценивать старание и результаты работы друг друга. Благодаря такому сотрудничеству и взаимопомощи у детей развивается своеобразная социально-зависимая самостоятельность. Изучение процессов становления этой самостоятельности школьников позволило Ш. А. Амонашвили разрабатывать проблемы педагогики сотрудничества.

Педагогика сотрудничества – направление в современной педагогике, в основе которого лежит ориентация педагога на сотрудничество учителя и ученика, оказание ребенку помощи в преодолении трудностей, формирования у него чувства личностной значимости в учебной деятельности, отсутствии педагогического диктата. Ш.А. Амонашвили выявил также развивающее значение такого обучения младших школьников, которое строится на содержательно-оценочной основе, заменяющей традиционные школьные отметки.

В 80-е гг. применительно к проблемам образования начались теоретические и экспериментальные исследования в области **диалога культур**.

авторитарной, императивной (повелительной, приказной) педагогики.



В.С.Библер

Этими исследованиями руководил В.С.Библер³⁰². Он выдвинул тезис — человеческие культуры находятся в постоянном общении. Поскольку каждая существующая в истории культура весьма своеобразна и непохожа на другие, то их общение является диалогом. Содержание школы диалога культур — диалог античной, средневековой и современной культур. С этой позиции школьник может понять слово, число, предмет природы, художественное произведение только тогда, когда они последовательно и одновременно рассматриваются с точки зрения различных культур — в их диалоге.

Согласно этому подходу, в 1-2 классах школы у детей могут завязываться те начальные узелки понимания перечисленных основных предметов (слова, числа и т.п.), которые в последующих классах будут осваиваться в диалоге культур, в их разноречии. Так, в 3-4 классах школьники могут осваивать их

³⁰² **Библер Владимир Соломонович** (1918 - 2000) — российский философ, культуролог, историк культуры. Создатель учения о диалоге культур, автор работ по истории европейской мысли, логике культурного развития, теории научного познания.

понимание с точки зрения античной культуры, в 5-6 – средневековой культуры, в 7-8 – культуры нового времени, в 9-10 – культуры современности. В первых двух классах у детей возникают «точки удивления», загадки в отношении вечных проблем, связанных со словом, числом и предметами природы. В дальнейшем они будут искать ответы на имеющиеся у них вопросы в процессе диалога культур. Например, курс античной культуры в 3-4 классах осваивается в постоянном диалоге с культурой средневековья или нового времени, носителями которых являются «десанты» учащихся старших классов и их преподавателей на уроки 3-4 классов. Этот диалог различных форм понимания существует одновременно.

Если в обучении детей придерживаться принципа одновременности различных форм понимания, присущих исторически различным культурам, то это предполагает введение в обучение особого содержания и особых методов. Усвоение же этого содержания приводит к своеобразному психическому развитию детей, значительно отличающемуся от обычного развития современных школьников. В настоящее время уже создаются экспериментальные программы школы диалога культур, делаются попытки их реализации в различных классах; особенно активно такая работа проводится в начальных классах.

Для запоминания и самоконтроля: развивающее обучение, общий закон генезиса психических функций ребенка, «индивидуальное продолжение», зона ближайшего развития, Ш.Б.Амонашвили, В.С.Библер, принцип одновременности различных форм понимания, диалог культур, педагогика сотрудничества, принцип качественного различия стадий обучения, принцип развивающего обучения, принцип деятельности, принцип предметности, генетико-моделирующий

эксперимент в форме систематического школьного обучения, формирование учебной деятельности в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии, абстрактно-теоретическое мышление, произвольное управление поведением, теория периодизации детского психического развития, теория основных типов мышления человека, теория учебной деятельности, теория связи требований учебной деятельности и построения учебно-методических пособий, теория диагностики развивающих эффектов учебной деятельности, рефлексивно-личностное и предметно-операциональное образования.

Вопросы и задания по § 21

1. Подготовьте сообщения об истории развивающего обучения в нашей стране и за рубежом.
2. Подготовьте доклады о системах развивающего Эльконина-Давыдова и Занкова.
3. Расскажите о педагогике сотрудничества Амонашвили.
4. Что такое диалог культур в применении к педагогике и психологии?
5. Конкретизируйте основные идеи и проблемы концепции развивающего обучения.
6. Что такое рефлексивно-личностное и предметно-операциональное образования?
7. Подготовьте краткие сообщения о вспомогательных теориях.
8. Дайте представление о новых принципах обучения по В.В.Давыдову.
9. Расскажите об основных положениях, характеризующих содержание учебных предметов и умения,

которые должны быть сформулированы при усвоении школьных предметов, согласно концепции В.В.Давыдова.

10. Попробуйте ответить на вопрос о том, почему концепции развивающего обучения исследовались, в основном, только в применении к младшему школьному возрасту?

Часть III

Психология воспитания

§ 1. Историческое восприятие понятия «воспитание». Взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации. Междисциплинарный подход к целям и видам воспитания

Центральной категорией научного осмысления воспитательного процесса и профессиональной педагогической деятельности по воспитанию учащихся выступает само понятие «воспитание». Категория воспитания – одна из основных и в педагогике, и педагогической психологии. От того, как производится трактовка данного понятия, зависит многое в последующем анализе и понимании сущности скрывающегося за данным термином явления. Поэтому обратимся в первую очередь к терминологическому рассмотрению.

Исходное значение слова «воспитание» обусловлено корневой частью слова: «воспитание» – это вскармливание, питание ребенка, не приспособленного к жизни и совершенно беспомощного при рождении. В данном значении слова процесс воспитания свойственен и животным – «питают» детенышей своим молоком млекопитающие.

Сегодня термин «воспитание» далеко ушел от своего исходного смысла, тем не менее, нельзя не признать, что опора на смысловой исток сохраняется до сих пор. «Питание», в его прямом значении, обеспечивает рост и функционирование организма. «Питание», в его фигуральном смысле, означает социализацию маленького ребенка, вхождение в культуру и «усвоение» того, что выработано культурой.

Исторически сложились различные подходы к рассмотрению этой категории. Характеризуя объем понятия, многие исследователи выделяют следующие аспекты анализа этого понятия:

- **воспитание (в широком социальном смысле), включая в него воздействие на личность общества в целом (т.е. отождествляя воспитание с социализацией), рассматривается как социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для развития человека;**

- **воспитание (в узком смысле) – как целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений.**

Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении – как **решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание общественной активности, коллективизма).**

Итак, основное понятие «воспитание» имеет целый веер педагогических терминов, обозначающих явления, лежащие рядом или тесно связанные с воспитанием. Среди них, прежде всего, необходимо выделить: **формирование, становление, социализация.**

В первую очередь отметим «становление» – термин, отражающий некоторое условное достижение ребенком такого уровня развития, когда он становится способным самостоятельно жить в обществе, распоряжаться своей судьбой и самостоятельно выстраивать свое поведение, а также обладает способностью осознавать свои отношения с миром и производить относительно устойчивый ценностный выбор.

Сказать о том, что личность окончательно состоялась, так же невозможно, как невозможно представить

застывшим процесс, принявший свой конечный вариант, ибо динамика жизни и извилистый ход событий будут влиять на человека до самой смерти. И это значит, что существует надобность в другом понятии, более широком и гибком, которое бы отразило бесконечность изменения личности под воздействием всей суммы жизненных и социальных факторов. Таким понятием является «**формирование**». **Формирование личности – процесс изменения личности в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появления физических и социально-психологических новообразований в структуре личности.**

Физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно идет в процессе социализации – усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта. Социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на развивающегося человека факторов общественного бытия (по сути, весьма противоречивого), так и под влиянием социально контролируемых в процессе воспитания условий. **Процесс и результат развития человека под влиянием наследственности, среды и воспитания в педагогике принято называть формированием личности.**

Способность к развитию – важнейшее свойство личности на протяжении всей жизни человека. В то же время традиционной когда-то, и довольно долго, была точка зрения, что воспитание осуществляется лишь по отношению к подрастающим поколениям. Только в XX веке начала активно разрабатываться про-

блема воспитания взрослых, что нашло отражение в возникновении специальной отрасли педагогического знания – андрагогики (воспитания взрослых).

Воспитание, будучи частью социализации личности, осуществляется через образование и организацию жизнедеятельности общностей воспитуемых. Образование включает в себя просвещение, т.е. пропаганду и распространение культуры, которое предполагает высокий уровень избирательности субъектов в отборе и усвоении тех или иных знаний, и обучение. Жизнедеятельность протекает в организациях и группах, создающих условия для участия людей в различных видах деятельности – познавательной, предметно-практической, духовно-практической, коммуникативной, игровой, спортивной. Особую роль в воспитании играет искусство, которое отражает в эмоционально-образной форме различные виды социальной деятельности и развивает способность человека творчески преобразовывать окружающий мир и самого себя. Естественно, что систематичность, интенсивность, характер, содержание, формы и методы образования и организации жизнедеятельности непосредственно зависят от возраста, этнокультурной и социально-профессиональной принадлежности воспитуемых, от специфики систем воспитания в различных странах.

Проблема целей воспитания, имеющих конкретно-исторический характер, до сих пор является дискуссионной. Реальные цели всегда специфичны не только для определенной эпохи, но и для конкретных социальных систем, а также конкретных социальных институтов. Ни одно из существующих многочисленных определений цели воспитания не является исчерпывающими.

В различных педагогических (социальных, политических!) концепциях цель воспитания трактуется в зависимости от социально-философских позиций авторов, создателей как:

- ♦ **воспитание всесторонне и гармонично развитой личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство;**

- ♦ **приобщение человека к культуре, развитие у него творческой индивидуальности; воспитание социально компетентной личности;**

- ♦ **воспитание автономной личности, способной к позитивному изменению и совершенствованию себя и окружающей действительности; эмансипация, свободное развитие личности;**

- ♦ **формирование отношений личности к миру и с миром, к себе и с самой собой;**

- ♦ **развитие самосознания личности, помощи ей в самоопределении, самореализации и самоутверждении.**

Замечательные концепции, особенно если учесть, что часть из них формировалось в советскую эпоху и, что особо примечательно, на основе библейских идеалов – таков был так называемый «Моральный кодекс строителя коммунизма».

С содержательной точки зрения воспитание классифицируется по-разному. Наиболее обобщенная классификация включает в себя:

- **умственное;**
- **нравственное;**
- **трудовое;**
- **физическое воспитание.**

Часто, принимая во внимание аспекты воспитательного процесса, называют (в различных сочетаниях) **идейно-политическое, военно-патриотическое,**

патриотическое, нравственное, интернациональное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, половое, экологическое, экономическое воспитание.

Существуют концепции прагматического, гражданского, ценностного, коллективистского, коммуникативного воспитания и др.

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

По доминирующим принципам и стилю отношений воспитателей и воспитуемых выделяют авторитарное, свободное, демократичное воспитание.

Отметим, что, будучи сложным социальным явлением, воспитание является объектом изучения целого ряда наук:

- **философия** исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру, онтологические и гносеологические основы воспитания; формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, в соответствии с которыми определяются его конкретные средства;

- **социология** изучает социальные проблемы развития личности, социальный «заказ» системе воспитания, определяемый обществом в неявном виде и формируемый государством в документах, условия осуществления, региональные и социально-культурные особенности воспитания, систему воспитательных институтов, учреждений, соотношение и удельный вес

непрограммируемых социальных явлений и целенаправленного воздействия на человека в процессе социализации и воспитания;

- **этнография** рассматривает закономерности воспитания у народов мира на разных стадиях исторического развития, существующий у разных народов нормативный канон человека и его влияние на воспитание; характер родительских чувств, ролей и отношений и т.д.;

- **экономика** определяет роль в росте эффективности общественного производства, финансовые и материально-технические ресурсы, необходимые для оптимальной инфраструктуры системы воспитания;

- **правоведение** занимается правовыми формами организации и функционирования воспитания; правовыми нормами, регламентирующими статус, права и обязанности государства, его институтов и граждан в сфере воспитания;

- **криминология**, изучая преступность, в т.ч. и как издержки социализации и воспитания, разрабатывает меры по ее предупреждению;

- **биология, физиология, генетика** исследуют естественные основы развития, отражающиеся на процессе и результатах воспитания;

- **педагогика** исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития; разрабатывает теорию и методику воспитания, определяя его принципы, содержание, формы и методы;

- **психология** выявляет индивидуальные, возрастные, групповые особенности и закономерности развития и поведения людей, создающие объективные и субъективные предпосылки эффективности способов и средств воспитания.

Большое внимание воспитанию уделяет **конфессиональная психология**, разрабатываемая в целях формирования религиозного сознания и поведения.

Можно добавить сюда **этику, эстетику, искусствоведение и культурологию, политологию и конфликтологию** и т.д. — таким образом, мы убедимся, что воспитание часто является если и не центральной проблемой, то одной из серьезнейших в области гуманитарных и естественных наук.

Необходимо отметить, что **однозначных решений проблемы определения критериев и показателей уровней воспитанности на сегодняшний день нет**. Подходы исследователей различны не только в определении тех или иных критериев, показателей, но и в определении сущностных признаков этих понятий. В.И.Журавлев³⁰³, например, определил критерии как **научно обоснованные эталоны, по которым устанавливается степень достигнутого в развитии, формировании, обучении, воспитании учащихся**. А показатели — **как явления, характеризующие уровень развития личности, ее обученность, воспитанность, наблюдаемые визуально и устанавливающие меру реализации на практике выработанных у школьников навыков и умения поведения, знаний**³⁰⁴. В «Большом энциклопедическом словаре» критерий определяется как *«признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки»*³⁰⁵. Критерий выражает сущностные изменения объекта и представляет собой

³⁰³ Журавлев Василий Иванович (1923 — 1996) — российский советский педагог, занимался вопросами методологии науки.

³⁰⁴ Журавлев В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. — М.: Педагогика, 1984.

³⁰⁵ Большой энциклопедический словарь. — М.: Большая Российская энциклопедия. — 2001.

знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении. Это средство – необходимый инструмент оценки, но сам он оценкой не является. Но, как отмечает А.К.Маркова, «...выбор критерия во многом определяется практическими интересами, заключающимися в достижении компетентной, максимально результативной и в то же время приоритетно наиболее значимой для психолога деятельности. В этом случае он может быть представлен как научно обоснованная «модель», характеризующая сущность профессиональной деятельности практического психолога, совокупность знаний о ней, через которую она максимально выражена, или же, как сумма знаний о реальных достижениях и возможностях оптимизации этой деятельности»³⁰⁶.

Известный российский педагог Н.Е.Щуркова так определяет, что такое показатель: «то, что доступно восприятию, то, что «показывает» наличность чего-либо»³⁰⁷.

Среди основных показателей воспитанности можно выделить, например, следующие:

- **внешний вид ребенка;**
- **мимический и пластический образ;**
- **речь;**
- **поведение, складывающееся из отдельных поступков;**
- **избирательная деятельность;**
- **реакции на социальные явления;**
- **система его взаимоотношений с окружающими;**

³⁰⁶ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1983.

³⁰⁷ Щуркова Н.Е. Педагогическая технология: учебное пособие. – Москва : Педагогическое общество России, 2002.

- **качественность его предметной деятельности;**

- **идеалы.**

Аналогичным образом может быть намечена перспектива личностного развития – **воспитуемость**. Это **откликаемость на воспитательные воздействия извне, готовность к переходу на новые уровни развития личности.**

На основе критериев воспитанности и воспитуемости А.К.Маркова выделяет следующие уровни воспитанности и воспитуемости:

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

- **воспитанность (низкий уровень):** слабые, разрозненные нравственные представления о том, что такое хорошо и что такое плохо. Усвоенные нравственные знания не всегда принимаются как основа личных убеждений, личные мотивы рассогласованы с общепринятыми правилами и нормами. Разлад, рассогласование у самого человека нравственных знаний, убеждений, поступков. Мотивы учения на уровне интереса к фактам, узкая ориентация на результат работы при отсутствии интереса к способам работы. Цели негибкие, нереалистические, ситуативные и неперспективные, разрушаются в условиях затруднений и помех.

Преобладают отрицательные деструктивные эмоции в учении, тревожность, неуверенность в себе;

– **воспитуемость (высокий уровень):** откликаемость на помощь другого человека в развитии его личности – следование советам другого человека. Легкость использования и преобразования усвоенных способов социального поведения в новых условиях. Активная ориентировка в новых социальных условиях;

– **воспитуемость (низкий уровень):** закрытость личности для развития, нежелание прислушиваться к советам окружающих. Затрудненная ориентировка в новых социальных условиях. Трудновоспитуемость – барьеры, конфликты с окружающими, агрессия при попытках воздействия со стороны другого человека³⁰⁸.

Для запоминания и самоконтроля: формирование, становление, социализация, формирование личности, воспитанность, воспитуемость, В.И.Журавлев, Н.Е.Щуркова, научно обоснованные эталоны, систематичность, интенсивность, характер, содержание, формы и методы, андрагогика, социализация личности, профессиональная психология, прагматическое, гражданское, ценностное, коллективистское, коммуникативное, авторитарное, свободное, демократичное, идейно-политическое, военно-патриотическое, патриотическое, нравственное, интернациональное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, половое, экологическое, экономическое воспитание.

³⁰⁸ Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. - Петрозаводск, 1992.

Вопросы и задания по § 1

1. Расскажите о понимании термина «воспитание» в различные эпохи.
2. По каким принципам, параметрам рассматривается процесс воспитания?
3. В чем общее и различное в понимании терминов «формирование, становление, социализация»?
4. В каких взаимоотношениях между собой находятся понятия воспитания и социализации?
5. Расскажите о целях воспитания согласно различным концепциям.
6. Подготовьте сообщения о различных психолого-педагогических концепциях воспитания.
7. По каким критериям можно условно определить уровни воспитания?
8. Что такое воспитанность и воспитуемость по определениям А.К.Марковой?

§ 2. Взаимосвязь обучения и воспитания

В истории педагогики давно уже существует устойчивая тенденция рассмотрения обучения и воспитания во взаимосвязи. Хотя, например, А.С.Макаренко отмечал: «...я считаю, что воспитательная область – область чистого воспитания – есть в некоторых случаях отдельная область, отличная от методики»³⁰⁹. А.С.Выготский считал, что обучение идет на несколько шагов впереди развития, но и само развитие является основной предпосылкой для быстрого и эффективного обучения, как и воспитания. Именно развитие становится следствием совокупности данных процессов и, в то же самое время, предпосылкой действия всего педагогического процесса. Происходит взаимное «замыкание» этих функций и процессов друг на друге, что доказывает их неделимость и неэффективность по отдельности³¹⁰.

Многие исследователи подчеркивают, что **поскольку под обучением подразумевается научение некоторому содержанию, то оно тем самым формирует свойства личности.** Знающий человек, умеющий человек – это характеристика свойств личности. Кроме того, обучение знаниям и способам деятельности, при условии их значимости для личности, развивает ее нравственные, волевые и эстетические чувства. Следовательно, обучение есть вместе с тем и воспитание. В свою очередь, воспитание, в любом его смысле, означает формирование не только свойств личности, но и знаний, умений. Формирование мировоззрения, нравственных устоев предполагает усвоение

³⁰⁹ Макаренко А. С. Педагогические сочинения. Т. I. – М., 1977.

³¹⁰ Выготский А.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – М., 1991.

системы знаний о мире, о социальных нормах, обучение умению этими знаниями пользоваться, воспитание ценностного к ним отношения. Последнее связано с развитием у учащихся эмоционального восприятия этих знаний и норм, формированием у них мировоззренческих и нравственных потребностей. То же относится и к воспитанию эстетических чувств, имеющих своим основанием получение информации об эстетических явлениях, обучение умению воспринимать прекрасное, творить его и формирование отношения к нему как к личной ценности.

Итак, обучение и воспитание как факторы развития личности содержат сходные черты и элементы. Это обусловлено тем содержанием, которое предлагается учащимся для активного усвоения. **Основной различия обучения и воспитания является то, что в первом случае акцент делается на усвоении знаний и способов деятельности, а во втором – на интериоризации социальных ценностей, формировании личностного отношения к ним.**

Неизбежность воспитывающего влияния обучения обусловлена, прежде всего, тем, что оно ориентировано на человека как целостную личность, восприимчивую к воздействиям или отвергающую их. Обучающие воздействия накладываются на эмоциональный строй личности, соответствующий или не соответствующий им. Только в первом случае обучение становится личностно значимым и, следовательно, воспитывающим и личностно-развивающим.

Связь между обучением и воспитанием не односторонняя! Как обучение при определенных условиях влияет на воспитанность, так и уровень воспитанности оказывает влияние на эффективность обучения, на качество обучения. Обучение

опирается на мотивационную сферу учащихся, развивает, углубляет ее.

Обучение воспитывает человека в необходимом обществе направлении, становится личностно-развивающим тогда, когда организуемая деятельность учения и ее предметное содержание соответствуют потребностям, интересам, мотивам учащихся, когда эта деятельность осуществляется в условиях, влияющих на возникновение и закрепление ценностного отношения к ней. Такие условия оказывают косвенное влияние, поскольку предметное содержание любой темы (например, по химии, физике или математике) не является непосредственно эмоционально окрашенным. Однако наличие интереса к учебному предмету, стремление к самоутверждению, высокий уровень притязаний выступают косвенными условиями организации учения. Так, создание атмосферы состязательности на уроке (например, кто быстрее и более рациональным способом решит задачу) стимулирует соответствующие мотивы учащихся, которые оказывают косвенное влияние на отношение к учебной деятельности.

И.Я.Лернер отмечает, что **обучение и воспитание представляют собой единый процесс, предполагающий усвоение учащимися знаний, умений, опыта творческой деятельности и эмоциональной воспитанности**³¹¹. Если первые три элемента определяют уровень интеллектуального развития человека, составляют его содержание, то все названные компоненты обуславливают и составляют содержание духовного развития личности в целом. Масштаб и характер объектов, включенных в систему ценностей, вызывающих ту или иную силу эмоционального отношения,

³¹¹ Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М., 1980.

определяют уровень и масштаб духовного развития личности.

Действительно, анализ соотношения обучения, воспитания и развития личности показывает взаимосвязь этих процессов. Подобно тому, как целостна и едина личность, так един и процесс ее формирования, осуществляемый с помощью обучения и воспитания. **Развивать гармоничную личность – значит, обучать ее знаниям, умениям, творческой деятельности и формировать эмоционально-ценностное отношение к миру через организацию различных видов деятельности (учебной, трудовой, эстетической и др.).**

И.А.Зимняя выделяет следующие четыре типа взаимосвязи между обучением и воспитанием:

1. Воспитание неотрывно от обучения, в процессе которого оно осуществляется (через содержание, формы, средства обучения). Это именно тот тип отношения между двумя процессами, в котором они как бы сливаются воедино. В такой форме воспитание входит в учебный процесс, который определяется как воспитывающее обучение.

2. Воспитание осуществляется в образовательном процессе определенной системы или учреждения и вне обучения, параллельно ему (кружки, общественная работа, трудовое воспитание). Здесь должны подкрепляться все эффекты обучения, и в свою очередь оно должно действовать на воспитание.

3. Воспитание осуществляется вне образовательного процесса (но в соответствии с его общими целями) семьей, трудовым коллективом, группой, общностью, где происходит и некоторое стихийное обучение и соответственно научение.

4. Воспитание осуществляется и другими (не образовательными) учреждениями, общностями (клубы, дискотеки, компании и т.д.), сопровожда-ясь стихийным, а иногда целенаправленным обу-чением и научением³¹².

В психологической литературе объектом внимания часто является именно процесс становления человека в деятельности. Об этом писал С.Л. Рубинштейн: *«Подлинным достижением человека считается не только то, что откладывается вне его, в тех или иных порожденных им объ-ектах, но и в нем самом. Создавая что-либо значительное, че-ловек и сам растет, в творческих доблестных делах человека важнейший источник его роста»*³¹³. Накопленные исследо-вателями педагогические, философские и психологи-ческие знания о внутренних, т.е. воспитательных результатах человеческой, и не только человеческой, деятельности, вынуждают рассматривать воспитание как **процесс возникновения результатов человече-ской деятельности в виде личностных изменений. Во всех видах деятельности человека функциони-рует этот процесс независимо от желания ее орга-низатора.** Это является объективно-закономерным процессом. Он или управляется или не управляется ор-ганизаторами деятельности, дает положительный или отрицательный продукт в виде качеств личности, но всегда существует. Об этом свидетельствует деятельно-стный подход, распространенный в отечественной психологии. Значит, **нет деятельности, в которой не функционировал бы механизм воспитания, т.е. становления человека, и нет воспитания без дея-**

³¹² **Зимняя И.А.** Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.

³¹³ **Рубинштейн С.Л.** Принципы и пути развития психологии. - М., 1959.

тельности, т. е. не существует воспитание вне деятельности человека.

Все это вынуждает полагать: все виды деятельности фактически являются воспитанием человека, следовательно, воспитание не процесс передачи общественно-исторического опыта новым поколениям или специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие педагогов или воспитателей на воспитуемого с определенной целью, и не целенаправленная деятельность педагога, как утверждается во всех учебниках и учебных пособиях (такое утверждение объясняется и тем, что во всех подобных характеристиках воспитание считается лишь процессом организованным, с положительным содержанием и развивающим для человека значением. Кроме того, считается, что воспитывают только старшие младших). На самом деле, **воспитание – это процесс многосодержательного изменения в духовном и физическом мире человека, его облике в результате всей мыслительной и практической деятельности. посредством деятельности человек вносит заметные и незаметные изменения во внешний мир, тем самым этим процессом произвольно или непроизвольно вносятся определенные изменения в духовный и физический мир личности.**

Для запоминания и самоконтроля: взаимное «замыкание», процесс многосодержательного изменения в духовном и физическом мире человека, процесс возникновения результатов человеческой деятельности в виде личностных изменений, организация различных видов деятельности, усвоение знаний, умений, опыта творческой деятельности и эмоциональной воспитанности, обучение и воспитание как факторы развития личности.

Вопросы и задания по § 2

1. Попробуйте объяснить столь разные взгляды отечественных педагогов и психологов на взаимосвязь обучения и развития.
2. Какие сходные черты и элементы содержат обучение и воспитание как факторы развития личности?
3. В чем заключается неизбежность воспитывающего влияния обучения?
4. Как вы понимаете тезис о том, что связь между обучением и воспитанием не односторонняя?
5. Дайте представление о типах взаимосвязи между обучением и воспитанием, согласно исследованиям И.А.Зимней.
6. В чем особенности рассматривания взаимосвязи обучения и воспитания в теории деятельностного подхода?

§ 3. Понятие и сущность методов, средств, форм и приемов воспитания и влияния

Методы воспитания – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение школьников для решения педагогических задач в совместной деятельности (общении) последних с учителем-воспитателем. Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны. Средствами воспитания являются, прежде всего, предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога, без педагога.

Методов воспитания чрезвычайно много. По некоторым подсчетам, основных общепринятых методов **не менее пятисот**. Использовать отдельные методы, не сознавая при этом всей системы, применяемой на практике, трудно. Систематизация методов просто необходима для лучшего их запоминания. Наиболее распространенным классификатором методов является тот, который подразделяет их **по источникам передачи содержания. Это словесные, практические и наглядные методы.** Это самая простая и доступная классификация, широко применяемая на практике (см. Таблицу 4).

Таблица 4

Классификация методов по источникам передачи содержания

<i>Группы методов</i>	<i>Виды методов</i>	<i>Источники передачи содержания</i>
I группа	Словесные методы	Рассказ, беседа, инструктаж и др.
II группа	Практические методы	Упражнения, тренировка, самоуправление и др.
III группа	Наглядные методы	Иллюстрирование, показ, предъявление материала и др.

Еще одна психологическая классификация методов построена на **основе простейшей структуры личности**:

1. методы формирования сознания;
2. методы формирования поведения;
3. методы формирования чувств и отношений.

1. Методы формирования сознания предназначены для того, что передавать информацию от учителя к учащемуся и обратно. Сознание как знание и понимание – это основа мировоззрения, поведения, отношений. Среди этой группы методов центральное место занимает метод убеждений.

Метод убеждения в воспитании – это путь воздействия на знание школьника для разъяснения фактов и явлений общественной или личной жизни, формирования взглядов. Он является ведущим в воспитательной работе. Этот метод служит для формирования взглядов, которых в сознании учащегося, в его тезаурусе раньше не имелось (или они не были закреплены), или для актуализации имеющихся знаний. Самоутверждение и самовыражение личности школь-

ника происходит в условиях нечетко им осознанных и сформулированных представлений, понятий, принципов. Не обладая твердыми и глубокими знаниями, молодой человек не всегда может сделать анализ происходящих событий, допускает ошибки в суждениях. Одним из основных противоречий, которые разрешаются в процессе воспитания, является противоречие между примитивными представлениями школьника о сущности происходящих событий и теми знаниями, которые вносит в его сознание извне организованная система воспитания.

2. Методы организации деятельности и формирования поведения – это **практические методы**. Человек – субъект деятельности, в том числе и познавательной. Поэтому в процессе познания он не только созерцатель, но и деятель. К этой группе методов относятся: **упражнение, приучение, поручение, педагогическое требование, воспитывающие ситуации** и др. Данные методы используются непосредственно для формирования поведения и деятельности учащихся, но косвенно они влияют и на формирование сознания человека. Более подробно остановимся на методе упражнений. **Метод упражнений** – это **метод управления деятельностью школьников при помощи разнообразных и повторяющихся дел, где каждый выполняет определенные поручения (задания)**. С помощью этого метода организуется деятельность воспитываемых и стимулируются позитивные ее мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений, требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха). Этот метод способствует формированию сознания и поведения. Метод упражнений в воспитании реализуется через поручения. Поручения (практические задания) создают и расширяют опыт

учащихся в различных видах деятельности. Приучение школьников к самостоятельному инициативному и добросовестному выполнению поручений, как показывает анализ педагогической практики, дело длительное и требующее неустанный внимания к нему.

3. Методы формирования чувств и отношений, стимулирующие познание и деятельность, используются в единстве с методами формирования сознания и деятельности. Стимулировать – значит побуждать, помогать наполнять смыслами, улучшать качество познавательной деятельности, создавать для нее благоприятные условия, в том числе и нравственные условия. К таким стимулирующим методам относятся **поощрение, порицание, наказание, создание ситуаций успеха, контроль, самоконтроль, оценка и самооценка** и др.

Разнообразные приемы педагогического влияния могут быть сведены к двум основным: **требованию и оценке**. В первом случае задача педагога – **добиться того, чтобы предъявляемые учащемуся требования стали его собственными требованиями к самому себе**. Педагогические требования разделяются на **побуждение к действию (в зависимости от степени категоричности – просьба, задание, приказ) и запрещающие действовать (указание, соответствующий приказ, наказание)**. **Оценки делятся на позитивные (поощрение) и негативные (порицание)**. Излишне категоричные требования подавляют личность, угнетают ее инициативу. Точно так же подавляют личность негативные оценки, особенно если они относятся не к отдельным поступкам, а к личности в целом. Положительная оценка эффективнее стимулирует личность. Однако постоянные похвалы обычно формируют у учащихся завышенную самооценку.

Требования и оценки могут быть **коллективными и индивидуальными**. В связи с этим их эффективность в значительной степени зависит от отношения к их источнику. Максимальной силой влияния обладают и референтная группа³¹⁴, и самый авторитетный педагог (просьбы любимого учителя могут выполняться быстро, тогда как приказ человека, которого дети не уважают, может остаться невыполненным). **С помощью методов оценки производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения (критика, поощрение, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики).**

Влияние в воспитании – деятельность воспитателя в едином процессе социального взаимодействия, приводящая к изменению каких-либо аспектов индивидуальности воспитуемого, его поведения и сознания, форма осуществления функций педагога.

Традиционно выделяют 4 основных способа влияния:

- **убеждение;**
- **внушение;**
- **заражение;**
- **подражание.**

Все они тесно переплетаются в каждом акте человеческого взаимодействия.

Убеждение включает в себя **систему доводов, которые обосновывают выдвигаемые пожелание,**

³¹⁴ **Референтная группа** — социальная группа, которая служит своеобразным стандартом, системой отсчета для себя и других, а также источником формирования социальных норм и ценностных ориентаций.

предложение и т.п. Обычно убеждение ведет к определенной трансформации взглядов воспитуемого, а значит, и мотивационной основы его поведения. При этом заключение может быть сделано как самостоятельно, так и вслед за убеждающим, но оно не присваивается в готовом виде, а основано на осмысленном принятии человеком каких-либо сведений или идей, на их анализе и оценке. Наиболее легко поддаются убеждению люди, имеющие заниженную самооценку и ориентирующиеся на адаптацию к социальной среде. Напротив, труднее всего убеждать тех, кто враждебен по отношению к другим и стремится доминировать над окружающими.

Внушение (суггестия), как и убеждение, направлено на снятие неких фильтров, стоящих на пути к новым сведениям и оберегающих человека от заблуждений и ошибок. Внушающий (учитель, наставник и т.д.) вызывает у воспитуемого те представления, которые требуют действий с той же необходимостью, как если бы эти представления были получены непосредственно самим воспитуемым. Если убеждение апеллирует в основном к знаниям и опыту воспитуемого, то внушение, носящее эмоционально-волевой характер, основывается на доверии. **Степень внушаемости человека определяется уровнем развития его личности, его самосознания и самооценки, силой воли, а также особенностями межличностных отношений в группе, в частности, отношением к внушающему.** Чаще всего доверие к тем или иным сведениям возникает в том случае, если они передаются значимым для воспитуемого лицом.

Феномен **заражения** чаще всего возникает в группе людей, которые руководствуются в своем поведении эмоциональным состоянием, действуют на основе сведений, принятых без должного анализа, либо повто-

ряют действия других людей. Однако в отличие от внушения, при котором человек, оказывающий влияние, не обязательно чувствует то же, что и окружающие, заражение основывается на общем переживании группой людей одних и тех же эмоций. **Различие между внушением и заражением заключается также в том, что заражение носит спонтанный характер, а внушение почти всегда – акт преднамеренный.** Внушение, как правило, представляет собой речевое воздействие, в то время как заражение предполагает использование невербальных средств (напр., жестов, музыки и т.п.).

Подражание – это следование примеру или образцу, которое проявляется в повторении одним человеком каких-либо поступков, жестов, интонаций и даже в копировании определенных черт характера другого человека. Подражание может быть произвольным и непроизвольным. В разные возрастные периоды подражание играет в жизни человека неодинаковую роль. Так, если ребенок в возрасте от 1 года до 3 лет просто воспроизводит внешние действия и словесные реакции взрослых, то уже в дошкольном возрасте подражание поступкам взрослого включает сложную внутреннюю переработку полученных образцов. Младший школьник начинает копировать и перенимать личностные качества взрослого. В подростковом возрасте подражание взрослым постепенно вытесняется взаимоподражанием. В юности основную роль в выборе объекта подражания начинают играть ценностные ориентации человека. Подражание выполняет при этом вспомогательную функцию, поскольку усвоение норм и ценностей происходит у старшеклассников в основном с помощью сознательного анализа жизненной позиции значимых для них людей. Таким образом, с возрастом роль подражания

снижается. Если для маленького ребенка подражание выступает основным способом научения, то для школьника научение и передача информации происходят, как правило, словесным путем. Меняется и содержание подражания. В дошкольном детстве ребенок, глядя на взрослых, учится правильно действовать в мире предметов. Для школьника учитель и родители уже выступают как носители социальных образцов поведения, т.е. перенимаются не внешние привычки любимого и уважаемого человека, а присущее ему отношение к другим людям.

В современной психолого-педагогической науке рассматриваются **направленное и ненаправленное влияние**. **Убеждение** обычно является **направленным влиянием**, тогда как **эффекты подражания – результат ненаправленного влияния**. В направленном влиянии выделяют **прямое влияние**, когда педагог открыто предьявляет свою позицию и связанные с ней требования ученику, и **косвенное влияние**, направленное не непосредственно на объект влияния, а на окружающую его среду. В качестве такой среды могут выступать люди, составляющие ближайшее окружение учащегося, и сама ситуация, в которую он включен и которая определяет его оценки и отношения. В случае косвенного влияния сущность педагогической позиции и цели учителя скрыты от учащегося. Примером косвенного влияния могут служить **воспитывающие ситуации**, в которых выявляются ценностные ориентации воспитуемого, устойчивость его нравственных основ. В воспитывающих ситуациях учащийся имеет свободу выбора определенного решения из ряда вариантов. В поисках выхода он может осознать основание своего выбора, соотнести его с основными общественными ценностями и, возможно, изменить поведение. В задачу

педагога входит создание проблемных ситуаций, позволяющих учащемуся проявить себя в положении внутреннего конфликта, а также обеспечение коррекции, помогающей совершить правильный выбор.

В педагогической деятельности принято различать **индивидуально-специфическое и функционально-ролевое влияние**. **Индивидуально-специфическое влияние учителя** заключается в передаче окружающим еще не освоенных ими образцов личностной активности, в которых выражаются его уникальные личностные характеристики (доброта, общительность и т.п.). **Функционально-ролевое влияние учителя** связано с задаваемыми его ролью способами возможного поведения. По существу, эти формы влияния неразрывно связаны. Однако в ситуациях, когда учитель не обладает яркими личностными характеристиками и не способен обеспечить необходимый уровень индивидуально-специфического влияния, происходит нарушение этого единства. Влияние на учеников начинает осуществляться им только с позиций своей официальной роли, позволяющей компенсировать невозможность индивидуально-специфического влияния усиленным применением авторитарных методов.

Формы воспитания – это способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Используют в науке и термины «воспитательное мероприятие, организационные формы воспитания». Мероприятие – организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.



Воспитание?

В научной литературе единого подхода к классификации форм воспитательной работы, в принципе, нет. Наиболее распространенной является классификация организационных форм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: **массовые формы (участие всего класса), кружковая-групповая и индивидуальная.** Известен и распространен в российской школе подход к определению форм воспитательной работы, связанный с **направлениями воспитательной деятельности.** Например, для организации **познавательно-развивающей деятельности** учащихся более подходят такие формы, как викторина, аукцион знаний, конкурс знатоков «Что? Где? Когда?», конкурс проектов, деловые игры, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров и т. п. При осуществлении задач **нравственного воспитания** могут применяться такие формы, как диспуты, круглый стол, беседа на этические темы, телемосты, акции милосердия, литературно-музыкальные компози-

ции и т. п.). Для каждого детского коллектива следует выбирать наиболее подходящие формы. **Чем разнообразнее и богаче по содержанию формы организации воспитательного процесса, тем он эффективнее. В основе выбора форм воспитательной работы должна находиться педагогическая целесообразность.**

Когда речь идет о специально организованной воспитательной деятельности, то обычно эта деятельность ассоциируется с определенным воздействием, влиянием на формируемую личность. Вот почему в некоторых пособиях по педагогической психологии воспитание традиционно определяется как специально организованное педагогическое воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее определяемых обществом социальных свойств и качеств.

Само по себе внешнее воспитательное воздействие не всегда ведет к желаемому результату: оно может вызывать у воспитуемого как положительную, так и отрицательную реакцию или же быть нейтральным. Вполне понятно, что **только при условии, если воспитательное воздействие вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию (отношение) и возбуждает ее собственную активность в работе над собой, оно оказывает на нее эффективное развивающее и формирующее влияние.**

Для запоминания и самоконтроля: конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение, предметы материальной и духовной культуры, словесные, практические и наглядные методы, методы формирования сознания, методы формирования поведения; методы формирования чувств и отношений, поощрение, порицание, наказание,

создание ситуаций успеха, контроль, самоконтроль, оценка и самооценка, коллективные и индивидуальные требования, убеждения, внушения, заражение, подражание, воспитывающие ситуации, массовые формы, кружковая-групповая и индивидуальная формы, воспитательное мероприятие, организационные формы воспитания, прямое и косвенное влияние.

Вопросы и задания по § 3

1. Что такое методы воспитания и каким образом они отличаются от средств воспитания?
2. Подготовьте сообщения о наиболее известных методах воспитания.
3. Расскажите подробно о психологической классификации методов, построенной на основе простейшей структуры личности.
4. Дайте представления о требованиях и оценках.
5. Что такое влияние?
6. Расскажите об основных способах и видах влияния.
7. Что такое формы воспитательной работы?

§ 4. Самовоспитание и самообразование



Помните, этот тургеневский герой – Евгений Базаров – называл себя самоломаньым...

В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания. Сам ребенок активен уже с рождения, он появляется на свет со способностью к развитию. Он не сосуд, куда «сливается» опыт человечества, он сам способен этот опыт приобретать и творить что-то новое. Поэтому **основными душевными факторами развития человека**

являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

Самовоспитание – относительно позднее приобретение онтогенеза, связанное с определенным уровнем самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самораскрытию, самосовершенствованию. Самовоспитание базируется на адекватной самооценке, соответствующей реальным способностям человека, критическом анализе им своих индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей. По мере повышения степени осознанности самовоспитание становится все более значительной силой саморазвития личности. Самовоспитание находится в неразрывной взаимосвязи с воспитанием, не только подкрепляя, но и развивая процесс формирования личности.

Самовоспитание – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Самовоспитание – это деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания.

Воспитание, если оно не насиле, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. **Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовы-**

ваться. Самообразование – это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Самообучение – это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств. В понятиях «самовоспитание», «самообразование», «самообучение» наука описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы – воспитание, образование, обучение – лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие. Вот почему философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

А.К.Маркова выделяет **высокий и низкий уровни самовоспитуемости, саморазвиваемости и самообучаемости:**

– **высокий уровень:** инициатива без толчков и стимулов извне, самостоятельная постановка целей саморазвития, построение программы и вариативность ее стратегий, самопрогнозирование, перспективное целеполагание, внутренняя устойчивость и цельность. Построение новых смыслов (смыслообразование) в трудных условиях. Повседневная рефлексия. Владение приемами мобилизации и расслабления;

– **низкий уровень:** отсутствие потребности и способности самому что-то делать для своего развития (что может сочетаться с высокой дисциплиной как исполнителя). Отсутствие внутреннего смысла и стержня существа личности. Отсутствие

интереса к самоанализу. Напряженность и комплексы в учебной работе³¹⁵.

Самовоспитание предполагает использование таких приемов:

- самообязательство (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества);
- самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь);
- осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач);
- самоконтроль (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Основные методы самовоспитания:

- самопознание, которое включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение;

- самообладание, которое опирается на: самоуверенность, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение;

- самостимулирование, которое предполагает: самоутверждение, самоободрение, самоощережение, самонаказание, самоограничение³¹⁶.

³¹⁵ Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. - Петрозаводск, 1992.

Итак, самовоспитание возникает тогда, когда ребенок подготовлен к нему, когда он начинает сознавать себя личностью, задумываться над своим будущим, проявлять известную самостоятельность в практической жизни. Наиболее благоприятные условия для самовоспитания создаются в коллективе, когда ребенок научается корректировать свое поведение с его требованиями.

Самовоспитание может осуществляться ребенком в различных сферах его развития – нравственного, физического, эмоционально-волевого, эстетического и интеллектуального. Содержание и направленность самовоспитания зависят от ряда обстоятельств: от особенностей жизненного склада, от идеалов школьника, от осознания тех объективных и субъективных трудностей, с которыми он сталкивается.

К самовоспитанию школьника побуждают как внешние воздействия (идеологические и моральные требования общества, требования коллектива и отдельной личности), так и внутренние (материальные и духовные потребности, интересы человека). Процессу самовоспитания содействуют соревнование, стремление отстаивать честь класса, школы, критика и самокритика, пример авторитетного человека.

Элементы самовоспитания возникают уже у дошкольника: он учится правильно говорить, соблюдает правила гигиены. У младшего школьника этих элементов становится больше. В этом возрасте ребенок занимается закаливанием своего организма, физическим самовоспитанием, работает над исправлением своего почерка, учится сдерживаться и т. д. Более осознанно заниматься самовоспитанием начинают подростки и старшие школьники.

Учителя и родители призваны руководить самовоспитанием школьника. Прежде чем составить программу самовоспитания, младший школьник должен с помощью учителя определить слабые стороны своего поведения или характера, над которыми следует работать. В эту программу могут быть включены вопросы физического совершенствования, воспитания воли, выработки прилежания, сдержанности, самообладания. Для того чтобы программа отражала первоочередные задачи самовоспитания, надо научить ребенка критически относиться к своим действиям и поступкам. Когда программа составлена, намечаются общие пути ее реализации. В реализации программы самовоспитания младшему школьнику помогают убеждение в необходимости работать над своим характером и поведением, а также постоянные упражнения, тренировка в определенных действиях или поступках. Наиболее употребляемыми методами самовоспитания являются, как мы уже знаем: **личные обязательства, самоотчет, самоанализ, самоконтроль, самооценка.**

Казанский педагог П.Н.Осипов писал, что основой самовоспитания является **волевой компонент**. Только способность к проявлению волевых усилий позволяет детям формировать в себе необходимые качества. При этом очень важно, что осуществляется это на основе коррекции своих привычек, своих взглядов, поступков³¹⁷.

Педагогическое стимулирование самовоспитания представляет собой сознательное использование субъектами воспитания разнообразных стимулов и состоит в их целесообразном отборе, необходимой модификации и включении в этот процесс с учетом индивиду-

³¹⁷ **Осипов П.Н.** Стимулирование самовоспитания учащихся: Монография. - Казань: Карпол, 1997.

ально-психологических особенностей воспитанников и конкретной ситуации.

Осуществляя педагогическое стимулирование самовоспитания, педагоги должны учитывать предшествующий опыт детей, в том числе и опыт работы над собой. Опираясь на психологическую идею о роли опережающего отражения действительности в поведении и развитии личности, можно сказать о том, что **эффективность стимулирования самовоспитания учащихся находится в определенной зависимости от того, насколько дети осознают перспективы своего роста и испытывают при этом радость успеха.** Всякая деятельность человека, ее цели, способы, результаты заранее программируются в его сознании, направляют и стимулируют эту деятельность. При достижении поставленных целей и получении ожидаемых результатов человек переживает внутреннее удовлетворение, радость успеха. Если же намеченные цели не реализуются, человек испытывает чувство неудовлетворенности, психического напряжения. Повторение неудач парализует деятельность личности. Видение своих перспектив, ощущение радости успеха, вызывающее положительные эмоции, стимулируют внутреннюю активность и личностное развитие. Вот почему стимулирование самовоспитания предусматривает создание условий, способствующих видению учащимися перспектив своего роста и постижения радости успеха на пути к их достижению. Открывая перед учащимися перспективы их роста и развития, нельзя абстрагироваться от испытываемых ими в процессе самовоспитания трудностей. **Работа над собой всегда сопряжена с немалыми трудностями, требует большого психического напряжения, физических сил и нервной энергии, а потому иногда и не носит постоянный характер и не дает ожидаемый результат.** Чтобы

достичь успехов в самовоспитании, требуются длительные и большие усилия. В силу недостаточной психологической и практической подготовленности к работе над собой и, как следствие, отсутствия необходимого опыта в этом, многие учащиеся не ощущают заметных успехов в самовоспитании, более того, испытывают срывы и неудачи, которые, повторяясь, приобретают устойчивый характер. В этих условиях ситуация ожидания радости успеха сменяется разочарованием, становится недостижимой, что ведет к пассивности, утрате интереса к самовоспитанию, его эпизодичности или практически к бездействию.

При определении форм стимулирования самовоспитания можно исходить из того, что они часто отражают отношения, складывающиеся между педагогами и учащимися. Они могут быть **коллективно-коллективными (педагогический коллектив – ученический коллектив), коллективно-индивидуальными (педагогический или ученический коллектив – отдельный учащийся), индивидуально-коллективными (педагог – группа) и индивидуально-индивидуальными (педагог – учащийся).**

Несомненно, что субъектом самовоспитания является сам ребенок, а субъектами стимулирования этого процесса могут являться все участники воспитательного процесса: педагоги, родители, товарищи и т. д. Для педагогов задача стимулирования самовоспитания детей должна входить в комплекс задач осуществляемой ими воспитательной работы. **Практика убеждает: чем полнее и лучше включены учащиеся в разнообразную деятельность, чем больше они берут на себя инициативу ее планирования, подготовки и осуществления, подведения итогов, контроля, коррекции, тем выше эффективность самовоспитания.**

Если ученик выступает в роли активного организатора и участника деятельности, то в результате формируется активная, деятельная личность. И, напротив, при неправильной организации деятельности, когда он остается пассивным исполнителем или безразличным участником, у него формируются соответствующие качества, так как бездеятельность – это тоже своего рода деятельность.

Эффективность стимулирования самовоспитания зависит и от разнообразия используемых средств и методов, и от адекватности реакции на них учащихся – наибольший результат достигается там, где педагоги применяют хорошо продуманную систему средств и методов стимулирования самовоспитания, взаимосвязанных между собой

Важнейшим средством и стимулом самовоспитания является общение учащихся, поэтому, чем оно шире и разумнее, тем эффективнее и их самовоспитание.

В начале жизни круг общения ребенка определяется родителями, ближайшим семейным окружением, а затем начинает расширяться: сверстники во дворе, детском саду, воспитатели, одноклассники, педагоги и т. д. Значительное влияние на формирование личности учащихся, особенно в школьные годы, оказывает их общение с педагогами. Если оно приобретает со стороны взрослых авторитарный характер, это отрицательно сказывается на учащихся, подавляет их инициативу, активность, самостоятельность.

На всех возрастных этапах развития личности особенно велико влияние на нее друзей, сверстников, чего нельзя не учитывать при стимулировании самовоспитания. При этом существует определенная последовательность педагогических воздействий,

направленных на стимулирование самовоспитания ребенка.

*Основной этап работы по стимулированию самовоспитания учащихся начинается с диагностирования их готовности к самовоспитанию. Это необходимо для реализации дифференцированного и индивидуального подходов. Диагностирование осуществляется по трем критериям: **КОГНИТИВНОМУ, МОТИВАЦИОННОМУ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМУ**. При этом выясняется, знаком ли ребенок со способами самопознания и регулирования своего поведения, хочет ли больше знать о себе и изменить себя, предпринимает ли что-нибудь для этого.*

В процессе диагностики педагогу целесообразно организовать:

- **анализ мотивов самовоспитания;** поведения учащихся в естественных или искусственно созданных проблемных ситуациях в учебной, трудовой, общественной и других видах деятельности, в процессе общения друг с другом, с педагогами и другими людьми;

- **наблюдение,** представляющее собой организованную, целенаправленную и планомерную фиксацию фактов, свидетельствующих об изменении учащимися самих себя, своего отношения к себе и окружающей действительности;

- **беседу,** являющуюся одновременно и методом изучения, и методом воспитания учащихся, формирования у них установки на самовоспитание;

- **анализ сочинений** учащихся, их размышлений о себе;

- **экспресс-опрос** учащихся, родителей, позволяющий получить определенную информацию от значительного числа людей за короткое время;

- **хронометраж времени,** позволяющий довольно быстро получить информацию не только о том, как учащиеся проводят свой день, но и данные о наличии (или отсутствии) у них таких качеств, как умение планировать и организовывать время, деловитость, ответственность, самоконтроль, способность к самоанализу и т.д. Одновременно хронометраж времени выступает и стимулом самовоспитания;

• **обобщение независимых характеристик** – сравнение и сопоставление характеристик учащихся, данных разными людьми – классным руководителем, другими педагогами, родителями, товарищами;

• **педагогический консилиум** – совместное обсуждение индивидуальных особенностей учащихся всеми или несколькими педагогами, знающими их, для определения способов стимулирования самовоспитания.

Для запоминания и самоконтроля: самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование, высокий и низкий уровни самовоспитуемости, саморазвиваемости и самообучаемости, самообязательство, самоотчет, самоконтроль, самоуправление, самокоррекция, самопознание, которое включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение; самообладание, самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение; самостимулирование, самоободрение, самоощереение, самонаказание, самоограничение, П.Н.Осипов, волевой компонент, коллективно-коллективные, коллективно-индивидуальные, индивидуально-коллективные, индивидуально-индивидуальные отношения, общение.

Вопросы и задания по § 4

1. Дайте общее представление о самовоспитании и сравните определения самовоспитания по различным источникам с целью нахождения общего и различного.
2. Расскажите об уровнях самовоспитуемости, саморазвиваемости и самообучаемости.

3. Какие приемы может предполагать самовоспитание личности учащегося?
4. Подготовьте сообщения об основных методах самовоспитания.
5. В чем заключается роль волевого компонента при осуществлении самовоспитания?
6. Расскажите о стимулировании самовоспитания.
7. Каким образом может осуществляться диагностика самовоспитания?

§ 5. Принципы, закономерности и основные концепции и подходы к воспитанию

Принципы – общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах.

Традиционно выделяют следующие основные принципы воспитания:

- **первый принцип**, вытекающий из цели воспитания и учитывающий природу воспитательного процесса – **ориентация на ценностные отношения**: постоянство профессионального внимания педагога на формирующиеся отношения воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни – добру, истине, красоте. Условием реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступают философская и психологическая подготовка педагога;

- **второй принцип – принцип субъектности**: педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений. Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, а предполагает совместное с ребенком принятие решения, чтобы ребенок сам осмыслил все, что собирается совершить;

- **третий принцип** вытекает из попытки согласовать социальные нормы, правила жизни и автономность неповторимой личности каждого ребенка. Этому принципу соответствует: **принятие ребенка как данность, признание за ребенком права на существование его таким, как он есть, уважение его**

истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности. Границы принятия данности существуют: они отражены в двух «нельзя» – «нельзя посягать на другого человека» и «нельзя не работать, не развивать себя» – эти запреты безусловны и категоричны для человека современной культуры.

Союз трех принципов воспитания придает гармонически сочетающиеся характеристики: **философическую, диалогическую, этическую**. Они не могут существовать одна без другой, точно так же, как реализация одного из названных принципов современного воспитания в оторванности от других невозможна.



П.И.Пидкасистый

Педагогические закономерности воспитания – это адекватное отражение объективной действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

Согласно П.И.Пидкасистому³¹⁸, можно выделить следующие закономерности воспитания:

- воспитание ребенка как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований совершается только путем активности самого ребенка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей. Любая воспитательная задача решается через активные действия: физическое развитие – через физические упражнения; нравственное – через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека; интеллектуальное – через мыслительную активность, решение интеллектуальных задач;
- содержание деятельности детей в процессе их воспитания определяется на каждый данный момент развития актуальными потребностями ребенка. Опережая актуальные потребности, педагог рискует встретить сопротивление и пассивность детей. Если не учитывать возрастные изменения потребностей ребенка, то процесс воспитания затрудняется и нарушается;
- соблюдение пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога в совместной

³¹⁸ Пидкасистый Павел Иванович (род. 1926-2013) - доктор педагогических наук, профессор. Основные направления научной и педагогической деятельности: история педагогики, дидактика, теории педагогики и педагогической технологии, высшего педагогического образования.

деятельности: на начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка, затем активность ребенка возрастает, и на заключительном этапе ребенок все делает сам под контролем педагога. Совместно разделенная деятельность помогает ребенку ощутить себя субъектом деятельности, а это чрезвычайно важно для свободного творческого развития личности. Хороший педагог чувствует границы меры собственного участия в деятельности детей, умеет отойти в тень и признать полное право детей на творчество и свободный выбор;

- только в условиях любви и защищенности ребенок свободно и вольно выражает свои отношения, благоприятно развивается. Поэтому воспитание включает в свое содержание демонстрацию любви в адрес ребенка, умение понять, помочь ребенку, простить его оплошности, защитить;

- организуемая деятельность должна сопровождаться или венчаться ситуацией успеха, которую должен пережить каждый ребенок³¹⁹.

Ситуация успеха – это субъективное переживание достижений, внутренняя удовлетворенность ребенка самим участием в деятельности, собственными действиями и полученным результатом.

Условия создания ситуации успеха:

- ♦ **положительное подкрепление** – самое общее условие создания ситуации успеха;

- ♦ **воспитание должно носить скрытый характер**, дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических наравоучений, не должны

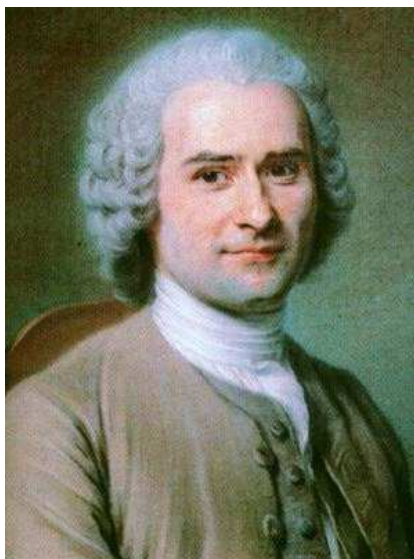
³¹⁹ Пидкасистый П. И. Психология и педагогика. – М.: Юрайт-Издат, 2010.

постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям;

- ♦ **скрытая позиция педагога**, которая обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру ребенка, предоставлением ему личностной свободы, уважительным и демократичным стилем общения;

- ♦ **целостность личности предписывает педагогам целостность воспитательных влияний.**

Понимание воспитания как создания условий для развития человека обуславливает принципы **природосообразности и культуросообразности**. Из подхода к воспитанию как к целенаправленному развитию личности вытекает **принцип центрации воспитания на развитии личности**. Связь воспитания с другими факторами развития человека отражается в **принципе дополнительности**.



Ж.-Ж.Руссо

Принцип природосообразности воспитания. Идея его зародилась в античном обществе (Демокрит, Платон, Аристотель). Наиболее глубоко она была обоснована и разработана Я.А.Коменским. Принцип природосообразности занимал значительное место в педагогических системах Ж.Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци, Ф.А.Дистервега. При различных трактовках самого понятия природы их объединял подход к человеку как к ее части и утверждение необходимости его воспитания в соответствии с объективными закономерностями развития человека в окружающем мире. Коменский считал, что **порядок школы надо заимствовать от природы и исходить из наблюдений над природными процессами**³²⁰. Согласно Руссо, **в воспитании надо следовать природе ребенка, его возрастным особенностям, создавать условия для естественного развития его врожденных свойств и способностей**³²¹. Песталоцци, понимая природосообразность, как и Руссо, подчеркивал, **что усилия, свершаемые природой для развития человеческих сил, без помощи человека медленно освобождают людей от «чувственно-животных свойств»**³²². Дистервег считал **необходимым учитывать процесс естественного развития человека на каждом возрастном этапе**³²³. Кроме того, отметим: он сформулировал принцип культуросообразности в педагогике сформулировал, предполагавший, что **в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в**

³²⁰ **Коменский Я.А.** Избранные педагогические сочинения. - М., 1955.

³²¹ **Руссо Ж. Ж.** Педагогические сочинения: В 2 т. - М., 1981.

³²² **И. Г. Песталоцци.** Избранные педагогические сочинения. В двух томах. Том 1. – М.: Педагогика, 1981.

³²³ **Дистервег А.** Избранные педагогические сочинения. - М.: Учпедгиз, 1956.

которых родился и живет человек, т.е. всю современную культуру в широком смысле слова и конкретной страны, являющейся родиной ребенка³²⁴. Этот принцип отразил тенденцию формирования национальных государств и национальных культур и получил широкое признание в педагогике XIX-XX веков.

Принцип природосообразности в европейской педагогике XVIII-XIX веков послужил основой различных теорий воспитания, получивших общее название **педагогического натурализма и теории свободного воспитания**. Принцип природосообразности лежал и в основе педологии, некоторые идеи которой сохранились в теориях возрастного подхода и индивидуального подхода.

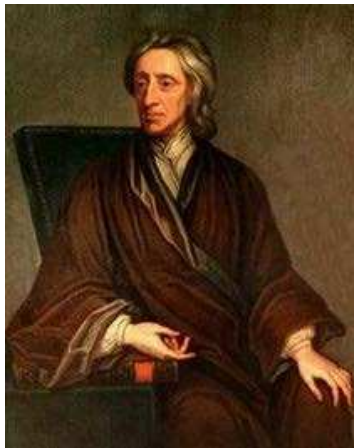
Развитие наук о природе и человеке в XX веке существенно обогатило содержание принципа природосообразности воспитания. Особую роль сыграло учение о ноосфере В.И.Вернадского³²⁵. Современная трактовка принципа природосообразности исходит из того, **что воспитание должно основываться на научном понимании естественных и социальных процессов, согласовываться с общими законами развития природы и человека, формировать у него ответственность за эволюцию ноосферы и самого себя. Содержание, методы и формы воспитания должны учитывать необходимость возрастной и половой дифференциации образования, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему. У человека необходимо**

³²⁴ Там же.

³²⁵ **Вернадский Владимир Иванович** (1863 - 1945) — выдающийся русский и советский ученый, естествоиспытатель, мыслитель и общественный деятель. Создатель многих научных школ. Один из представителей русского космизма; создатель биогехимии.

культивировать стремление к здоровому образу жизни и умение выживать в экстремальных условиях. Особое значение имеют развитие планетарного мышления и воспитание природоохранного поведения.

Развитие человека и его потребностей необходимо выводить за пределы «Я» и ближайшего социума, помогая осознать глобальные проблемы человечества, ощутить чувство своей сопричастности природе и обществу, ответственности за их состояние и развитие.



Д.Локк

Идея **принципа культуросообразности воспитания** впервые появилась в трудах Д.Локка, который выступил против теории «врожденных» идей и утверждал, что душа ребенка – это *tabula rasa* («чистая доска»). Он объяснял происхождение знания из человеческого опыта, различия в котором определяются воспитанием и условиями жизни³²⁶. К.А.Гельвеций³²⁷, основываясь

³²⁶ Д.Локк. О воспитании детей. – М.: Анатолия, 2006.

на идеях Локка, утверждал, что **человек формируется только под влиянием среды и воспитания**³²⁸. Локк и Гельвеций уделяли внимание **социокультурному фактору в воспитании**. Песталоцци сформулировал принципы народной школы, готовящей детей к жизни в конкретной социокультурной среде.



С.И.Гессен

Русские педагоги также развивали эту идею. К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой писали о народности воспитания. П.Ф. Каптерев рассматривал соотношение воспитания, социальных условий и культуры, которую

³²⁷ Гельвеций Клод Адриан (1715-1771), французский философ. Утверждал, что мир материален и бесконечен во времени и пространстве, мышление и ощущение — свойства материи. Сторонник учения о решающей роли среды в формировании личности.

³²⁸ Гельвеций К. А. О человеке // Сочинения: В 2 т. - М., 1974.

трактовал как совокупность религии, быта и нравственности народа. С.И.Гессен³²⁹ понимал принцип культуросообразности, с одной стороны, как единство школы с обществом и нацией в целом, а с другой – обосновывал необходимость создания специфической «областной педагогики»³³⁰.

В СССР принцип культуросообразности иногда трактовался как противоречащий установкам классовости и интернационализма, декларативным утверждениям о развитии культуры каждого народа как национальной по форме и социалистической по содержанию. Вместе с тем, полного отказа от принципа культуросообразности в советской педагогике не произошло. Этот принцип разрабатывали С.Т.Шацкий³³¹, В.А.Сухомлинский³³² и др.

Современная трактовка принципа культуросообразности предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях и строиться с учетом особенностей этнической и региональной культур, решать задачи приобщения человека к различным пластам культуры (бытовой, физической, сексуальной, материальной, духов-

³²⁹ Гессен Сергей Иосифович (1887 - 1950) — ученый-педагог, философ, публицист и переводчик.

³³⁰ Гессен С.И.Избранные сочинения. – М.: Российская политическая энциклопедия, 1998.

³³¹ Шацкий Станислав Теофилович (1878 - 1934) — русский и советский педагог-новатор, организатор школ нового типа обучения.

³³²Сухомлинский Василий Александрович (1918 - 1970) — украинский советский педагог, создал оригинальную педагогическую систему, основывающуюся на принципах гуманизма, на признании личности ребенка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования, творческая деятельность сплоченного коллектива педагогов-единомышленников и учащихся.

ной, политической, экономической, интеллектуальной, нравственной и др.). Цели, содержание, методы воспитания культуросообразны в том случае, если учитывают исторически сложившиеся в конкретном социуме традиции и стиль социализации.



В.А.Сухомлинский

Принцип центрации воспитания на развитии личности основывается на зародившейся еще в античном обществе и получившей свое воплощение в трудах многих мыслителей идее о том, что задачей воспитания является развитие человека. В философско-педагогической традиции Нового и Новейшего времени сложилось несколько подходов к ее раскрытию. Интерпретация воспитания как всестороннего и

гармоничного (а позднее и целостного) развития наиболее характерна для Ж.Ж.Руссо, К.Маркса и их последователей.

В начале XX века в русле философии прагматизма (Д.Дьюи и др.) идея развития в процессе воспитания рассматривалась как обеспечение роста человека, удовлетворение его интересов и потребностей. Во второй половине XX века большую популярность приобрела гуманистическая психология (К.Роджерс, А.Маслоу, Г.Олпорт и др.), в которой **развитие человека трактуется как процесс свободной реализации им своих потенций, а воспитание – как создание возможностей для самореализации и самоактуализации.** Принцип исходит из признания приоритета личности по отношению к обществу, государству, социальным институтам, группам и коллективам и предполагает, что это положение должно стать основой философии воспитания, идеологии общества в сфере воспитания, центральной ценностной ориентацией как воспитателей, так и воспитанников. Ограничение приоритета личности возможно лишь при необходимости обеспечения прав других личностей. Процесс воспитания, институты воспитания и общности воспитанников при этом подходе рассматриваются лишь как средства развития личности.

Сегодня и в Европе, и в Америке, и в Азии существует множество разнообразных теорий и подходов к воспитанию.

Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической педагогикой. Воспитательным концепциям второй группы

можно дать обобщенное название – **гуманистическая школа**. В общем, эти воспитательные системы базируются свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.

Разработчики и последователи технократической авторитарной педагогики исходят из того, что **задачей воспитательной системы школы и общества является формирование «функционального» человека-исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей**. Так, в США эти роли таковы: **гражданин, работник, семьянин, потребитель**. Воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием. Создателем технократической педагогики является упоминаемый уже неоднократно Б.Скиннер. Советская же педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремясь определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе тоже, кстати, стоят на позиции, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков. В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении. **Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной волей**

личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение. Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах. В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологических препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.



В. Франкл

Модель воспитания гуманистической педагогики, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 50-60-е годы XX века в США в трудах таких ученых, как А.Маслоу, В.Франка³³³, К.Роджерс, Дж.Келли и др. Главными понятиями **гуманистической педагогики** являются **«самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь»**. Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации – развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству. Самоактуализация – это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полнокровной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К.Роджерса понятием **«полноценно функционирующий человек»**. В психотерапии и педагогике Роджерса психотерапевт и педагог должны возбудить собственные силы человека по решению его проблем. Не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов. **Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний, фактов, теорий и пр., а изменение личности учащегося в результате самостоятельного**

³³³ **Виктор Эмиль Франкл** (1905 - 1997) — австрийский психиатр, психолог и невролог, узник нацистского концентрационного лагеря, создатель логотерапии — метода экзистенциального психоанализа.

учения. **Задача школы и воспитания – дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь человеку идти к самоактуализации.** Учение, в котором заинтересован ученик, где есть не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его Я-концепции, К.Роджерс назвал **«значимым для человека учением»** и считал, что только таким оно и может быть. Он определял следующие условия, при которых оно может состояться:

1. **Ученики решают в процессе учения проблемы, представляющие интерес и значимые для них.**

2. **Педагог чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно, то есть проявляет себя таким человеком, какой он есть, выражая себя свободно.**

3. **Педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает его таким, как тот есть.**

4. **Педагог проявляет эмпатию к ученику. Способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.**

5. **Педагог играет роль помощника и стимулятора значимого учения, создает психологический комфорт и свободу ученика, т. е. учение должно быть центрировано на ученике, а не на учебном предмете. Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. Для родителей и педагогов ученые гуманистической школы предла-**

гают такие приемы в общении с ребенком: Я-высказывание, активное слушание, безусловная любовь к ребенку, положительное внимание к нему, контакт глаз, физический контакт.

Для запоминания и самоконтроля: ориентация на ценностные отношения, принцип субъектности, принятие ребенка как данность, ситуация успеха, принципы природосообразности и культуросообразности, принцип центрации воспитания на развитии личности, принцип дополнительности, педагогический натурализм, теория свободного воспитания, социокультурный фактор в воспитании, «областная педагогика», С.Т.Шацкий, В.А.Сухомлинский, П.И.Пидкасистый, В.Франкл, создание возможностей для самореализации и самоактуализации, «полноценно функционирующий человек», «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь».

Вопросы и задания по § 5

1. Что такое основные принципы воспитания согласно традиционным определениям?
2. Что понимается под педагогическими закономерностями воспитания?
3. Что такое ситуация успеха?
4. Подготовьте сообщения об историческом развитии принципа природосообразности воспитания.
5. Подготовьте сообщения об историческом развитии принципа культуросообразности воспитания.
6. Что вы понимаете под принципом центрации воспитания на развитии личности?

7. Подготовьте сообщения о современных европейских и американских подходах к воспитанию.
8. Расскажите о модели воспитания гуманистической педагогики.
9. Дайте представление об основных условиях «значимого для человека учения» согласно теории К.Роджерса.

§ 6. Нравственное воспитание

Исходя из главной цели школы, **разностороннее развитие и творческая активность личности школьника должны формироваться на высоко-нравственной основе. Нравственность – это неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая добровольное соблюдение ею существующих норм, правил и принципов поведения.** Она находит выражение в отношении к Родине, обществу, коллективу и отдельным людям, к самому себе, труду и результатам труда. Нравственная саморегуляция поведения может быть как **преднамеренной**, так и **непроизвольной**.

При **произвольной, преднамеренной саморегуляции** человек сознательно принимает решение действовать в соответствии с моральными требованиями и, контролируя свое поведение, выполняет это намерение даже в тех случаях, когда оно противоречит его непосредственным желаниям.

При **непроизвольной саморегуляции** человек поступает нравственно потому, что иначе он просто не может. Моральные мотивы поведения у него сильнее, чем все остальные побуждения. Непроизвольное нравственное поведение в большей степени отвечает условиям повседневной жизни, которые часто требуют немедленных поступков. Непроизвольная саморегуляция формируется в основном двумя путями: первоначально – в процессе стихийного накопления нравственного опыта. В этом случае дети незаметно для себя овладевают некоторыми нравственными нормами, усваивают моральные требования, у них развиваются нравственные чувства, закрепляются определенные формы поведения, т.е. формируются нравственные

привычки. Подлинный моральный смысл этих привычек осознается ими значительно позже. Этот путь, посредством которого закрепляются, главным образом, элементарные правила и нормы, создает почву для усвоения более сложных моральных требований, что осуществляется уже по второму пути: сначала произвольно, под личным контролем, вопреки другим желаниям, а затем произвольно. Именно на этом этапе, **когда сознательно усвоенные нравственные принципы, обогащаясь соответствующими переживаниями, становятся мотивами поведения, происходит становление нравственной саморегуляции.**

Существенным недостатком, часто встречающимся в практике воспитания, является то, что при обучении детей моральным знаниям не опираются на их собственный жизненный опыт. Знания даются абстрактно – тем самым не создаются условия для упражнения детей в поведении, основанном на изучаемых моральных знаниях. При этом часто в предъявлении детям нравственных знаний отсутствует какая-либо система, они даются фрагментарно, от случая к случаю. Эти и другие недостатки в нравственном воспитании школьников приводят к разрыву между моральными знаниями и моральным поведением. Для ликвидации разрыва, полагаем, необходимо:

- **соблюдать такое соотношение между нравственным опытом ребенка и предъявляемыми ему готовыми моральными знаниями, когда этот опыт делает возможным применение данных знаний в поведении;**
- **ставить перед детьми специальные задачи по вычленению общего нравственного содержания из их различных поступков и выражению его в словесной форме;**

- побуждать детей ставить перед собой нравственные вопросы и помогать им находить на них ответы;
- вооружать детей специальными средствами, нужными для применения нравственных знаний и воплощения нравственных побуждений в поведении, т.е. обучать их соответствующим формам нравственного поведения;
- постоянно оценивать поведение детей с точки зрения тех норм, которыми они должны овладеть.



Нравственное воспитание?

Важной способностью в формировании нравственного развития детей является эмпатия. **Эмпатия** – способность человека эмоционально отзываться на

переживания другого. Человек может испытывать переживание *того же* качества, или, если эмпатия носит искаженный характер, *противоположного*. Если человек одинаково реагирует на переживания различных людей в различных ситуациях, то его эмпатия проявляется как его устойчивое свойство. **Эмпатия как свойство личности выступает мотивом тех или иных форм поведения и играет важнейшую роль в нравственном развитии ребенка.** С возрастом способность ребенка переживать за другого развивается и переключается с реакции на физический ущерб на реакцию по поводу его чувств и далее – на реакцию относительно ситуации в целом. Для развития эмпатии очень важно, чтобы учитель, воспитатель был сам эмоционально отзывчив на переживания ребенка, умел вовремя прийти ему на помощь. **Сочувствие как устойчивое свойство побуждает человека к альтруистическому поведению, так как в основе этого свойства лежит нравственная потребность в благополучии других людей, формируется представление о ценности другого. По мере психического развития эмпатия сама становится источником нравственного развития.**

Важнейшей составной частью нравственного воспитания учащихся является **формирование у них правильного отношения к труду и к его результатам.** Следует настойчиво воспитывать у учащихся понимание, что «труд – основная потребность человека». И вопрос не в том, следует или не следует работать, а в том, какая работа больше всего подходит. «Человек должен работать. Нужно четко осознать, что труд есть биологическая необходимость. Мышцы становятся дряблыми и атрофируются, если мы их не упражняем.

Мозг приходит в расстройство и хаос, если мы не используем его постоянно для достойных занятий»³³⁴.

И обязательно добавим: личность утверждает себя в глазах других и собственных, прежде всего, в плодотворном, приносящем ей удовлетворение и успех, труде. Из этого следует, что **противопоказано ставить перед учеником, личность которого только формируется, задачи, с которыми он не сумеет справиться.**

Эффективный путь нравственного развития школьников – включение всех детей в различные виды деятельности и отношений путем расширения масштабов этой деятельности. Учитель имеет мощный инструмент формирования нравственности своих воспитанников – организацию классного, а затем общешкольного коллектива. Становление личности происходит при такой организации этих коллективов, которая обеспечивает учащимся реальную возможность самим решать проблемы школьной жизни, влиять на положение дел в классе и в школе.



А.Колберг

³³⁴ Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979.

Развитие и исследование нравственности (способности выносить моральные суждения) в психологии привело к попыткам определить этапы и уровни ее формирования и развития. Уровни нравственности человека (согласно концепции Л.Колберга³³⁵) имеют следующую градацию:

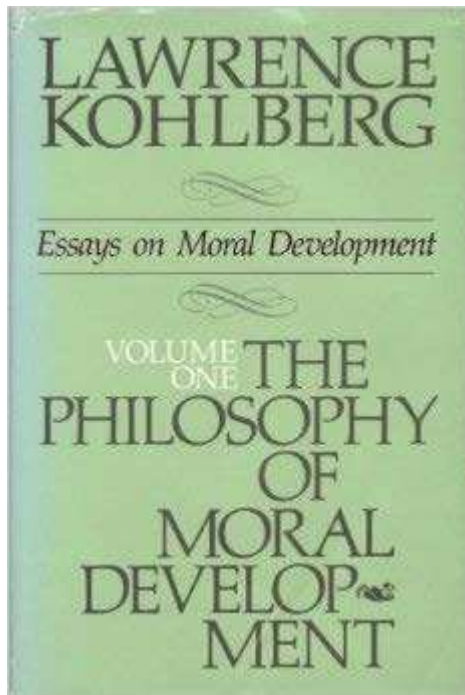
1. преднравственный уровень (до 10 лет) включает две стадии: на первой стадии ребенок оценивает поступок как плохой или хороший в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, склонен судить о поступках по важности их последствий, а не по намерениям человека («гетерономная мораль»); суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой этот поступок. Позже суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь, и ребенок начинает судить о поступках по обусловившим их намерениям, понимая, что намерения важнее результатов совершенного поступка («автономная мораль»). Вначале ребенок совершает нравственные поступки ради одобрения взрослых. Само поведение еще не вызывает положительных переживаний. Но постепенно нравственный поступок сам по себе начинает радовать ребенка. В этом случае, требования взрослых, усвоенные ребенком правила и нормы начинают выступать в форме обобщенной категории «*надо*». При этом отметим, что «*надо*» выступает для ребенка не просто как знание, что надо так поступать, а как непосредственное эмоциональное переживание необходимости поступить так, а не иначе. Можно считать, что в этом переживании проявляется первоначальная, зачаточная форма чувства долга. Осо-

³³⁵ Колберг Лоуренс (1927-1987) — американский психолог, автор концепции морального развития.

бенность же чувства долга состоит в том, что оно является основным моральным мотивом, который непосредственно побуждает поведение человека. По данным исследований, зарождение чувства долга наблюдается у детей в старшем дошкольном возрасте. В младшем школьном возрасте идет процесс дальнейшего развития этого чувства. Дети в этом возрасте способны переживать стыд, недовольство собой без всякого влияния взрослых. Аналогично, совершая поступок согласно требованиям чувства долга, ребенок переживает радость, гордость. Именно эти чувства побуждают ребенка совершать нравственные поступки. Задача воспитателей состоит в том, чтобы создать условия для упражнений ребенка в нравственном поведении. Постепенно такое поведение приобретает характер привычки. Воспитанный человек очень многое делает автоматически: так, ему не надо думать, уступить или не уступить место человеку, нуждающемуся в этом, для воспитанного человека это само собой разумеющееся поведение. На следующем мотивационном уровне у человека возникает потребность совершать нравственные поступки. Применительно к начальной школе должен и может быть достигнут уровень, когда ребенок поступает нравственно не только на людях, но и наедине с самим собой. Очень важно учить детей радоваться радостью других, учить их сопереживать. В этом возрасте ребенок способен оценивать свое поведение, опираясь на нравственные нормы, которые приняты им. Задача учителя – постепенно приучать детей к такому анализу своих поступков;

2. конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет) – ориентация на принципы других людей и на законы. Суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет. Затем суждение

выносится, в соответствии с установленным порядком и официальными законами общества;



Та самая книга Л.Колберга

3. постконвенциональный уровень (с 13 лет) – человек судит о поведении, исходя из собственных критериев. Оправдание поступка основывается на уважении прав человека или признании демократически принятого решения. Затем поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью – независимо от его законности или мнения других людей.

Кольберг отмечает, что многие люди так никогда и не переходят четвертую стадию, а шестой стадии дос-

тигает меньше 10% людей в возрасте 16 лет и старше³³⁶.

Итак, нравственное воспитание осуществляется в процессе всей жизнедеятельности личности, с учетом возраста и той среды, которая определяющим образом влияет на ценностные ориентации школьника (семья, среда товарищей и друзей и др.). Пути и средства нравственного воспитания имеют свою специфику при организации специальной работы по нравственному просвещению учащихся, формированию у них нравственного опыта в коллективной жизни, в общении, в совместной деятельности, при воспитании нравственных привычек и формировании нравственных чувств. Нравственное просвещение выполняет несколько воспитательных функций: дает широкое представление о нравственных ценностях человеческой жизни и культуры; влияет на формирование нравственных представлений, понятий, взглядов, суждений, оценок и на этой основе на формирование нравственных убеждений; способствует осмыслению и обогащению собственного нравственного опыта школьников; корректирует знания в области морали, полученные из различных источников; способствует нравственному самовоспитанию личности.

Существует тесная связь между формированием нравственной потребности и практической деятельностью. Но известно, что далеко не всегда нравственная и объективно значимая деятельность порождает у школьников желаемые потребности.

Сегодня уже не надо убеждать в том, что, например, трудовая деятельность без использования других факторов не дает значительных успехов в нравствен-

³³⁶ **Lawrence Kohlberg.** The Philosophy of Moral Development. - New York : Harper & Row, 1981.

ном воспитании. Для развития нравственных потребностей имеет значение не только предметная деятельность, но и, как это ни старомодно звучит сегодня, идейно-политические и социально-психологические воздействия на личность, ставящие целью освоение нравственных ценностей. В этом процессе происходит формирование нравственных установок и мотивов. Стимулируя образование нравственных мотивов и способов поведения, учитель-воспитатель должен создавать условия для осуществления нравственного выбора того или иного способа действия; понимать характер возникающих противоречий в развитии нравственных потребностей школьника, способствовать их наиболее эффективному в воспитательном отношении решению; влиять на лиц, составляющих среду ближайшего окружения ребенка (родителей, товарищей, друзей).

*Особое место в системе нравственного воспитания занимают **нравственные привычки**. Привычка к поведению, определяемому глубоко усвоенными нравственными нормами, — показатель устойчивости морального мотива.*

В отличие от автоматизированных навыков поведения, привычка включает в себя потребность производить усвоенные действия и пользоваться усвоенными способами поведения. Привычные формы и способы поведения вырабатываются в процессе усвоения всех нравственных норм. Множество нравственных привычек необходимо для формирования коллективизма, гуманизма, сознательной дисциплины и т.д.

Привычки условно подразделяются на простые и сложные. Под простыми привычками подразумеваются поступки и действия, в основе которых лежат элементарные правила общежития, нормы установленной дисциплины и культуры общения.

К сложным нравственным привычкам относится потребность к добросовестному выполнению гражданских, трудовых, семейных обязанностей, моральные действия.

Важнейшей задачей нравственного воспитания является перевод поступков в привычки. Педагогические требования к воспитанию нравственных привычек основаны на единстве и взаимосвязи поведения и сознания школьника. Прежде чем начать вырабатывать ту или иную привычку, необходимо расположить школьника к приобретению положительной или искоренению отрицательной привычки.

Воспитание нравственной привычки необходимо осуществлять на основе положительной мотивации поведения учащихся. Психологическими исследованиями установлено, что условием формирования устойчивых форм поведения является педагогически ценная организация мотивации поступка. Привычки вырабатываются последовательно от простейших к более сложным, требующим самоконтроля и самоорганизации. Большое значение в выработке нравственных привычек поведения имеет общая атмосфера учебного заведения. Формируемые способы поведения, поддерживаемые традициями, законами коллектива, легче осваиваются школьником. Организация опыта поведения состоит главным образом в создании устойчивых положительных воздействий. Усвоение нравственных норм обогащается эмоциональным отношением человека к этим нормам. Нравственные нормы определяют в значительной степени и тот побудительный мотив, который вызывает то или иное действие. Нравственные чувства, нравственные переживания и нравственные отношения имеют глубоко личностную окраску. Они дают человеку удовлетворение от благородного поступка или намерения, вызывают угрызения совести при нарушении нравственных норм. Детский возраст нуждается в широте чувств, и задача воспитателя состоит в том, чтобы помочь ребенку определить объекты чувств и придать им общественно ценную направленность.

Психология нравственного воспитания – наиболее сложный и малоразработанный раздел педагогической психологии, изучающий внутренние (психологические) механизмы становления и развития личности в

целом, и отдельных ее свойств. **Различные типы обществ в конкретные исторические времена по-разному понимали цель и смысл нравственного воспитания. В современную эпоху целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир, хотя и не отрицает достаточно серьезную роль религиозной этики в становлении человека. Формирование всесторонне и гармонично развитой личности становится основной целью (идеалом) современного воспитания. А различные цели воспитания по-разному определяют и его содержание, и характер его методики.**

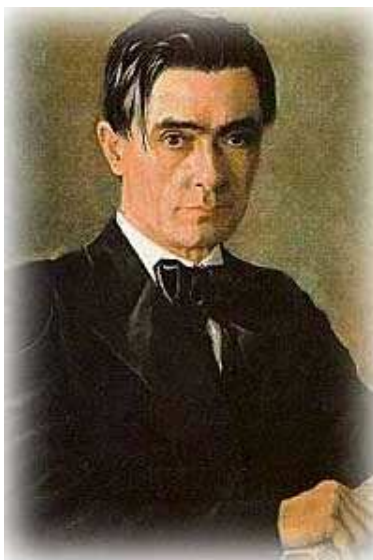
Для запоминания и самоконтроля: преднамеренная и непроизвольная саморегуляция поведения, нравственная саморегуляция, эмпатия, включение в различные виды деятельности и отношений путем расширения масштабов этой деятельности, преднравственный уровень, конвенциональный уровень, постконвенциональный уровень, гетерономная мораль, автономная мораль, нравственные привычки, Л.Колберг, К.Гиллиан, организация классного и общешкольного коллектива.

Вопросы и задания по § 6

1. Что такое нравственность?
2. Что такое преднамеренная и непроизвольная саморегуляция поведения?
3. Что можно предпринять для ликвидации разрыва между моральными знаниями и моральным поведением?
4. Что такое эмпатия?
5. Насколько, по-вашему, важен труд для формирования нравственности?
6. Подготовьте сообщения об уровнях нравственности по Л.Колбергу.
7. Какую роль в системе нравственного воспитания играют нравственные привычки?
8. Попробуйте ответить на вопрос о полезности или, наоборот, ненужности введения в школьные программы преподавания религиозной этики и морали.

§ 7. Вальдорфские школы

Вальдорфская педагогика – совокупность методов и приемов воспитания и обучения, основанная на антропософской³³⁷ интерпретации развития человека как целостного взаимодействия телесных, душевных и духовных факторов.



Р.Штейнер

³³⁷ **Антропософских от антропософия** - религиозно-мистическое учение на основе духовно-научного мировоззрения, основанное в 1912 Рудольфом Штайнером с целью открыть широкому кругу методы достижения так называемого «духовного созерцания», а также результаты проведенных с помощью такого созерцания исследований. Согласно антропософии, физический мир представляет собой лишь частичное отражение духовного мира, который и управляет всем через духовные существа и силы.

Методологические и дидактико-методические основы вальдорфской педагогики разработаны Р.Штейнером (Штайнером)³³⁸. Применяется она в так называемых свободных вальдорфских школах (первая открыта в 1919 году в Штутгарте для детей рабочих фабрики «Вальдорф-Астория» – отсюда и название), вальдорфских детских садах и в лечебно-педагогических учреждениях «Кемпхилл». В 1933-1945 годах на территории фашистской Германии вальдорфские воспитательные учреждения были закрыты, педагоги подверглись репрессиям. Движение за открытие вальдорфских школ возобновилось после Второй мировой войны, особенно после 60-х годов XX века, охватив многие страны. К 1990 году в мире насчитывалось около 500 вальдорфских школ, около 1000 детских садов. Это частные учреждения, иногда с частичным государственным субсидированием (в разных странах – от 30 до 80%). Вальдорфские школы дают полное среднее образование (12 лет обучения; для поступающих в университеты есть 13-й, так называемый абитуриентский, класс).

Начиная с 1989 года о штайнеровских школах заговорили и в бывшем СССР.

В настоящий момент школы, работающие по штайнеровской системе, есть в России, Казахстане, Украине, в странах Прибалтики и в Грузии. Популярность штайнеровской педагогики за последнее время возросла. Одной из ее причин являются хорошие результаты. Например, в Финляндии, где существует система государственных выпускных экзаменов, средний экзаменационный балл у выпускников штайнеровских

³³⁸**Рудольф Йозеф Лоренц Штайнер** (Штейнер) (1861 - 1925) — австрийский философ-мистик, писатель, эзотерик, создатель духовной науки, известной как антропософия.

школ выше, чем в среднем по стране. И такой результат достигается при том, что эти экзамены, дающие право на поступление в высшие учебные заведения, сдает больший процент учеников (причем специально не отбиравшихся в первый класс), чем в обычных школах.

Задача вальдорфской педагогики определяется как воспитание духовно свободной личности, способной в индивидуальном творчестве преодолевать тенденцию общества к консервативному воспроизводству существующих социальных структур и стереотипов поведения и таким образом действовать на пользу прогрессу. Сторонники вальдорфской педагогики видят в ней не систематическую и нормативную научную дисциплину, а «искусство пробуждать» скрытые в человеке природные задатки. В основе этого искусства многосторонняя разработка Штейнером эстетических идей И.В.Гете и Ф.Шиллера, которые он в своей гносеологии расширил до сферы трансцендентного, но трактуемых в категориях бытия и развития. Законы творчества рассматриваются как вытекающие из законов природы и находящие выражение в духовном опыте человека; творческая фантазия выдвигается в ряд основных принципов педагогической деятельности и сопрягается с «мужеством к истине» и чувством душевной ответственности.

Главное действующее лицо в вальдорфской педагогике – классный учитель. В его обязанности входит организация почти всей учебно-воспитательной работы со своими учащимися в течение первых 8 лет обучения (наполняемость класса – около 30 чел.). Классный учитель разрабатывает и преподает основные общеобразовательные предметы, создает и поддерживает в интересах воспитания тесное взаимодействие между учителями и учащимися, между

школой и родителями. Учитель не работает по жесткому графику: необходимый план должен быть «прочитан» непосредственно в каждом ученике: человеческое различие – это безмерное богатство. Попытка воспитания на принципах одинаковости, принуждение детей к стандартному обучению и единым формам воспитания, приведение всех и вся к единому культурному знаменателю – огромная ошибка, свидетельствующая о беспомощности человечества в понимании своей природы.

Дидактико-методические подходы Штейнер разработал, исходя из представлений Гете о метаморфозе. **Развитие человека рассматривается как цепь имманентных ступенчатых преобразований, протекающих в значительной мере под влиянием биогенетического закона. Его действие преодолевается на ступени всестороннего развития, и человек достигает подлинной духовной свободы; создание полноценных предпосылок для такой свободы – главная цель вальдорфской педагогики.**

Циклы метаморфоз, по Штейнеру, делают развитие человека на семилетия, хронологически не совпадающие для различных сфер: телесности, мышления, чувств и воли. Перед педагогом ставится задача точно проследить эти метаморфозы, создавать благоприятные условия для их протекания. Вальдорфская педагогика исключает прямые воздействия на волю; считается, что воля развивается здоровым образом только в результате правомерных косвенных воздействий. Общий принцип их осуществления – «сначала художественное, затем из него интеллектуальное». Поэтому в вальдорфских учреждениях большое внимание уделяется художественному воспитанию, которое ориентируется на развитие именно живого мышления и прочной воли, но не на подготовку к

профессионально художественной деятельности. Искусство рассматривается как наилучшее средство формирования черт личности, способной находить адекватное отношение к меняющимся условиям окружающего мира.



Образец учебного плана вальдорфской школы в России

Перед современной педагогикой стоит серьезнейшая задача: как научить детей взаимодействовать с другими культурами и воспитать в них истинное чувство понимания и уважения к ним?

Современная школа должна воспитывать детей так, чтобы, став взрослыми, они уверенно себя чувствовали и в лесной глуши, и в переполненном аэропорту большого города, чтобы при встрече друг с другом обращали внимание не на цвет кожи или принадлежность к той или иной конфессии, т.е. не на то, что является внешней формой, а видели бы действительную внутреннюю сущность человека.

Форм совершенной педагогики существует так же мало, как совершенных людей. Но из всех известных течений педагогической мысли только пштайнеровская педагогика является самой интернациональной по своей внутренней сути. Она способна воспитать открытость к миру и уважение к многообразию культур и людей, способна принимать различные формы в зависимости от окружающей культурной среды.

Как правило, обучение делится на 3 ступени: до 9 лет, до 12 лет, до выпуска. Начальное обучение ведется медленно, с преимущественным использованием различных образных форм, которые применяются и на старших ступенях. Предметы учащиеся проходят так называемыми **эпохами**: в течение 3-4 недель ежедневно на первых уроках дается один и тот же предмет, во время паузы в его преподавании подобным образом изучается другой предмет. Учебники как таковые не применяются. Необходимые записи ученики делают в самостоятельно оформляемых тетрадях «по эпохам». Значительное внимание уделяется трудовому воспитанию, в процессе которого как мальчики, так и девочки овладевают разнообразными практическими навыками от вязания до индустриального труда или полного цикла сельскохозяйственных работ. Не исключается и собственно профессиональная подготовка. Оценки не выставляются. По окончании учебного года классный учитель составляет подробную психолого-педагогическую характеристику каждого учащегося (общим для педагогов является критическое отношение к любым формам селекции учащихся, к тестированию и отбору одаренных). Сдаются экзамены итоговые после 8-го класса и выпускные (в присутствии государственного школьного инспектора).

Вальдорфские учреждения автономны и не имеют над собой руководящих инстанций, управляются

педагогическим советом. Пост директора школы отсутствует. Общие вопросы организации воспитательного процесса и другие решаются коллегиально на еженедельных конференциях учителей.

Итак, что же лежит в основе вальдорфской школы?

- возрастная ориентация учебного плана и методов обучения;
- классный учитель («для ребенка учитель много важнее предмета») ведет основные предметы не только в начальной, но и в средней школе (до 7 класса);
- интеграция предметов. Сближение сведений из разных областей знаний благодаря теме года, своей для каждого класса (учебный план);
- традиция устного рассказывания, театральные постановки как часть учебного процесса;
- художественно-эстетического элемент в образовании: рукоделие, ремесла, живопись, музыка, лепка, садоводство и прочее (1-11 классы);
- отмена системы отметок в баллах (до 7-8 класса), использование вместо них подробных критериев оценки учебной деятельности ребенка;
- установка на свободное развитие ребенка в соответствии с индивидуальными особенностями;
- «гигиена преподавания» – ориентация на ритм дня, недели, года, преподавание «эпохами» – концентрация учебного материала, с целью его органического преподавания и восприятия;
- преподавание двух иностранных языков с первого класса по особой методике (погружение в языковую стихию);
- еженедельные учительские конференции (коллективы) – как следствие: постоянное наблюдение за детьми и учебным процессом;
- совместная работа учителей и родителей, родители могут активно участвовать в жизни школы;

- особое внимание уделяется художественной организации пространства, окружающего детей («вальдорфский интерьер»).

Сегодня можно констатировать наличие недостатка систематических сравнительных исследований влияния конкретной образовательной среды на развитие личности школьника. Многочисленные факты, накопленные при этом, касаются ее различных, порой трудно сопоставимых аспектов, обладают различной метрикой, не выстраиваясь в один закономерный ряд, с трудом поддаются интерпретации с позиций единых объяснительных принципов. В первую очередь, это касается практики вальдорфской педагогики. Ее особенное, принципиально иное по сравнению с концептуальным базисом отечественной педагогики и психологии, парадигмальное основание заставляет искать адекватные пути как теоретического, так и эмпирического анализа. Человек рассматривается в ней особым образом, в эзотерической картине мира. В подобном контексте обращение к концепции «образовательной среды» и ее составляющих представляется наиболее продуктивным. В отечественной психологии «образовательная среда» в своем целевом и функциональном назначении соотносится как с развитием ребенка, так и с более широким социокультурным пространством. «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав»³³⁹.

³³⁹ Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития. - М., 1991.

Подводя итоги разговора о вальдорфской педагогике, отметим, что образовательная среда вальдорфской школы характеризуется следующими особенностями:

- общинной замкнутостью со строго обозначенными однозначными рамками учебно-воспитательного процесса и ограниченным доступом учащихся к иным идеям, мнениям, информации;

- устойчивой, цикличной, постоянной ритмической организацией всего обучения в школе, основанной на периодическом повторении;

- педагогический процесс управляется «внутренним» фактором, антропософским знанием о развитии человека, а не «внешними», социальными задачами;

- воспитание рассматривается как односторонний ситуативный процесс – воспитанник активен, а педагог организует микросреду и противопоставляет макросреде, не допуская тем самым взаимодействия и диалога между ними;

- образовательный и воспитательный компоненты обучения в профессиональной деятельности вальдорфского учителя соединены вместе и носят характер сознательно культивируемой уникальности; смешение эмоционально-личностных и деловых отношений еще более усиливает определяющее влияние личности учителя на ход обучения и развития личности ученика;

- теория вальдорфской педагогики весьма в малой степени соотносима с современными психологическими представлениями о развитии человека. Учение о темпераментах и антропософское представление о развитии основных сущностных составляющих человека не могут претендовать на полное объяснение разнообразия индивидуальных и возрастных проявлений учащихся.

Для запоминания и самоконтроля: Р.Штейнер, воспитание духовно свободной личности, вальдорфский интерьер, «эпохи», «гигиена преподавания», антропософия, устойчивая, цикличная, постоянная ритмическая организация обучения, отмена системы отметок в баллах, интеграция предметов, циклы метаморфоз.

Вопросы и задания по § 7

1. Подготовьте сообщения об истории создания вальдорфских школ.
2. Расскажите об антропософских основах вальдорфской педагогики.
3. Расскажите о задачах вальдорфской школы?
4. Почему в этих школах такое большое внимание уделяется учителю?
5. Что такое «эпохи»?
6. Расскажите об основных принципах вальдорфской школы.
7. Каковы же особенности вальдорфской педагогики по сравнению с традиционной школой?
8. Попробуйте сформулировать собственное отношение к вальдорфской школе.

§ 8. Педагогическая система М.Монтессори



М.Монтессори

Мария Монтессори (1870-1952) – итальянский педагог, врач. В 1894 году окончила Римский университет. Первая женщина в Италии – доктор медицинских наук (1896). Профессор гигиены в Высшей женской школе (1896-1906). В 1900-1907 годах читала курс педагогической антропологии в Римском университете (в 1904-1908 годах стала профессором. Практическую деятельность она начала в детской психиатрической

клинике (1895-1898), где под влиянием идей Ж.Итара³⁴⁰ разработала метод развития органов чувств у умственно отсталых детей. В 1899-1901 годах работала в Ортофренической школе, готовившей преподавателей специальных школ для детей с физическими и умственными недостатками. Успех метода (воспитанники Монтессори наравне с другими детьми сдавали экзамены за курс начальной школы) позволил применить его к нормальным детям дошкольного возраста. Для внедрения своей системы Монтессори создавала дошкольные учреждения для детей 3-6 лет – «дома ребенка» (первый был открыт в 1907 году в римском квартале трущоб Сан-Лоренцо). Опыт обучения детей Монтессори обобщила в книге «Метод научной педагогики» (1909) и последующих работах. После установления фашистского режима в Италии эмигрировала. В Великобритании, Франции, США, Испании, Индии и других странах активно пропагандировала свою систему, создавая школы, организуя лекции, международные конгрессы по проблемам воспитания детей. Неоднократно выступала против войн, считая воспитание «оружием в борьбе за мир». После Второй мировой войны вернулась в Италию. В последние годы жизни возглавляла Институт педагогики ЮНЕСКО в Гамбурге.

Система М.Монтессори основана **на идеях свободного воспитания**. Критикуя отжившие схоластические методы обучения в школе и недостатки фребелевских детских садов, Монтессори поддерживала идею о недопустимости насилия над ребенком, требовала уважения к личности воспитанников.

³⁴⁰ **Жан Итар** (1775-1838) – известный французский психиатр, специалист по обучению и воспитанию умственно отсталых детей.



Ф.Фребель

Во второй половине XIX – начале XX в. в Европе широкое распространение получила теория дошкольного воспитания немецкого педагога Фридриха Фребеля (1782-1852).

Педагогическая система Фребеля была достаточно противоречивой. Она основывалась на идеалистической философии, утверждавшей главенство духовного начала над материальным. **Воспитание понималось Фребелем как развитие у человека четырех врожденных инстинктов: деятельности, познания, художественного и религиозного.** Цель воспитания – выявление заложенного в ребенке божественного начала, присущего всем людям. Именно такое толкование Фребель дал и принципу природосообразности. Он считал, что воспитание ничего не добавляет к тому, что дано природой, а лишь развивает заложенные в нем качества. Вместе с тем, Фребель пропагандировал ценную и важную мысль о бесконечном развитии в природе и о развитии человека на протяжении всей жизни. Придавая огромное значение дошкольному воспитанию, он считал **игру основным средством развития**, показал ее большую роль в физическом и психическом становлении ребенка. Исходя из природных особенностей детей, Фребель считал, что для удовлетворения потребностей ребенка в деятельности и общении с другими детьми необходимо

воспитывать его в обществе сверстников. Он дал глубокое педагогическое обоснование этой идеи и многое сделал для ее популяризации и широкого распространения. Фребель ввел термин **«детский сад»**, ставший общепринятым во всем мире. В этом названии дошкольного учреждения, а также и в том, что воспитательниц Фребель называл «садовницами», ярко проявилась его любовь к детям, призыв к педагогам помогать ребенку зреть и развиваться, высокая оценка значения целенаправленного педагогического воздействия. Фребель положил начало созданию системы дидактических игр и разнообразных занятий, разработал методические указания к их проведению. Он значительно обогатил практику дошкольного воспитания, разработав разнообразные приемы работы с детьми в соответствии с их возрастом. Фребель детально показал этапы формирования речи детей раннего и дошкольного возраста и выдвинул требование о том, чтобы ознакомление с предметом предшествовало его называнию. Много ценного содержалось в предложениях Фребеля о работе детей с различными материалами (палочки, мозаика, бусы, солома, бумага). Идеи Фребеля получили широкое распространение, однако прогрессивные педагоги подвергали их критике за чрезмерную регламентацию деятельности детей, усложненность упражнений и занятий, мистическое истолкование природы ребенка.

Монтессори утверждала, что существует особый мир детства и что развитие ребенка подчиняется особым законам. Основываясь на теории **«спонтанного развития ребенка»**, Монтессори пришла к отрицанию активной воспитывающей роли педагога: взрослые, навязывая детям собственные установки, тормозят их естественное развитие. Задачу воспитания видела в создании таких условий, которые соответствуют потребностям ребенка, помогают выявлять его запросы и способствуют его самовоспитанию и самообучению.

Стремясь поставить воспитание и обучение на научную основу, Монтессори применила в педагогике фундаментальные принципы экспериментальных наук. Дошкольное учреждение (начальную школу) она рассматривала как лабораторию для изучения психической жизни детей, в которой педагог – наблюдатель-экспериментатор, тщательно планирующий учебную ситуацию, дидактический материал и максимально точно оценивающий достигнутые результаты. Опосредованное руководство воспитателя, согласно Монтессори, осуществляется на основе **автодидактизма: дети свободно выбирают занятие, но выполняют его так, как задумал педагог – в рамках, предусмотренных еще при создании стандартизированного дидактического материала (кубы-вкладыши, рамки с гнездами разнообразной формы и вкладыши для заполнения этих гнезд и т.п.)**. Устройство дидактического материала позволяет ребенку самостоятельно обнаруживать свои ошибки. Исправление ошибок требует сосредоточенности, внимания, наблюдательности, терпения, упражняет волю, способствует воспитанию дисциплинированности и ответственности ребенка. **Главным в занятиях считается упражнение «активности», задача приобретения знаний является попутной.**

Основой обучения в дошкольном и в младшем школьном возрасте М.Монтессори считала **сенсорное воспитание**, которое осуществляла с помощью организации окружающей среды и занятий с дидактическим материалом. Для тренировки органов чувств рекомендовала исключать всякие отвлекающие влияния, при упражнении одного органа – **«выключать»** остальные (например, для развития более тонкого осязания у детей завязывать им глаза). Эффективность в обучении М. Монтессори связывала с выделением особых (**«сенситивных»**) периодов повышенной

восприимчивости детей к определенным воздействиям окружающей среды (например, сенситивные периоды в обучении речи, овладении межличностными отношениями и т.д.).

Главная форма воспитания и обучения, по системе М.Монтессори, – самостоятельные индивидуальные занятия детей или специально разработанный Монтессори индивидуальный урок, основа которого – сжатость, простота и объективность (т.е. максимальное сосредоточение ребенка на предмете занятий). Коллективно проводились музыкальные и гимнастические занятия, а также занятия по обслуживающему труду (мытьё посуды, уборка и т.д.).



Занятия по методике Монтессори

Заслугой М. Монтессори является введение в практику дошкольных учреждений систематических антропометрических измерений при помощи приспособленной к детям аппаратуры. Монтессори провела реформу в оборудовании зданий и помещении детского сада, оснастив их специальной детской мебелью. Педагогическим задачам подчинена и архитектура школ Монтессори: помещения для индивидуальных (групповых) занятий расположены вокруг общего для них внутреннего дворика, где дети знакомятся с природой (растениями, мелкими домашними животными). Занимаясь проблемами организации общественного дошкольного воспитания, М. Монтессори подчеркивала, что благотворительность сама по себе не может принести никаких результатов, нужна планомерная, систематическая работа с детьми в дошкольных учреждениях.

Наряду с вопросами дошкольной педагогики (общие педагогические требования к обучению, режим дня, питание, физическое воспитание, научный труд, сенсорное, умственное воспитание, развитие речи, обучение чтению, письму, счету и арифметическим действиям) Монтессори разрабатывала метод индивидуального изучения детьми младшего школьного возраста грамматики родного языка, геометрии, арифметики, географии, музыки, биологии, истории и др. наук. Она занималась также вопросами воспитания детей раннего возраста (до 3 лет). Система Монтессори завоевала популярность во многих странах; ее дидактический материал и приемы обучения послужили основой для создания более совершенных систем обучения и воспитания детей.

Однако заметим: слабые стороны системы М.Монтессори (**отрицание активной роли педагога, недооценка игры как основного вида деятельности**

дошкольников, преимущественное использование искусственно созданного учебного материала и т.д.) неоднократно подвергались критике со стороны прогрессивных педагогов. Некоторые педагоги обвиняли М. Монтессори в том, что, предоставляя детям свободу передвижений, она разрушает установленную в воспитательном учреждении дисциплину. Конечно, в отношении того, что должен делать воспитатель, заключается главное педагогическое требование. Это не требование делать что-то определенное, но требование не делать чего-то определенного, а именно, категорический призыв не мешать процессу саморазвития. Это требование вытекает, по крайней мере, из того тезиса, что родители – не творцы ребенка, что ребенок сам прораб своего развития; родители – помощники на этой стройке и должны довольствоваться такой ролью³⁴¹. Из этого вытекает и все понимание воспитания, лежащее в основе педагогики Монтессори, которое она понимает как «помощь в саморазвитии ребенка от момента его рождения»³⁴². Этим она формулирует свое четкое «нет» всякого рода энергичным личностям, желающим, подобно гетевскому Прометею, творить людей по своему образу и подобию, а также современному бихевиоризму, сводящему человеческую личность к кибернетическим понятиям. Монтессори ожидает от взрослого «внутренней перифокусировки», ведущей к тому, что взрослый в общении с детьми думает не о себе, а о них и их будущем.

Для запоминания и самоконтроля:
М.Монтессори, «дом ребенка», детский сад,

³⁴¹ Монтессори М. Разум ребенка. - Москва. 1997.

³⁴² Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. — М.: Тип. Госснаба, 1993.

Ф.Фребель, Ж.Итар, «Метод научной педагогики», помощь в саморазвитии, внутренняя перефокусировка, индивидуальный урок, упражнение «активности», сенсорное воспитание, «гнездо», теория «спонтанного развития ребенка», идея свободного воспитания.

Вопросы и задания по § 8

1. Подготовьте подробный доклад о педагогической деятельности М.Монтессори.
2. Расскажите о концепции воспитания Ф.Фребеля.
3. Почему все-таки сегодня подвергаются критике и идеи Ф.Фребеля, и идеи М.Монтессори?
4. Что полезного в воспитательных концепциях этих педагогов?
5. Почему все же идеи М.Монтессори продолжают жить, но, в основном, используются в дошкольном воспитании?
6. Подготовьте сообщения о современных методах, методиках, концепциях и формах воспитательной работы.

Часть IV

Психология педагогической деятельности

§ 1. Сущность, особенности и структура педагогической деятельности



Л.Н.Толстой в созданной им Яснополянской школе

Своим происхождением учительская профессия обязана обособлению образования в особую социальную функцию, когда в структуре общественного разделения труда сформировался специфический тип деятельности, назначение которой – подготовка подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям человеческой культуры. Многие теоретики-педагоги отмечали огромное нравственное воздействие, могучую и мудрую власть учительской профессии. Платон писал, что если башмачник будет дурным мастером, граждане от этого будут только несколько хуже обуты, но если воспитатель детей будет плохо выполнять свои обязанности, в стране появятся целые поколения невежественных и

дурных людей³⁴³. Учителю, подчеркивал **Я.А.Коменский**, вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем³⁴⁴. Он проводил ряд блестящих аналогий между учителем и садовником, учителем и предприимчивым архитектором, уподоблял учителя усердному ваятелю, расписывающему и шлифующему умы и души людей. К.Д. Ушинский рассматривал учителя как **ратоборца истины и добра**, как живое звено между прошедшим и будущим, посредника между тем, что создано прошлыми поколениями и поколениями новыми. Его дело, по виду скромное, – одно из величайших дел в истории³⁴⁵. Если учитель, полагал Л.Н.Толстой, имеет только любовь к делу, он будет хорошим учителем. Если учитель имеет только любовь к ученикам, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам – он совершенный учитель. Как правильно указывал А.С.Макаренко, ученики простят своим учителям и сухость и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего ценят они в педагоге мастерство, глубокое знание предмета, ясную мысль³⁴⁶. Ни один учитель, считал В.А.Сухомлинский, не может быть универсальным (а потому абстрактным) воплощением всех достоинств. В каждом что-то преобладает, каждый имеет неповторимую живинку, способен

³⁴³ Платон. Диалоги. – М.: Пушкинская библиотека, АСТ Москва, АСТ, 2006 г.

³⁴⁴ Я.А.Коменский. Избранные педагогические сочинения. - М., 1955

³⁴⁵ К.Д.Ушинский. Собрание сочинений. - М., 1974.

³⁴⁶ А. С. Макаренко. Педагогические сочинения в восьми томах. Том 2. - Педагогика, 1985 г.

ярче, полнее других раскрыть, выявить себя в какой-то сфере духовной жизни³⁴⁷. Эта сфера как раз и является тем личным вкладом, который вносит индивидуальность педагога в сложный процесс влияния на учащихся. Огромное внимание изучению особенностей педагогической деятельности уделял и Л.С.Выготский. Многие исследователи определяют педагогическую деятельность как воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования.

Известным нашим психологом Климовым Е.А.³⁴⁸ была разработана схема характеристик профессий. Согласно этой схеме, объектом педагогической профессии является человек, а предметом – деятельность его развития, воспитания, обучения. Педагогическая деятельность относится к группе профессий «человек – человек»³⁴⁹.

В состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя входят общая направленность его личности (социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые, прежде всего, познавательные, интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии), а также некоторые специфические качества:

▪ **организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность);**

³⁴⁷ В.А.Сухомлинский. О воспитании. – М., 1973.

³⁴⁸ Климов Евгений Александрович (род. 1930) - ведущий специалист в области психологии труда.

³⁴⁹ Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. - М., 1995.

- коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность);

- перцептивно-гностические (наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний);

- экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора);

- профессиональная работоспособность;

- физическое и психическое здоровье.

В изучении психологии педагогической деятельности можно выделить ряд проблем. Среди важнейших из них можно выделить следующие:

1. Проблема творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов.

2. Проблема профессионализма учителя.

3. Проблема психологической подготовки учителя.

4. Проблема подготовки учителей к системам развивающего обучения.

5. Проблема повышения квалификации учителей и др.

Как и любой вид деятельности, деятельность педагога имеет свою структуру. Она такова:

1. Мотивация.

2. Педагогические цели и задачи.

3. Предмет педагогической деятельности.

4. Педагогические средства и способы решения поставленных задач.

5. Продукт и результат педагогической деятельности.

Каждый вид деятельности имеет свой предмет, точно также и педагогическая деятельность имеет свой. Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленная на освоение учениками предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Средствами педагогической деятельности являются:

- научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется понятийно-терминологический аппарат учащихся;

- «носители» знаний – тексты учебников или знание, воспроизводимое учеником при наблюдении (на лабораторных, практических занятиях и т.п.) за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;

- вспомогательные средства – технические, компьютерные, графические и др.

Способами передачи социального опыта в педагогической деятельности являются:

- ♦ объяснение;
- ♦ показ (иллюстрация);
- ♦ совместная работа;
- ♦ непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая);
- ♦ тренинги и др.

Продукт педагогической деятельности – формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт этой деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий. Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели являются развитие обучающегося:

- его личностное совершенствование;
- интеллектуальное совершенствование;
- становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

Для запоминания и самоконтроля: особая социальная функция, индивидуальный опыт, мотивация, педагогические цели и задачи, педагогические средства и способы решения поставленных задач, профессиональная работоспособность, физическое и психическое здоровье, социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые, прежде всего, познавательные, интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии, Е.А.Климов, профессия «человек-человек».

Вопросы и задания по § 1

1. Подготовьте сообщения об истории профессии учителя.
2. Подберите высказывания о профессии учителя.
3. Что такое профессия типа «человек-человек»?
4. Что входит в состав профессиональных качеств учителя?

5. Какие психологические свойства, качества, особенности свойственны, по-вашему, учителю?
6. Расскажите о важнейших проблемах психологии педагогической деятельности.
7. Что входит в структуру педагогической деятельности?
8. Расскажите о средствах, способах и «продукте» педагогической деятельности.

§ 2. Функции, противоречия и уровни педагогической деятельности

Ученые – психологи и педагоги сегодня выделяют две группы педагогических функций – **целеполагающие и организационно-структурные.**

1. В **целеполагающую группу** входят следующие функции:

- **ориентационная;**
- **развивающая;**
- **мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся);**
- **информационная.**

Эта группа функций соотносится с **дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека.**

2. В **организационно-структурную группу** входят следующие функции:

- **конструктивная;**
- **организаторская;**
- **коммуникативная;**
- **гностическая.**

Конструктивная функция обеспечивает:

а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися;

б) проектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена;

в) проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися.

Организаторская функция реализуется через организацию:

а) информации в процессе сообщения ее учащимся;

б) различных видов деятельности учащихся;

в) собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися.

Коммуникативная функция предполагает:

а) установление правильных взаимоотношений с учащимися;

б) нормальные, деловые отношения с другими учителями, с администрацией школы.

Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение:

а) содержания и способов воздействия на других людей;

б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей;

в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

За педагогической профессией исторически закрепились две социальные роли – адаптивная и гуманистическая (человекообразующая). Адаптивная связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, гуманистическая – с развитием его личности, творческой индивидуальности. С одной стороны, учитель подготавливает своих воспитанников к нуждам данного момента, к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. Но, с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневременной фактор. Имя в качестве цели развитие личности как синтеза всех богатств человеческой культуры, учитель работает на будущее.

В труде учителя всегда содержится гуманистическое, общечеловеческое начало. Сознательное его выдвигание на первый план, стремление служить будущему характеризовали прогрес-

*сивных педагогов всех времен. Особая роль в обществе принадлежит учителю, который является живым поучительным примером для ученика. Его личность завоевывает ему уважение, духовную силу и духовное влияние. **Ценность школы равняется ценности учителя.***

Конечно, сфера профессионального труда учителя – это арена преодоления множества противоречий. И, прежде всего, это противоречия между следующими факторами:

- динамикой профессиональных задач и внутренней готовностью учителя к их осуществлению;
- динамикой образовательной политики и стремлением учителя занимать четкую и последовательную позицию;
- личностной потребностью учителя в творческой самореализации и возможностью ее удовлетворения;
- растущим объемом актуальной информации и часто по-прежнему рутинными способами ее переработки, хранения и передачи;
- потребностью общества в образовательных услугах и сокращением резервов рабочего времени учителя;
- уменьшением их численности и низким материальным уровнем учительских кадров;
- возрастанием величины свободного времени у подавляющего большинства социально-профессиональных групп и противоположной тенденцией – сокращения бюджета времени у представителей педагогических профессий и др.

Замечательный педагог Т.А.Стефановская, анализируя противоречия педагогического процесса, выделяет три группы:

1. **Противоречия, движущие развитие воспитанника.**

2. **Противоречия, осложняющие взаимодействие педагога с воспитанником.**

3. **Противоречия, возникающие в деятельности педагога.**

К **первой группе** относятся противоречия:

- между сознанием и поведением, сознанием и чувствами;
- между долгом и поведением;
- между притязаниями и реальными возможностями;
- между тягой к взрослым и стремлением к самостоятельности;
- между старыми возможностями и новыми потребностями;
- между новыми задачами познания и усвоенными ранее способами мышления и ряд других.

Ко **второй группе** относятся противоречия:

- между задачами, выдвигаемыми педагогом, и реальными стремлениями воспитанника в их осуществлении;
- между выбором педагога содержания и обучения воспитания и воспитанника;
- между избранными педагогом средствами, формами, методами педагогического взаимодействия и принятием их воспитанниками;
- между оценкой и самооценкой;
- между сутью педагогического процесса в семье и в образовательном учреждении.

К **третьей группе** относятся противоречия, связанные со структурой педагогической деятельности:

- несоответствия цели и содержания деятельности;
- несоответствия конкретных задач и средств их достижения;

- несоответствия содержания деятельности и форме ее организации; качества преподавания и др.³⁵⁰

Принципы противоречия и ненасилия вообще-то характерны для отечественной педагогики, однако они не связаны в русле единого подхода. Поэтому обратимся к их генезису в отечественной и зарубежной педагогической теории и анализу тех проблем, на решение которых ориентированы данные принципы.

Педагогические конфликты – «косвенно или напрямую связанные с обучением, воспитанием детей, с влиянием на психологический климат учебного заведения»³⁵¹ – являются предметом исследования специфической области педагогической науки, находящейся в самом начале своего становления – **педагогической конфликтологии**. Она призвана вооружить педагога теоретическими знаниями и практическими умениями в области конструктивного регулирования конфликтов в педагогической повседневности. Традиционно педагогическая наука рассматривала конфликтные ситуации исключительно как нежелательное явление. Анализируя причины, проводя типологию конфликтов, не оформившаяся еще в отдельное направление педагогическая конфликтология развивалась в русле стратегии накопления фактического материала, составляющего основу превентивных действий педагога. Большая часть исследований строилась вокруг проблемы профессиональной компетентности учителя, так как считается, что именно он несет ответственность за возникновение конфликтных ситуаций в учебном

³⁵⁰ Стефановская Т.А. Классный руководитель. Функции и основные направления деятельности. – М.: Академия, 2006.

³⁵¹ Рыданова И.И. Основы педагогики общения. - Минск: Беларуская Навука, 1998.

процессе³⁵². Конфликты в поведении детей рассматривались как признак дисгармоничного личностного развития, задержки в когнитивном развитии, недостатков в семейном воспитании. И хотя до сих пор доминирует в педагогической среде «конфликтофобия» и стратегия избегания конфликта, уже сформировался и получил распространение в смежных науках, прежде всего в психологии, конструктивный подход, определяющий конфликт как необходимое условие развития (Л.С. Выготский, В.С. Мерлин и др.), а конфликтные проявления – как форму позитивной активности. С этой точки зрения, в конфликте заложено не только вызвавшее его противоречие, но и возможность для его разрешения.

Педагогическая конфликтология испытала на себе значительное влияние современных западных социологических и психологических исследований. Результатом этих влияний можно назвать отказ от негативного отношения к конфликту, от взгляда на природу конфликта интересов как неизбежно приводящего к проигрышу одной из сторон или, по крайней мере, взаимным уступкам. В связи с этими взглядами начинает меняться и терминология: от термина «разрешение» конфликта (отражающего социологически ошибочную идеологию, согласно которой устранение конфликтов возможно и желательно) переходят к понятию «регулирование», а в последнее время – к термину **«конструктивное управление конфликтом»** (Constructive Conflict Management). Позитивные функции конфликта, апелляция к смене точки зрения на конфликт как на явление, в котором есть и положительные функции, повлияли на мировоззрение исследователей в разных областях гуманитарного знания.

³⁵² Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. - М.: Просвещение, 1991.

Психологу, занимающемуся проблемами конфликта в педагогике, необходимо иметь в виду прогрессивное его значение как носителя противоречия и рассматривать любые проявления конфликта в педагогической действительности как объективное явление, имеющее конструктивные для воспитанника возможности. Задача педагога заключается в выявлении воспитательных, развивающих и обучающих возможностей реальной или моделируемой конфликтной ситуации. Там, где выявлено педагогическое противоречие, есть большая вероятность отыскать и педагогический подход, стратегию разрешения указанного противоречия и тем самым сформулировать соответствующий педагогический принцип.

Противоречие между традиционным способом обучения и воспитания и общественной потребностью в творческой личности стало предметом общественно-педагогической дискуссии второй половины XX века в нашей стране. Оно разрешалось в педагогике сотрудничества через принципы гуманизма и творческого подхода к развитию личности (Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов и др.). Современная отечественная педагогическая наука и практика активно обращаются к зарубежному опыту в области демократического образования и становления конфликтной компетентности у учащихся как необходимой части общей коммуникативной компетентности. Так, переговорная практика на основе «Метода принципиального ведения переговоров» Р.Фишера и У.Юри стала фундаментом для становления теории и практики школьного посредничества. Она находит применение в работе «конфликтологической службы в школе», в подготовке будущих педагогов к разрешению конфликтов и ведению переговоров, к обучению этим навыкам детей.

В зарубежной педагогике на идеях ненасилия базируются педагогика мира и воспитание в духе мира, зародившиеся в трудах М. Монтессори и других сторонников свободного воспитания. В отечественной педагогике существует богатая традиция применения принципа ненасилия в гуманистических моделях воспитания (Л.Н. Толстой, К.Н.Вентцель, В.А. Сухомлинский, Ш.А.Амонашвили и др.). Педагогика ненасилия объявляет своей целью «воспитание подрастающего поколения на ненасильственной основе и в духе ненасилия, миролюбия, уважения прав и достоинств других людей, бережного отношения к природе, всему живому, решение конфликтов без использования открытых и скрытых форм принуждения»³⁵³. Достижение этой цели происходит через решение двух взаимосвязанных блоков педагогических задач: **воспитание у подрастающего поколения миролюбия, духа ненасилия и гуманизация процесса обучения и воспитания, взаимодействия взрослых и детей**. При этом принятие педагогом *позиции ненасилия* представляется авторам важнейшим условием достижения поставленной цели.

Педагогическая наука должна признавать конфликтную природу человека и общества, отдать приоритет в воспитании задаче становления конфликтной компетентности при ориентации на глобальные цели построения гуманных демократических отношений в обществе и сохранения мира на планете. Педагогическая наука имеет мощные теоретические предпосылки для оформления ориентации образования на продуктивный конфликт. Она может выступать в виде педаго-

³⁵³ Ситаров В.А., Маралов В.Г. Психология и педагогика ненасилия в образовательном процессе / Под ред. В.А. Сластенина. - М., 2000.

гического подхода, представляющего совокупность теоретико-методологических установок педагога на использование продуктивного потенциала конфликтов в оптимизации процессов обучения и воспитания детей и молодежи.

Как известно, педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего:

- **целенаправленность;**
- **мотивированность;**
- **предметность.**

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н.В.Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

I уровень – (минимальный) репродуктивный; педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам; **непродуктивный;**

II уровень – (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; **малопродуктивный;**

III уровень – (средний) локально-моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (т.е. умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность; **среднепродуктивный;**

IV уровень – (высокий) системно-моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; **продуктивный;**

V уровень – (высший) системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный³⁵⁴.



Н.В.Кузьмина

Учителя, находящиеся на первых двух уровнях, не имеют специальных педагогических способностей. Лишь при переходе на третий уровень у учителя проявляются педагогические способности, и это тем больше, чем выше его уровень. Все рассмотренные уровни, естественно, взаимосвязаны. Педагог в процессе овладения профессиональными знаниями и умения-

³⁵⁴ **Кузьмина Н.В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М., 1990.

ми, в ходе деятельности переходит с одного уровня на другой, соответственно изменяется и структура его способностей. По мере достижения более высокого уровня учитель становится все более способным открывать новое, создавать оригинальное.

При конкретном обобщении вопроса о продуктивности деятельности учителя в аспектах применения его педагогических способностей, мы получим следующее: проверка деятельности преподавателя и обобщение его лучших качеств на практике занимает важное место в педагогической диагностике учебного процесса. При диагностике учебной деятельности особое внимание уделяется выбору его важнейших объектов. При этом в центре внимания будут стоять такие факторы:

- диагностическое мастерство преподавателя: определение диагноза качества знания, умения и навыков преподавателя, умение определять уровень образованности учащихся, способность принимать во внимание эти качества;

- методы и способы обучения, которые должны выбираться таким образом, чтобы они были максимально и полностью усвоены и могли применяться учащимися;

- продуктивность учебных материалов, занятий с воспитательной точки зрения: управление психологическим развитием учащихся, рациональное использование обучения, организация методов и способов, принципов обучения для воспитания у учащихся сознательной самостоятельности, ответственности, требовательности к самому себе и к другим;

- сознательная деятельность учащихся должна быть организована таким образом, чтобы учебный материал смог превратиться в предмет активной деятельности;

- должны создать такие ориентирные основы сознания, чтобы учащиеся смогли ясно представить, каким образом и чему они учатся, где и что смогут искать,

какую информацию смогут применить и осуществить, каких показателей достигнут;

- морально-этическая атмосфера во время уроков, форма и тон взаимоотношений учитель-ученик, ученик-ученик;

- активная позиция учеников на занятиях, их самостоятельность, активность, способность искать, доброжелательное отношение к преподавателям, способность правильно рассуждать о качестве усвоения материала (самоанализ, самооценка);

- усвоение ведущих идей науки, терминологии, методов и способов работы с современными средствами обучения: компьютеры, интернет, гаджеты, интерактивные способы обучения.

А сам вопрос о способностях, в принципе, должен быть слит с вопросом о развитии, вопрос о педагогических способностях – с вопросом профессиональной деятельности и личности учителя (см. далее). Именно в процессе преодоления профессиональных и личностных трудностей происходит развитие (как **спонтанное изменение**) педагогических способностей, а их формирование (как **целенаправленное изменение**) осуществляется в специально организованных условиях системы вузовской и послевузовской подготовки педагогов.

Педагогическое мастерство – это высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей. Стремясь к мастерству, педагог практически отработывает навыки организации, общения, отношения и взаимодействия с детьми. Совершенствование мастерства требует и сознательного контроля за своими психическими состояниями, поступками, тщательного анализа событий, развития педагогической интуиции,

умения быстро оценивать ситуацию, чувствовать состояние ребенка, принимать оперативные решения. Искусство педагога особенно проявляется в умении учить на уроках. Опытный педагог добивается от учеников усвоения программного материала именно на уроке. Важный показатель мастерства – умение активизировать учеников, развивать их способности, самостоятельность, пытливость, заставлять детей думать на уроке. Умение эффективно проводить воспитательную работу в процессе обучения, формировать у школьника высокую нравственность, чувство патриотизма, трудолюбие, самостоятельность – тоже элемент педагогического мастерства. И, кроме того, педагогу-мастеру реально необходим высокий уровень педагогической техники (комплекс знаний, умений, навыков, необходимых учителю для того, чтобы эффективно применять на практике избранные им методы педагогического сотрудничества).

Для запоминания и самоконтроля: целеполагающие и организационно-структурные группы функций, адаптивная и гуманистическая роли, Т.А.Стефановская, Н.В.Кузьмина, педагогические конфликты, репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий знания, системно-моделирующий деятельность и поведение уровни, позиция ненасилия, выявление воспитательных, развивающих и обучающих возможностей реальной или моделируемой конфликтной ситуации, конструктивное управление конфликтом.

Вопросы и задания по § 2

1. Какие группы педагогических функций выделяются на современном этапе развития науки и почему именно эти?
2. Дайте подробное представление о каждой из этих групп.
3. Расскажите об основных социальных ролях педагогической профессии.
4. Расскажите о противоречиях профессионального труда учителя.
5. Дайте представление о концепции противоречий Т.А.Стефановской.
6. Что такое педагогические конфликты и педагогическая конфликтология?
7. Что такое уровни продуктивности педагогической деятельности по Н.В.Кузьминой?
8. Как мы понимаем продуктивность деятельности учителя в аспектах применения педагогических способностей?
9. Что вы понимаете под педагогическим мастерством?

§ 3. Профессиональная «Я» – концепция учителя

Я-концепция – это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности. В психологии под самосознанием, или «Я», понимается либо процесс накопления представлений о себя, либо результат этого процесса.

В первом случае понимаются динамические аспекты самосознания:

- ♦ появление и формирование самосознания;
- ♦ его развитие на протяжении жизни человека;
- ♦ появление и развитие самосознания человека и истории человечества и т.д.

Во втором случае рассматриваются:

- ♦ форма этого опыта;
- ♦ его структура и организация;
- ♦ его функции в жизнедеятельности человека.

В вопросе классификации различных сторон самосознания, или «Я» – феномена, важными являются два критерия:

1. Самосознание личности отражает позиции человека в различных социальных группах:

- «Я» как представитель определенной профессиональной группы;
- «Я» как член семьи;
- «Я» как член определенных общественных организаций и т.д.

2. Существенным критерием классификации «Я» – феномена является точка зрения, с которой осуществляется анализ и оценка себя.

- **Временная точка зрения на себя:**
- «**прошлое Я**» – каким я был раньше;
- «**настоящее Я**» – какой я сейчас;
- «**будущее Я**» – каким я вижу себя в будущем.

- **С точки зрения различных ценностей:**
- **каким я хотел бы быть сам – личные ценности;**
- **каким меня хотели бы видеть друзья – ценности референтной группы.**

- **Принятие точки зрения других из своего социального окружения – мое представление, например, о том, как меня оценивают мои коллеги по работе («рефлексивное Я») и т.д.**

Все эти различные аспекты «Я» – феномена интегрированы в личности в единое целое, в некоторую систему, состоящую из различных, иногда даже противоречивых элементов.

Различают следующие функции самосознания в жизнедеятельности человека:

1. «Я» является той точкой, той перспективой, из которой человек воспринимает и постигает мир. При этом всякое индивидуальное знание и опыт имеют субъективную окраску в том смысле, что человек соотносит это знание с собственной личностью, с собственным «Я», т.е. это мое знание, мой опыт.

2. Самосознание, «Я», выполняет регулирующую роль в жизнедеятельности человека. Поведение человека, в отличие от поведения животного, обусловлено не только ситуацией, но и тем, как человек себя воспринимает и оценивает.

Психическим механизмом формирования самосознания является рефлексия, т.е. способность человека мысленно выходить из субъективной точки зрения и подходить к себе с точки зрения других людей. Накап-

ливая опыт восприятия себя с различных точек зрения, в различных ситуациях и интегрируя его, человек формирует свое самосознание.

Самосознание личности, действительно, представляет собой сложное психическое образование. Эта сложность обусловлена:

- **многообразием тех ситуаций, в которые попадает человек и в которых формируется его самосознание (профессиональные, бытовые ситуации и т.п.);**
- **многогранностью самого объекта самосознания, т.е. тех сторон, уровней и граней личности, которые становятся опытом самосознания (внешность, характер, профессиональные способности, манера поведения и т.п.).**

Важно заметить, что Я-концепция является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, развитие и изменение Я-концепции обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда оказывает сильнейшее влияние на формирование Я-концепции. Профессиональная Я-концепция личности может быть **реальной и идеальной**.

Понятие «**реальная**» отнюдь не предполагает, что эта концепция реалистична. Главное здесь – представление личности о себе, о том, «какой я есть». **Идеальная** же Я-концепция (идеальное «Я») – это представление личности о себе в соответствии с желаниями («каким бы я хотел быть»). Конечно, реальная и идеальная Я-концепции не только могут не совпадать: в большинстве случаев они обязательно различаются. Расхождение между реальной и идеальной Я-концепцией может приводить к различным негативным и позитивным следствиям. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным «Я» может стать

источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несовпадение реальной и идеальной профессиональной Я-концепции является источником профессионального самосовершенствования личности и стремления к ее развитию. Можно сказать, что **многое определяется мерой этого рассогласования, а также его внутриличностной интерпретацией.**

Профессиональная деятельность является одной из основных форм жизнедеятельности человека. От того, как человек воспринимает и оценивает свою работу, свои достижения в определенной деятельности и себя в профессиональной ситуации, зависит и его общее самочувствие, и эффективность его деятельности. **Профессиональное самосознание личности является и основным источником и механизмом профессионального развития и усовершенствования.**

Для педагогической деятельности проблема профессионального самосознания приобретает особую актуальность потому, что оценка деятельности учителя выражаются, прежде всего, в результате учебной деятельности учащихся, и способность учителя анализировать и оценивать свою деятельность и ее результаты, свои профессионально значимые качества непосредственно связана с эффективностью педагогического воздействия. Кроме того, **профессиональное самосознание является личностным регулятором профессионального саморазвития и самовоспитания учителя.**

Структура профессионального самосознания учителя может быть представлена так:

- **«актуальное Я»** – то, каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время;

- «**ретроспективное Я**» – то, каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы;

- «**идеальное Я**» – то, каким хотел бы быть или стать учитель;

- «**рефлексивное Я**» – то, как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

«Актуальное Я» является центральным элементом профессионального самосознания учителя, которое основывается на трех других, где «Я-ретроспективное» в отношении к «Я-актуальному» дает учителю шкалу собственных достижений или критериев оценки собственного профессионального опыта; «Я-идеальное» является целостной перспективой личности на себя, которая обуславливает саморазвитие личности в профессиональной сфере; «Я-рефлексивное» – социальная перспектива в самосознании учителя или школьной профессиональной среды в личности учителя.

Наиболее часто экспериментально изучаемым элементом самосознания является **самооценка** (обычно при проведении экспериментов испытуемым предлагается перечень качеств, способностей, черт характера, которыми надо охарактеризовать себя. Затем этих же испытуемых по тем же качествам оценивают компетентные судьи). Соотношение самооценки и судейской оценки называется **адекватностью самооценки**, которая показывает, насколько личность обоснованно и точно воспринимает и оценивает себя. Поэтому самооценка профессиональных способностей званий и достижений может быть рассмотрена как важнейший элемент в структуре профессиональной Я-концепции личности. «**Самооценка**» является понятием более частным в сравнении с понятием «**самоотношение**»,

которое описывает общую направленность и «знак» отношения человека к самому себе. Самооценка является конкретным выражением самоотношения, часто представляемым даже количественно. В структуре самооценки вообще и профессиональной самооценки в особенности целесообразно выделять аспекты: **операционально-деятельностный и личностный**.

Операционально-деятельностный аспект самооценки учителя связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионально-педагогического уровня (сформированность умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний).

Личностный аспект профессиональной самооценки учителя выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессионального».

Самооценка по этим двум аспектам не обязательно согласованна. Дискордантность (рассогласование) самооценки по операционально-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность и профессиональное развитие.

В структуре профессиональной самооценки целесообразно также выделять: **самооценку результата и самооценку потенциала**.

Самооценка результата связана с оценкой достигнутого (в общем и парциальном аспекте) и отражает удовлетворенность/неудовлетворенность достижениями. **Самооценка потенциала** связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает, таким образом, веру в себя и уверенность в своих силах. Низкая самооценка результата вовсе не обязательно говорит о «комплексе профессиональной неполноценности». Напротив, низкая самооценка результата в со-

четании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития. Указанный самооценочный паттерн лежит в основе позитивной мотивации саморазвития и коррелирует с социальным и профессиональным успехом личности, в том числе и в педагогической деятельности.

Исследования показали, что образ «Я» у педагогов наиболее отдален от идеала по таким качествам, как уступчивость, лидерство и доверчивость. Причем по лидерству отклонение отрицательное, а по двум другим качествам – положительное. Это означает, что лидерство, по самооценке педагогов, выражено у них недостаточно; имеется желание развивать в себе это качество, приближаясь к «идеальному» образу педагога-профессионала. Но фактически исследование сформированности «лидерства» у педагогов показало, что оно у них достаточно выражено и соответствует адаптивному уровню развития. Дальнейшее усиление этой тенденции свидетельствует о формировании дезадаптивного варианта развития по нарастанию авторитарности и связанности с такими качествами личности, как властность и деспотичность. Таким образом, иногда стремление приблизиться к «идеалу», скорее, уводит от действительно продуктивных моделей педагогического общения. Думается, что в этом искаженном представлении об идеале педагога как властной, доминантной личности отразились укорененные в сознании идеи авторитарной педагогики. Такие качества, как уступчивость и доверчивость, по самооценке педагогов часто выражены у них слишком сильно. И, следовательно, считают они, для приближения к профессиональному идеалу «Я» необходимо стать менее уступчивым и менее доверчивым. Оказывается, можно вывести своеобразные законы: **чем оптимальнее мотивация профессиональной деятельности педагога, чем**

больше выражены у него внутренние и внешние положительные мотивы, тем активнее он стремится ограничить свою властность. Именно для данной категории педагогов характерно представление о слишком высоком развитии в собственной личности авторитарных тенденций; о том, что работа над собой, приближение к идеалу педагога-профессионала должны идти по пути ограничения властных, жестких, авторитарных начал. И, наоборот, **чем менее оптимален мотивационный комплекс педагога, чем менее значимы для него собственно внутренние мотивы профессиональной деятельности, тем более связывает педагог свое профессиональное совершенствование с развитием в себе таких качеств, как властность и авторитарность.** Именно этих качеств, в его представлении, ему не хватает для приближения к Я-образу профессионального идеала. Понятно, что к самосовершенствованию стремятся как педагоги, имеющие внутреннюю, продуктивную, мотивацию, так и педагоги с неоптимальной профессиональной мотивацией. Но пути для этого выбираются разные: одни стремятся стать менее, другие – более авторитарными. Противоположными оказываются их представления о направлениях саморазвития, самокоррекции и способах приближения к профессиональному идеалу. Между отклонениями самооценки педагога от образа «идеала» по параметрам «лидерство» и «уступчивость» существует не прямая, а обратная, отрицательная зависимость. Иначе говоря, **чем больше у педагога выражено стремление развивать в себе лидерские качества, тем больше у него выражена тенденция избавляться в процессе самосовершенствования от «излишней» мягкости, уступчивости.** По мнению педагогов, от идеала его отдаляет не только слабое выражение лидерского начала, но и слишком высокая уступчивость в

общении. И наоборот, тот, кто полагает, что его гипертрофированное «лидерство» нуждается в ограничении, связывает приближение своего профессионального идеала с дальнейшим развитием в себе такого качества, как уступчивость. **Чем больше педагог стремится к ограничению негативизма в поведении, тем в меньшей степени его коммуникативная активность связана с передачей информации.** В структуре коммуникативной активности таких педагогов доминируют процессы приема информации. **Чем больше в структуре коммуникативной активности педагога процессы передачи информации преобладают над процессами приема информации, тем больше отклонение самооценки от идеала по параметру «требовательность-непримиримость».** Причем, это отклонение может быть как отрицательным, так и положительным, речь может идти о желании как повысить, так и понизить свою требовательность. Педагоги, преимущественно ориентированные на передачу информации, стремятся к большей требовательности, нежели педагоги, в коммуникативной активности которых преобладают процессы приема информации.

Подведем итоги параграфа: готовность педагога к выполнению своих социально значимых функций определяется сформированностью его педагогического сознания, профессиональной «Я-концепции». Р.Бернс³⁵⁵ компонентами педагогического сознания называет: **Я-концепцию, В-концепцию (концепцию воспитанника) и Д-концепцию (концепцию деятельности).** Уровень мастерства педагога зависит от того, какой из этих компонентов оказывается ведущим.

³⁵⁵ **Бернс Роберт** (род. 1951) – американский психолог, создатель теории «Я-концепции».

Педагогов-мастеров характеризует доминирование В-концепции на фоне развитых и развивающихся Я- и Д-концепций.

Д-концепция проявляется в сформированности представления у педагога о сущности, характере, структуре педагогической деятельности. Сформированная Д-концепция направляет творческий поиск педагога, определяет арсенал методов, средств и приемов его педагогического взаимодействия с детьми и коллегами. В-концепция – один из сложнейших элементов педагогического сознания. Если самопознание и самоосознание всегда спонтанно волнуют человека, вооруженный необходимыми методиками, молодой педагог охотно начинает заниматься собой. На формирование Д-концепции преимущественно направлены все блоки учебных дисциплин в педагогическом вузе, становление же В-концепции идет трудно³⁵⁶.

Будущему педагогу необходимо состояться не только в личном плане: «Какой Я человек?», но и в профессиональном «Какой Я педагог?». Осознание, критический анализ и определение путей конструктивного совершенствования своей деятельности осуществляется с помощью педагогической рефлексии. Педагогическая рефлексия помогает педагогу посмотреть на свою профессию с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней, занять позицию вне и над ней. Педагогическая рефлексия помогает соединить воедино положительные Я, В, Д-концепции профессионала.

«Я-концепция» – образование, постоянно изменяющееся по мере взросления человека. Программа формирования положительной «Я-концепции», специально предназначенной для подготовки к педагогиче-

³⁵⁶ Бернс Р. Я-концепция и воспитание. — М., 1989.

ской профессии, заключается в развитии и становлении:

- **индивидуальных умений** – расширение понятия успеха; самоуважение и уважение других; знание себя, уверенность в себе, способность выражать свои чувства, получать обратную связь, наблюдать и фиксировать результаты;

- **групповых умений** – понимание того, как работает группа; способность работать совместно; терпимо относиться к другим; поддерживать их; искать их сильные стороны, выявлять различные стили лидерства; способность получать информацию и делиться ею;

- **управленческих умений** – способность справляться с каждодневными задачами; устанавливать приоритеты; контролировать свое время; решать задачи и принимать решения; способность к переговорам;

- **умений, связанных с самореализацией личности** – точная самопрезентация, самооценка, критичное и аналитическое мышление, достижение поставленной личной цели, развитие личного контроля;

- **умений, обеспечивающих эффективную взаимосвязь с другими людьми** – коммуникация, эмпатия, кооперация, поддержка-помощь, дружба, лидерство, позитивное взаимодействие в группе.

Для запоминания и самоконтроля: самосознание личности, временная точка зрения на себя, рефлексивное Я, реальная и идеальная профессиональная Я-концепции личности, внутриличностная интерпретация, актуальное Я, ретроспективное Я, идеальное Я, адекватность самооценки, самоотношение, профессионально-педагогический уровень, уровень компетентности, мотивационный комплекс педагога, Р.Бернс, Я-концепция, В-концепция, Д-концепция.

Вопросы и задания по § 3

1. Дайте общее представление о двойственности рассматривания самосознания в психологии.
2. Расскажите о критериях классификации различных сторон самосознания.
3. Расскажите о функциях самосознания в жизнедеятельности человека.
4. Чем обусловлена сложность понятия «самосознание личности»?
5. Что такое реальная и идеальная профессиональная Я-концепции личности?
6. Расскажите о структуре профессионального самосознания учителя.
7. Что такое самооценка, самоотношение?
8. В чем суть своеобразных законов мотивация профессиональной деятельности педагога?
9. Что такое В-концепция, Д-концепция?
10. В чем заключается программа формирования положительной «Я-концепции», специально предназначенная для подготовки к педагогической профессии?

§ 4. Педагогическая направленность личности: проблема, понятие, структура

В общепсихологических теориях личности **направленность** выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному:

- «динамическая тенденция» (Рубинштейн С.А.);
- «смыслообразующий мотив» (Леонтьев А.Н.);
- «основная жизненная направленность» (Ананьев Б.Г.);
- «динамическая организация «сущностных сил» человека» (А.С. Прангишвили³⁵⁷) и т.д.

Но как бы эта характеристика личности ни раскрывалась, во всех концепциях ей придается ведущее значение. Рассмотрим эти концепции более подробно.

С.А.Рубинштейн под направленностью личности понимал некоторые динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами. Направленность включает два взаимосвязанных момента: предметное содержание (содержательный момент), обозначающее определенный предмет направленности; напряжение (собственно-динамическая тенденция), определяющее источник направленности.

³⁵⁷ Прангишвили Александр Северьянович (1909—1984) — грузинский психолог, специалист в области общей, социальной и педагогической психологии, истории психологии.

Следует признать, что вопрос о динамических тенденциях и порождаемых ими направлениях как необходимом компоненте подлинного объяснения психических процессов первым поставил в современной психологии К.Левин. Однако, в отличие от С.Л.Рубинштейна, он отрывал динамический аспект направленности от смыслового, стремясь превратить динамический момент в универсальный механизм объяснения человеческой психики. З.Фрейд рассматривал динамические тенденции как бессознательные влечения, направленность которых является механизмом, изначально заложенным в организме человека. С.Л.Рубинштейн, критикуя З.Фрейда, отмечал, что всякая динамическая тенденция, выражая направленность, всегда включает в себе более или менее осознанную связь индивида с чем-то находящимся вне его. При этом он допускает возможность изменения акцентов динамической и смысловой сторон направленности³⁵⁸.

А.Н.Леонтьев ядром личности называл систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни мотивы (смыслообразующие), побуждая к деятельности, придают ей личностный смысл и определенную направленность, другие играют роль побудительных факторов. Распределение функций смыслообразования и побуждения между мотивами одной деятельности позволяет понять главные отношения, характеризующие мотивационную сферу личности, т.е. увидеть иерархию мотивов³⁵⁹.

³⁵⁸ Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.

³⁵⁹ Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.



Л.И.Божович

Л.И.Божович и ее сотрудники направленность личности понимали как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру личности. В контексте данного подхода зрелая личность организует свое поведение в условиях действия нескольких мотивов; выбирает цели деятельности и с помощью специально организованной мотивационной сферы регулирует свое поведение таким образом, чтобы были подавлены нежелательные, хотя даже и более сильные мотивы. **Структуру направленности составляют три группы мотивов: гуманистические, личные, деловые**³⁶⁰.

³⁶⁰ **Божович Л. И.** Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. — Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.



Д.И.Фельдштейн

Практически все психологи под направленностью личности понимают совокупность или систему каких-либо мотивационных образований, явлений. У Б.И. Додонова³⁶¹ – это **система потребностей**; у К.К.Платонова – **совокупность влечений, желаний, интересов, склонностей, идеалов, мировоззрения, убеждений**; у Л.И. Божович и Р.С.Немова – **система или совокупность мотивов** и т.д. Однако понимание направленности личности как совокупности или системы мотивационных образований – это лишь одна сторона ее сущности. Другая сторона заключается в том, что эта система определяет направление поведения и деятельности человека, ориентирует его, определяет тенденции поведения и действий и, в конечном

³⁶¹ **Додонов Борис Игнатьевич** (1922-1985) — отечественный психолог. Специалист по эмоциональной регуляции поведения и деятельности человека.

итоге, определяет облик человека в социальном плане. Последнее связано с тем, что направленность личности представляет собой устойчиво доминирующую систему мотивов, или мотивационных образований, т.е. отражает доминанту, становящуюся вектором поведения. **Направленность личности может проявляться в отношении к другим людям, к обществу, к самому себе.** Так, например, существует выделение личной, коллективистической и деловой направленности личности.

Д.И.Фельдштейн³⁶² выделяет следующие типы личностной направленности:

- **гуманистическую;**
- **эгоистическую;**
- **депрессивную;**
- **суицидальную.**

Гуманистическая направленность характеризуется положительным отношением личности к себе и обществу. Внутри этого типа выделяются два подтипа: с альтруистической акцентуацией, при которой центральным мотивом поведения являются интересы других людей или социальной общности, и с индивидуалистической акцентуацией, при которой для человека наиболее важным является он сам, окружающие люди при этом не игнорируются, но их ценность, по сравнению с собственной, несколько ниже.

Эгоистическая направленность характеризуется положительным отношением к себе и отрицательным – к обществу. Внутри этого типа также выделяют два подтипа: с индивидуалистической акцентуацией – ценность для человека собственной личности также

³⁶² **Давид Иосифович Фельдштейн** (род. 1929) – известный отечественный педагог и психолог, основное направление его многолетних теоретических и опытно-экспериментальных исследований - психолого-педагогические проблемы детства.

высока, как и при гуманистической направленности с индивидуалистической акцентуацией, но при этом ценность окружающих еще более низкая (отрицательное отношение к окружающим), хотя об абсолютном отвержении и игнорировании их речи нет; с эгоцентрической акцентуацией – ценность собственной личности для человека не очень высока, концентрируется он только на себе самом; общество для него не представляет почти никакой ценности, отношение к обществу резко отрицательное.



Е.П.Ильин

Депрессивная направленность личности характеризуется тем, что для человека он сам не представляет никакой ценности, а его отношение к обществу можно охарактеризовать как терпимое.

Суицидальная направленность наблюдается в тех случаях, когда ни общество, ни личность для самой себя не представляют никакой ценности³⁶³.

³⁶³ **Фельдштейн Д.И.** Человек как создатель и носитель социального. - М., 2007.

Такое выделение типов направленности показывает, что она может определяться не комплексом каких-то факторов, а только одним из них, например личностной или коллективистической установкой и т.п. Точно так же направленность личности может определяться каким-то одним чрезмерно развитым интересом. Таким образом, **структура направленности личности может быть простой и сложной, но главное в ней – это устойчивое доминирование какой-то потребности, интереса, вследствие чего человек настойчиво ищет средства возбуждать в себе нужные ему переживания как можно чаще и сильнее.** Вместе с тем, сведение направленности личности просто к потребностям, интересам, мировоззрению, убеждению или идеалам неправомерно. Только устойчивое доминирование потребности или интереса, выступающих в роли долговременных мотивационных установок, может формировать стержневую линию жизни. В связи с этим Е.П.Ильин³⁶⁴ подчеркивает, что **присущих оперативной мотивационной установке свойств, определяющих готовность и конкретные способы поведения и действий человека в данной ситуации, недостаточно, чтобы считать ее одним из видов направленности личности. Направляет действия и деятельность, и любая цель. Установка должна стать устойчиво доминирующей, а таковыми чаще всего бывают социальные установки, связанные с межличностными и личностно-общественными отношениями, отношением к труду и т.д.** Таким образом, он делает вывод о том, что **направленность личности в мотивационном процессе притягивает к себе и направляет активность человека, т.е. в**

³⁶⁴ Евгений Павлович Ильин (род. 1933) – известный отечественный психолог и педагог.

какой-то степени облегчает принятие решения о действиях в данной ситуации³⁶⁵.

Итак, рассмотрев направленность личности в контексте общих психологических подходов, мы конкретизируем и определим направленность личности в сфере педагогической деятельности (**педагогическую направленность**).

Одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является его **личностная направленность**. Согласно многим данным, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности.

Психологические исследования по проблемам педагогической направленности ведутся по нескольким направлениям:

- **определение ее сущности и структуры;**
- **изучение особенностей ее происхождения;**
- **исследование этапов и условий становления направленности;**
- **анализ состояния и средств формирования педагогической направленности.**

Можно выделить три направления, определяющие сущность педагогической направленности:

- **эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (А.К.Маркова, Н.В.Кузьмина, Я.А.Коломинский и др.);**
- **профессионально значимое качество личности учителя или компонент педагогических спо-**

³⁶⁵ Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Серия Мастера психологии. – СПб.: Издательство "Питер", 2000.

собностей (В.А.Сластенин, А.Н. Леонтьев, А.А.Бодалев, В.П.Симонов и др.);

➤ рефлексивное управление развитием учащихся (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская и др.).

А.К.Маркова считает, что анализ личности учителя следует начинать с изучения направленности, т.е. того, на что устремлен учитель в своем труде, тогда как способности в целом являются более компенсируемой чертой личности, их можно сформировать, если у человека есть устойчивое желание быть учителем. Педагогическая направленность – это мотивация к профессии учителя, главное в которой действенная ориентация на развитие личности ученика. Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащегося³⁶⁶.

Н.В.Кузьмина под сущностью педагогической направленности понимает интерес и любовь к педагогической профессии, осознание трудностей в учительской работе, потребность в педагогической

³⁶⁶ Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.

деятельности, стремление овладеть основами педагогического мастерства³⁶⁷.

Более узкое понимание сущности педагогической направленности характеризуется большей однозначностью и конкретизацией определения. В данном случае педагогическая направленность понимается либо как **положительное отношение к педагогической деятельности, либо как склонность и готовность заниматься педагогической деятельностью.** Ряд авторов определения сущности педагогической направленности связывают ее с ведущим мотивом, доминирующим интересом.

В зарубежных исследованиях подходы к пониманию сущности и структуры педагогической направленности группируются в русле трех направлений:

- ❖ **бихевиористического;**
- ❖ **когнитивного;**
- ❖ **гуманистического.**

Особый интерес представляют исследования педагогической направленности в русле **гуманистической психологии** (А.Маслоу, К.Роджерс, Д.Дьюи и др.). **Направленность личности рассматривается как неистребимое стремление личности к самоактуализации.** К.Роджерс анализирует **проблему ценностей учителя как конституирующее образование его личности, совпадающее в этом смысле с педагогической направленностью.** Анализируя противоречивую природу системы ценностей человека, К.Роджерс приходит к нескольким серьезным выводам: **общие для людей ценностные устремления гуманистичны по своей природе и заключаются в совершенствовании развития самого человека; вся система пози-**

³⁶⁷ Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. — Л.: Знание, 1985.

тивных ценностей лежит не вне учащегося, а в нем самом. Поэтому учитель, по мнению К. Роджерса, не может задать, а может лишь создать условия для ее проявления³⁶⁸.

Наиболее полно, пожалуй, педагогическая направленность рассмотрена в работах Л.М.Митиной³⁶⁹, выделившей педагогическую направленность в качестве одной из интегральных характеристик педагогического труда учителя, наряду с педагогической компетентностью и эмоциональной гибкостью. По мнению Л.М.Митиной, стремление учителя к самоактуализации в сфере педагогической деятельности действительно является показателем педагогической направленности. **Направленность – интегральная характеристика труда учителя, в ней выражается стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности. Она в значительной мере становится мотивацией совершенствования у наиболее «эффективных учителей». Речь в данном случае идет о самоактуализации истинной, включающей в свое определение содействие самоактуализации учеников, а не только «самосозидание своего «феноменального мира»³⁷⁰.** Л.М.Митиной выдвигается необходимость пересмотра понятия «личная направленность» Она считает, что направленность человека на себя не так однозначна: личная направленность имеет не только эгоистический, эгоцентрический контекст, но и стремление к

³⁶⁸ Роджерс К. Личные соображения относительно преподавания и учения. – М., 1977.

³⁶⁹ Митина Лариса Максимовна (р. 1945) - доктор психологических наук, профессор. Разработала концепцию и технологию профессионального развития учителя.

³⁷⁰ Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М., 1998.

самореализации, а стало быть, к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей. Мотивы самосовершенствования в направленности вслед за она рассматривает в двух направлениях:

- ♦ **узкопрофессиональное совершенствование (связано с «сиюминутными» задачами профессиональной деятельности);**

- ♦ **широкое совершенствование (непосредственно не связано с конкретными задачами и направлено на общее развитие личности).**

Педагогическая направленность учителя на ребенка преследует цель выработать у ученика мотивацию учения, познания окружающего мира, людей, самого себя³⁷¹.

Педагогическая направленность рассматривается как в узком, так и широком смыслах. **В более узком смысле педагогическая направленность определяется как профессионально-значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики труда) – как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.**

Иерархическая структура педагогической направленности учителя может быть представлена следующим образом:

- 1) направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содей-**

³⁷¹ Там же.

ствием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;

2) направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;

3) направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета)³⁷².

Предложенная структура педагогической направленности принципиально отличается местом и удельным весом доминирующих мотивов. Психологическим условием развития педагогической направленности, по мнению А.М.Митиной, является осознание учителем ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения³⁷³.

Динамика педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной направленности на гуманистическую.

Необходимо определить и выделить и структуру педагогической направленности. Так, понимая под ее сущностью педагогическое призвание, в структуру можно включить:

- ♦ неосознанное влечение к педагогической деятельности;
- ♦ осознание объекта и содержания деятельности;
- ♦ склонность к педагогической деятельности и стремление заниматься ею, а также потребность в избранной профессии.

³⁷² Там же.

³⁷³ Там же.

Наибольшую эффективность педагогической деятельности часто и небезосновательно связывают с потребностью в избранной профессии.

Отсюда – в структуру включаются и такие параметры:

- **наличие и объект педагогической направленности (связь субъекта переживания с объектами или отдельными аспектами деятельности);**
- **обоснованность (характеризует объем класса объектов, к которым имеется направленность);**
- **осознанность;**
- **готовность к педагогической деятельности;**
- **валентность как степень связанности педагогической направленности с направленностью на искусство, литературу;**
- **удовлетворенность профессией учителя;**
- **сопротивляемость трудностям, гражданственность;**
- **целеустремленность;**
- **потребность в педагогической деятельности;**
- **продуктивность в работе;**
- **возможность видеть и оценивать производительность своего труда.**

Под склонностью и потребностью в педагогической деятельности исследователи часто понимают готовность заниматься преподаванием определенного предмета, т.е. неправоммерно завышается роль предметной направленности учителя в ущерб направленности на ребенка.



В.А.Сластенин

Иногда педагогическую направленность определяют как свойство личности (некоторое общее психическое состояние учителя), которое занимает важное место в структуре характера и выступает проявлением индивидуального и типического своеобразия личности.

К направленности можно отнести и убежденность учителя, его целенаправленность и принципиальность.

В.А.Сластенин в номенклатуру личностных и профессионально-педагогических качеств учителя включает профессионально-педагогическую направленность, представляющую:

- **интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности;**

- психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность (прогностические способности);
- педагогический такт;
- организаторские способности;
- требовательность, настойчивость, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, самооценку, профессиональную работоспособность³⁷⁴.

Можно связать понимание сущности педагогической направленности с комплексом профессионально-значимых качеств учителя – общегражданских, нравственно-педагогических, социально-перцептивных, индивидуально-психологических, а также умений и навыков. Профессионально-педагогическая направленность коррелирует с индивидуально-психологическими качествами личности (высокие познавательные интересы, любовь к детям и потребность в работе с ними, адекватность восприятия ребенка и внимательность к нему, прогнозирование формирующейся личности школьника, определение условий и выбор средств ее всестороннего развития и др.). В рамках такого подхода сущность педагогической направленности можно определить через профессионально значимые качества личности учителя, которые представляются рядоположенно.

Любопытно рассмотреть педагогическую деятельность как метадеятельности. Основная задача учителя здесь видится в построении такой деятельности учащихся, в процессе и в результате которой происходило бы развитие их нравственных убеждений, системы их знаний и познава-

³⁷⁴ Сластенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. – М., 1998.

тельных способностей, а также практических умений и навыков. Управление деятельностью психся педагог должен строить не как прямое воздействие, а как передачу ученику тех «оснований», из которых ученик мог бы самостоятельно выводить свои решения. Следовательно, такое управление должно носить рефлексивный характер.

Здесь можно выделить несколько типов профессионально-педагогической направленности. Основанием для их выделения являются профессиональные мотивы (с ориентацией на содержание учебного предмета, общение и совершенствование), а также рефлексия учителя на мотивацию процесса и результаты своей работы. Использование этих двух оснований позволяет выделить такие типы педагогической направленности, как:

- **деловая направленность (мотивы раскрытия содержания учебного предмета);**
- **гуманистическая направленность (мотивы общения);**
- **индивидуалистическая направленность (мотивы совершенствования).**

Выбор главных стратегий деятельности обуславливает, по Н.В.Кузьминой, три типа направленности:

- **истинно педагогическую;**
- **формально педагогическую;**
- **ложно педагогическую³⁷⁵.**

Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. По мнению И.В.Кузьминой, «...**истинно педагогическая направленность состоит из**

³⁷⁵ Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. — Л.: Знание, 1985.

устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог»³⁷⁶.

Основным мотивом истинно педагогической направленности является, безусловно, интерес к содержанию педагогической деятельности.



Л.Фестингер

Л. Фестингер³⁷⁷ классифицировал учителей на основе их заключений о результативности учащихся. По его мнению, существуют два вида заключений о результативности:

а) заключение о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо с прежними достижениями (индивидуальная относительная норма);

б) заключение о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кого-либо с соот-

³⁷⁶ Там же.

³⁷⁷ **Леон Фестингер** (1919-1989) — американский психолог, автор теории когнитивного диссонанса.

ветствующими результатами других людей (социальная относительная норма, критерий различий).

В первом случае сравнение производится в определенной временной перспективе развития человека (**ориентация на «развитие»**); во втором – на основе сравнения результата по отношению к результатам других людей, причем нередко в определенном временном срезе (**ориентация на «результативность»**)³⁷⁸. Результаты эмпирических наблюдений у нас в стране и за рубежом подтверждают существование различий в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных на «развитие» и на «результативность» школьников.

Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки школьников). В соответствии с этим, учителя, ориентированные на «результативность», считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников. Педагоги, ориентированные на «развитие» и на «результативность», по-разному подкрепляют успех ученика. В соответствии с данными различиями в «Я-концепции» будущих учителей, первые озабочены установлением и поддержанием хороших отношений в учебной группе, с преподавательским составом учебного педагогического заведения; вторые – планированием своей профессиональной карьеры. Учителя, ориентированные на

³⁷⁸ **А.Фестингер.** Теория когнитивного резонанса. – М.: Ювента, 1999.

«результативность», отзываются с похвалой о школьниках, показатели которых превосходят средние, даже тогда, когда их успеваемость снижается. Педагоги, ориентированные на «развитие», в этом случае порицают таких учеников. Вместе с тем, лишь последние реагируют похвалой на едва заметные успехи своих учеников. Кроме того, они осуществляют позитивное подкрепление и оказывают помощь ученикам в процессе учебной деятельности. В противоположность этому, учителя, ориентированные на «результативность», хвалят или порицают в том случае, когда учебный результат (правильный или неправильный) уже получен.

Кстати, одним из первых шагов в создании относительных мер оценки эффективности труда учителей явилась система оценки эффективности деятельности учителя, построенная на основе двух векторов: когнитивных (познавательных) достижений учеников и их эмоционального отношения к урокам (П.Сонер):

КОГНИТИВНЫЕ достижения учеников определяются на основе получаемых ими оценок, которые свидетельствуют либо о том, что ученик освоил большой по объему материал (в этом случае ученик оценивается как поддающийся обучению), либо незначительный по объему материал (в этом случае ученик оценивается как не поддающийся обучению);

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ отношение учеников к урокам в данной модели может быть позитивным, нейтральным и негативным.

Для запоминания и самоконтроля: направленность, динамическая тенденция, смыслообразующий мотив, динамическая организация «сущностных сил» человека, А.С.Прангишвили, Л.Фестингер, Б.И.Додонов, гуманистическая направленность, эгоистическая, депрессивная, суи-

цидальная направленности, сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащегося, склонность и готовность заниматься педагогической деятельностью, индивидуальная относительная норма, социальная относительная норма, ориентация на «развитие», ориентация на «результативность», метадеятельность, высокие познавательные интересы, любовь к детям и потребность в работе с ними, адекватность восприятия ребенка и внимательность к нему, прогнозирование формирующейся личности школьника, определение условий и выбор средств ее всестороннего развития, профессионально значимые качества.

Вопросы и задания по § 4

1. Подготовьте сообщения о разнообразии психологических трактовок направленности.
2. По каким направлениям идут современные исследования педагогической направленности?
3. Каким образом рассматривается направленность личности учителя Марковой, Кузьминой, Митиной, представителями гуманистической психологии?
4. Расскажите о структуре педагогической направленности.
5. Что представляет собой профессионально-педагогическая направленность по В.А.Сластенину?
6. Каким образом классифицирует учителей Л.Фестингер?

§ 5. Мотивация и продуктивность педагогической деятельности



А.А.Деркач

В структуре человеческой деятельности мотивации принадлежит особое место: «сильные» и «слабые» специалисты различаются не столько по уровню интеллекта, сколько по уровню и структуре мотивации. А.А.Деркач³⁷⁹ экспериментально доказал, что **от наличия в структуре мотивации творческих потребностей зависит результативность работы педагога-воспитателя**³⁸⁰. Сегодня выявлены и вполне определенные различия в структуре мотивации у педагогов высокого и низкого уровней педагогического профес-

³⁷⁹ **Деркач Анатолий Алексеевич** (род. 1944) - доктор психологических наук, профессор, действительный член АПСН, внес серьезный вклад в разработку новых научных направлений - акмеология и политическая психология.

³⁸⁰ **Деркач А.А.** Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров. – М., 1993.

сионализма. Таким образом, **продуктивность педагогической деятельности во многом зависит от силы и структуры профессиональной мотивации педагога.**

Но не все параметры педагогической деятельности жестко зависят от уровня мотивации. Исследования А.А.Реана³⁸¹ показывают, что не существует значимой связи между мотивацией педагога и адекватностью представлений педагога о личности учащихся. Даже те, кто получает удовлетворение от самого педагогического труда, кто осознанно выбрал профессию, кто стремится к достижению высоких результатов – даже они далеки от полностью адекватного понимания своих подопечных. **Чтобы правильно понимать своих учащихся, педагогу требуются высокоразвитые рефлексивно-перцептивные способности и умения**³⁸².

Изучая мотивы педагогической деятельности, все их разнообразие можно, видимо, объединить в три группы:

- **мотивы долженствования;**
- **мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом;**
- **мотивы увлеченности общением с детьми – «любви к детям».**

³⁸¹ **Артур Александрович Реан** (род. 1957) - российский психолог, общественный деятель; специалист в области психологии личности, социальной и педагогической психологии.

³⁸² **Реан А.А., Коломинский Я.А.** Социальная педагогическая психология. - СПб., 1999.



А.А.Реан

По характеру доминирования этих мотивов можно выделить четыре группы учителей:

- с преобладанием мотивов **долженствования**;
- с доминированием интереса к преподаваемой дисциплине;
- с доминированием потребности общения с детьми;
- без ведущего мотива.

*Все-таки наибольшее количество учителей – те, у которых доминирует мотив **долженствования**. А вот последние имеют самые высокие квалификацию и авторитет. Дело в том, что **тип мотивации влияет на характер и направленность педагогических требований учителя к учащимся**. Разносторонняя мотивация учителя характеризуется малым числом и гармоничностью требований к поведению учащихся и усвоению ими учебного материала. А доминирование у учителя мотива **долженствования** приводит к предъявлению учащимся большого количества требований не только по усвоению учебного материала, но и дисциплинарного характера.*

Учитель с доминированием мотива увлеченности учебным предметом, в основном, предъявляет требования к усвоению учебного материала. Наконец, учитель с выраженной потребностью общения с детьми на фоне малого количества требований предъявляет больше требований к личности учащихся.

Можно предполагать, что доминирование той или иной мотивации или отсутствие такового обусловлено склонностью учителей к тому или иному стилю руководства: доминирование мотива долженствования свойственно учителям, склонным к авторитаризму, доминирование мотива общения – учителям-либералам, а отсутствие доминирования того или иного мотива – учителям, склонным к демократическому стилю руководства.

Вообще проблема мотивационной готовности, восприимчивости к педагогическим инновациям является одной из центральных в подготовке учителя, т.к. только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности педагога.

Уточняя виды профессиональных мотивов учителя, из обширной этой области назовем следующие:

- ❖ **материальные стимулы;**
- ❖ **побуждения, связанные с самоутверждением;**
- ❖ **профессиональные мотивы;**
- ❖ **мотивы личностной самореализации.**

Рассмотрим, как строится инновационная деятельность учителя при явном доминировании одного из таких мотивов.

1. Внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением (сюда входят, в том числе, и такие стимулы, как повышение разряда, ослабление требований и контроля). **Особенностью работы**

учителя с такой мотивацией является то, что он ориентирован на внешние показатели своего труда. Практически не стремится к повышению квалификации (за исключением обучения с отрывом от работы в школе). Такой учитель более чем другие, безразличен к изменениям в своем труде, а если и вносит какие-то новшества, то часто из-за того, чтобы «не отстать от моды», из-за «служебной необходимости». По данным опросов, такие учителя составляют примерно 22%. Использование ими новшеств носит случайный, эпизодический характер, часто, когда нужно дать открытый урок. **Такая внешняя непрофессиональная мотивация ведет к снижению эффективности профессиональной деятельности в целом, а также наносит вред учащимся в плане их личностного развития, хотя далеко не всегда это проявляется так очевидно.**

2. **Мотивы внешнего самоутверждения учителя** (самоутверждение через внешнюю положительную оценку окружающих), иначе – **мотив престижа**. В этом случае учитель занимается введением инноваций ради положительного общественного резонанса на его труд. **Сформированность познавательной деятельности учеников, уровень усвоения знаний не являются главной целью учителя, а средство достижения цели – положительная оценка его работы.** В таких случаях наблюдается тенденция превратить использование новых, эффективных методов в самостоятельную задачу, подчиненную не целям обучения, а цели личного успеха. По данным опросов, такие учителя составляют примерно около 30 %. **Специфическая отрицательная особенность такого подхода состоит в выборе средств, сулящих скорую и эффективную отдачу, активном поиске и опробовании новых методик преподавания и вос-**

питания, часто без длительной и настойчивой их доработки.

3. Профессиональный мотив: в наиболее общем виде он выступает как желание учить и воспитывать детей. **Характерным для данного вида мотивации является направленность инновационной деятельности учителя на учеников.** На вопрос о том, что побуждает вводить новшества в педагогический процесс, педагоги с профессиональной мотивацией отвечают следующее:

- **желание добиться лучшего усвоения знаний и умений учениками;**
- **стремление стимулировать детей к большей активности;**
- **желание изучить индивидуальные особенности учащихся;**
- **стремление развить творческие способности детей.**

В каждом уроке такой учитель ищет возможности для личностно-ориентированного обучения.

4. Мотивы личностной самореализации. По мнению ряда исследователей, потребность в самоактуализации потенциально существует у всех людей, но не у всех проявляется в профессиональной деятельности. **Учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности для саморазвития.** Урок для такого педагога – повод для реализации себя как личности и профессионала. Каждый раз осуществляется выбор лучшего варианта метода, всегда реализуемого с учетом интересов детей. **Деятельность такого педагога отличается высоким уровнем восприимчивости новшеств, постоянный поиск себя в этом новом,**

потребность в создании нового видения различных форм педагогической действительности³⁸³.

Мотивы самореализации занимают достаточно высокое место в системе мотивов инновационной деятельности учителя. Если они оказываются связанными с профессиональными педагогическими мотивами, то практически исключается проявление мотивов самоуверждения, подавляющих развитие педагогической деятельности. **Такой учитель – человек с высоким уровнем творческого потенциала, который проявляется в стремлении добиться результата в своей деятельности без личностной прагматической мотивации, получающий удовлетворение в самой инновационной деятельности, которая имеет для него глубокий личностный смысл. Его отличает создание новых концептуальных подходов, высокий уровень рефлексии и психологической готовности к восприятию новшеств.** Таким образом, потребность в самосовершенствовании является основным мотивом и стержневым качеством учителя – инноватора. Кроме того, необходимым условием успешной реализации инновационной деятельности учителя является умение принимать инновационное решение, идти на определенный риск, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, и снимать инновационные барьеры. На успешность деятельности помимо индивидуальных особенностей (творческие способности, волевые качества, самооценка, степень открытости новому и т.п.) влияют, естественно, и социальные факторы. **Успешность инновационной деятельности определяется способностью учителя учитывать и контролировать**

³⁸³ Захарова А. Н. Психологическая подготовка педагога. - Н. Новгород, 1993.

особенности межличностных отношений в коллективе. А формирование личности учителя во многом определяется общественным окружением, коллективом педагогов – педагогическим сообществом. Поэтому большое значение имеет создание так называемого, инновационного климата, без которого инновационная деятельность пробивает себе дорогу с трудом.

Удовлетворенность педагогической профессией существенно коррелирует с оптимальностью так называемого «мотивационного комплекса» педагога.

*Концепция о внешней и внутренней мотивации гласит: о внутреннем типе мотивации можно говорить, если деятельность значима для личности сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей (мотивы социального престижа, зарплаты и т.п.), то это внешняя мотивация. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешняя положительная мотивация связана с удовлетворением потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т.п. Внешняя отрицательная мотивация связана с потребностью самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны дирекции и т.п. Добавим, что **наихудший мотивационный комплекс характеризуется таким сочетанием: внешняя отрицательная мотивация > внешней положительной мотивации > внешней мотивации (методика К.Замфир³⁸⁴).***

По некоторым данным, удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с

³⁸⁴ Кэтелин Замфир (род. 1941) – известный румынский социолог и психолог.

оптимальностью мотивационного комплекса педагога. Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней мотивации и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной мотивации. Кроме того, наблюдается и явная отрицательная корреляционная зависимость между оптимальностью мотивационного комплекса и уровнем эмоциональной нестабильности личности педагога. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов; чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак», которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешними положительными мотивами, тем выше уровень эмоциональной нестабильности. Наиболее оптимальным является мотивационный комплекс, в котором внутренние мотивы занимают лидирующее положение при минимальной выраженности внешних отрицательных мотивов. Худшим является мотивационный комплекс, в котором внешние отрицательные мотивы становятся наиболее значимыми при наименьшей ценности внутренних мотивов.

Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в аспектах его центрации.

Центрация учителя – не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных участников педагогической системы, своеобразная психологическая об-

ращенность, «повернутость» учителя к ним и, следовательно, столь же избирательное служение их интересам. Смысловую иерархию интересов участников педагогической системы, регулирующую действия и поступки учителя, можно назвать его **личностной центрацией** в педагогической системе.

В заключение можно определенно выделить несколько основных центраций, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в конкретных педагогических ситуациях:

- **эгоистическая** – центрация на интересах своего «Я»;
- **бюрократическая** – центрация на интересах администрации, руководства;
- **конфликтная** – центрация на интересах коллег;
- **авторитетная** – центрация на интересах, запросах родителей учащихся;
- **познавательная** – центрация на требованиях средств обучения и воспитания;
- **альтруистическая** – центрация на интересах, потребностях учащихся;
- **гуманистическая** – центрация на интересах, проявлениях своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся)³⁸⁵.

Последняя как бы противостоит первым шести типам центраций, отражающим реальность традиционного обучения. **Изменение направленности этих центраций является одной из задач современного образования, особенно школьного.**

³⁸⁵ **Орлов А.Б.** Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. - М., 1995.

Для запоминания и самоконтроля: А.А.Деркач, А.А.Реан, творческие потребности, высокоразвитые рефлексивно-перцептивные способности и умения, мотивы должностования, мотивы заинтересованности и увлеченности преподаваемым предметом, мотивы любви к детям, проблема мотивационной готовности, материальные стимулы, побуждения, связанные с самоутверждением, профессиональные мотивы, мотивы личностной самореализации, мотивационный комплекс педагога, центрация учителя, методика К.Замфир.

Вопросы и задания по § 5

1. Почему результативность и продуктивность работы учителя зависит от его мотивации?
2. Расскажите о мотивах педагогической деятельности?
3. Что такое мотивационная готовность?
4. Какими мотивами определяется успешность инновационной деятельности учителя?
5. Расскажите о мотивационном комплексе педагога и методике К.Замфир.
6. Подготовьте сообщения о центрации учителя.

§ 6. Понятие и сущность педагогических способностей. Базовые педагогические способности

Способности – индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности ее выполнения. От способностей зависит скорость, глубина, легкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями и навыками, но сами они все же к ним не сводятся. На современном этапе развития науки можно выделить признаки наличия способностей к какому-либо виду деятельности, хотя существуют различные подходы к определению способностей. Глубокий анализ проблемы способностей был дан Б.М.Тепловым. Согласно развиваемой им и его сотрудниками концепции, **врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические и функциональные особенности человека, создающие определенные предпосылки для развития способностей, называемые задатками**³⁸⁶.

В связи с этим сначала рассмотрим соотношение понятий: способности, задатки, гениальность и талант на основе общей структуры способностей.

Задатки весьма многозначны, они лишь предпосылки развития способностей. В развитии способностей они входят как исходный момент. **Способности**, развивающиеся на их основе, обуславливаются, но не предопределяются ими.

Талант и гениальность являются уровнями способностей. **Талант** – это высшая степень способностей личности в определенной деятельности, а

³⁸⁶ Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. - М, 1961.

гениальность – высшая степень проявления творческих способностей.

Обычно виды способностей различают по их **направленности**, или **специализации**.

В этом плане можно выделить:

- **общие способности** – такие индивидуальные свойства личности, которые обеспечивают относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлении различных видов деятельности;

- **специальные способности** – система свойств личности, которые помогают достигнуть высоких результатов в какой-либо области деятельности. Специальные способности органически связаны с общими.



Маленький гений?

Сегодня изучение способностей ведется с разных сторон:

■ в общепсихологическом плане выявляется их общественно-историческая сущность;

- изучается их развитие в конкретных видах деятельности;
- изучаются общие механизмы формирования способностей.

Педагогическими способностями называют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что педагогические способности – это особенности личности, а педагогические умения – это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне.

Каждая способность, конечно, имеет свою структуру, в ней различают ведущие и вспомогательные свойства. Ведущими свойствами в педагогических способностях являются:

- педагогический такт;
- наблюдательность;
- любовь к детям;
- потребность в передаче знаний.

Педагогический такт – это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся. Педагогический такт предполагает:

- уважение к школьнику и требовательность к нему;
- развитие самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой;

- внимательность к психическому состоянию школьника, разумность и последовательность требований к нему;
- доверие к учащимся и систематическая проверка их учебной работы;
- педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального характера отношений с учениками и др.

Педагогическая наблюдательность – это способность учителя, проявляемая в умении подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства учащихся. По-другому – педагогическая наблюдательность – это качество личности педагога, заключающееся в высоком уровне развития способности концентрации внимания на том или ином объекте педагогического процесса.

Отечественные исследователи педагогических способностей на основе положений С.А.Рубинштейна, Б.М.Теплова в 60-е годы прошлого века выделили целый набор педагогических способностей. Круг их очень велик. Он охватывает всю структуру педагогической деятельности. Психологи и педагоги, исследовавшие профессиограмму учителя, выделяют самые различные способности учителя. В исследованиях Н.В.Кузьминой раскрыты такие способности, как педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, организаторские способности. Ф.Н.Гоноболин³⁸⁷ перечисляет и раскрывает такие способности, необходимые учителю:

³⁸⁷ **Гоноболин Федор Никанорович** (1901-1975) - отечественный психолог, специалист в области педагогической психологии, психологии личности учителя, психологии учительского труда.

- способность понимать ученика;
 - способность доступно налагать материал;
 - способность развивать заинтересованность учащихся;
 - организаторские способности;
 - педагогический такт;
 - предвидение результатов своей работы
- и др.³⁸⁸

В целом к группе педагогических способностей в первую очередь относят:

- педагогическую наблюдательность;
- педагогическое воображение;
- требовательность как черту характера;
- педагогический такт;
- организаторские способности;
- простоту, ясность и убедительность речи.

Перечисленные педагогические способности позволяют успешно осуществлять все стороны педагогической деятельности. Так, **педагогическое воображение** особо значимо для конструктивной деятельности – оно выражается в «проектировании» будущих знаний учащихся, умении находить заранее подходящие методы и методики. Оно выражается и в «проектировании» характера, привычек учащихся как в учебной, так и в воспитательной работе, в формировании коллектива в целом. Именно педагогическое воображение помогает учителю осуществлять развивающее обучение и воспитание. **Педагогический такт** проявляется в коммуникативной стороне педагогической деятельности. Как мы уже отмечали выше, это способность к установлению правильных отношений с учениками, учителями, родителями, чувство меры в

³⁸⁸ **Гоноболин Ф.Н.** Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М., 1965.

отношениях (в меру требовательность, в меру доброта), что позволяет устранять предупреждать конфликтные ситуации. **Организаторские способности** нужны для учителя, поскольку вся педагогическая деятельность носит организаторский характер.



Н.Д.Левитов

Н.Д.Левитов³⁸⁹ выделял в качестве основных педагогических способностей следующие:

- **способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме;**
- **способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности;**
- **самостоятельный и творческий склад мышления;**
- **находчивость или быстрая и точная ориентировка;**

³⁸⁹ Левитов Николай Дмитриевич (1890 –1972) - отечественный психолог. Занимался разработкой и внедрением диагностических тестов для профориентации и профконсультации. Дал всестороннее освещение сущности, динамики и генезиса психических состояний.

▪ **организаторские способности, необходимые как для обеспечения систем работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива**³⁹⁰.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А.Крутецким³⁹¹. **Дидактические (педагогические) способности** – способности передавать учащимися учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль:

1. **Академические способности** – способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.).

2. **Перцептивные способности** – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

3. **Речевые способности** – способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

4. **Организаторские способности** – это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу.

5. **Авторитарные способности** – способности непосредственного эмоционально-волевого влияния на

³⁹⁰ Левитов Н.Д. Психология труда. – М., 1963.

³⁹¹ Крутецкий Вадим Андреевич (1917-1989) - доктор психологических наук, профессор, один из видных специалистов в области возрастной и педагогической психологии, психологии способностей.

учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

6. **Коммуникативные способности** – способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

7. **Педагогическое воображение (или прогностические способности)** – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанного с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

8. **Способность к распределению внимания** одновременно между несколькими видами деятельности учителя³⁹².



Гипотетическая модель способностей учителя

³⁹² **Гоноболин Ф.Н.** Психологический анализ педагогических способностей / Способности и интересы / Ред. Н.Д. Левитов, В.А.Крутецкий. - М.: Ин-т Академии Пед. Наук, 1962.

На основе теории общих педагогических способностей можно выделить специальные педагогические способности учителей разных предметов. От педагогических способностей учителя, от его личностных качеств зависит достижение педагогом высокого мастерства в обучении и воспитании детей.

Таблица 3
Предполагаемая структура специальных способностей учителей-предметников

<i>Преподаваемый предмет</i>	<i>Этап профессионального становления</i>		
	Студенты	Учителя (5-10)	Учителя (15-20)
Русский язык и литература	1.Предметно-педагогическая эффективность 2.Способности к педагогическому процессу 3.Художественно-педагогическая направленность	1.Предметно-педагогическая эффективность 2.Способности к педагогическому процессу 3.Удовлетворенность педагогической деятельностью 4.Филолого-педагогическая чувствительность	1.Предметно-педагогическая эффективность 2.Профессиональная культура 3.Филолого-педагогическая чувствительность 4.Способности к профессиональной коммуникации
Математика	1.Удовлетворенность математической деятельностью 2.Операционные математические способности 3.Математическое мышление	1.Предметно-педагогическая эффективность 2.Способности к педагогической коммуникации 3.Математическое мышление 4.Профессиональная чувст-	1.Предметно-педагогическая эффективность 2.Математическое мышление 3.Педагогическая направленность 4.Педагогическая культура

		вительность	
Биология	1.Биологические способности 2.Педагогические способности	1.Биологические способности 2.Удовлетворенность педагогической деятельностью 3.Направленность на природу и человека	1.Биологические способности 2.Направленность на природу и человека 3.Удовлетворенность педагогической деятельностью
Химия	1.Химические способности 2.Педагогические способности	1.Химические способности 2.Педагогические способности	1.Химические способности 2.Педагогические способности
Изобразительное искусство	1.Педагогическая чувствительность 2.Художественная чувствительность 3.Способности к процессу педагогической деятельности	1.Репродуктивные и творческие способности в образной сфере 2.Эффективность педагогической коммуникации 3.Художественная чувствительность	1.Художественно-педагогическая эффективность 2.Художественно-педагогическая направленность 3.Профессиональная компетентность и удовлетворенность 4.Художественная чувствительность

Для запоминания и самоконтроля: способности, задатки, талант, общие и специальные способности, педагогический такт, наблюдательность, любовь к детям, потребность в передаче знаний, способность понимать ученика, способность доступно налагать материал, способность развивать заинтересованность учащихся, организаторские способности, педагогический такт, предвидение результатов своей работы, педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, требовательность, педагогический такт,

организаторские способности, простота, ясность и убедительность речи, академические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные, педагогическое воображение, способность к распределению внимания, В.А.Крутецкий, Ф.Н.Гоноболин, Н.Д.Левитов.

Вопросы и задания по § 6

1. Что такое способности?
2. Какие способности могут быть врожденными?
3. Что такое задатки, талант?
4. Что такое общие и специальные способности?
5. Дайте общее представление о педагогических способностях.
6. Что такое педагогический такт?
7. Расскажите об интерпретации дидактических способностей В.А.Крутецкого.
8. Дайте пояснения гипотетической модели способностей учителей-предметников.
9. Что представляет собой вероятная структура специальных способностей учителей-предметников?

§ 7. Структура и уровни педагогических способностей

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая Н.В.Кузьминой, представляет собой наиболее полную системную трактовку этого явления. В названной концепции все педагогические способности соотнесены с основными сторонами педагогической системы.

Сначала коротко рассмотрим некоторые аспекты педагогической системы Н.В.Кузьминой³⁹³.

Система представляется как множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями.

Педагогическая система определяется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Структурные компоненты – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических) систем. В трактовке Н.В.Кузьминой педагогическая система включает пять структурных элементов: цели, содержание образования (учебная информация), средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги. Кроме того, ученый рассматривает и функциональные компоненты³⁹⁴.

³⁹³ Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М., 1990.

³⁹⁴ Там же.

Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость. Выделяются пять основных функциональных компонентов: гностический, проективный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Эти же элементы являются элементами индивидуальной педагогической деятельности.

Н.В.Кузьмина рассматривает совокупность способностей педагога в качестве важнейшего фактора развития и формирования способностей учащихся. В связи с этим в структуре педагогических способностей ею выделяются два ряда признаков:

- **Специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта педагогического воздействия.**

- **Специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, поскольку главными средствами воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (т.е. самого учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата.**

Первый уровень составляют перцептивно-рефлективные способности, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т.е. к учащемуся, в связи с самим собой (педагогом).

Они обуславливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога.

Второй уровень составляют проектировочные педагогические способности, обращенные к способам воздействия на объект-субъект учащегося, в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданственном и профессиональном становлении.

Перцептивно-рефлексивные педагогические способности, в свою очередь, по мнению Н.В.Кузьминой, включают три вида чувствительности:

1. **Чувство объекта.**
2. **Чувство меры или такта.**
3. **Чувство причастности.**

Уровень сформированности перцептивно-рефлексивных педагогических способностей обеспечивает формирование педагогической интуиции, которая, в свою очередь, может быть как «хорошей», т.е. помогающей продуктивно решать педагогические задачи, так и «плохой», т.е. подсказывающей неверные решения. Таким образом, перцептивно-рефлексивные педагогические способности «специализируются» на анализе взаимодействия между субъектом профессионально-педагогического творчества и учащимся, за которого он отвечает³⁹⁵.

Проектировочные педагогические способности состоят в особой чувствительности к способам создания продуктивных технологий учебно-воспитательного воздействия на учащихся в целях формирования у них искомых качеств, т.е. достижения искомых конечных результатов.

Многочисленные психолого-педагогические исследования, показали, что **саморазвитие педагогов**

³⁹⁵ Там же.

обеспечивается достаточно высоким уровнем сформированности у них таких общих способностей, как:

- гностические;
- проектировочные;
- конструктивные;
- коммуникативные;
- организаторские.³⁹⁶

Гностические способности состоят в специфической чувствительности педагога к способам изучения учащихся в связи с целями формирования у каждого нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности, обеспечивающего ему саморазвитие даже при попадании в неблагоприятную среду.

Проектировочные педагогические способности состоят в особой чувствительности педагогов к конструированию «педагогического лабиринта», т.е. того педагогического маршрута, по которому нужно вести учащегося от незнания к знанию, чтобы ему было не просто интересно, но и полезно, экономно и глубоко, трудно и легко, напряженно и «творчески».

Конструктивные педагогические способности состоят в особой чувствительности к тому, как построить предстоящее занятие, встречу, урок во времени и пространстве, чтобы продвинуться на пути к искомому конечному результату: с чего начать, какую систему заданий-задач предложить, как организовать их выполнение, как провести оценивание.

Коммуникативные педагогические способности проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися и развития педагогически целесообразных взаимоотношений на

³⁹⁶ Там же.

основе завоевания у них авторитета и доверия и обеспечиваются:

- способностью к идентификации, т.е. отождествлению себя с учащимися;
- чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся (их интересам, склонностям, способностям);
- хорошей интуицией, которая является важной характеристикой творческого мышления, проявляемой в антиципации, т.е. в предвосхищении искомого педагогического результата, уже при выборе стратегий воздействия;
- суггестивными свойствами личности или способностью к внушению.

Организаторские педагогические способности состоят в особой чувствительности педагога:

- к продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся с объектами деятельности и познания в учебное и внеучебное время;
- продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся в группах и коллективах;
- продуктивным-непродуктивным способам обучения учащихся самоорганизации;
- продуктивным-непродуктивным способам организации собственного взаимодействия с учащимися;
- продуктивным-непродуктивным способам самоорганизации собственной деятельности и поведения.

В итоге скажем: педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей (наблюдательности, мышления, воображения) и что другие способности включаются

в сферу педагогической деятельности лишь при наличии педагогической направленности и педагогических способностей в условиях их дальнейшего развития.

Можно выделить три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога.

Первый план соответствия – предрасположенность или пригодность в широком неспецифическом смысле. Пригодность определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека. Пригодность к педагогической деятельности (или предрасположенность к ней) подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «человек – человек» (например, тугоухость, косноязычие и др.). Пригодность к педагогической деятельности предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии – его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает отрефлексированную направленность на профессию типа «человек-человек», мировоззренческую зрелость, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную, дидактическую потребности и потребность в аффилиации.

Эффективность преподавания может, с одной стороны, определяться количеством поддающихся обучению учеников, с другой – количеством учеников, положительно относящихся к урокам данного учителя. Таким образом, в идеале, **самый высокий уровень педагогического мастерства преподавателя должен характеризоваться тем, что число поддающихся обучению учеников и число положительно относящихся к обучению равно ста процентам. Хороший учитель – это тот,**

у которого «все дети хотели и могли с помощью учителя хорошо учиться».

Мастер педагогического труда – это, прежде всего, высококомпетентный в психолого-педагогической и в собственно предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, умения и навыки. Существует два вида результатов педагогической деятельности: один из них – функциональные продукты деятельности (урок, занятие, методика и т.п.), другой (и главный) – психологические продукты деятельности (психические новообразования в личности учащихся). **Главным, конечным, результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личности, способностей, знаний и навыков.**

Уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности, а также от степени развития профессионально-педагогического мышления. Педагогическое творчество эффективно там и тогда, когда оно опирается на высокую профессионально-педагогическую компетентность. Хотя педагогов, создающих объективно новые технологии обучения или воспитания, очень мало, но уже любой урок, практическое занятие, удачно комбинирующее известные методы и методики, в той или иной мере является результатом творчества. Создание новой системы из известных элементов – уже проявление творчества. Построение и проведение каждого занятия требует творческого подхода, так как урок – это всегда разное социально-психологическое состояние группы, разные индивидуальности и соответственно разные схемы проведения урока, разные методы обучения.

Для запоминания и самоконтроля: множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, об-

разования и обучения, цели, содержание образования (учебная информация), средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги, функциональные компоненты, перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, проектировочные педагогические способности, обращенные к способам воздействия на объект-субъект учащегося, гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские, предрасположенность или пригодность в широком неспецифическом смысле, личностная готовность к педагогической деятельности, эффективность преподавания.

Вопросы и задания по § 7

1. Что такое педагогическая система?
2. Какие структурные компоненты могут в ней содержаться?
3. Что такое функциональные компоненты?
4. Расскажите о выделяемых Н.В.Кузьминой признаках в структуре педагогических способностей.
5. В чем состоят проектировочные педагогические способности?
6. Какие способности, по мнению Н.В.Кузьминой, обеспечивают саморазвитие педагогов?
7. Дайте представление о планах соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога.

§ 8. Профессионально важные (значимые) качества и умения учителя

В отечественной педагогической психологии в исследованиях Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, Л.М.Митиной и других ученых проблема свойств личности педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения.

Одно из ведущих, стержневых образований личности учителя, определяющих ее целостность и готовность к деятельности, составляют **профессионально-ценностные ориентации**. Они могут быть охарактеризованы как **избирательные отношения учителя к педагогической профессии, к личности воспитанника, к самому себе, как формирующиеся на основе широкого спектра духовных отношений личности, во всех видах деятельности, профессионально значимых для нее.**

Смысложизненное самоопределение учителя обусловлено его ориентацией на ценности именно педагогической деятельности, на широкую гамму гуманистических социально-профессиональных установок:

- ❖ на избранную профессию как образ жизни и способ ее полноценного и творческого проживания;
- ❖ на человека как на цель, а не на средство;
- ❖ на развитие рефлексии, эмпатии и социальных способностей, обеспечивающих продуктивность общения и успешность взаимодействия с людьми, прежде всего с детьми.

В состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя, входят:

- **общая направленность его личности (социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые, прежде всего, познавательные интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии);**

- **некоторые специфические качества – организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность), коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность), перцептивно-гностические (наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний), экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора);**

- **профессиональная работоспособность;**

- **физическое и психическое здоровье.**

Согласно Н.В.Кузьминой, структура субъективных факторов включает:

- ❖ **тип направленности;**

- ❖ **уровень способностей;**

- ❖ **компетентность, в которую входят специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая,**

дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность³⁹⁷.

Существенны здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как **аутопсихологическая компетентность**. Она базируется на понятии социального интеллекта как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события. Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

По А.К.Марковой, структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик:

- **объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания;**
- **субъективные характеристики: психологические позиции, мотивация, «Я» – концепция, установки, личностные особенности**³⁹⁸.

А.К.Маркова выделяет три основные стороны труда учителя: **собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя**. К важным профессиональным качествам, по ее мнению, относятся:

- ♦ **педагогическая эрудиция;**
- ♦ **педагогическое целеполагание;**

³⁹⁷ Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М., 1990.

³⁹⁸ Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993.

- ♦ педагогическое (практическое и диагностическое) мышление;
- ♦ педагогическая интуиция;
- ♦ педагогическая импровизация;
- ♦ педагогическая наблюдательность;
- ♦ педагогический оптимизм, педагогическая находчивость;
- ♦ педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия³⁹⁹.

В разрабатываемой и изменяемой в применении к современным обстоятельствам модели личности учителя в контексте схемы «деятельность – общение – личность» выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей:

- 1) **Проектировочно-гностические способности:**
 - педагогическое целеполагание;
 - педагогическое мышление.
- 2) **Рефлексивно-перцептивные способности:**
 - педагогическая рефлексия;
 - педагогический такт;
 - педагогическая направленность.

Проблема познания педагогом личности учащегося является жизненно актуальной. Еще К.Д.Ушинский подчеркивал, что если педагог хочет воспитать человека, то он должен, прежде всего, узнать его во всех отношениях, понять особенности личности обучаемого⁴⁰⁰. Именно с уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности. Как явствует из ряда

³⁹⁹ Там же.

⁴⁰⁰ Ушинский К. Д. Три элемента школы // Пед. соч.: В 6 т. - М., 1989 - 1990.

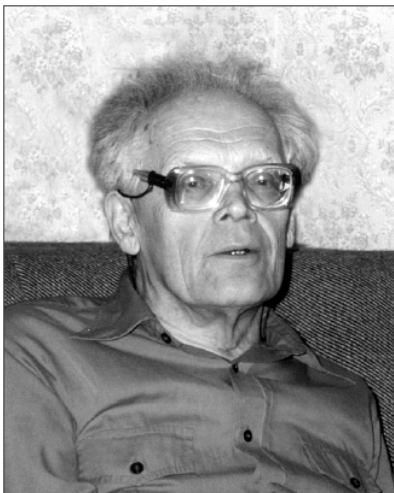
исследований, для педагогов низкого уровня продуктивности характерно восприятие лишь внешнего рисунка поступка, без проникновения в истинные цели и мотивы, в то время как педагогов высокого уровня продуктивности отличают отражение устойчивых интегративных свойств личности, выявление ведущих целей и мотивов поведения учащихся, объективность оценочных суждений.

Рефлексивно-перцептивные умения педагога образуют органичный комплекс познания собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивание своего психического состояния, а также осуществление разностороннего восприятия и адекватного познания личности учащегося. Как и любые умения, они основаны на системе соответствующих знаний (закономерностей и механизмов межличностного познания и рефлексии, возрастной психологии детей, подростков, юношей) и определенных навыков.

В структуру навыков входят три типа:

- **социально-перцептивные навыки;**
- **рефлексивные;**
- **интеллектуальные.**

Последние предполагают автоматизацию способов решения отдельных педагогических задач на самопознание и познание личности учащегося.



А.А.Бодалев

В свете некоторых исследований (А.А.Бодалев⁴⁰¹ и др.) мы обнаруживаем прямую связь между полноценностью, когнитивной сложностью, дифференцированностью Я-концепции субъекта и отражением им личностных особенностей других людей. **Познание личности учащегося может существенно затрудняться в случае плохой осведомленности педагога об особенностях своей собственной личности, о своих сильных и слабых сторонах, установках, индивидуальных особенностях реагирования в различных педагогических ситуациях. Стереотипное восприятие учащихся усиливается при столкновении с различными трудностями в работе. Так, чем больше трудностей испытывает педагог в своем педагогическом общении и деятельности, тем менее ответст-**

⁴⁰¹ **Бодалев Алексей Александрович** (род. 1923-2014) — выдающийся русский психолог. В его работах рассматривается феноменология, закономерности и механизмы социального познания.

венными, менее заинтересованными, менее осознанно выбирающими профессию ему представляются учащиеся, с которыми он работает. Здесь проявляется своеобразная психологическая защита, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется внешними, якобы объективными причинами: «трудный контингент», «безответственные личности», «случайные для профессии люди», «лентяи» и т.п.

Исследования показали, что профессионализм познания учащихся напрямую связан с глубиной отражения собственного «Я» и с проницательностью в познании коллег. Познание учащихся предполагает два пути:

- **восприятие их как личности педагогом;**
- **восприятие их как субъектов учебно-познавательной деятельности.**

Анализируя особенности учащегося как субъекта учебной деятельности, следует выявить его склонности в теоретических и практических видах деятельности. Один и тот же учащийся в различных видах учебно-познавательной деятельности может проявлять совершенно различные свойства, например, учащийся может проявлять высокую степень автономности, самостоятельности, развитый самоконтроль, ответственность, целеустремленность и инициативность и устойчивую учебную мотивацию в практическом обучении и прямо противоположные качества в теоретическом обучении.

Педагог, пытаясь понять состояние и поведение учащихся, дает свою интерпретацию и оценку происходящего, считая при этом, что его интерпретация почти всегда верна, хотя фактически педагогические интерпретации нередко бывают ошибочны.

Механизмы идентификации, эмпатии и децентрации являются важнейшими в процессе позна-

ния педагогом личности учащегося. Именно со способностью побороть свой эгоцентризм, понять и принять точку зрения учащегося, встать на его место и рассуждать с его позиции в существенной мере связаны адекватность, полнота и глубина познания личности учащегося. Все это возможно не только благодаря изначальным педагогическим способностям, но и специальным рефлексивно-перцептивным умениям, которые связаны со специфической чувствительностью педагога к собственной личности и к личности учащегося. От данных способностей зависит эффективность познания педагогом самого себя и личности другого человека.

Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким примером, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место.



Уникальный феномен эмпатии...

Установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением – **эмпатией**. Особая роль в процессе познания педагогом личности учащегося принадлежит эмпатии. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися. **Эмпатия – способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Эмпатия также определяется как особый способ восприятия другого человека.** Здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова. Выделяют три уровня развития:

- **первый уровень – низший: общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника;**

- **второй уровень – по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека;**

- **третий уровень – отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.**

В работе, например, с трудными подростками проявление эмпатии имеет особое значение, так как для многих из них сопереживание является неудовлетворенной, дефицитной потребностью. Так, по данным исследований, довольно большой процент подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, чувствовали недостаток положительных

эмоциональных контактов, находились в состоянии психологической изоляции в своих учебных коллективах. Экспериментально доказано, что развитие склонности к насилию и ее закрепление в виде жизненного стиля личности обычно напрямую связаны с недостатком эмпатии как у самой личности, так и у ее окружения. Большинство делинквентных подростков испытали в той или иной мере эмоциональную изоляцию: дефицит любви, недостаток родительской заботы и пр. II в школе они не только испытывают дефицит сопереживания со стороны педагогов, но и подвергаются еще большему давлению, чем в семье. В некоторых случаях неспособность к проявлению эмпатии в сочетании с низким педагогическим профессионализмом существенно усугубляет процесс негативного развития личности подростка, прямо приводит к **дидактогениям** – негативно-психическому состоянию учащегося, вызванному нарушением такта со стороны педагога и в высшей степени отрицательно сказывающемуся на деятельности учащегося и его отношениях с окружающими. Логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей – **рефлексия**. Она предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках (обобщение), а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о конкретных случаях взаимодействия, но часто и обобщающие, и частные выводы делаются на малом ограниченном числе признаков, являются неверными и ригидными (то есть не корректируются с учетом конкретных ситуаций).

Процесс понимания друг друга «осложняется» явлением рефлексии. **Под рефлексией понимаем осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает тебя, своеобразно удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего**

мира партнера, причем в этом внутреннем мире, в свою очередь, отражается твой внутренний мир.

Психологическая структура деятельности педагога, как мы знаем, включает следующие компоненты:

- **проектировочный;**
- **конструктивный;**
- **организаторский;**
- **коммуникативный;**
- **гностический.**

Расшифровывая эти понятия, целесообразно сформулировать требования к умениям педагога, характеризующим различные аспекты его деятельности. На основе анализа психолого-педагогической литературы и собственного опыта можно сформулировать следующие группы умений.

Проектировочные умения, заключающиеся в планировании своего курса, в предвидении возможных затруднений со стороны учащихся при усвоении данного курса, в нахождении методов и методических приемов, необходимых для преодоления трудностей учащимися, в определении наиболее рациональных видов деятельности учащихся, способствующих успешному овладению знаниями, умениями и навыками, в умении корректировать свою деятельность, исходя из реакции учащихся на преподавание, в выборе иллюстративного материала по всему курсу, в дифференциации подхода при обучении учащихся.

Проектировочные умения – это умения:

- 1. осуществлять перспективное планирование стратегических, тактических и оперативных задач и способов решения;**
- 2. предвидеть возможные варианты решения системы педагогических задач в течение всего об-**

разовательного времени, на которое ведется планирование;

3. наметать результаты, которые необходимо достичь к окончанию выполнения той или иной работы;

4. научить учащихся ставить и реализовывать цели самостоятельной работы;

5. ставить цель учебной работы, планировать ее достижение, предусматривать возможные трудности;

6. проектировать содержание учебного предмета;

7. проектировать собственную педагогическую деятельность.

Конструктивный компонент деятельности педагога включает: **отбор и разработку композиции содержания информации; проектирование деятельности учащегося, в процессе которой необходимая информация может быть усвоена; проектирование собственной будущей деятельности и поведения для эффективного взаимодействия с учащимися.** В связи с этим преподаватель должен уметь: отобрать материал для занятия, выделить узловые понятия и закономерности в нем, найти правильное соотношение фактического и теоретического материала на данном занятии, планировать логические переходы от одного этапа занятий к другому, расположить теоретический материал от легкого к более сложному, сделать выводы по данной теме и осуществлять переход к последующей, композиционно строить занятия, не похожие друг на друга и др.

Конструктивные умения – это умения:

1. **отбирать и структурировать материалы во вновь разрабатываемые учебные предметы;**

2. отбирать и композиционно структурировать содержание учебной и воспитательной информации на предстоящем занятии;

3. проигрывать разные варианты построения занятия в условиях системы предписаний, технических средств обучения, определенного времени, в течение которого должна быть решена конкретная задача, отбирать формы организации, методы и средства обучения;

4. конструировать новые педагогические технологии обучения, осуществлять контроль за учебной деятельностью учащихся.

Организационный компонент включает в себя организацию информации в процессе ее сообщения учащимся и организацию различных видов деятельности учащихся таким образом, чтобы результаты соответствовали целям системы собственной деятельности и поведения в процессе взаимодействия с учащимися. Взаимодействие предполагает объединение, интеграцию членов взаимодействующей группы и воздействие на группу педагога-организатора, обеспечивающего эту интеграцию. Интеграция является организаторской деятельностью, направленной на учет, контроль, установление индивидуальной ответственности и т.д. В связи с этой стороной деятельности педагог должен уметь организовывать свое время, индивидуальную работу учащихся, коллективную деятельность учащихся, осуществлять взаимодействие с учащимися в учебной работе и т.д.

Организаторские умения – это умения:

1. организовывать групповую и индивидуальную работу учащихся с учетом всех факторов;

2. организовывать индивидуальные и проводить деловые учебные игры, дискуссии, тренинги;

3. управлять психическим состоянием учащихся на учебных занятиях;
4. диагностировать познавательные возможности и результаты познавательной деятельности;
5. оценивать результаты учебной работы, соответствие достигнутого уровня нормативному;
6. организовывать усвоение учебного материала согласно программным требованиям и потенциальным возможностям учащихся;
7. осуществлять коррекцию учебной деятельности.

Коммуникативный компонент, характеризующийся взаимоотношениями в коллективе, рассматривается в двух аспектах: а) взаимоотношения по горизонтали (педагог – учащийся) и б) взаимоотношения по вертикали (руководитель педагогической системы – партнер по деятельности).

Коммуникативные умения – это умения:

1. строить взаимодействие учащихся и педагога в зависимости от целей, содержания, форм организации, методов обучения;
2. индивидуально воздействовать на учащегося в ходе фронтального изложения учебного материала;
3. устанавливать доброжелательные доверительные взаимоотношения с учащимися;
4. вырабатывать единое мнение о правильном выборе действия, поведения;
5. мотивировать участников педагогического процесса к предстоящей деятельности.

Гностический компонент является своеобразным стержнем всех вышеперечисленных. Он включает в себя изучение и анализ особенностей процесса и результатов собственной деятельности, изучение и анализ деятельности и способности воздействия на

других людей с учетом их возрастных и типологических особенностей.

Гностические умения педагога – это умения:

1. извлекать новые знания из различных источников, из исследования собственной деятельности;

2. самостоятельно работать с различными источниками информации;

3. выделять главное, существенное при отборе и структурировании учебного материала и изложении его;

4. анализировать педагогические ситуации; формулировать педагогические задачи;

5. добывать новые знания, необходимые для их продуктивного решения, анализировать решения и результаты, сопоставлять искомый результат и реальный;

6. логически рассуждать и проводить логические вычисления;

7. осуществлять поисковую, эвристическую деятельность;

8. изучать, обобщать и внедрять передовой опыт.

Говоря о создании модели развития профессионально значимых качеств личности педагога, необходимо, по мнению автора, выделить следующие концептуальные основы:

- личность педагога есть субъект профессиональной деятельности в конкретных социокультурных и образовательных условиях;

- личность педагога – личность профессионала, действующего в системе «человек-человек»;

- личность педагога есть нечто цельное, но не замкнутое, единство природного и результатов профессионализации, социализации и персонализации,

единство социального, нравственного, интеллектуального, психологического, общекультурного, профессионального (как идеал);

- личность его формируется, развивается, само реализуется, самосовершенствуется в профессиональной деятельности, изменяя себя и деятельность.

Таким образом, профессионально значимые качества и свойства, необходимые педагогу можно распределить на ряд групп:

- **интеллектуальные** (профессиональная компетентность, эрудиция, пластичность, аналитичность, гибкость, сообразительность, рассудительность, критичность ума, хорошая обучаемость);

- **моральные** (гуманность, гражданственность, доброжелательность, тактичность, терпимость, принципиальность, уважение к людям, честность, находчивость, оптимистичность);

- **коммуникативные** (общительность, адаптивность, контактность, эмпатийность, умение слушать, умение убеждать, чувство юмора);

- **волевые** (стрессоустойчивость, настойчивость, выдержка, решительность, организованность, уравновешенность, смелость, требовательность, дисциплинированность);

- **организаторские** (активность, инициативность, ответственность, уверенность в себе, целеустремленность, объективность, работоспособность, самостоятельность, предприимчивость).

Выделенные группы качеств достаточно ярко характеризуют педагога, уточняя не только актуальные, но и перспективные качества и свойства личности⁴⁰².

⁴⁰² **Мандель Б.Р.** Интеллектуальные игры в практике развития профессионально значимых качеств студентов: Монография. – Норильск: Филиал МГУКИ, 2006.

При организации оптимального выбора условий в практике подготовки будущих педагогов, обладающих достаточным знанием психологии, следует последовательно планировать следующие стадии развития профессионально значимых качеств личности:

- развитие профессиональных перспектив, намерений: учет персональных личностных индивидуально-психологических качеств, необходимых для выбора профессии педагога;
- знакомство с комплексом профессиональных знаний, навыков и умений, развитие позитивного отношения и наклонностей к будущей профессии;
- адаптация к профессии, профессиональное самоопределение;
- возможная полная или частичная самореализация в будущей профессиональной деятельности.

Отсюда следует: процесс развития профессионально значимых качеств личности является процессом приобретения профессионально значимых новообразований личности, умений, навыков, характеристик, овладение ролевыми функциями, технологиями будущей профессии. При этом можно выделить и ряд факторов, необходимых для успешного протекания этого процесса:

- развитие профессионально значимых качеств личности не может происходить в отрыве от общего интеллектуального развития человека;
- развитие профессионально значимых качеств проходит не одновременно, а в несколько стадий, характеризующихся различными качественными признаками;
- личностные качества человека шире профессионально значимых качеств, они

взаимосвязаны и оказывают взаимное влияние друг на друга;

- развитие профессионально значимых качеств личности часто зависит и от субъективных факторов (ценностные ориентации, склонности, врожденные или развитые ранее способности, интеллект и т.д.), и от объективных (престижность профессии, ее общественный и юридический статус и пр.).

Целостный подход к развитию профессионально значимых качеств педагога, объединяющий профессиональное и социальное, нравственное и интеллектуальное становление, образует единую непрерывную «цепь».

Среди факторов и условий успешного развития профессионально значимых качеств педагога как основные слагаемые выделим:

- личностную и профессиональную направленность;
- владение знаниями прикладного и информационно-теоретического характера;
- профессионально-технологический компонент;
- «цену» профессии работника образования;
- наличие эталонов личности, определения функций, прав и т.д.;
- интеллектуальный потенциал, качества и свойства, интересы и мотивация самой личности педагога.

Базисными показателями и компонентами в процессе развития профессионально значимых качеств личности педагога выступают: система знаний и представлений его об окружающей природной и образовательной среде и о самом себе; система ценностей и ценностных ориентаций личности в

реальной действительности; система интеллектуально-мировоззренческих отношений личности к миру, профессии, людям, самой себе; система поведения и деятельности человека в окружающем мире.

На основании сопоставительного научного анализа ряда исследований, собственной педагогической и психологической практики позволим себе сделать вывод, что профессионально значимые качества личности характеризуют специалиста-профессионала в плане его практической готовности к компетентно выстроенной профессиональной деятельности и социальным взаимодействиям в обществе, организуемых с духовно-нравственных и умственно зрелых позиций на основе гибкой самореализации творческих и интеллектуальных способностей личности⁴⁰³.

Для запоминания и самоконтроля: профессионально-ценностные ориентации, смысложизненное самоопределение учителя, общая направленность личности, специфические качества (организаторские коммуникативные, перцептивно-гностические, экспрессивные), профессиональная работоспособность, физическое и психическое здоровье, специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая направленность, А.А.Бодалев, механизмы идентификации, эмпатии и децентрации, дидактогенция, эмпатия, интеллектуальные,

⁴⁰³ Там же.

моральные, коммуникативные, волевые, организаторские.

Вопросы и задания по § 8

1. Что такое профессионально-ценностные ориентации?
2. На что ориентировано самоопределение учителя?
3. Что входит в состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя?
4. Расскажите об основных сторонах труда учителя, согласно определению А.К.Марковой.
5. Дайте определение наиболее важных профессиональных качеств учителя по А.К.Марковой.
6. Расскажите о проектировочно-гностических и рефлексивно-перцептивных способностях.
7. Что такое эмпатия в педагогической деятельности?
8. Дайте представление о концептуальной основе модели развития профессионально значимых качеств учителя.
9. На какие группы можно распределить профессионально значимые качества и свойства, необходимые педагогу?
10. Расскажите о планировании и возможностях развития профессионально значимых качеств личности педагога.

§ 9. Стиль педагогической деятельности. Специфика, особенности и модели педагогического общения

Стиль деятельности – это взаимосвязанная совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, как правило, предполагающей взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип.

Принято выделять три основных стиля деятельности:

- авторитарный,
- демократический,
- попустительский.

А.К.Маркова выделяет следующие наиболее характерные четыре стиля деятельности учителя:

1. Эмоционально-импровизационный. Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватно по отношению к конечным результатам планирует свою работу; для урока он выбирает наиболее интересный материал, а менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется, в основном, на сильных учеников. Деятельность учителя высоко оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импуль-

сивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проникателен.

2. Эмоционально-методический. Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность учителя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над рефлексивностью. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней привлекательностью, а особенностями самого предмета. Учитель повышенно чувствителен к изменениям ситуации на уроке, лично тревожен, но чуток и проникателен 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 использует коллективные обсуждения. Но сам учитель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбия, характерна осторожность, традиционность.

4. Рассуждающе-методический. Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными

обсуждениями. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях⁴⁰⁴.

Основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности проявляются:

- в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
- выборе методов обучения;
- подборе средств воспитания,
- стиле педагогического общения;
- реагировании на действия и поступки детей;
- манере поведения;
- предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

А.К.Маркова и А.Я.Никонова рассматривают три группы характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности: 1) содержательные, 2) динамические и 3) результативные характеристики.

Среди важнейших **содержательных характеристик** ученые указывают такие, как:

- **преимущественная ориентация учителя: на процесс обучения, процесс и результаты обучения, только на результаты обучения;**
- **адекватность-неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;**

⁴⁰⁴ Маркова А.К. Психология труда учителя. - М., 1993.

- **оперативность-консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;**

- **рефлексивность-интуитивность**⁴⁰⁵.

Аналогично выделяются **динамические характеристики**.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеют в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному⁴⁰⁶.

Чрезвычайно сложным и емким является понятие «общение». Часто оно трактуется как **взаимодействие двух и более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности**. С позиции отечественного деятельностного подхода, **общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека**. Человеческое общение может рассматриваться не только как акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией, но и в качестве непосредственного

⁴⁰⁵ Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. - № 5. - 1987.

⁴⁰⁶ Там же.

эмоционального контакта между людьми. Оно многообразно как по содержанию, так и по форме проявления. Общение может варьироваться от высоких уровней духовного взаимопроникновения партнеров до самых свернутых и фрагментарных контактов. Общение является достаточно многогранным явлением. **Оно представляет собой и отношение людей к друг к другу, и их взаимодействие, и обмен информацией между ними, их духовное взаимопроникновение. Аспект личностного отношения – только один из компонентов, одна из граней этого явления.**

Общение является предметом изучения многих наук. Для удобства анализа часто выделяют в качестве самостоятельных **логико-гносеологический, функционально-лингвистический, комплексно-сочетательный и общепсихологический подходы** к общению.

В логико-гносеологическом плане общение рассматривается как особый вид познавательно-практической деятельности людей, направленной на адекватное отражение действительности, осуществляемое в определенных условиях с определенными целями и с помощью определенных средств. Такой подход к общению позволяет конкретизировать его социальную сущность до уровня структурных компонентов и их связей друг с другом в предельно общем виде. Процесс общения не может происходить без каких-либо средств. Анализ соответствия этих средств содержанию, обстановке, целям и партнерам общения во многом способствует пониманию его сущности и механизмов. Ясно, что и психологический анализ общения невозможен без тщательного изучения конкретных средств и способов передачи мыслей, чувств, намерений людей в реальных актах общения.

Основным средством общения служит язык. Поэтому изучение его содержания, форм, видов, возможностей и норм составляет важнейшую проблему теории общения как таковой. Эти аспекты общения являются предметом его изучения в **функционально-лингвистическом подходе к общению. Собственно психологический анализ общения** начинается там, где используются психологические методы исследования, а наблюдаемые факты фиксируются терминами психологии как науки и рассматриваются в сопоставлении с уже известными психологическими закономерностями. Общение для психолога – это, прежде всего, закономерности протекания психической деятельности людей, общающихся друг с другом с определенными целями в определенных условиях его деятельности.

В практике научного анализа широкое распространение получили различные варианты сочетаний собственно психологического подхода к общению с подходами к нему со стороны других наук (социология, философия, физиология, медицина, педагогика и др.). **Комплексно-сочетательные подходы образуют некий единый сплав, или комплекс, психологических и непсихологических сведений (социально-психологическая и психолингвистическая теория общения), другие остаются обычными сочетаниями (психофизиологическая и медико-психологическая теория общения).**

Многие из комплексно-сочетательных подходов к общению разрабатываются в рамках традиционных прикладных отраслей психологии (социальная психология, педагогическая психология, психология труда, судебная психология, патопсихология, зоопсихология и др.). Некоторые из подходов носят относительно самостоятельный характер (психолингвистический,

логико-психологический, психофизиологический анализ общения).

В каждом из этих подходов есть своя специфика, свои проблемы. Но, в целом, эти проблемы опираются на общепсихологический анализ общения как явления психической деятельности.

Педагогическое общение – специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе. Часто педагогическое общение определяется в психологии как взаимодействие субъектов педагогического процесса, осуществляемое знаковыми средствами и направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысловых образований партнеров. Общение – неотъемлемый элемент педагогической деятельности; вне его невозможно достижение целей обучения и воспитания.

В психолого-педагогической литературе существуют разные трактовки педагогического общения. Приведем некоторые из них. Например, А.А.Леонтьев⁴⁰⁷ педагогическое общение определяет как «**профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности**

⁴⁰⁷ Леонтьев Алексей Алексеевич (1936-2004) — российский психолог и лингвист, занимался проблемами педагогики и педагогической психологии.

и отношений между педагогом и учащимся внутри **ученического коллектива»**⁴⁰⁸. И.А.Зимняя обращает внимание на то, что педагогическое общение «как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся»⁴⁰⁹.

Педагогическое общение является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность определяется, прежде всего, целями и ценностями общения, которые должны быть приняты всеми субъектами педагогического процесса в качестве императива их индивидуального поведения. Можно выделить и соответствующие уровни педагогического общения. Основная цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. В общении происходит становление (т.е. возникновение новых свойств и качеств) индивидуальности как учащихся, так и педагогов.

Кроме понятной всем **информационной функции** в общении можно выделить и ряд других, например:

▪ **контактную – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче учебной информации и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимориентированности;**

⁴⁰⁸ Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 2008.

⁴⁰⁹ Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.

▪ **побудительную – стимуляцию активности учащегося, направляющую его на выполнение тех или иных учебных действий;**

▪ **эмотивную – побуждение в ученике нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний и др.**

Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса.

Высшая ценность педагогического общения – индивидуальность педагога и учащегося. Собственное достоинство и честь педагога, достоинство и честь учащихся – важнейшая ценность педагогического общения. В связи с этим ведущим принципом педагогического общения может быть принят знаменитый императив И.Канта (безусловное требование): **всегда относиться к себе и учащимся как цели общения, в результате которого происходит восхождение к индивидуальности.** Именно это восхождение к индивидуальности в процессе общения и является выражением чести и достоинства субъектов общения.

Педагогическое общение должно ориентироваться не только на достоинство человека как важнейшую ценность общения. Большое значение для продуктивного общения имеют такие **этические ценности, как честность, откровенность, бескорыстие, доверие, милосердие, благодарность, забота, верность слову.**

Специфика педагогического общения, прежде всего, проявляется в его направленности: не только на само взаимодействие и на обучающихся в целях их личностного развития, но и, что является основным для самой педагогической системы, – на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе умений. В силу этого педа-

гогическое общение характеризуется тройной направленностью – на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения). В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью на субъектов: личностной, социальной и предметной. Это происходит в силу того, что учитель, работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует ее результат на всех присутствующих в классе, т.е. фронтально воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что **своеобразие педагогического общения, выявляясь во всей совокупности названных характеристик, выражается также в том, что органически сочетает в себе элементы личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.** Качество педагогического общения определяется, прежде всего, тем, что оно реализует **специфическую обучающую функцию, которая включает в себя воспитывающую.** Ведь исходной позицией для организации оптимального образовательного процесса является воспитывающий и развивающий характер обучения. Обучающая функция может быть соотнесена с трансляционной функцией общения, по А.А.Брудному⁴¹⁰, но только в общем плане⁴¹¹. **Обучающая функция педагогического общения является ведущей, но она не самодовлеющая, она естественная часть многостороннего**

⁴¹⁰ Брудный Арон Абрамович (1932-2011) – выдающийся отечественный психолог, писатель, сценарист.

⁴¹¹ Брудный А.А. Понимание и общение. - М.: Знание, 1989.

взаимодействия учителя – учеников, учеников между собой.



А.А.Брудный

Педагогическое общение отражает специфику характера взаимодействия людей, описываемого схемой «человек – человек».

Среди основных характеристик этой группы профессий выделяются следующие:

- 1. Умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей».**
- 2. Умение слушать и выслушивать.**
- 3. Широкий кругозор.**
- 4. Речевая (коммуникативная) культура.**

5. «Душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение и способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту»⁴¹².

6. «Проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»⁴¹³.

7. Способность сопереживать.

8. Наблюдательность и др.

Общение – это процесс развития и становления отношений между субъектами, которые активно участвуют в диалоге. Речь учителя является основным средством, которое позволяет ему приобщить учеников к своим способам мышления.

Если рассматривать общение как сквозной процесс в обучении, то необходимо выделить две основные модели общения:

1. учебно-дисциплинарную;

2. личностно-ориентированную.

1. **Учебно-дисциплинарная модель общения.**

Она складывалась в нашей стране десятилетиями и до сих пор несет на себе отпечаток второй половины 70-х годов прошлого столетия, когда целью обучения являлось вооружение учеников знаниями, умениями и навыками. Лозунгом в ходе взаимодействия взрослого с детьми было «Делай, как я». Для рассматриваемой модели общения характерен авторитарный стиль, где:

⁴¹² Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004.

⁴¹³ Там же.

- **способы общения:** наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик;
- **тактика общения:** диктат или опека;
- **личностная позиция:** удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций.

В результате такой модели общения происходит пагубное воздействие на личность ребенка. Альтернативу этой модели составляет личностно-ориентированная модель общения.

Традиционно обучение и воспитание рассматривались как односторонне направленные процессы, механизмом которых являлась трансляция учебной информации от ее носителя – педагога к получателю – учащемуся. Педагогический процесс, построенный на основе таких представлений, в современных условиях демонстрирует низкую эффективность. Учащийся как пассивный участник этого процесса оказывается способен лишь усвоить (по сути, запомнить) ту ограниченную информацию, которая предоставляется ему в готовом виде. У него не формируется способность самостоятельно овладевать новой информацией, использовать её в нестандартных условиях и сочетаниях, находить новые данные на основе уже усвоенных. Односторонне направленный учебно-воспитательный процесс практически не достигает основной цели образования – становления зрелой, самостоятельной, ответственной личности, способной к адекватным шагам в противоречивых и меняющихся условиях современного мира. Личность под влиянием авторитарного директивного воздействия приобретает черты зависимости, конформности.

2. Личностно-ориентированная модель общения. Цель личностно-ориентированной модели общения – обеспечить чувства психологической

защищенности ребенка, доверие его к миру, радость существования, формирование начала личности, развитие индивидуальности ребенка. Для этой модели общения характерен диалогический тип общения. Данная модель общения характеризуется тем, что взрослый взаимодействует с ребенком в процесс общения. Он не подгоняет развитие детей, а предупреждает возникновение возможных отклонений в личностном развитии детей. Формирование знаний, умений и навыков является не целью, а средством полноценного развития личности.

- **способы общения: понимание, признание и принятие личности ребенка, основанное на формирующейся у взрослых способности к децентрации (умение встать на позицию другого, учесть точку зрения ребенка и не игнорировать его чувства и эмоции);**

- **тактика общения: сотрудничество, создание и использование ситуаций, требующих проявления интеллектуальной и нравственной активности детей;**

- **личностная позиция педагога: исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития.**

В современной науке и практике все большее признание приобретает концепция педагогического процесса как диалога, предусматривающего взаимно направленное и этим обусловленное взаимодействие участников этого процесса, а также методы групповой дискуссии. Здесь педагогическое общение выступает как главный механизм достижения основных целей обучения и воспитания.

Для запоминания и самоконтроля: авторитарный, демократический, попустительский стили,

эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методический, преимущественная ориентация учителя, адекватность-неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса, оперативность-консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности, рефлексивность-интуитивность, основная форма осуществления педагогического процесса, А.А.Леонтьев, А.А.Брудный, тройная направленность, тройная ориентированность, способы общения, тактика общения, личностная ориентированность педагога.

Вопросы и задания по § 9

1. Что такое стили общения?
2. Какие основные стили общения вам известны?
3. Расскажите о характерных стилях деятельности учителя.
4. Дайте представление о признаках индивидуального стиля педагогической деятельности.
5. Подготовьте сообщения о трех группах характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности.
6. Что такое педагогическое общение?
7. Расскажите об основных функциях и специфике педагогического общения.
8. Дайте представление об учебно-дисциплинарной и личностно-ориентированной моделях педагогического общения.

§ 10. Социально-психологические аспекты педагогического общения и личностно-профессиональные качества учителя

В [социальной] психологии принято выделять три основные стороны общения:

- **взаимное восприятие и понимание людьми друг друга (перцептивный аспект общения);**
- **обмен информацией (коммуникативный аспект);**
- **осуществление совместной деятельности (интерактивный аспект).**

Каждый из названных компонентов в условиях педагогического процесса и педагогического общения приобретает свои особенности.

Перцептивный компонент педагогического общения опосредован своеобразием ролей участников диалога. В педагогическом процессе осуществляется формирование личности учащегося, которое проходит ряд последовательных этапов, предшествующих оформлению зрелого сознания и мировоззрения. На ранних этапах этого процесса педагог обладает рядом изначальных преимуществ, т.к. он является носителем сформировавшейся личности, а также обладает сложившимися представлениями о целях и механизмах формирования личности воспитанников. **Особенности личности педагога, его индивидуально-психологические и профессиональные качества выступают важным условием, определяющим характер диалога.** К необходимым профессиональным качествам педагога относится его умение отмечать и адекватно оценивать индивидуальные особенности детей, их интересы, склонности, настроения. Лишь

выстраиваемый с учетом этих особенностей педагогический процесс может быть эффективным.

Коммуникативный компонент педагогического общения тоже во многом обусловлен характером взаимоотношения ролей участников диалога. На ранних этапах педагогического взаимодействия ребенок еще не обладает необходимым потенциалом равноправного участника обмена информацией, т.к. не имеет достаточных для этого знаний. **Педагог выступает носителем человеческого опыта, который воплощен в заложенных в образовательную программу знаниях.** Это, однако, не означает, что педагогическая коммуникация даже на ранних этапах является односторонним процессом. В современных условиях оказывается недостаточным простое сообщение ученикам информации. Необходимо активизировать их собственные усилия по усвоению знаний. Особую важность при этом приобретают активные и интерактивные методы обучения, стимулирующие самостоятельное нахождение учащимися необходимой информации и ее последующее использование применительно к разнообразным условиям. **По мере овладения все большим массивом данных и формирования способности оперировать ими, учащийся становится равноправным участником учебного диалога, вносящим значительный вклад в коммуникативный обмен.**

Механизмами межличностного восприятия являются:

- ❖ проецирование (неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества);
- ❖ децентрация (способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способ-

ность к восприятию точки зрения другого человека);

❖ идентификация (неосознанное отождествление себя с другим либо сознательная мысленная постановка себя на место другого);

❖ эмпатия (постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания);

❖ стереотипизация (механизм межличностного познания).

Рассмотрим стереотипизацию. Под влиянием окружающих и в силу взаимодействия с ними у каждого человека образуются более или менее конкретные эталоны-стереотипы, пользуясь которыми, он дает оценку другим людям. Чаще всего формирование устойчивых эталонов протекает незаметно для самого человека, и они приобретают власть над ним именно в силу их недостаточной осознанности.

Можно выделить шесть групп социально-перцептивных стереотипов:

- 1. антропологические;*
- 2. этнонациональные;*
- 3. социально-статусные;*
- 4. социально-ролевые;*
- 5. экспрессивно-эстетические;*
- 6. вербально-поведенческие.*

Чаще всего эти эталоны-стереотипы срабатывают в условиях дефицита информации о человеке, когда о нем вынуждены судить по первому впечатлению.

1. Антропологические стереотипы проявляются в том, что оценка внутренних, психологических качеств человека, оценка его личности зависит от особенностей его физического облика.

2. Этнонациональные стереотипы проявляются в том случае, если психологическая оценка человека опосредована его принадлежностью к той или иной расе, нации, этнической

группе (например, «немец-педаант», «темпераментный южанин» и т.п.).

3. Социально-статусные стереотипы состоят в зависимости оценки личностных качеств человека от его социального статуса (в экспериментах выяснилось, что даже рост незнакомого человека оценивается по-разному, в зависимости от того, кем по статусу он является: чем более высоким был социальный статус, тем более высокого роста казался человек).

4. Социально-ролевые стереотипы проявляются в зависимости оценки личностных качеств человека от его социальной роли, ролевых функций (например, стереотип военного как дисциплинированного, жесткого, ограниченного человека, стереотип профессора как умного, рассеянного и т.п.).

5. Экспрессивно-эстетические стереотипы определяются зависимостью оценки личности от внешней привлекательности человека («эффект красоты»: чем более привлекательной кажется внешность оцениваемого, тем более позитивными личностными качествами он наделяется).

6. Вербально-поведенческие стереотипы связаны с зависимостью оценки личности от внешних особенностей (экспрессивные особенности, особенности речи, мимики, пантомимики и т.п.).

В процессе познания педагогом личности учащегося механизм «стереотипизации» действует во всех направлениях: «работают» и социальные стереотипы, и эмоционально-эстетические, и антропологические и пр. У педагога под влиянием его педагогического опыта складываются специфические социальные стереотипы: «отличник», «двоечник». Так, впервые встречаясь с учащимся, уже получившим характеристику «отличника» или «двоечника», педагог с большей или меньшей вероятностью предполагает наличие у него определенных качеств. Среди преподавателей чрезвычайно распространен стереотип о связи хорошей успе-

ваемости учащегося с характеристиками его личности: успешно учится – значит, способный, добросовестный, честный, дисциплинированный; успеваешь плохо – значит, бесталанный, ленивый, несобранный и т.п. Распространен и такой стереотип у педагогов: «неблагополучными» детьми, склонными к асоциальному поведению, чаще всего являются «ершистые», беспокойные учащиеся, те, которые не могут усидеть на занятиях, не могут молча, подчиненно реагировать на замечания, способны вступить в пререкания. А учащиеся, демонстрирующие подчиненность, действующие в зависимости от указаний и замечаний педагога, оцениваются польщенным педагогом как «благополучные».

Эмоционально-эстетические стереотипы также могут играть определенную роль в процессе педагогического общения: оценивая свое отношение к незнакомым ученикам (по их фото) и их поступкам (описание неблагоприятных поступков), педагоги оказываются более снисходительными к тем, у кого была более привлекательная внешность.

В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, особенно если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер. Использование стереотипов, конечно, может быть частично приемлемо:

❖ если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятностную оценку личности учащегося («возможно, он доставит мне много хлопот»);

❖ если педагог «знает себя» и отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов;

❖ если опора на стереотипы используется лишь в условиях дефицита информации,

впоследствии уступая место целенаправленному, профессиональному изучению личности.

Стоит иметь в виду, однако, что есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать учащихся. Основные из них таковы:

1. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у педагога задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания учащегося.

2. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми учащиеся заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт.

3. Стремление сделать преждевременные заключения о личности учащегося до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые педагоги, например, имеют «готовое» суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз встретились с ним или увидели его.

4. Безотчетное структурирование личности учащегося – логически объединяются в целостный образ только строго определенные личностные черты и тогда всякое понятие, которое не вписывается в этот образ, отбрасывается.

5. Эффект «ореола» – первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности учащегося распространяется на весь его образ, а затем общее впечатление о нем переносится на оценку его отдельных качеств. Если общее впечатление об учащемся благоприятно, то его положительные черты переоцениваются, а недостатки либо не замечаются, либо оправдываются. И наоборот, если общее впечатление об ученике отри-

цательно, то даже благородные его поступки не замечаются или превратно истолковываются как своекорыстные.

6. Эффект «проецирования» – другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния. Человек, воспринимая и оценивая людей, склонен логически предположить: «...все люди подобны мне» или «другие противоположны мне». Упрямый подозрительный человек склонен видеть эти же качества характера у партнера по общению, даже если они объективно отсутствуют. Добрый, отзывчивый, честный человек, наоборот, может воспринять незнакомого через «розовые очки» и ошибиться. Поэтому, если кто-то жалуется, какие мол, все вокруг жестокие, жадные, нечестные, не исключено, что он судит по себе.

7. Эффект «первичности» проявляется в том, что первая услышанная или увиденная информация об ученике или событии, является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на все последующее отношение к этому человеку. Даже потом, если человек получит другую информацию, которая будет опровергать первичную, он все равно будет больше помнить и учитывать первичную информацию. На восприятие другого влияет и настроение самого человека: если оно мрачное (например, из-за плохого самочувствия), в первом впечатлении о человеке могут преобладать негативные чувства. Чтобы первое впечатление о незнакомом человеке было полнее и точнее, важно положительно «настроиться на него».

8. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление

полагаться на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

9. Отсутствие изменений в восприятии и оценках учащихся, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение об ученике не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

10. Эффект «последней информации» – если последняя информация, полученная о человеке, будет негативной, она может изменить прежнее мнение о нем.

В процессе общения между учителем и учащимся стоит задача не только и не столько передать информацию, сколько добиться ее адекватного понимания последним. То есть в межличностной коммуникации как особая проблема выступает интерпретация сообщения, поступившего от учителя ученику и наоборот. Во-первых, форма и содержание сообщения существенно зависят от личностных особенностей как учителя, так и ученика, их представлений друг о друге и отношений между ними, всей ситуации, в которой происходит общение. Во-вторых, переданное учителем учебное сообщение не остается неизменным: оно трансформируется, изменяется под влиянием индивидуально-типологических особенностей ученика, отношения его к учителю, самому тексту, ситуации общения.



Коммуникативный барьер

От чего же зависит адекватность восприятия учебной информации? Можно назвать ряд причин, важнейшей из которых является наличие или отсутствие в процессе коммуникативных барьеров. В самом общем смысле **коммуникативный барьер** – это **психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками педагогического процесса. В случае возникновения барьера учебная информация искажается или теряет изначальный смысл.** Исходя из этого, можно выделить три группы барьеров педагогического общения:

- **личностные;**
- **социально-психологические;**
- **физические;**

Среди **личностных барьеров** большую группу составляют так называемые барьеры неправильной установки сознания:

- **стереотипы мышления;**
- **предвзятость;**

- неправильное отношение друг к другу;
- отсутствие внимания и интереса к другому;
- пренебрежение фактами.

Повторимся: стереотипы представляют собой устойчивое, упрощенное мнение о людях (учителях, учениках) и ситуациях. Они возникают в педагогическом процессе двояким образом: смысл информации может быть искажен а) стереотипом говорящего; б) стереотипным мышлением воспринимающего (слушающего). Предвзятые представления между учителем и учеником возникают в результате снижения уровня самокритичности и подъема самооценки (как правило, не всегда обоснованного). Предвзятость в педагогическом общении проявляется в следующем:

1. Ложные стереотипы, относящиеся к восприятию человека по внешним данным. (Этот в очках, значит, умный, этот – спортивный на вид, значит, неумный и т.д.) Установка на внешность экономит педагогические усилия, связанные с познанием учеников, но часто приводит к заблуждениям, которые, в конечном счете, выливаются в педагогические просчеты.

2. Приписывание достоинств или недостатков человеку исходя только из его социального статуса. В этом случае ученик или студент оказываются не в лучшем положении: их социальный статус ниже статуса педагога.

3. Субъективизм, штампы, трафареты, предварительная информация, которую педагог получает об учащемся (или другом педагоге). Следуя им, педагог встает на ложный путь педагогического общения или оказывается вообще вне его. Необходимо проверять всякую информацию и проводить переоценку предварительных устано-

вок, чтобы познать истинного человека, его плюсы и минусы и строить общение с ним с опорой на плюсы, осознавая, что каждый человек в чем-то лучше другого.

Общение – это совокупность связей и взаимодействия людей, складывающаяся в их совместной деятельности. Оно предполагает некоторый результат – изменение поведения и деятельности других людей. Каждый человек выполняет определенную роль в обществе. Множественность ролевых позиций нередко порождает их столкновение – ролевые конфликты. В некоторых ситуациях обнаруживается антагонизм позиций, отражающий наличие взаимоисключающих ценностей, задач и целей, что иногда приводит к межличностным конфликтам.

Эффективность педагогического общения в немалой степени определяется личностными качествами учителя. Среди них можно выделить четыре группы:

1. показатели коммуникативного плана;
2. показатели индивидуально-личностного плана;
3. показатели общего социально-психологического плана;
4. показатели морально-этического плана.

Среди показателей личностного плана наибольшее значение имеют коммуникативные склонности, способности, знания, умения, навыки общения и др. Безусловно, на результативность педагогического общения оказывают влияние такие показатели индивидуально-личностного плана, как интересы, склонности, уровень подготовленности, привычки учителя и ученика.

Иногда отмечается связь эффективного познания личности учащегося с индивидуально-психологическими особенностями педагога, например такими, как интроверсия, экстраверсия, эмоциональная стабильность. Исследования и практика показали, что, в целом, педагоги **интровертированного типа** более полно и адекватно отражают личность учащегося по сравнению с педагогами-экстравертами. Обнаруживается интересная особенность: **те педагоги, которые не связывают свое профессиональное совершенствование с развитием самоуверенности (а, напротив, приближаясь к своему идеалу профессионализма, стремятся стать менее самоуверенными), дают более позитивную оценку личности учащегося. И наоборот, чем более педагог связывает свое профессиональное самосовершенствование с повышением самоуверенности, тем чаще он дает в целом негативные оценки личности учащегося.**

В психолого-педагогической литературе указывается и ряд других качеств личности педагога, важных для общения. Среди них можно назвать следующие:

- **фасцинация (основа обаяния);**
- **прямой и лучистый взгляд, голос, богатый в тембровом отношении;**
- **импровизационный ум;**
- **эмпатия (способность поставить себя на место другого);**
- **доброжелательность;**
- **аутентичность (умение быть собой);**
- **инициативность в общении;**
- **непосредственность;**
- **принятие своих и чужих без страха;**
- **стремление к самопознанию.**

Кроме того, можно выделить еще ряд профессионально важных качеств педагога, необходимых для общения с аудиторией. Одним из них является **умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с учащимися**. Данное умение обычно связывают с коммуникативными способностями педагога. **Владение профессионально-педагогическим общением – важнейшее требование к личности педагога в том ее аспекте, который касается межличностных взаимоотношений.**

Прежде всего, отметим, что **коммуникативные способности**, проявляющиеся в педагогическом общении, – это **способности к общению, специфическим образом выступающие в сфере педагогического взаимодействия, связанного с обучением и воспитанием детей**. Из этого можно сделать, по меньшей мере, два полезных вывода:

1. Разговор о способностях к педагогическому общению не может вестись независимо от обсуждения общих коммуникативных способностей, проявляемых во всех сферах человеческого общения.

2. Когда речь идет о способностях к педагогическому общению, то ограничиваться разговорами об общих коммуникативных способностях нельзя. Во-первых, далеко не все коммуникативные способности человека проявляют себя одинаковым образом и в одинаковой мере необходимы педагогу. Во-вторых, есть ряд специальных коммуникативных умений и навыков, которыми должен владеть педагог и которые, может быть, в меньшей степени, необходимы представителям других профессий. В частности, познание человеком других людей, познание самого себя, правильное восприятие и оценивание ситуаций общения, умение правильно вести себя по отношению к людям, действия,

предпринимаемые человеком в отношении самого себя.

Исходя из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной) можно выделить три группы базовых коммуникативных умений педагога:

- 1. умения межличностной коммуникации;**
- 2. умения восприятия и понимания друг друга;**
- 3. умения межличностного взаимодействия.**

Умения межличностной коммуникации включают в себя:

- **умение передавать учебную информацию;**
- **умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации;**
- **умение организовывать и поддерживать педагогический диалог;**
- **умение активно слушать ученика.**

Среди **перцептивных умений** важное значение имеют:

- **умение ориентироваться в коммуникативной ситуации педагогического взаимодействия;**
- **умение распознавать скрытые мотивы и психологические защиты учащегося;**
- **умение понимать эмоциональное состояние учащегося и др.**

Вышеперечисленные и другие коммуникативные умения могут быть сформированы на интуитивном, житейском и сознательном уровнях. Кроме того, в каждом из них можно выделить низкий, средний и высокий подуровни.

Познание человека человеком включает общую оценку человека как личности, которая обычно складывается на основе первого впечатления о нем, оценку отдельных черт его личности, мотивов и намерений, оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внут-

ренным миром человека; умение «читать» позы, жесты, мимику, пантомимику. Познание человеком самого себя предполагает оценку своих знаний и своих способностей, оценку своего характера и других черт личности, оценку того, как человек воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих. Умение правильно оценить ситуацию общения – это способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации. Связанные с этим способности включают:

- **умение вступать в контакт с незнакомыми людьми;**
- **умение предупреждать возникновение и своевременно разрешать уже возникшие конфликты и недоразумения;**
- **умение вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другим человеком;**
- **умение вести себя так, чтобы дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства;**

Коммуникативные способности педагога поддаются развитию. Хорошие результаты в их формировании дает социально-психологический тренинг.

Педагогическое общение осуществляется в разнообразных формах, зависящих, главным образом, от индивидуальных качеств педагога и его представления о собственной роли в этом процессе. В психолого-педагогической литературе эта проблема, как правило, рассматривается в связи со стилем педагогической деятельности. Существует несколько классификаций педагогических стилей, базирующихся на разных основаниях. Например, выделяются в качестве противопоставляемых друг другу **регламентированный и**

импровизационный стили педагогического взаимодействия, которые могут также рассматриваться как стили педагогического общения. **Регламентированный стиль предусматривает строгое подразделение и ограничение ролей участников педагогического процесса, а также следование определенным шаблонам и правилам.** Его преимущество, как правило, в четкой организации учебно-воспитательной работы. Однако для этого процесса характерно возникновение новых, неожиданных условий и обстоятельств, которые не предусмотрены изначальной регламентацией и не могут быть бесконфликтно под нее «подогнаны». Возможности коррекции педагогического взаимодействия в нестандартных условиях в рамках регламентированного стиля весьма низки. **Импровизационный стиль в этом плане обладает, значительным преимуществом, т.к. позволяет спонтанно находить решение каждой, вновь возникающей ситуации.** Однако способности к продуктивной импровизации весьма индивидуальны, поэтому осуществление взаимодействия в таком стиле не всегда возможно. **Достоинства того или иного стиля дискуссионны; оптимальным представляется гармоничное сочетание в педагогическом процессе элементов регламентации и импровизации, что позволяет одновременно соблюсти необходимые требования к процессу и результату обучения, а также при необходимости скорректировать механизмы взаимодействия.**

Существует и **традиционное подразделение стилей по критерию роли участников педагогического процесса.** В рамках авторитарного стиля общения эти роли строго регламентированы, причем, учащемуся принадлежит изначальное подчиненная роль. Именно при этом условии осуществляется обучение и воспитание как целенаправленное воздействие на ребенка. На-

ряду с указанными недостатками этот механизм чреват постепенным отставанием от возрастающих возможностей ребенка, что приводит, в итоге, к несоответствию педагогического стиля и сформировавшихся жизненных установок учащегося. Крайней противоположностью авторитарному выступает стиль педагогического общения, который может быть расценен как попустительский. Внешне он позволяет достичь раскованных отношений, однако чреват возможностью утраты контроля педагога над поведением воспитанников.

Оптимальным представляется так называемый демократичный стиль общения, при котором имеет место определенная регламентация ролей участников диалога, не ущемляющая, однако, свободы проявления индивидуальных склонностей и особенностей характера. Именно такой стиль позволяет гибко корректировать механизмы взаимодействия с учетом возрастающей роли учащегося как участника все более равноправного диалога. Пытаясь выяснить причины, делающие общение одним из сильнейших факторов, участвующих в формировании личности, было бы большим упрощением видеть его воспитательное значение только в том, что вступающие в общение люди получают, таким образом, возможность передать друг другу знания об окружающей их действительности, которыми они обладают, а также умения и навыки, требующиеся обычно человеку для успешного выполнения предметной деятельности. **Воспитательное значение общения заключается не только в том, что оно расширяет общий кругозор человека и способствует развитию психических образований, которые необходимы ему для успешного выполнения деятельности, носящей предметный характер. Воспитательное значение общения заключается еще и в том, что оно является**

обязательным условием формирования общего интеллекта человека и, прежде всего, многих его перцептивных, мнемических и мыслительных характеристик.

Какие требования предъявляют учителя к вниманию, восприятию, памяти, воображению, мышлению учащихся, когда с ним повсеместно общаются, какие задачи перед ними ставят и какой уровень их активности при этом вызывают – от этого в большой степени зависит то конкретное сочетание различных характеристик, которые определяют интеллект учащегося.

Для запоминания и самоконтроля: перцептивный аспект общения, коммуникативный аспект, интерактивный аспект, проецирование, децентрация, идентификация, эмпатия, стереотипизация, интерпретация сообщения, эффект «последней информации», коммуникативный барьер, дидактогения, регламентированный и импровизационный стили педагогического взаимодействия, умения межличностной коммуникации, фасцинация, индивидуально-психологические особенности педагога, личностные, социально-психологические, физические барьеры.

Вопросы и задания по § 10

1. Какие стороны общения принято выделять в социальной психологии и как это применимо в педагогической психологии?
2. Расскажите о механизмах межличностного восприятия.
3. Что такое стереотипизация в педагогическом общении?

4. Что мешает правильно воспринимать и оценивать учащихся?
5. В каких случаях может быть частично приемлемо использование стереотипов?
6. От чего зависит адекватность восприятия учебной информации?
7. Расскажите о личностных барьерах в педагогической деятельности.
8. Дайте представление о личностных качествах учителя, определяющих эффективность педагогического общения.
9. Расскажите о базовых коммуникативных умениях педагога.
10. Что такое регламентированный и импровизационный стили педагогического взаимодействия?

§ 11. Краткое представление о педагогической акмеологии

На исходе XX века и в начале третьего тысячелетия при возникновении **глобальных кризисных проблем** (экологических, демографических, социальных) особую остроту приобретает поиск новых возможностей и ресурсов для их рационального решения. Один из конструктивных путей связан с созданием инновационных высоких технологий, причем не только в традиционной производственной области, но и в других сферах человеческой деятельности, изучаемых, в частности, акмеологией.

Высокий профессионализм и творческое мастерство специалистов – один из важнейших человеческих ресурсов, становящихся фактором оптимального решения насущных проблем. В этом контексте особое значение приобретает интегративно-комплексная наука **акмеология** (греч. акме – вершина, расцвет). Именно она изучает закономерности и технологии развития профессионализма и творчества как акме-форм оптимального осуществления всевозможных видов профессиональной деятельности.

Вершина зрелости человека – многомерное состояние, которое охватывает значительный по протяженности этап его жизни и демонстрирует, насколько он состоялся как личность, как гражданин, как специалист в какой-то профессиональной области деятельности. Вместе с тем, акме никогда не является статичным образованием, а отличается большей или меньшей вариативностью, изменчивостью. Современную акмеологию интересует в первую очередь то, в каком возрасте люди разных профессий достигают периода расцвета и как долго утверждаются на этом уровне. В то же время, главная проблема акмеологии – не столько хронологическая протяженность

полноценной зрелости, сколько душевное состояние человека, способное превратить любой жизненный период в период расцвета.

Акмеология – наука новая, находящаяся в стадии активного становления. Символично, что появление этого термина относится к периоду бурного интеллектуального и социального поиска 1920-х годов, когда возникли такие отрасли научно-практического знания, как эврилогия (Энгельмейер), эргонология (Мясищев), рефлексология (Бехтерев) и акмеология (Н. А.Рыбников).

Естественнонаучной предпосылкой акмеологии стали исследования прошлого о возрастных закономерностях творческой деятельности и зависимости продуктивности творческой деятельности от различных психобиологических факторов.



Н.А.Рыбников

В развитии акмеологии можно выделить четыре основных этапа:

* **латентный**, когда складывались исторические, культурологические, социальные, философские,

научные, практические, педагогические предпосылки выделения в научном познании новой сферы человековедения;

* **номинационный**, когда социальная потребность в такого рода знании была осознана и обозначена путем введения Н. А.Рыбниковым в 1928 году специального термина «акмеология»;

* **инкубационный** – его начало датируется возникновением концептуальной идеи о необходимости констелляции исследований акмеологической проблематики в качестве новой области человекознания. Предпосылкой явились систематизация и обобщение, анализ и дифференциация человекознания второй трети XX века в трудах Ананьева. Завершился этот этап выдвижением программы развертывания акмеологии в качестве особой дисциплины;

* **институциональный** – этот этап связан с созданием ряда социальных структур: акмеологической кафедры, лабораторий в вузах и, наконец, Международной академии акмеологических наук. В рамках этих научно-учебных структур ведутся основные исследования, разрабатываются акмеологические технологии и осуществляется профессиональное обучение.

В целях изучения и анализа акме-форм, успешного и творческого профессионального мастерства и разработки оптимальных технологий развития профессионализма, акмеология проводит комплексные исследования процессов и способов осуществления различными специалистами профессиональной деятельности, синтезируя для этого достижения других наук о человеке, прежде всего философии, социологии, психологии, физиологии, генетики и педагогики. Полученное в результате психолого-акмеологических исследований научное знание о закономерностях и

способах достижения вершин профессионализма и творчества характеризует такой интегративный по своей социокультурной природе и системообразующий по методологическому значению онтологический атрибут, как «акмеологичность» профессионального бытия человека.

Акмеология, как и любая другая область научного знания, имеет не только общенаучные принципы, конституирующие ее категориально-методологически как науку, но и конкретные дисциплинарные особенности, которые характеризуют ее как специфическую отрасль предметно методического знания.

Современный этап развития акмеологии связан с историко-философским обоснованием акмеологии, которое позволяет проследить связь ее с культурологией, философской антропологией и другими областями знаний. Таким образом, происходит ее выход за пределы психологии. Это возможно благодаря активному применению акмеологией принципов, заимствованных из других областей научного знания.

Можно рассматривать акмеологию через призму теории социальной синергетики. В результате интегрирования знаний, на стыке этих научных направлений сформировалась новая область знаний – **синергетическая акмеология как наука о закономерностях достижения максимального совершенства любой социальной системой (в частности, индивидуальным человеком) посредством самоорганизации.**

Человек с позиции теории самоорганизации рассматривается как структура, существующая за счет постоянного обмена с окружающей средой веществом, энергией и информацией. Цель любой подобной структуры – достижение максимально возможного устойчивого состояния в контексте тех условий среды, в которых она находится.

Самоорганизация человека на пути к акме выглядит многоэтапным процессом. В общем виде она складывается из процессов **самоподготовки** и **самореализации**. Самоподготовка, в свою очередь, состоит из **самообразования** и **самовоспитания**. На данных этапах человеком формируется творческий потенциал. Вклад самообразования в этот процесс предполагает усвоение знаний, умений и навыков, которые, не предусмотрены официальной системой образования, но необходимы лично ему для осуществления собственных целей. Самовоспитание – это формирование у человека определенных моральных качеств, которые не гарантируются той социальной средой, в которой происходит воспитание человека. После того, как у человека сформированы необходимые для жизни знания, умения, навыки и система нравственных ориентиров, начинается процесс **самореализации**.

Самореализация также двухкомпонентна и включает **самовыражение** и **самоутверждение**. Самовыражение – это последовательное продвижение к вершинам профессионального мастерства. На этом этапе человек проявляет себя как творец и создатель значимых для него ценностей. Но жизнь человека не замкнута на себя, и неизбежно столкновение с внешней средой. Продукты деятельности человека на этапе самоутверждения испытывают **оценку социума** (значимы ли эти продукты для общества). В идеальном случае максимум самовыражения (профессиональное акме) должен сойтись с максимумом самоутверждения (социальное акме). Выражаясь простым языком, высокий профессионализм должен быть по достоинству высоко оценен. В реальности, к сожалению, это бывает далеко не всегда.

Педагогическая акмеология как часть общеакмеологического знания – это наука о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога.

Одно из центральных понятий педагогической акмеологии – понятие **профессионализма педагога**. Под ним понимается **интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию (детей, взрослых обучающихся).**

По мнению А.К.Марковой, профессионализм педагога должен соответствовать ряду критериев, среди которых:

- **объективные критерии: эффективность педагогической деятельности (основных ее видов – обучающей, развивающей, воспитательной, а также вспомогательных в труде педагога – диагностической, коррекционной, консультационной, организаторско-управленческой, самообразовательной и др.);**

- **субъективные критерии: устойчивая педагогическая направленность (желание оставаться в профессии), понимание ценностных ориентаций профессии педагога, позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность трудом;**

- **процессуальные критерии: использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде;**

- **результативные критерии: достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (формирование качеств личности учащихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстро меняющемся обществе)⁴¹⁴.**

⁴¹⁴ Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.

Уровни профессионализма педагога представляют собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда, которые не так сложно установить и определить:

- **уровень овладения профессией, адаптация к ней, первичное усвоение учителем норм, менталитетов, необходимых приемов, технологий;**

- **уровень педагогического мастерства как выполнение на хорошем уровне лучших образцов передового педагогического опыта, накопленных в профессии; владение имеющимися в профессии приемами индивидуального подхода к учащимся, методами передачи знаний; осуществления лично-ориентированного обучения и др.;**

- **уровень самоактуализации педагога в профессии, осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие средствами профессии, сознательное усиление своих позитивных качеств и сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля;**

- **уровень педагогического творчества как обогащение педагогическим опытом своей профессии за счет личного творческого вклада, внесения авторских предложений, как касающихся отдельных задач, приемов, средств, методов, форм организации учебного процесса, так и создающих новые педагогические системы обучения и воспитания⁴¹⁵.**

- **Для запоминания и самоконтроля: глобальные кризисные проблемы, интегративно-комплексная наука, Н.А.Рыбников, латентный, номинацион-**

⁴¹⁵ Там же.

ный, инкубационный, институциональный этапы, синергетическая акмеология, самоподготовка, самореализация, самообразование, самовоспитание, самореализации, самовыражение, оценка социума, интегральная характеристика личности педагога.

Вопросы и задания по § 11

1. Подготовьте сообщения об истории возникновения и развития акмеологии.
2. Расскажите об основных проблемах акмеологии.
3. Что такое педагогическая акмеология?
4. Расскажите о критериях и уровнях профессионализма педагога согласно концепции А.К.Марковой.

Часть V

Психолого-педагогическое сопровождение в школе

§ 1. Основные принципы, цели и задачи службы психологического сопровождения в образовании

Развитие практической психологии в значительной степени обусловило гуманизацию всей педагогической системы и привело к возникновению службы практической психологии образования в Российской Федерации.

История психологической службы образования в нашей стране непродолжительна, тогда как мировая практика свидетельствует об ее интенсивном развитии во второй половине XX столетия в Великобритании, Франции, США, Канаде, Японии. В 1988 г. вышло Постановление о введении ставки школьного психолога во все учебно-воспитательные учреждения страны, и с данного времени начинается собственно организация психологической службы образования. Как указывалось в решении коллегии Министерства образования РФ «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации» от 19.03.95 г., введение практической психологии в систему образования способствовало постановке и решению задач перехода от унифицированного образования к вариативному образованию; от педагогики знаний, умений и навыков к педагогике развития; помогло переориентации сознания учителя от школоцентризма к детоцентризму; формированию культуры обращения к психологу как к междисциплинарному специалисту в образовательных учреждениях; разработке развивающих, коррекционных и компенсатор-

ных программ обучения в дошкольном, общем, дополнительном, начальном профессиональном и специальном образовании; сделало возможным экспертизу и проектирование развивающей среды.

В начале XXI века в России сложилась уже не только законодательная база для существования и развития службы, но и система подготовки и переподготовки специалистов психологов-практиков. Только в Москве в 2014 г. обучение в области практической психологии проводили более 100 факультетов различных государственных и негосударственных вузов. Деятельность психологической службы в системе народного образования обеспечивается специалистами, окончившими высшее учебное заведение по специальности психология или прошедшими переподготовку и получившими квалификацию практический психолог. В настоящее время служба охватывает всю систему образования от детского сада, школы, учреждений начального профессионального образования до вузов; от детского дома, школы-интерната до элитных частных учебных заведений.

Развитие практической психологии содействовало переориентации образования на **индивидуальное развитие личности, изменение общей образовательной ситуации в России**. Служба практической психологии уже доказала свою эффективность в решении широкого спектра таких проблем, как проектирование развивающего образа жизни личности, составление психологического портрета индивидуальности, оказание психологической помощи при работе с семьей ребенка, обеспечение психологической поддержки при выборе жизненного пути и профессиональной карьеры, в том числе, в процессе профессиональной адаптации, а также при выявлении причин отклонений в развитии личности, профилактике и

коррекции подобных отклонений. Практический психолог содействует гармонизации социально-психологического климата в образовательных учреждениях. Сегодня психологическая служба является необходимым компонентом системы народного образования, обеспечивающим развитие личностного, интеллектуального и профессионального потенциала общества.

Важнейшими условиями эффективности работы службы является **правильное понимание психологом и педагогическими работниками существа их профессионального взаимодействия в единой системе образования и воспитания, взаимодополняемость позиций психолога и педагога в подходе к ребенку, в решении проблем учебно-воспитательного учреждения.**

Психологическая служба осуществляет свою деятельность в тесном контакте с родителями или лицами, их заменяющими, с органами опеки и попечительства, инспекциями по делам несовершеннолетних, представителями общественных организаций, оказывающими воспитательным учреждениям помощь в воспитании и развитии детей и подростков. Для обеспечения успешной работы службы необходимы постоянные и, конечно, творческие контакты с медицинскими учреждениями.

Основные цели службы – содействие формированию подрастающего поколения, становлению индивидуальности и творческого отношения к жизни на всех этапах дошкольного и школьного детства; развитие способностей и склонностей детей, изучение особенностей их психического развития, определение психологических причин нарушения личности и интеллекта, профилактика подобных нарушений.

Одной из основных целей психологической службы в школе является **обеспечение психического и психологического здоровья учащихся**. Основу психического здоровья составляет полноценное психическое развитие человека на всех этапах онтогенеза. Забота о психологическом здоровье предполагает внимание к внутреннему миру ребенка: к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой.

Эта главная цель психологической службы образования – психологическое здоровье детей – связана, прежде всего, с перспективным направлением ее деятельности, ориентированным на своевременное и полноценное психическое и личностное развитие каждого ребенка. Эта цель может быть реализована только тогда, когда психологическая служба обеспечивает преемственность психологического внимания к ребенку на разных возрастных этапах работы с детьми, когда происходит стыковка представлений, понимания, умений взрослых, работающих с детьми одного возраста, и взрослых, работающих с детьми другого возраста.

Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в школе может рассматриваться как особый вид практики, которая должна основываться на глубокой и точной теории, определяющей конкретные механизмы и динамику развития психики ребенка. Методологическую основу понимания процесса развития ребенка составляют основные положения, сформулированные в рамках культурно-исторической концепции А.С. Выготского, в работах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, В.И. Слободчикова и др.

Основные задачи психологической службы образования:

- реализация в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста;

- развитие индивидуальных особенностей детей – интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;

- создание благоприятного для развития ребенка психологического климата (в детском саду, интернате, школе и пр.), который определяется организацией продуктивного общения детей с взрослыми и сверстниками;

- оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

Основным средством достижения поставленной цели является создание благоприятных психолого-педагогических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного периода, для реализации заложенного в соответствующем этапе онтогенеза возможностей развития индивидуальности. Поэтому деятельность психологической службы образования и направлена на создание психолого-педагогических условий, обеспечивающих духовное развитие каждого ребенка, его душевный комфорт, что лежит в основе психологического здоровья. Но, конечно, психолог создает необходимые условия вместе с учителями и родителями учащихся.

Содействие психическому, психофизическому и личностному развитию детей на всех возрастных ступенях развития и есть **главная задача**, при выполнении которой может вполне определенно состояться:

- обеспечение полноценного личностного, интеллектуального и профессионального развития человека на каждом возрастном этапе; реализация

в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста;

- обеспечение индивидуального подхода к каждому ребенку; развитие индивидуальных особенностей детей – интересов, способностей, склонностей, чувств, отношений, увлечений, жизненных планов и др.;

- психолого-педагогическое изучение детей;

- профилактика и коррекция отклонений в интеллектуальном и личностном развитии;

- социально-психологическая реабилитация детей из неполных семей, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детей и подростков с отклонениями в физическом или умственном развитии;

- оказание помощи детям, подросткам, педагогам и родителям в экстремальных и критических ситуациях;

- консультирование родителей или лиц, их заменяющих, по вопросам воспитания детей, создания благоприятного семейного микроклимата;

- оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям.

Для запоминания и самоконтроля: индивидуальное развитие личности, изменение общей образовательной ситуации в России, гармонизация социально-психологического климата в образовательных учреждениях, понимание психологом и педагогическими работниками существа их профессионального взаимодействия в единой системе образования и воспитания, обеспечение психического и психологического здоровья учащихся, реализация возможностей, резервов развития каждого

возраста, развитие индивидуальных особенностей, создание благоприятного психологического климата, оказание своевременной психологической помощи детям, родителям, воспитателям, учителям.

Вопросы и задания по § 1

1. Подготовьте сообщения об истории создания психолого-педагогических служб за рубежом и в России.
2. Расскажите о роли психолого-педагогической службы в школе.
3. Дайте представление о целях и задачах психолого-педагогической службы в образовании.
4. Что может дать выполнение главной задачи психолого-педагогической службы в школе.
5. Пронаблюдайте во время практики работу подобной службы в школе и попробуйте ее проанализировать с точки зрения необходимости, полезности и пр.

§ 2. Основные принципы работы школьных психологов. Структура, направление и виды деятельности



Школьный психолог

В основу работы психолога в системе образования положена определенная система принципов. Основной принцип здесь – **принцип индивидуального подхода**. Работа психолога направлена на выявление индивидуальных особенностей личности формирующегося человека, поиск способов его индивидуального развития и коррекции, решение индивидуальных проблем и трудностей в учении и поведении. Второй важный принцип – **принцип взаимодействия психолога с педагогами и родителями**. Психолог является членом педагогического коллектива и заинтересован вместе с родителями в достижении общей педагогической цели – формирование полноценного члена общества. Третий фундаментальный принцип – **принцип**

соблюдения прав и обязанностей психолога, которые регламентируются соответствующими документами.

Кроме общих принципов выделяют и определенные организационные принципы работы психолога. Это **принцип многообразия форм и методов работы**, который позволяет избежать, с одной стороны, ограниченности и узкой специализации профессионала, а с другой – хаоса, бессистемности, следования моде и поверхностного отношения к своим обязанностям. Важным представляется соблюдение **принципа нравственности**, позволяющего психологу найти золотую середину между морализаторством и игнорированием вопросов нравственности. **Принцип преемственности**, ориентирующий специалиста на усвоение современного уровня науки, предохраняющий от излишнего консерватизма и закрытости к инновациям и способствующий бережному подходу к наработанному предшественниками опыту. Следующий важный принцип – **принцип самоактуализации**, поиска внутренних источников развития, позволяющих психологу активно противостоять как внутренней пассивности, так и самосгоранию на работе. Реализация **принципа профессионального содружества** – включенность в профессиональную общность – осуществляется как прямо через профессиональные организации психологов (например, ассоциации, общества и т.д.), так и в результате чтения и научного анализа профессиональной литературы, журналов и пр. Реализация данного принципа позволяет преодолевать тенденции к самоизоляции и потери профессионального самоощущения. **Гибкость, готовность к разумному компромиссу, выделение приоритетов в работе, действенный оптимизм и разумная самоирония** дополняют перечисленные принципы и позволяют

психологу избежать ригидности, трудностей эмоционального характера, пессимизма, с одной стороны, и угодничества, приспособленчества, непоследовательности, излишней самоуверенности и эйфории – с другой.

Психологическая служба образования – не просто важная часть целостной системы образования, она – интегральное явление, представляющее собой единство научного, прикладного, практического и организационного аспектов.

Научный аспект предполагает формирование научно обоснованной концепции психологической службы в системе образования, выявление реальных функций и позиции психолога в системе отношений в учебном учреждении, в обосновании и разработке технологий работы и инструментария практического психолога. Эти технологии должны основываться на научном исследовании психологических условий развития личности конкретного ребенка в процессе образования и воспитания. Школьные психологи работают с детьми, с коллективом класса, учителями, родителями по решению конкретных проблем. Они не занимаются созданием новых методов и программ школьной психологической службы, исследованием психических закономерностей и т.д. Этот материал поставляет наука. Именно научный аспект предполагает опору на теоретическую концепцию (а в ее основе – фундаментальные положения о личности, закономерностях ее психического развития и формирования в онтогенезе), которая определяет содержание, функции и модель школьной психологической службы. Практический психолог обязан профессионально использовать все достижения современной отечественной и зарубежной психологии. Таким образом, научный аспект школьной психологической службы определяет достижение

главной цели в ее работе, а именно: **максимально содействовать психическому, личностному и индивидуальному развитию детей, поскольку оно обеспечивает к концу школьного обучения психологическую готовность выпускников к самоопределению в самостоятельной взрослой жизни.**

Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний всеми работниками системы образования, как при планировании, так и при осуществлении своей деятельности.

Практический аспект обеспечивают практические психологи непосредственно в детских садах, школах и других учреждениях системы образования. Основным принципом деятельности, например, школьной психологической службы – совместная работа психолога с педагогами и родителями. Положение психолога в школе непростое. Он осуществляет взаимодействие с учащимися разного возраста, их учителями и родителями; причем главным в этом сложном и разнообразном взаимодействии являются интересы ребенка как формирующейся личности. Практический психолог включается в работу образовательного учреждения как специалист в области детской, педагогической и социальной психологии. Он несет ответственность за то, чтобы профессионально контролировать процесс психического развития учащихся и обеспечивать основные психологические условия, которые в наибольшей степени способствуют этому развитию. В самом общем виде эти условия можно представить так:

1) **наиболее полная реализация возрастных возможностей и резервов развития (опора на сенситивные периоды, учет зон актуального и ближайшего развития и пр.);**

2) развитие индивидуальных особенностей учеников внутри каждого возрастного периода в ходе обучения и воспитания;

3) создание благоприятного психологического климата (в классе, школе, педколлективе) с учетом специфики общения и взаимоотношений в младшем, подростковом и юношеском возрасте.

Организационный аспект включает создание действенной структуры психологической службы образования. Психологическая служба образования создается как единая система в масштабах города, области, региона, а в перспективе – всей страны. Руководящим органом психологической службы образования выступает отдел психологической службы органов (или психолог) управления образованием соответствующего уровня. На федеральном уровне – отдел психологической службы Министерства образования и науки России.

Структура психологической службы образования может включать:

1. Научно-методический центр по практической психологии при Министерстве образования и науки.

2. Центры психологической помощи (центры психологической помощи и профориентации) при областном (городском, районном) управлении (отделе) народного образования или при местных органах власти.

3. Районные (городские, областные) кабинеты психологической службы в соответствующем управлении (отделе) народного образования.

4. Практический психолог, работающий в образовательном учреждении.

Центр психологической службы образования – головная организация, руководящая деятельностью психологов, работающих в образовательных учреждениях, психологических кабинетах, и специалистов всех психологических служб определенного региона.

Центр отвечает за научно-методическое и научно-организационное обеспечение этих служб, за профессиональный уровень психологов, работающих в данных службах. В Центр могут обращаться родители, педагоги, другие работники народного образования.

Центр состоит из двух основных отделов – индивидуальной помощи и психологического обеспечения образовательных учреждений. Примером такой системы может служить региональная модель службы практической психологии Юго-Западного округа Москвы.

Психологические кабинеты (отделы) при районных, областных, городских (в зависимости от структуры органов управления народного образования в конкретном регионе), отделах народного образования ведут непосредственную работу с психологами образовательных учреждений, контролируют и организуют их деятельность, оказывают методическую и иную профессиональную помощь.

Достаточно широкий объем работы у психологов, работающих в отделах народного образования (городских, районных): организация циклов лекций для учителей и родителей с целью их психологического просвещения; проведение консультаций для учителей, родителей по интересующим их психологическим проблемам и оказание информационной помощи; осуществление углубленной работы в каком-либо классе (в зависимости от запроса к психологу); помощь в подготовке и проведении педагогических консилиумов; организация постоянно действующего семинара для учителей по детской и педагогической психологии, психологии личности и межличностных отношений; формирование психологического актива из числа учителей школ района; участие в наборах в первые классы с целью определения готовности детей к систематическому обучению в школе.

Психологи, работающие здесь, участвуют в работе медико-психолого-педагогических комиссий и комиссий по делам несовершеннолетних, а также консультируют администрацию образо-

вательных учреждений по социально-психологическим проблемам управления, создания оптимального социально-психологического климата в педагогическом коллективе и по другим вопросам профессиональной деятельности. В штат кабинета помимо психологов входят также социальные работники, педагог, врач-психоневролог.

Практический психолог работает в конкретном учебном заведении – детском саду, общеобразовательной школе, гимназии, детском доме и др. Психолог изучает детей и консультирует воспитателей, учителей, администрацию образовательного учреждения, родителей по проблемам обучения и воспитания, способствует повышению их психологических знаний, решению профессиональных проблем. Обязанности и права психолога-практика регламентируются соответствующими документами.

Отметим еще: для психологической службы в школе характерны два направления работы: **актуальное** и **перспективное**:

- в рамках актуального направления обсуждаются и решаются злободневные проблемы и вопросы, связанные с конкретными трудностями в обучении и воспитании детей, с нарушениями в их поведении, с трудностями в общении (в той или иной системе отношений) и т.п.;

- в рамках перспективного направления осуществляются, реализуются своего рода прогностические программы с учетом индивидуальных особенностей ребенка, его потенциальных возможностей для гармонического развития и формирования его психологической готовности к созидательной жизни в обществе – это возможно только при создании благоприятных психологических условий для развития всех и каждого.

Оба направления связаны между собой, влияют друг на друга, но определяющим, в достижении целей

школьной психологической службы естественно, является все-таки перспективное направление. При этом чрезвычайно важным моментом является осуществление практическим психологом **стыковки, согласования начальной и конечной целей деятельности по отношению к ребенку.**

На начальном этапе взаимодействия школьного психолога с ребенком определяется **готовность ребенка к систематическому обучению в школе.** Разработано и используется много программ комплексного обследования детей. Результаты позволяют находить оптимальные для данного ребенка способы обучения и воспитания. На конечном этапе взаимодействия психолога со школьником целью является **сформированность его психологической готовности к жизненному самоопределению, которое включает личностное, социальное и профессиональное самоопределение.** Особое внимание обратим на то, что речь идет не об окончательном, состоявшемся самоопределении старшеклассников, а именно о психологической готовности к такому самоопределению, которая включает в себя:

а) **сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего, самосознания школьников;**

б) **развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность, внутреннее богатство личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, временные перспективы и ценностные ориентации;**

в) **становление индивидуальности как результата развития и осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником.**

Работа практического психолога в системе образования осуществляется, в основном, по следующим ос-

новным направлениям: **психологическое просвещение, психопрофилактическое, психодиагностическое, развивающее, психокоррекционное и консультативное.**

Психологическое просвещение направлено на приобщение взрослых и детей к психологическим знаниям. Просветительская деятельность психолога может осуществляться в разной форме (лекции, беседы, семинары, выставки, подбор литературы и др.). Основным смыслом просветительской работы – знакомство с современным состоянием психологической науки, основными закономерностями и условиями психического развития человека. Просветительская деятельность психолога направлена на формирование представления о практической значимости психологического знания и психологической помощи формирующемуся человеку, а также на построение педагогического процесса с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся.

Психопрофилактическая работа – формирование у педагогов, детей, родителей или лиц, их заменяющих, общей психологической культуры, желания использовать психологические знания в работе с детьми или в интересах собственного развития; создание условий для полноценного развития ребенка на каждом возрастном этапе; своевременное предупреждение нарушений в становлении личности и интеллекта. Можно говорить о **трех уровнях психопрофилактики:**

- первый уровень – **первичная профилактика, направленная на детей, не имеющих значительных эмоциональных, поведенческих и учебных проблем;**

- второй уровень – **вторичная профилактика, работа с детьми группы риска, у которых замечено появление соответствующих проблем;**

- третий уровень – **профилактика в работе с детьми с ярко выраженными и запущенными учебными и поведенческими проблемами.** На этом уровне собственно профилактическая деятельность осуществляется параллельно с коррекционной.

В зависимости от типа учебно-воспитательного учреждения, в котором работает психолог, психопрофилактическая работа может включать в себя:

- адаптацию детей к учебному заведению, рекомендации родителям или лицам, их заменяющим, по оказанию помощи детям в адаптационный период;

- обследование детей при переходе из младших классов в средние (а затем в старшие) в плане их готовности к обучению, подготовка для родителей или лиц, их заменяющих, и воспитателей рекомендаций по ликвидации возможных отставаний и пробелов;

- определение психологической готовности к обучению в школе для оптимального выбора учебного заведения, раннего выявления способностей, отклонений в развитии и их коррекции;

- подготовка совместно с учителем программы индивидуальной работы с теми детьми, которые в этом нуждаются;

- проведение психологического обследования детей при поступлении в учреждение интернатного типа с целью создания максимально благоприятных условий для развития детей и социально-психологической реабилитации;

- предупреждение у детей психологической перегрузки и невротических срывов, вызванных условиями их жизни, обучения и воспитания;

- создание благоприятного психологического микроклимата в учебно-воспитательном учреждении через оптимизацию форм общения педагогов с детьми, педа-

гогов с коллегами и родителями, консультирование работников учреждения по широкому кругу проблем.

При профессионально грамотном решении задач психологической службы и дошкольный, и школьный психолог занимаются в основном психопрофилактической работой. Но если на одной из возрастных ступеней нормальные условия развития ребенка нарушаются, на последующей ступени приходится основное внимание сосредоточивать на коррекции и проводить специальную развивающую работу.

Психодиагностическая работа – психолого-педагогическое исследование детей на протяжении всего периода школьного детства, выявление индивидуальных особенностей их развития, определение причин выявленных нарушений развития личности и интеллекта.

Для реализации этих задач практический психолог:

- проводит, в случае необходимости, психологическое обследование ребенка с целью определения его психического развития, соответствия развития возрастным нормам;
- проводит изучение психологических особенностей детей, их интересов, способностей и склонностей с целью ранней диагностики одаренности, обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку, помощи в профессиональном и жизненном самоопределении;
- диагностирует психологические причины отклонений в интеллектуальном и личностном развитии детей разного возраста, причины нарушения поведения, уровень овладения необходимыми навыками и умениями;
- проводит диагностику общения детей с взрослыми и сверстниками, выявляет психологические причины нарушения общения.

Психодиагностическая работа психолога предусматривает проведение и изучение практического запроса и формулировку психологической проблемы, выбор метода диагностики и проведение исследования, а также постановку психологического диагноза. Заключительным этапом работы можно считать разработку практических рекомендаций.

Развивающая и психокоррекционная работа – активное воздействие практического психолога на процесс формирования личности ребенка. Для осуществления развивающей и психокоррекционной работы практический психолог разрабатывает и осуществляет:

- программы, направленные на формирование личности с учетом задач развития ребенка на каждом возрастном этапе;
- программы коррекции, направленные на устранение отклонений в психическом развитии;
- программы психологической помощи детям и подросткам, оказавшимся в экстремальных и критических жизненных ситуациях.

Программы развивающей и психокоррекционной работы включают психологическую и педагогическую части. Психологическая часть планируется и осуществляется психологом. Педагогическая часть разрабатывается психологом совместно с педагогом, родителями или лицами, их заменяющими. Развивающая и коррекционная работа может проводиться в процессе специальной работы практического психолога с отдельными детьми, с группами детей, в русле воспитательных мероприятий, с участием родителей, лиц, их заменяющих, других родственников ребенка.

Психолого-педагогическая коррекция осуществляется в тех случаях, когда отклонения и нарушения не являются следствием органического

поражения – центральной нервной системы или психического заболевания.

Консультативная работа психолога направлена на оказание помощи при решении человеком определенных проблем. Направления этой деятельности могут быть таковыми:

- консультирование администрации, педагогов, родителей, лиц, их заменяющих, по проблемам обучения и воспитания детей;
- консультирование детей, родителей, лиц, их заменяющих, по вопросам выбора учебного заведения и программы обучения при поступлении в школу, при переходе с одной ступени на другую;
- консультирование работников учреждений интернатного типа для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, по вопросам социально-психологической реабилитации детей;
- проведение совместных консультаций работников учебно-воспитательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (школы-интернаты, детские дома), педагогов школ, в которых обучаются эти дети, представителей шефствующих организаций с целью обеспечения преемственности в работе с детьми;
- проведение индивидуальных и групповых консультаций детей по проблемам обучения, развития, жизненного и профессионального самоопределения, взаимоотношений с взрослыми и сверстниками, самовоспитания и др.;
- консультирование администрации учреждения при составлении плана учебно-воспитательных мероприятий с учетом как возрастных особенностей детей, так и тех, что обусловлены организацией жизни, обучения и воспитания в каждом конкретном учреждении.

В завершение добавим, что педагогическая и психологическая практика показали принципиальные отличия в ментальности психологов и педагогов, которые показывают причину возможных сложностей в общении педагогов и психологов. Многие преподаватели могут не сразу признать психолога. Потребуется терпение, тактичность, благожелательность в общении, признание за каждым человеком (а за учителем, классным руководителем, директором – тем более) права на сомнение. Необходимо исключить назидательный тон в общении с педагогическим коллективом и с каждым учителем, упреки в их адрес; напротив, следует сосредоточиться на конструктивной совместной работе по оказанию помощи конкретному школьнику в трудной ситуации. Для успешного решения задачи психологического развития детей сотрудничество учителя и школьного психолога может, предположительно, включать следующие этапы: **1) мотивационно-целевой; 2) операционально-технологический; 3) рефлексивно-регулятивный.**

На первом этапе – мотивационно-целевом – **определяются общие цели, задачи, мотивы, смыслы сотрудничества.** Например, какие личностные характеристики были бы важны для ученика к окончанию школы. Учитель и психолог становятся единомышленниками, включаются в одно общее дело, реализуя вместе с тем каждый свои специфические задачи, выполняя свои функции. В этих совместных усилиях постоянно должно сохраняться стремление психолога и учителя понять особенности ребенка как формирующейся личности с учетом условий его жизни, истории воспитания, возрастных, половых и индивидуальных особенностей, специфических особенностей общения в разных системах взаимоотношений (со сверстниками, родителями, учителями).

Выполнение этих условий в значительной степени определяет успех сотрудничества психолога и учителя по достижению намеченных целей и задач, сохранению содержания мотивов и смыслов как в рамках актуального, так и перспективного направлений.

На втором этапе – операционально-технологическом – **происходит согласование между учителем и школьным психологом того, какими средствами (стратегического и практического характера) будет осуществляться взаимодействие с классом, ребенком, подростком, юношей (девушкой), а также друг с другом (учитель, психолог).** Здесь унифицируется содержание ключевых понятий и подходов: например, что понимать под умственным развитием школьников, в рамках гуманистического или авторитарного подхода осуществляется оценивание; ориентироваться на овладение знаниями, навыками, умениями для освоения социального опыта или на формирование у учащихся потребностей и способов самообучения, самовоспитания. На данном этапе уточняются и по ходу работы корректируются функции учителя и психолога, реальные возможности каждого из них для успешного достижения результатов. Например, психолог владеет научно-психологическими методиками строгого и корректного изучения отдельных психических проявлений ребенка (внимания, памяти, мышления, способностей, темперамента и т.д.); учитель имеет возможность целостного анализа конкретного ученика, всех проявлений психики в естественных условиях учебной деятельности, всего учебно-воспитательного процесса. На операционально-технологическом этапе сотрудничества весьма важно строить взаимодействие таким образом, чтобы психолог не шел слепо на поводу у учителя, а учитель не считал рекомендации психолога панацеей от всех бед,

уточнял бы их с точки зрения реального поведения детей (не в условиях экспериментальной ситуации) и своего личного педагогического опыта.

И **на третьем этапе** – рефлексивно-регулятивном – оценочном этапе сотрудничества учителя и психолога **происходит взаимное оценивание работы друг друга, эффективности совместного труда.** Для психолога главным показателем в анализе и оценивании труда учителя являются качественные изменения в психическом развитии школьников, возможный профессиональный рост учителя и самосохранение. Для учителя (как эксперта) значимым будет профессиональный вклад психолога в обеспечение учебного процесса в школе, в создание тех основных психологических условий, которые способствуют развитию учащихся (такowymi являются максимальная реализация возрастных возможностей и резервов развития; развитие индивидуальных особенностей внутри каждого возрастного периода; создание благоприятного психологического климата с учетом его специфики в младшем, среднем и старшем школьном возрасте). Практический психолог способен оказать серьезную помощь в предупреждении профессиональных опасностей педагогического труда, обусловленных недостаточной развитостью коммуникативных способностей учителя (конфликты с детьми, их родителями, эмоциональное перенапряжение, неспособность расслабиться и т.п.).

В сотрудничестве учителя и школьного практического психолога более успешно решаются задачи, связанные с полноценным психическим и личностным развитием каждого ребенка на разных этапах его школьной жизни, особенно переходных; с разными проблемами у одаренных,

неуспевающих, имеющих отклонения в поведении и пр.

Как сказано выше, одна из форм взаимодействия школьного практического психолога и учителя осуществляется через подготовку и проведение педагогического консилиума как коллективного метода изучения учащихся с целью их всестороннего исследования и выбора адекватного пути дальнейшей работы с ним. Для повышения эффективности педконсилиумов важно выработать единую позицию всех участников его осуществления и конкретную задачу каждого в его реализации.

Задача **психолога** в педагогическом консилиуме заключается в оказании помощи учителям при оценивании интеллектуальных и личностных качеств ученика, демонстрации сложности и неоднозначности проявлений в его поведении, отношениях, адекватности самооценки, мотивации, особенностей познавательных интересов, эмоционального настроя. Особенно существенным для психолога является анализ процесса школьной адаптации каждого конкретного класса или учащегося, выяснение фактов, при которых формируются благоприятные условия адаптации. Психолог должен стремиться привлекать внимание учителя к психическому развитию ученика и даже, порой, «пробиться сквозь стену» установки учителя по отношению к данному ученику, классу. Важно пробудить у педагога сомнения в целесообразности категоричной оценки учащегося и класса и в выборе однозначных педагогических воздействий. Ученик не может быть плохим или хорошим, он такой, какой есть, и все взрослые, взаимодействующие с ним, должны его в чем-то поддерживать, что-то помочь исправить. Задачи **учителя** в педагогическом консилиуме:

- сообщить результаты своих наблюдений за реальным поведением учащегося, а также о событиях, вызывающих тревогу;
- пересмотреть свою категоричную оценку класса или ученика под влиянием психолога;
- составить совместно с психологом план поэтапной работы с учащимся, классом.

На педагогическом консилиуме может рассматриваться широкий круг проблем, связанных с дифференцированным обучением, созданием классов с углубленным преподаванием каких-либо предметов, классов коррекции и т.д. Возможны разные формы организации и проведения педагогического консилиума с участием школьного психолога:

– **совещание**, на котором обсуждаются результаты совместного конкретного исследования по выделенной ранее проблеме с целью определить диагноз и методы дальнейшей работы. При такой форме происходит научно обоснованное определение особенностей развития личности учащегося (ученического коллектива), стратегии и тактики педагогической работы, конкретных методов педагогического воздействия (или взаимодействия) в рамках конкретной проблематики. Чаще всего это трудные учащиеся, классы. Основными результатами совместной работы психолога и педагога должны стать рождение научно обоснованного представления об изучаемом ребенке, коллективе; изменение тех стереотипов, которые зачастую искажают реальное лицо ученика, класса; формирование у участников таких важных качеств, как психологическая зоркость, научный стиль мышления, диалектичность в понимании и оценке изучаемых феноменов.

– **совместное обсуждение конкретных программ**, необходимых для осуществления воспитательной, развивающей, коррекционной работы. Эта форма

теснейшим образом связана с первой. При организации и проведении такого консилиума школьный психолог выступает чаще всего как эксперт в таких аспектах работы, как:

а) соответствие выбранных методов работы с учащимися, ученическим коллективом психологическим принципам и законам развития;

б) соответствие содержания коррекционной, развивающей, воспитывающей программ возрастным и индивидуальным особенностям развития личности ребенка (ученического коллектива);

в) соответствие выбора исполнителей этих программ, их психологических характеристик тем особенностям развития личности ребенка, ученических коллективов, которые являются предметом коррекции;

г) объективность критериев развития личности учащегося, ученического коллектива, по которым будет определяться эффективность данной коррекционной (развивающей, воспитывающей) программы.

– ***совместное обсуждение концепции, стратегии и тактики развития*** всего педагогического коллектива данной школы или отдельных его структурных элементов в данных конкретных условиях (с учетом специфики кадрового состава, контингента учащихся, материальной базы и других сторон жизни школы, которые оказывают влияние на конечный результат работы педагогического коллектива).

И в конце заметим: многие специалисты-психологи, работающие в образовательных учреждениях хорошо знакомы с феноменом своеобразного оцепенения, «отупения» ребенка (особенно заметного при выполнении, например, тестовых заданий). Естественно, что результаты, полученные в такой ситуации, не могут рассматриваться в качестве критериев уровня психического развития ребенка. Сопровождение в контексте

лично развивающего образования определяет позицию педагога, психолога, заключающуюся в организации взаимодействия с учащимися с учетом зоны ближайшего личностного, познавательного и коммуникативного развития. Сформированная в логике психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития профессиональная позиция, характеризуется целым рядом составляющих:

- **осознаваемая стратегическая цель – формирование определенных психических способностей личности, соответствующих тем связям и отношениям, внутри которых эта личность должна жить в обществе с опорой на собственные ресурсы. Ситуативные педагогические воздействия подчинены стратегической цели;**

- **вариативность телесных и словесных реакций в ответ на разнообразие детских проявлений, гибкость поведения;**

- **педагогическое и психологическое воздействия выстраивается на основе системного обобщенного знания об индивидуальных особенностях каждого ребенка (возрастных, половых, характерологических, поведенческих и т.д.);**

- **терпимость и принятие разнообразных форм детского поведения, которое рассматривается как естественная природа ребенка, требующая оформления и организации;**

- **владение знаниями о детской возрастной психологии, о кризисах развития;**

- **действия взрослого направлены на поддержание дружеских, партнерских отношений, позволяющих обеспечить ребенку поддержку в становлении самостоятельности;**

- желание ребенка побыть вне контакта с взрослым, «дозирование» общения воспринимаются как достижение, переживаются легко и естественно.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что любое сопровождение психического развития школьников должно опираться на восстановление или формирование особого типа отношений «Взрослый-Ребенок», которые в течение длительного времени гарантируют ребенку доброжелательное принятие, поддержку и помощь.

Для запоминания и самоконтроля: принцип индивидуального подхода, принцип взаимодействия психолога с педагогами и родителями, принцип соблюдения прав и обязанностей психолога, принцип многообразия форм и методов работы, принцип нравственности, принцип преемственности, принцип самоактуализации, принцип профессионального содружества, полная реализация возрастных возможностей и резервов развития (опора на сенситивные периоды, учет зон актуального и ближайшего развития и пр.), развитие индивидуальных особенностей учеников внутри каждого возрастного периода, создание благоприятного психологического климата, психологическое просвещение, психопрофилактическое, психодиагностическое, развивающее, психокоррекционное и консультативное направления.

Вопросы и задания по § 2

1. Расскажите об основных принципах работы психолога в образовании.
2. Какие аспекты составляют основу работы службы психологов в системе образования?

3. Как может выглядеть структура психологической службы образования?
4. Расскажите об актуальном и перспективном направлениях работы школьных психологов.
5. Дайте точное определение основных направлений работы школьного психолога.
6. Подготовьте сообщения о сотрудничестве школьных педагогов и психологов.

Заключение

Как вы уже могли заметить, например, в ходе практики и работы со специальной литературой, сложность образовательного процесса заключается в том, что, занимая значительное место в жизненной практике, он не дает сразу видимого конкретного результата по завершению, окончанию. Результатом образования (с учетом воздействия семейного воспитания, наследственности, самовоспитания и др.) является, собственно, и образ жизни человека, и выбор самого жизненного пути, все дальнейшее поведение и т.д. Мы почти никогда не можем контролировать, отслеживать, так сказать, педагогическое воздействие в дальнейшей человеческой судьбе. Выбирая профессию педагога или психолога, мы берем на себя ответственность за тех, кого будем учить и воспитывать, отвечая и за самого себя, за свою профессиональную подготовку, за свое право быть педагогом, воспитателем, душеведом. Достойное выполнение профессионального педагогического долга требует от нас принятия обязательств объективно оценивать собственные возможности, знать свои слабые и сильные стороны, значимые для данной профессии качества, мы должны владеть общей культурой интеллектуальной деятельности (мышления, памяти, восприятия, представления, внимания), культурой поведения, общения и педагогического общения в частности. Мы должны уважать, понимать своего ученика и так организовать учебную деятельность, чтобы стать не только учителем и воспитателем, но и человеком, и партнером.

Все это предполагает, что мы станем развивать свои организаторские, коммуникативные способности для

того, чтобы уметь управлять процессом усвоения учениками знаний, включая их в активные формы учебного взаимодействия, стимулирующего познавательную активность его участников. Развитие таких профессиональных умений предполагает не и глубокие психолого-педагогические знания, и постоянный, систематический профессиональный тренинг студентов. Профессиональные качества должны соотноситься с принципами психолого-педагогической деятельности: уважение в ученике Человека, Личность; постоянный поиск путей и возможностей саморазвития и самосовершенствования; передача знаний способами, методами и формами, помогающими поддерживать желания и возможности осваивать и быть готовыми использовать знания, умения и навыки в различных жизненных ситуациях и для самообразования.

Примерный перечень вопросов для самоподготовки к экзаменам и зачетам

1. Предмет, задачи, структура педагогической психологии.
2. Методологические основы педагогической психологии.
3. Связь педагогической психологии с другими науками и отраслями психологии.
4. Проблемы педагогической психологии.
5. Исторические этапы возникновения и развития педагогической психологии.
6. Педология и ее роль в развитии педагогической психологии.
7. Методы и методики педагогических исследований. Метод наблюдения.
8. Метод эксперимента в педагогической психологии.
9. Проблемы соотношения психического развития человека и его воспитания и обучения.
10. Педагогическая система взглядов К.Д. Ушинского.
11. Педагогическая деятельность и взгляды П. Ф. Каптерева.
12. Системы деятельностей, в которых человек приобретает опыт.
13. Возрастные особенности усвоения социального опыта.
14. Научение, его виды. Механизмы и факторы, от которых зависит эффективность научения.
15. Бихевиоральные законы научения.
16. Учение, структура учения. Типы учения (по П.Я. Гальперину).
17. Теории учения.

18. Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).
19. Понятие учебной деятельности. Содержание и структура учебной деятельности.
20. Виды, характеристики и параметры знаний. Уровни усвоения знаний.
21. Закономерности формирования навыков.
22. Психологические критерии контроля и оценки знаний.
23. Психологический анализ урока.
24. Психологические основы традиционного обучения.
25. Проблемное обучение: сущность, достоинства и недостатки.
26. Программированное обучение: сущность, достоинства и недостатки.
27. Инновационное обучение: сущность, достоинства и недостатки.
28. Личностно – ориентированный подход в образовании.
29. Сравнение традиционного и личностно-ориентированного подходов в образовании.
30. Психологические основы системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова.
31. Психологические основы методической системы развивающего обучения Л.В. Занкова.
32. Развитие познавательных процессов и способностей в учебном процессе.
33. Концепция учебной деятельности (В.В. Давыдов).
34. Характеристика и показатели обучаемости.
35. Мотивы учения: виды, уровни, качества.
36. Особенности мотивации старших и младших школьников. Внутренняя и внешняя мотивация.

37. Учебная мотивация как психологическая категория. Формирование мотивации учащихся.
38. Студент как субъект педагогической деятельности.
39. Старшеклассник как субъект учебной деятельности.
40. Подросток как субъект учебной деятельности.
41. Младший школьник как субъект учебной деятельности.
42. Предмет и методы воспитания. Основные вопросы психологи воспитания.
43. Принципы и закономерности психологии воспитания.
44. Возможности детского коллектива в воспитании личности.
45. Воспитание детей дошкольного и младшего школьного возрастов.
46. Социальные институты воспитания. Семейное воспитание.
47. Психологические особенности педагогической деятельности.
48. Субъективные особенности и профессионально значимые качества личности педагога.
49. Направленность и профессиональное самосознание педагога.
50. Общий состав педагогических способностей (по В.А. Крутецкому) и профессиональная компетентность учителя.
51. Стили педагогической деятельности (по А.К. Марковой).
52. Психологические проблемы совершенствования педагогического мастерства.
53. Основное содержание психологического сопровождения процесса обучения.
54. Педагогическое общение и его функции.

55. Барьеры в педагогическом взаимодействии.
56. Задачи, структура и функции психологической службы в образовании.
57. Психокоррекционная и просветительская деятельность психологической службы в школе.
58. Психолог как специалист в системе образования. Требования к личности педагога – психолога.
59. Суггестивная педагогика Г. Лозанова.
60. Нейролингвистическое программирование в образовании.
61. Педагогическая школа М. Монтессори.
62. Вальдорфская педагогика.
63. Педагогика сотрудничества Ш. А. Амонашвили.
64. Ноосферное образование Н. Масловой.

Примеры тестов

1. Педагогическая психология возникла:

- а) в начале XIX в.
- в) во второй половине XIX в.
- б) в середине XIX в.
- г) в начале XX в.

2. Термин «педагогическая психология» был предложен:

- а) К. Д. Ушинским
- в) П. П. Блонским
- б) П. Ф. Каптеревым
- г) Дж. Дьюи

3. Основоположником русской педагогической психологии является:

- а) К. Д. Ушинский
- в) П. Ф. Каптерев
- б) А. П. Нечаев
- г) А. Ф. Лазурский

4. Книга П. Ф. Каптерева «Педагогическая психология» была издана:

- а) в 1872 г.
- в) в 1880 г.
- б) в 1876 г.
- г) в 1885 г.

5. Экспериментальная педагогика и педагогическая психология первоначально трактовались как:

- а) различные названия одной и той же области знания
- б) различные области знания
- в) экспериментальная педагогика – как отрасль педагогической психологии

г) педагогическая психология – как отрасль экспериментальной педагогики

6. Книга Л.С. Выготского «Педагогическая психология» вышла в:

- а) 1922 г.
- в) 1930 г.
- б) 1926 г.
- г) 1933 г.

7. Течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX-XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику, психологию и развитием прикладных отраслей психологии, экспериментальной педагогики, называется:

- а) педагогика
- в) дидактика
- б) педология
- г) психопедагогика

8. Педология возникла:

- а) во второй половине XIX в.
- б) в начале XX в.
- в) в середине XIX в.
- г) на рубеже XIX-XX вв.

9. Основоположником российской педологии является:

- а) А. П.Нечаев
- в) К. Д.Ушинский
- б) В. М.Бехтерев
- г) Н. Н.Ланге

10. Основателем зарубежной педологии считается:

- а) С. Холл
- в) Дж. Уотсон
- б) Дж. Дьюи
- г) У. Джемс

11. Ценным в педологии было стремление изучать развитие ребенка в условиях:

- а) комплексного подхода
- б) деятельностного подхода
- в) практической направленности на диагностику психического развития
- г) кибернетического подхода

12. Содержание педологии к развитию ребенка составляли подходы:

- а) дидактический
- в) деятельностный
- б) кибернетический
- г) комплексный

13. Педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды рассматривал:

- а) М. Я. Басов
- в) П. П. Блонский
- б) В. М. Бехтерев
- г) С. Холл

14. Первая педологическая лаборатория была создана:

- а) А. П. Нечаевым в 1901 г.
- в) У. Джемсом в 1875 г.
- б) С.Холлом в 1889 г.
- г) Н.Н.Ланге в 1896 г.

15. Педология была объявлена «лженаукой» и прекратила существование в нашей стране:

- а) в 1928 г.
- в) в 1936 г.
- б) в 1932 г.
- г) в 1939 г.

16. Лонгитюдный метод исследования (по Б. Г. Ананьеву) относится к:

- а) организационным методам

- б) эмпирическим методам
- в) способам обработки данных
- г) интерпретационным методам

17. Метод познания, который ограничивается регистрацией выявленных фактов в психолого-педагогических исследованиях, называется:

- а) наблюдением
- б) формирующим экспериментом
- в) констатирующим экспериментом
- г) квазиэкспериментом

18. Скрытое наблюдение как разновидность наблюдения выделяется в зависимости:

- а) от регулярности
- б) от упорядоченности
- в) от позиции наблюдателя
- г) от активности наблюдателя

18. Наиболее высокая точность результатов исследования обеспечивается при:

- а) наблюдении
- б) экспериментальном методе
- в) методе анализа продуктов деятельности
- г) контент-анализе

19. Применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого – это:

- а) пилотажный эксперимент
- б) формирующий эксперимент
- в) констатирующий эксперимент
- г) включенное наблюдение

20. Эксперимент в психолого-педагогических исследованиях позволяет проверить гипотезы:

- а) о наличии явления
- б) о наличии связи между явлениями

в) как о наличии самого явления, так и связей между соответствующими явлениями

г) о наличии причинной связи между явлениями

21. В наибольшей мере соответствует биогенетическому подходу к изучению психического развития следующий эксперимент:

а) констатирующий

б) формирующий

в) квазиэксперимент

г) естественный

22. Синонимами формирующего эксперимента являются:

а) квазиэксперимент

б) контрольный эксперимент

в) генетико-моделирующий эксперимент

г) проективный эксперимент

23. В наибольшей мере обеспечивает соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием эффективных форм учебно-воспитательного процесса:

а) наблюдение

б) формирующий эксперимент

в) лабораторный эксперимент

г) метод анализа продуктов деятельности

24. Междисциплинарный подход к анализу учения осуществил:

а) В.В.Давыдов

б) И.Лингарт

в) Д.Б.Эльконин

г) Л.Б.Ительсон

25. Автором книги «Процесс и структура человеческого учения» является:

а) И.И.Ильясов

б) И.Лингарт

в) Л.Б.ИТЕЛЬСОН

г) В.В.ДАВЫДОВ

26. Учение как адаптационный процесс, где изучаются наследственность, среда, приспособление, регуляция и т. п., исследуется в:

а) физиологии

б) социологии

в) биологии

г) психологии

27. Учение как фактор социализации, как условия связи индивидуального и общественного сознания, рассматривается в:

а) физиологии

б) социологии

в) биологии

г) психологии

28. Самым общим понятием, обозначающим процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой, является:

а) учение

б) обучение

в) научение

г) учебная деятельность

29. Система специальных действий, необходимых для прохождения основных этапов процесса усвоения – это:

а) учение

б) обучение

в) преподавание

г) научение

30. Обнаружение у предметов новых свойств, имеющих значение для его деятельности или жизнедеятельности и их усвоение – это:

а) научение навыкам

- б) научение действиям
- в) сенсомоторное научение
- г) научение знаниям

31. Моторное научение и ассоциативное научение соотносятся как:

- а) рядоположенные понятия
- б) род—вид
- в) целое—часть
- г) между ними функциональные отношения

32. Научение, где знания, умения и навыки приобретаются по методу проб и ошибок – это:

- а) импринтинг
- б) условно-рефлекторное научение
- в) оперантное научение
- г) викарное научение

33. Вид научения, характерный для человека и редко или почти не встречающийся у других живых существ – это:

- а) импринтинг
- б) викарное научение
- в) оперантное научение
- г) условно-рефлекторное научение

34. Усвоение человеком связей, существующих между конкретными объектами, свойствами, действиями, психическими состояниями и т. п., составляет сущность:

- а) ассоциативных теорий научения
- б) условно-рефлекторных теорий научения
- в) знаковых теорий научения
- г) операциональных теорий научения

35. Обнаружение и использование существенных отношений реальности, их отображение в понятиях и закрепление в словах составляет содержание:

- а) ассоциативных теорий научения

- б) условно-рефлекторных теорий научения
- в) знаковых теорий научения
- г) операциональных теорий научения

36. Учение как приобретение знаний и умений по решению различных задач за рубежом изучал:

- а) Я. А. Коменский
- б) И. Герbart
- в) Б. Скиннер
- г) К. Коффка

37. Научение как изменение поведения, изменение внешних реакций на изменяющиеся стимулы в зарубежной психологии рассматривал:

- а) Я. А. Коменский
- б) И. Герbart
- в) Б. Скиннер
- г) К. Коффка

38. Сущность научения как усвоение человеком связей, существующих между конкретными объектами, свойствами, действиями, психическими состояниями, трактуется в ... психологических теориях научения:

- а) ассоциативных
- б) условно-рефлекторных
- в) знаковых
- г) операциональных

39. Проблемы усвоения социального опыта как процесс, происходящий между стимулом и реакцией, исследуются в рамках:

- а) бихевиористского подхода
- б) когнитивного подхода
- в) факторного подхода
- г) функционалистического подхода

40. Процесс учения как преобразование личного опыта ребенка рассматривается в

- а) функциональной психологии

- б) бихевиоризма
- в) гештальтпсихологии
- г) когнитивной психологии

41. Работы Дж. Брунера относятся к ... теориям учения:

- а) бихевиористским
- б) когнитивным
- в) деятельностным
- г) ассоциативным

42. Работы Э. Торндайка можно классифицировать в рамках:

- а) бихевиористских теорий учения
- б) когнитивных теорий учения
- в) деятельностных теорий учения
- г) ассоциативных теорий учения

43. Автором закона эффекта является:

- а) Э. Торндайк
- б) Б. Скиннер
- в) Г. Эббингауз
- г) Дж. Брунер

44. Парадигма образования, где педагогическое воздействие тем или иным образом сводится к удачному подбору стимулов и подкреплений, основывается на образе (согласно А. Г. Асмолову):

- а) «ощущающего человека»
- б) «человека-потребителя»
- в) «запрограммированного человека»
- г) «деятельностного человека»

45. Когнитивные модели обучения базируются на образе (согласно А.Г.Асмолову):

- а) «ощущающего человека»
- б) «человека-потребителя»
- в) «запрограммированного человека»
- г) «деятельностного человека»

46. Автором книги «Структура процесса учения» является:

- а) А.К.Маркова
- б) Н.Ф.Талызина
- в) И.И.Ильясов
- г) В.В.Давыдов

47. Учение в отечественной науке Д.Б.Эльконин и В.В.Давыдов трактовали как:

- а) приобретение знаний, умений и навыков
- б) усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий
- в) специфический вид учебной деятельности
- г) вид деятельности

48. Учение в отечественной науке П.Я.Гальперин трактовал как:

- а) приобретение знаний, умений и навыков
- б) усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий
- в) специфический вид учебной деятельности
- г) вид деятельности

49. По поводу соотношения обучения и развития У.Джеймс, Дж.Уотсон, К.Коффка считали, что:

- а) обучение и есть развитие
- б) обучение – это только внешние условия созревания, развития
- в) обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка
- г) обучение лишь пассивно следует за психическим развитием

50. Существенное влияние в 20-х гг. на педагогию оказал подход к психическому развитию:

- а) биологизаторский
- б) социологизаторский
- в) теория «двух» факторов

г) когнитивистский

51. Психическое развитие и обучение отождествляя:

- а) Ж. Пиаже
- б) Э.Торндайк
- в) Дж. Брунер
- г) П.П.Блонский

52. Один из концептуальных принципов современного обучения: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» – сформулировал:

- а) Л.С.Выготский
- б) С.Л.Рубинштейн
- в) Б. Г. Ананьев
- г) Дж. Брунер

53. Уровень актуального развития характеризуют:

- а) обученность, воспитанность, развитость
- б) обучаемость, воспитуемость, развиваемость
- в) самообучаемость, саморазвиваемость, самовоспитуемость
- г) обученность, обучаемость

54. Способность учащегося к усвоению знаний, восприимчивость к помощи другого, активность ориентировки в новых условиях, переключаемость с одного способа работы на другой – это показатели:

- а) обучаемости
- б) развитости
- в) воспитуемости
- г) развиваемости

55. Откликаемость учащегося на побуждения к дальнейшему умственному развитию, исходящие извне, а также переключаемость с одного плана мышления на другой – это показатели:

- а) обучаемости

- б) развитости
- в) развиваемости
- г) воспитуемости

56. С одной стороны – результат предыдущего обучения и прошлого опыта, с другой – цель (конечная или промежуточная) предстоящего обучения – это:

- а) обученность
- б) воспитанность
- в) обучаемость
- г) воспитуемость

57. Активность ориентировки в новых условиях характеризует:

- а) вид обучаемости
- б) уровень обучаемости
- в) этап обучаемости
- г) форма проявления обучаемости

58. Обучаемость к способам предметной деятельности понимается как:

- а) вид обучаемости
- б) уровень обучаемости
- в) этап обучаемости
- г) форма проявления обучаемости

59. Учебная деятельность является ведущей деятельностью в:

- а) младшем школьном возрасте
- б) младшем подростковом возрасте
- в) старшем подростковом возрасте
- г) юношеском возрасте

60. Проблемы взаимосвязи в познавательной деятельности восприятия и мышления изучал(и) в отечественной психологии:

- а) С.А.Рубинштейн, С.Н.Шабалин
- б) А. А. Смирнов, П.И.Зинченко
- в) Л.В.Занков

г) Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов

61. Вопросы взаимосвязи в познавательной деятельности памяти и мышления в отечественной психологии анализировали:

а) С.Л.Рубинштейн, С.Н.Шабалин

б) А.Н.Леонтьев, Л.В.Занков

в) Н.А.Менчинская, Е.И.Кабанова-Меллер

г) Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов

62. Особенности развития мышления и речи дошкольников и школьников в отечественной психологии исследовали:

а) С.Л.Рубинштейн, С.Н.Шабалин

б) А.Н.Леонтьев, Л.В.Занков

в) А.Р.Лурия, А.В.Запорожец

г) Н.А.Менчинская, Е.И.Кабанова-Меллер

63. Психолого-педагогические факторы готовности детей к школьному обучению выявлены:

а) Л.А.Венгером, Д.Б.Элькониним

б) Л.И.Божович

в) Д. Н. Богоявленским

г) В.В.Давыдовым

64. Психолого-педагогические критерии эффективности обучения систематизировала:

а) Н.А.Менчинская

б) И.С.Якиманская

в) Н.Ф.Талызина

г) Е.И.Кабанова-Меллер

65. Учебная деятельность как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте определяется:

а) в исследованиях Д.Б.Эльконина – В. В. Давыдова

б) в классической советской психологии и педагогике

в) в системе развивающего обучения Л.В.Занкова

г) теории поэтапного формирования умственных действий

66. Учебная деятельность по отношению к деятельности (по В.В.Давыдову) является:

- а) родом
- б) видом
- в) уровнем
- г) формой проявления

67. Учебная деятельность по отношению к усвоению выступает как:

- а) одна из форм проявления усвоения
- б) разновидность усвоения
- в) уровень усвоения
- г) этап усвоения

68. Действия, направленные на анализ условий ситуации, на соотнесение ее со своими возможностями и приводящие к постановке учебной задачи, называются:

- а) ориентировочными
- б) исполнительными
- в) контрольными
- г) оценочными

69. Исполнительные действия по отношению к учебным действиям -это:

- а) форма их проявления
- б) их вид
- в) этап их усвоения
- г) уровень их усвоения

70. Самостоятельная постановка учащимися учебной задачи является этапом усвоения:

- а) ориентировочных действий
- б) исполнительных действий
- в) контрольных действий
- г) оценочных действий

71. Мысленное предвидение результата и способ его достижения по отношению к цели учения выступает как:

- а) ее вид
- б) ее уровень
- в) этап ее реализации
- г) форма ее проявления

72. Виды приемов учебной деятельности изучал(а):

- а) Е.И.Кабанова-Меллер
- б) А.К.Маркова
- в) Л.В.Занков
- г) З.А.Решетова

73. Проблему учебной мотивации анализировала (и):

- а) В.В.Давыдов, В.В.Рубцов
- б) А.К.Маркова, Ю.М.Орлов
- в) Н.Ф.Талызина
- г) И.А.Зимняя

74. Психологические причины неуспеваемости установлены:

- а) З.А.Решетовой
- б) И.С.Якиманской
- в) Н.А.Менчинской
- г) И.Я.Лернером

75. Сводную карту состояния мотивации учения учащихся и хода ее формирования разработала:

- а) А.К.Маркова
- б) Л.И.Божович
- в) Н.А.Менчинская
- г) М.В.Матюхина

76. Понятие «мотив» и «мотивация» соотносятся следующим образом:

- а) понятие «мотив» уже понятия «мотивация»
- б) понятие «мотивация» уже понятия «мотив»

- в) эти понятия – синонимы
- г) понятие «мотив» является родовым по отношению к «мотивации»

77. Мотивы самообразования – это:

- а) форма проявления учебных мотивов
- б) этап усвоения учебных мотивов
- в) уровень познавательных мотивов
- г) качественная характеристика учебных мотивов

78. Вид мотивов учения, характеризующийся ориентацией учащегося на овладение новыми знаниями – фактами, явлениями, закономерностями, называется:

- а) широкими познавательными мотивами
- б) широкими социальными мотивами
- в) учебно-познавательными мотивами
- г) узкими социальными мотивами

79. 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

80. Обращение к учителю за дополнительными сведениями является формой проявления:

- а) широких познавательных мотивов
- б) учебно-познавательных мотивов
- в) мотивов самообразования
- г) мотивов социального сотрудничества

81. Обращение учащегося к учителю по поводу рациональной организации учебного труда демонстрирует:

- а) вид учебного мотива
- б) уровень познавательных мотивов
- в) форму проявления учебных мотивов
- г) тип отношения школьника к учению

82. Зависимость успешности формирования навыков от уровня мотивации учащегося называется:

- а) законом эффекта
- б) законом Йеркса – Додсона
- в) законом упражнений
- г) законом плато в формировании навыка

83. Умение перегруппировать и преобразовать материал, творчески применить описания явлений, законов, проявляется как:

- а) глубина знаний
- б) гибкость знаний
- в) системность знаний
- г) осознанность

84. Научение знаниям и научение навыкам соотносятся как:

- а) рядоположенные
- б) часть-целое
- в) род-вид
- г) противоположности

85. Проблемы механизмов и этапов овладения понятиями в отечественной психологии изучал(и):

- а) Н.А.Менчинская, Г. С. Костюк
- в) Д.Б.Эльконин
- б) И.И.Ильясов
- г) Л.Б.Ительсон

86. Способность ответить на вопросы: «Как называется показанный четырехугольник?», «Чему равна площадь этого четырехугольника?» характеризует такой этап усвоения учебной информации (по В. П. Беспалько), как:

- а) понимание
- б) репродуктивное узнавание
- в) продуктивное алгоритмическое действие
- г) продуктивное творческое действие

87. Задание на выявление учащимся сходств и различий ромба и квадрата направлено на установление уровня усвоения учебной информации (по В. П. Беспалько), который можно определить как:

- а) понимание
- б) репродуктивное узнавание
- в) продуктивное алгоритмическое действие
- г) продуктивное творческое действие

88. Чтение, работа с книгой, конспектирование относятся к такой группе общеучебных умений и навыков, как:

- а) планирование учебной деятельности
- б) организация своей учебной деятельности
- в) восприятие информации
- г) оценка и осмысление своих действий

89. Знания, умения и навыки приобретаются по так называемому методу проб и ошибок при:

- а) импринтинге
- в) оперантном научении
- б) условно-рефлекторном научении
- г) вербальном научении

90. Накопление опыта человеком происходит через прямое наблюдение за поведением других людей при:

- а) условно-рефлекторном научении
- б) оперантном научении
- в) вербальном научении
- г) викарном научении

91. В основе установления временных связей между отдельными знаниями или частями опыта лежит учебно-интеллектуальный механизм:

- а) формирования ассоциаций
- б) подражания
- в) различения и обобщения
- г) инсайта (догадки)

92. В качестве основы для формирования главным образом умений и навыков выступает следующий интеллектуальный механизм:

- а) формирование ассоциаций
- б) подражание
- в) различение и обобщение
- г) инсайт (догадка)

93. Закон формирования навыка, согласно которому для развития навыков необходимо знать результат каждого повторения и иметь желание при следующем повторении его улучшить, называется:

- а) законом изменения скорости
- б) законом переноса навыка
- в) законом плато в развитии навыка
- г) законом эффекта

94. Этап формирования навыка, при котором постепенно снижаются концентрация внимания и воля, а движения становятся все рациональнее, называется:

- а) осмыслением навыка
- в) осознанием навыка
- б) высокой автоматизацией навыка
- г) автоматизацией навыка

95. Чем чаще повторяется временная последовательность стимула и соответствующей реакции, тем прочнее будет связь. Согласно бихевиористской теории, это выражает суть:

- а) закона эффекта
- б) закона упражняемости
- в) закона готовности
- г) закона плато в формировании навыка

96. Зависимость скорости образования связи от соответствия ее наличному состоянию субъекта, согласно бихевиоризму, называется:

- а) законом эффекта
- б) законом упражняемости
- в) законом готовности
- г) законом плато в формировании навыка

97. Понятие «воспитание» в русской педагогике

датировалось:

- а) началом XVII в.
- б) второй половиной XVII в.
- в) началом XVIII в.
- г) второй половиной XVIII в.

98. Начало научной разработки теории воспитания датируется:

- а) началом XVIII в.
- б) концом XVIII в.
- в) началом XIX в.
- г) концом XIX в.

99. Процесс изменения личности учащегося в ходе взаимодействия ее с реальной действительностью, появление физических и социально-психологических новообразований в структуре личности понимаются как:

- а) становление
- б) формирование
- в) социализация
- г) воспитание

100. Целенаправленная деятельность, призванная сформировать у учащегося систему качеств личности, взглядов и убеждений, трактуется в педагогической психологии как воспитание:

- а) в широком смысле слова
- б) в узком смысле слова
- в) в локальном смысле слова
- г) в переносном смысле слова

101. Развитие творческого теоретического мышления, способности к культурному диалогу активных и инициативных людей составляет в философии образования и воспитания суть:

- а) социально-рационалистического направления
- б) культурно-антропологического направления
- в) социально-реформаторского направления
- г) технократического направления

102. В философии образования и воспитания П.Ф.Каптерев, К.Д.Ушинский, С. И.Гессен относятся к:

- а) социально-рационалистическому направлению
- б) культурно-антропологическому направлению
- в) социально-реформаторскому направлению
- г) технократическому направлению

103. Понимание сущности человека как открытой системы, постоянно изменяющейся и обновляющейся, составляет суть ... модели воспитания:

- а) антропоцентристской
- б) социетарной
- в) технократической
- г) прагматической

104. Относительная самостоятельность психологии воспитания и психологии обучения была зафиксирована еще в работах:

- а) П.Ф.Каптерева
- б) Дж.Дьюи
- в) В.А.Лая
- г) Э.Клапареда

105. Понятие «задатки» характеризует:

- а) индивидуальные свойства
- б) субъектные свойства
- в) личностные свойства
- г) свойства индивидуальности

106. Проблематика развития личности школьника составляла основу содержания исследований:

- а) А.В.Запорожца и его сотрудников
- б) Л. И. Божович и ее сотрудников
- в) А.В.Петровского, Я.А.Коломинского
- г) Д.И. Фельдштейна

107. Автором глобальной Я-концепции личности выступает:

- а) В.С.Агапов
- б) К.Роджерс
- в) В.В.Столин
- г) Р.Бернс

108. Основанием выделения умственного воспитания является:

- а) институциональный признак
- б) содержание деятельности
- в) аспект воспитательного процесса
- г) доминирующий принцип и стиль отношений воспитателей и воспитуемых

109. Наиболее высокой степенью морального развития по Л. Кольбергу является:

- а) мораль «хорошего мальчика», сохранение добрых отношений
- б) мораль поддержания отношений
- в) мораль индивидуальных принципов совести
- г) ориентация на наказание и покорность

110. Автором таксономии учебных целей в аффективной области считается:

- а) Дж. Брунер
- в) В.Оконь
- б) П.Блум
- г) Дж.Дьюи

111. Согласно ... подходу, особенности личности обусловлены структурой общества, способами социализации, взаимоотношениями с окружающими людьми:

- а) биогенетическому
- б) социогенетическому
- в) психогенетическому
- г) двухфакторному

112. Основой теории и практики «свободного воспитания» является ... подход к психическому развитию:

- а) биологизаторский
- б) социологизаторский
- в) двухфакторный
- г) психогенетический

113. Изучение воспитывающих возможностей содержания образования отражает следующий подход к целостности педагогического процесса:

- а) единство процессов обучения и воспитания
- б) единство не только процессов обучения и воспитания, но и, в свою очередь, воспитания как единства «частных» воспитательных дел
- в) характер взаимодействия педагогов и учащихся
- г) деятельность педагога

114. Одним из первых принцип «культуросообразности» выдвинул:

- а) Я.А.Коменский
- б) А.Дистервег
- в) К.Д.Ушинский
- г) П.Ф.Каптерев

115. Одним из первых принцип «природосообразности» выдвинул:

- а) Я.А.Коменский
- б) А. Дистервег
- в) К.Д.Ушинский

г) Ж.-Ж. Руссо

116. Формированию научного мировоззрения учащихся в наибольшей мере способствует:

- а) традиционное обучение
- б) проблемное обучение
- в) программированное обучение
- г) догматическое обучение

117. В воспитательном плане наиболее эффективен ... тип обучения:

- а) традиционный
- б) проблемный
- в) программированный
- г) догматический

118. На жесткую «модификацию поведения» предлагают ориентироваться представители ... подхода к психическому развитию:

- а) биогенетического
- б) социогенетического
- в) двухфакторного
- г) психогенетического

119. Для ... воздействия как способа влияния характерно то, что оно направлено не непосредственно на учащегося, а на окружающую его среду:

- а) ненаправленного
- б) индивидуально-специфического
- в) функционально-ролевого
- г) косвенно-направленного

120. Способ влияния, который включает в себя систему доводов, обосновывающих выдвигаемые пожелания, предложения и т.п., называется:

- а) внушением
- б) подражанием
- в) заражением
- г) убеждением

121. В наиболее обобщенной форме педагогические способности представлены:

- а) Н.Д.Левитовым
- б) Ф.Н.Гоноболиным
- в) В.А.Крутецким
- г) Л.М.Митиной

122. Отбор и организацию содержания учебной информации, проектирование деятельности учащихся, а также собственной преподавательской деятельности и поведения составляет суть ... педагогической функции:

- а) конструктивной
- б) организаторской
- в) коммуникативной
- г) гностической

123. Если учитель владеет стратегиями формирования нужной системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом, то он, по Н.В.Кузьминой, обладает ... уровнем продуктивности деятельности учителя:

- а) репродуктивным
- б) адаптивным
- в) локально-моделирующим
- г) системно-моделирующим

124. Педагогическое взаимодействие обучающего и обучаемого при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету составляет суть ... функции взаимодействия субъектов педагогического процесса:

- а) организационной
- б) конструктивной
- в) коммуникативно-стимулирующей
- г) информационно-обучающей

125. Ведущим ученым в области педагогических способностей является:

- а) А.Б Орлов
- б) Л.М.Митина
- в) В.В.Давыдов
- г) В.А.Крутецкий

126. Быстрое и творческое овладение методами обучения учащихся, изобретательность способов обучения проявляет ... педагогические способности:

- а) гностические
- б) проектировочные
- в) конструктивные
- г) коммуникативные

127. Способность проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность педагога и т. п. составляют суть:

- а) дидактических способностей
- б) перцептивных способностей
- в) коммуникативных способностей
- г) организаторских способностей

128. Модульное представление профессиональной компетентности в педагогической психологии разработала:

- а) Л.М.Митина
- б) Н.Ф.Талызина
- в) А.К.Маркова
- г) Н.В.Кузьмина

129. Общение как сторону совместной деятельности и как самостоятельный феномен, отличный от деятельности, рассматривал (а):

- а) А.А.Бодалев
- б) М.С.Каган
- в) М.И.Лисина
- г) Л.П.Буева

130. Общение и деятельность соотносятся, по А. Н. Леонтьеву, как:

- а) род-вид
- б) рядоположенные
- в) самостоятельные феномены
- г) между ними функциональные отношения

131. Взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной учебной деятельности соответствует ... цели педагогического общения:

- а) информационной
- б) контактной
- в) амотивной
- г) координационной

132. Функция фасилитации педагогического общения выделена:

- а) А.Б.Орловым
- б) А.К.Марковой
- в) А.Маслоу
- г) К.Роджерсом

133 уровень коммуникативных умений характеризуется частным и несистематизированным осознанием явлений педагогического общения:

- а) интуитивный
- б) житейский
- в) сознательный
- г) рациональный

134. Умение понимать эмоциональное состояние учащихся относится к умениям:

- а) межличностной коммуникации
- б) восприятия и понимания друг друга
- в) межличностного взаимодействия
- г) передачи информации

135. Интересы и склонности учителя выступают показателем ... плана общения:

- а) коммуникативного
- б) индивидуально-личностного
- в) общего социально-психологического
- г) морально-политического

136.... как понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним является одним из основных механизмов межличностного восприятия в учебном процессе:

- а) социально-психологическая рефлексия
- б) стереотипизация
- в) эмпатия

137. Неправильное отношение учителя к учащемуся относится к ... педагогического общения:

- а) физическим барьерам
- б) социально-психологическим барьерам
- в) барьерам неправильной установки сознания
- г) организационно-психологическим барьерам

Словарь терминов и понятий

1. **Абстрагирование** – мыслительная операция, основанная на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных.

2. **Абстрактное мышление** – мышление, оперирующее сложными отвлеченными понятиями и умозаключениями, позволяющее мысленно вычленить и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные стороны, свойства или состояния предмета, явления. Такое вычлененное и самостоятельное свойство является абстракцией обобщения и образования понятий. Выделение содержательных, обладающих относительной самостоятельностью, абстракцией соответствует теоретическому мышлению, способному к созданию рационалистических схем, тогда как формальные абстракции вычленяют свойства предмета, не существующие сами по себе и независимо от него, и соответствуют эмпирическому уровню.

3. **Абстрактно-теоретическое мышление** – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями

4. **Абстракция** (от лат. abstractio – отвлечение) – одна из основных операций мышления, состоящая в том, что субъект, вычлняя какие-либо признаки изучаемого объекта, отвлекается от остальных. Результатом этого процесса является построение умственного продукта (понятия, модели, теории, классификации и др.), который также обозначается термином «Абстракция». Вычленение из целостного предмета его отдельных свойств. Абстракция служит базой для процессов обобщения и образования понятий. Эмпирическому и теоретическому уровням мышления соответствуют формальная и содержательная абстракции.

Мыслительная операция, основанная на выделении существенных свойств и связей предмета и отвлечении от других, несущественных.

5. **Автоматизация** – процесс формирования различных навыков путем упражнения.

6. **Авторитаризм** (от лат. *autoritas* – власть) – система власти, характерная для антидемократических политических режимов; обычно сочетается с личной диктатурой.

7. **Авторитарность** (от лат. *autoritas* – влияние, власть) – социально-психологическая характеристика личности, отражающая ее стремление максимально подчинить своему влиянию партнеров по взаимодействию и общению. Авторитарность связана с такими личностными чертами, как агрессивность (см. Агрессия), завышенная самооценка и уровень притязаний, склонность к следованию стереотипам, слабая рефлексия и т.п.

8. **Агрессия** (от лат. *aggredi* – нападать) – 1) индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба, либо на уничтожение другого человека или группы людей. В значительной части случаев агрессия возникает как реакция субъекта на фрустрацию и сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти и т.д.; 2) целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.д. Агрессия объединяет такие разнообразные акты поведения, как злые шутки, сплетни, враждебные фантазии, деструктивные формы

поведения, вплоть до убийств и самоубийств. Агрессивные действия могут выступать как средство достижения какой-либо цели (инструментальная Агрессия), как способ психической разрядки, замещения удовлетворения блокированной потребности и переключения деятельности, как форма самореализации и самоутверждения. Выделяются следующие виды Агрессии: 1) физическая Агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица или объекта; 2) вербальная Агрессия – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание вербальных реакций (угроза, проклятия, ругань); 3) прямая Агрессия – непосредственно направленная против какого-либо объекта или субъекта; 4) косвенная Агрессия – действия, направленные окольным путем на другое лицо – злобные сплетни, шутки и т.п., а также действия, характеризующиеся ненаправленностью и неупорядоченностью – взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т.п.; 5) аутоагрессия – проявляющаяся в самообвинении, самоуничижении, нанесении себе телесных повреждений и самоубийстве; 6) враждебная Агрессия – выражается в действиях, целью которых является причинение вреда объекту Агрессии; 7) инструментальная Агрессия, являющаяся средством достижения какой-либо цели.

9. **Адаптация** (от лат. *adapto* – приспособляю) – приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды. Процессы Адаптации направлены на сохранение гомеостаза. Адаптация – одно из центральных понятий биологии, широко применяется как теоретическое понятие в тех психологических концепциях, которые подобно гештальтпсихологии и теории интеллектуального развития, разработанной швейцарским психологом

Ж.Пиаже, трактуют взаимоотношения индивида и его окружения как процессы гомеостатического уравнивания. Изменения, сопровождающие Адаптацию, затрагивают все уровни организма: от молекулярного до психологической регуляции деятельности. Решающую роль в успешности А. к экстремальным условиям играют процессы тренировки, функциональное, психическое и моральное состояние индивида.

10. **Адекватность ощущения и восприятия** – инвариантность основных свойств субъективного образа, его соответствие конвенциональному описанию объекта. Неадекватный образ отражения, как, например, в иллюзиях восприятия, несогласован с другими формами перцептивного и когнитивного опыта индивида.

11. **Адекватный** – тождественный, вполне соответствующий, точно совпадающий, правильный.

12. **Административно-командная система** – система управления экономикой страны, в которой главенствующая роль принадлежит распределительным, командным методам и власть сосредоточена у центральных органов управления, в бюрократическом аппарате. Для административно-командной системы характерно централизованное директивное планирование, предприятия действуют в соответствии с доводимыми им из верхних эшелонов управления плановыми заданиями. Административно-командная система опирается на тоталитарные режимы, она противоречит демократическим принципам управления, препятствует развитию свободного рынка, конкуренции, предпринимательства.

13. **Аккомодация** (от лат. *accommodatio* – приспособление, приноровление) – в биологии и медицине термин, близкий к термину «адаптация».

14. **Аксиология** (от греч. *axia* – ценность и *logos* – учение) – учение о ценностях.

15. **Аксиоматический метод** – способ построения научной теории, при котором в основу теории кладутся некоторые исходные положения, называемые аксиомами, а все остальные положения теории (вспомогательные – леммы и ключевые теоремы) получают как логические следствия аксиом. Первым примером применения аксиоматического метода явились «Начала» Евклида (ок. 300 до н. э.).

16. **Альтруизм** – (от лат. *alter* – другой) – система ценностных ориентаций личности, при которой центральным мотивом и критерием нравственной оценки являются интересы другого человека или социальной общности. Термин введен французским философом О. Контom как противоположный понятию эгоизм.

17. **Амбивалентное отношение** (амбивалентность) (от греч. *amphi* – вокруг, около, с обеих сторон, двойственное + лат. *valentia* – сила) – двойственное, противоречивое отношение субъекта к объекту, характеризующееся одновременной направленностью на один и тот же объект противоположных импульсов. Понятие было предложено в начале XX века швейцарским психиатром Э. Блейлером, для обозначения одного из существенных признаков психозфрении – склонности больного отвечать на внешние раздражители двоякой, антагонистической реакцией. Различают ряд видов Амбивалентности: 1) Амбивалентность в аффективной области (см. Аффект), когда одно и то же представление одновременно сопровождается приятными и неприятными чувствами. 2) Амбивалентность в области интеллектуальной деятельности, характеризующейся одновременным возникновением и сосуществованием противоположных мыслей, и 3) Амбивалентность в области воли (амбитендентность),

для которой характерны двойственность движений, действий и поступков.

18. **Анализ** – мыслительная операция расчленения сложного объекта на составляющие части или характеристики.

19. **Анализатор** – нервный аппарат, осуществляющий функцию анализа и синтеза раздражителей, исходящих из внешней и внутренней среды организма. Осуществляет прием и анализ сенсорной информации определенной модальности. Анализатор состоит из трех частей: 1) периферический отдел – рецепторы, преобразующие определенный вид энергии в нервный процесс; 2) проводящие пути – афферентные, по которым возбуждение, возникшее в рецепторе, передается к вышележащим центрам нервной системы, и эфферентные, по которым импульсы из вышележащих центров, особенно из коры больших полушарий головного мозга, передаются к нижним уровням Анализатора, в том числе к рецепторам, и регулируют их активность; 3) корковые проекционные зоны. Термин введен И.П. Павловым.

20. **Андрагогика** – одно из обозначений отрасли педагогики, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых.

21. **Анкетирование** – эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные, отвечающие основной задаче исследования вопросы, составляющие анкету.

22. **Антагонизм** – 1) одна из форм противоречий, характеризующаяся острой непримиримой борьбой враждующих сил, тенденций; 2) соотношение двух процессов, стимулов, структур организма, при котором их эффекты разнонаправлены.

23. **Антропология** – наука о происхождении и эволюции человека, образования человеческих рас и о нормальных вариациях физического строения человека.

24. **Апперцепция** (от лат. ad – к и perceptio – восприятие) – зависимость восприятия от общей направленности и всего предшествующего опыта человека.

25. **Аскетизм** (от греч. askêtês – упражняющийся) – ограничение или подавление чувственных желаний, добровольное перенесение физической боли, одиночества и т.п., присущее практике некоторых философских школ и, особенно, различных религий.

26. **Асоциальное поведение** – поведение, противоречащее общественным нормам и принципам, выступающее в форме безнравственных или противоправных деяний.

27. **Ассимиляция** (от лат. assimilatio) – уподобление, слияние, усвоение – 1) (этнограф.) слияние одного народа с другим с утратой одним из них языка, культуры, нац. самосознания; 2) (лингв.) уподобление одного звука другому предшествующему или следующему за ним; 3) (биол.) то же, что анаболизм, в более узком смысле – усвоение питательных веществ живыми клетками.

28. **Ассоцианизм** – одно из основных направлений мировой психологической мысли, объясняющее динамику психических процессов принципом ассоциации.

29. **Ассоциативная психология** – общее название целого ряда концепций и школ, которые считали ассоциацию главным (или даже единственным) механизмом функционирования сознания и психики, стремясь к строгому детерминистскому объяснению психических феноменов.

30. **Ассоциативное научение** – образование связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическими процессами или психической деятельностью на основе смежности этих элементов (физической, психической или функциональной).

31. **Ассоциация** (от лат. associatio – соединение) – 1) связь между психическими явлениями, при которой актуализация (восприятие, представление) одного из них влечет за собой появление другого; 2) возникающая в опыте индивида закономерная связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т.п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого. Явление ассоциации описано еще Платоном и Аристотелем, однако термин «ассоциация» был предложен Дж. Локком в XVII в.

32. **Атрофия** – притупление, утрата какого-либо чувства, свойства.

33. **Аффект** – состояние сильного возбуждения, потери самоконтроля.

34. **Афферентация** (от лат. afferens – afferentis – приносящий) – постоянный поток нервных импульсов, поступающих в центральную нервную систему от органов чувств, воспринимающих информацию как от внешних раздражителей (экстерорецепция), так и от внутренних органов (интерорецепция). Афферентация находится в прямой зависимости от силы раздражителей и насыщенности ими внешней среды, а также от состояния (активности или пассивности) индивида.

35. **Аффилиация** (от англ. affiliation – соединение, связь) – потребность (мотивация) в общении, в эмоциональных контактах, дружбе, любви.

36. **Беседа** – это диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого.

37. **Бескорыстие** – отсутствие сребролюбия, жадности к имуществу, желания копить богатства; нежелание пользоваться чем-либо в ущерб, обиду или убыток другим.

38. **Биология** – совокупность наук о живой природе – об огромном многообразии вымерших и ныне населяющих Землю живых существ, их строении и функциях, происхождении, распространении и развитии, связях друг с другом и с неживой природой.

39. **Биотип человека** – одна из разновидностей типологии человека, выделяемая по нейрогуморальному основанию и базирующаяся на особенности реагирования симпатико-адреналовой системы (САС) человека на воздействия среды, что внешне проявляется в определенных особенностях поведения.

40. **Бихевиоризм** (от англ. Behaviour – поведение) – направление в американской психологии XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды. Направление в психологии, начало которому было положено статьей американского психолога Дж. Уотсона «Психология с точки зрения бихевиориста» (1913). В качестве предмета психологии в нем фигурирует не субъективный мир человека, а объективно фиксируемые характеристики поведения, вызываемого какими-либо внешними воздействиями. При этом в качестве единицы анализа поведения постулируется связь стимула (S) и ответной реакции (R). В дальнейшем было показано, что само обусловливание представляет собой достаточно сложный процесс, имеющий психологическое содержание.

Постепенно возникли изменения в концептуальном аппарате бихевиоризма, что заставило говорить о преобразовании его в необихевиоризм. В схеме S – R появились «промежуточные переменные» (образ, цель, потребность). Другим вариантом ревизии классического бихевиоризма стала концепция оперантного бихевиоризма Б.Скиннера, разработанная в 30-х гг. XX в., где было модифицировано понятие реакции. В целом бихевиоризм оказал большое влияние на развитие психотерапии, методы программированного обучения.

41. **Валидность теста** (от англ. valid – действительный, пригодный, действенный) – 1) адекватность и действенность теста – важнейший критерий его доброкачественности, характеризующий точность измерения исследуемого свойства, а также насколько тест отражает то, что он должен оценивать; насколько отдельные составляющие его пробы адекватны исследуемой проблеме; 2) один из основных (наряду с надежностью, репрезентативностью, объективностью, достоверностью и эффективностью) критериев оценки тестовых результатов. Понятие Валидность отражает прагматическую идею обязательной практической (применительно к науке, эмпирической) проверки качества измерения психологических свойств человека. Если раньше понятие Валидность чаще других ассоциировалось с понятием «качество теста», то в последние годы все больше осознается роль интерпретации тестовых результатов. Таким образом, Валидность – это, прежде всего, адекватность интерпретации тестовых результатов по отношению к цели тестирования, содержанию основного понятия (содержанию диагностируемого психического свойства) и применению результатов тестирования (в профотборе и других прикладных психологических исследованиях). В контексте прикладной задачи Валидность представляет со-

бой не столько критерий качества теста, сколько показатель меры соответствия теста цели тестирования.

42. **Валидность эксперимента** (от англ. validity – полноценность) – 1) оценка проведенного эмпирического исследования с точки зрения «правильности» его организации и тем самым возможности считать полученные результаты и сделанные выводы достоверными. Валидность при использовании методов наблюдения или эксперимента включает оценку репрезентативности исследования как степени приближения его к возможным безупречным мысленным образцам; 2) достоверность (и степень достоверности) вывода, которую обеспечивают результаты реального эксперимента по сравнению с результатами безупречного эксперимента. Понятие объединяет основные цели исследования с идеальными эталонами их достижения и реальными процессами проведения эксперимента.

43. **Вариативность** – изменчивость.

44. **Ведущая деятельность** – деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на данной ступени развития его личности.

45. **Вербальный** (от лат. verbalis – словесный) – термин, применяемый в психологии для обозначения форм знакового материала, а также процессов оперирования с этим материалом. Различают вербальный осмысленный материал (ряды существительных, прилагательных, глаголов, числительных, отрывки текстов, стихотворения и т.д.) и вербальный бессмысленный материал (слоги, бессмысленные слова и т.д.). Вербальному материалу противопоставляется невербальный осмысленный материал (геометрические фигуры, рисунки, фотографии, предметы и т.д.) и невербальный бессмысленный материал (необычные геометрические

фигуры, чернильные пятна). В зависимости от используемого материала различают вербальное (словесное) и невербальное (например, жестовое) общение, вербальный (определяемый на основе решения вербальных задач) и невербальный интеллект (характеризуемый решением образных, конструктивных и других невербальных задач).

46. **Властность** – аспект выражения господства и подчинения в отношениях между людьми. В. является социально необходимым условием управления, сопровождается направленной передачей информации и реализуется в поведении.

47. **Власть** – в общем смысле способность и возможность оказывать определяющее воздействие на деятельность, поведение людей с помощью каких-либо средств – воли, авторитета, права, насилия (родительская власть, государственная, экономическая и др.); политическое господство, система государственных органов.

48. **Внешняя валидность** – критерий оценки исследования с точки зрения решения проблем соответствия сформулированных в гипотезе переменных и реализованных методически условий тем, на которых осуществляется обобщение полученных результатов.

49. **Внешняя мотивация** – совокупность мотивов, связанных с тем, что лежит вне самой учебной деятельности (мотивы долга и ответственности перед классом, учителем, родителями; желание получить одобрение, хорошие оценки и т.п.).

50. **Внимание** – сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте – предмете, событии, образе, рассуждении и пр.

51. **Внутренняя валидность эксперимента** – критерий оценки планирования и проведения исследо-

вания, позволяющий считать достоверными выводы относительно именно представленной в гипотезе зависимости (а не какой-то другой).

52. Внутренняя мотивация учения – совокупность мотивов, заложенных в самой учебной деятельности (мотивы, связанные с содержанием и самим процессом учения).

53. Внутренняя речь – 1) речь, обращенная к самому себе, и т.н. внутренняя программа высказывания, не реализуемые в звучащей речи; 2) артикуляторные движения, не сопровождаемые звуком («внутреннее проговаривание»). Изучение внутренней речи способствует пониманию закономерностей мышления и его взаимоотношений с речью; 3) различные виды использования языка (точнее, языковых значений) вне процесса реальной коммуникации. Выделяют три основных типа Внутренней речи: а) внутреннее проговаривание – «речь про себя», сохраняющая структуру внешней речи, но лишенная фонации, т.е. произнесения звуков, и типичная для решения мыслительных задач в затрудненных условиях; б) собственно Внутренняя речь, когда она выступает как средство мышления, пользуется специфическими единицами (код образов и схем, предметный код, предметные значения) и имеет специфическую структуру, отличную от структуры внешней речи; в) внутреннее программирование, т.е. формирование и закрепление в специфических единицах замысла (типа, программы) речевого высказывания, целого текста и его содержательных частей (А.Н. Соколов, Н.И. Жинкин и др.). В онтогенезе Внутренняя речь формируется в процессе интериоризации внешней речи.

54. Внушение (суггестия) (от лат. suggestio – внушение) – 1) воздействие на личность, приводящее либо к появлению у человека помимо его воли и

сознания определенного состояния, чувства, отношения, либо к совершению человеком поступка, непосредственно не следующего из принимаемых им норм и принципов деятельности. Объектом внушения может быть как отдельный человек, так и группы, коллективы, социальные слои (массовое внушение); 2) процесс воздействия на психическую сферу человека, связанный со снижением сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания, с отсутствием целенаправленного активного его понимания, развернутого логического анализа и оценки в соотношении с прошлым опытом и данным состоянием субъекта. Содержанию сознания, усвоенному по механизму внушения, в дальнейшем присущ навязчивый характер; оно с трудом поддается осмыслению и коррекции, представляя собой совокупность «внушенных установок». Внушение является компонентом обычного человеческого общения, но может выступать и как специально организованный вид коммуникации, предполагающий некритическое восприятие сообщаемой информации и противоположный убеждению. Внушение осуществляется в форме гетеросуггестии (воздействия со стороны) и аутосуггестии (самовнушения). Объектом гетеросуггестии (суггерендом) может быть как отдельный человек, так и группа, социальный слой и т.д. (феномен массового внушения); источником В. (суггестором) – индивид, группа, средства массовой информации. Внушение, производимое группой, является одним из факторов конформности. Аутосуггестия предполагает объединение в одном лице суггестора и суггеренда. Внушение достигается вербальными (слова, интонация) и невербальными (мимика, жесты, действия другого человека, окружающая обстановка) средствами. На внушении отчасти основано воздействие некоторых средств массовой коммуникации, рекламы, моды, обы-

чаев, формирование веры. Внушение широко применяется в медицине для коррекции психического и соматического состояния больного (психотерапия).

55. **Возрастная психология** – теория развития психики в онтогенезе.

56. **Волевой акт** – способность к выбору деятельности и внутренним усилиям, необходимым для ее осуществления. Специфический акт, несводимый к сознанию и деятельности как таковой. Осуществляя волевое действие, человек противостоит власти непосредственно испытываемых потребностей, импульсивных желаний: для волевого акта характерно не переживание «я хочу», а переживание «надо», «я должен», осознание ценностной характеристики цели действия. Волевое поведение включает принятие решения, часто сопровождающееся борьбой мотивов (акт выбора), и его реализацию.

57. **Воля** – свойство человеческой психики, проявляющееся в активной самодетерминации и саморегуляции им своей деятельности и поведения вопреки внешним и внутренним препятствиям, влияниям и воздействиям.

58. **Воображение** – психический процесс создания образа предмета или ситуации путем перестройки имеющихся представлений.

59. **Воодушевление** – душевный подъем, увлечение.

60. **Воспитание** – 1) целенаправленное развитие человека, включающее освоение культуры, ценностей и норм общества; 2) процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в т.ч. специально организованной целенаправленной деятельности родителей и педагогов; 3) обретение

индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования.

61. **Воспитанность** – определенный уровень личностного развития.

62. **Воспитуемость** – откликаемость на воспитательные воздействия извне, готовность к переходу на новые уровни развития личности.

63. **Восприятие** – целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающее при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности (см. Рецептор) органов чувств. Вместе с процессами ощущения Восприятие обеспечивает непосредственно-чувственную ориентировку в окружающем мире. Будучи необходимым этапом познания, оно всегда в большей или меньшей степени связано с мышлением, памятью, вниманием, направляется мотивацией и имеет определенную аффективно-эмоциональную окраску (см. Аффект, Эмоции). Следует различать Восприятие, адекватное реальности, и иллюзии. Решающее значение для проверки и коррекции перцептивного образа (от лат. *percipio* – восприятие) является включенность Восприятия в процессы практической деятельности, общения и научного исследования. Возникновение первых гипотез о природе Восприятия относится к античности. В целом ранние теории Восприятия соответствовали положениям традиционной ассоциативной психологии. Решающий шаг в преодолении ассоциативизма в трактовке Восприятия был сделан, с одной стороны, благодаря развитию И.М.Сеченовым рефлексорной концепции психики, а с другой – благодаря работам представителей гештальтпсихологии, показавших обусловленность наиболее важных феноменов

Восприятия (таких, как константность) неизменными отношениями между компонентами перцептивного образа. Изучение рефлекторного строения Восприятия привело к созданию теоретических моделей Восприятия, в которых важная роль отводится эфферентным (центробежным), в том числе двигательным, процессам, подстраивающим работу перцептивной системы к характеристикам объекта (А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев). Примерами могут служить движения руки, осяпывающей предмет, движения глаз, прослеживающих видимый контур, напряжение мышц гортани, воспроизводящих слышимый звук. Динамика процесса опознания в большинстве случаев адекватно описывается так называемым «законом перцепции» (Н.Н.Ланге): первоначально выделяется лишь общее и диффузное представление о предмете, которое затем сменяется более определенным и детальным Восприятием. Происходящее на основе выделения обобщенных, иногда социально фиксированных, систем признаков опознание осуществляется за значительно более короткое время (порядка долей секунды), чем процессы первоначального перцептивного научения, на которые в отдельных случаях могут уходить месяцы и годы (например, формирование навыков чтения). Осуществляемая при опознании благодаря взаимодействию Восприятия и памяти категоризация предметов, событий и ситуаций близка, а иногда идентична понятийной категоризации. С процессами мышления Восприятие сближает также возможность трансформации образа с целью приведения его к виду, пригодному для принятия решения. Подобные преобразования, часто неосознаваемые, могут способствовать решению стоящих перед субъектом задач. Таким образом, Восприятие – не пассивное копирование мгновенного воздействия, а живой, творческий процесс познания.

64. **Высшие психические функции** – сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению. Высшие психические функции – одно из основных понятий современной психологии, введенное А.С.Выготским и развитое А.Р.Лурия и другими психологами. Высшие психические функции как системы обладают большой пластичностью, взаимозаменяемостью входящих в них компонентов. Разработка теории Высших психических функций позволила обосновать положение о принципиальной возможности восстановления пострадавших психических функций за счет перестройки функциональных систем, являющихся их физиологической основой. При этом были выделены внутрисистемные и межсистемные перестройки функциональных систем (перевод процесса на высший, осознанный уровень, замена выпавшего звена функциональной системы новым и др.). Формирование Высших психических функций характеризуется тем, что первоначально они существуют как форма взаимодействия между людьми и лишь позже – как полностью внутренний (интрапсихологический) процесс. Превращение внешних средств осуществления функции во внутренние психологические носит название интериоризации. Вторая важная черта, характеризующая развитие Высших психических функций, – их постепенное «свертывание», автоматизация. На первых этапах формирования Высшие психические функции представляют собой развернутую форму предметной деятельности, которая опирается на относительно элементарные сенсорные и моторные процессы; затем эта деятельность «свертывается», приобретая характер автоматизированных умственных действий. Одновременно меняется и психологическая структура Высших психических функций. Психофизиологической осно-

вой Высших психических функций являются сложные функциональные системы, включающие большое число афферентных и эфферентных звеньев. Часть звеньев функциональной системы жестко «закреплена» за определенными мозговыми структурами, остальные обладают высокой пластичностью и могут заменять друг друга, что и лежит в основе механизма перестройки функциональной системы в целом. Таким образом, каждая из Высших психических функций связана с работой не одного «мозгового центра» и не всего мозга как однородного целого, а является результатом системной деятельности мозга, в которой различные мозговые структуры принимают дифференцированное участие.

65. **Гармония** (греч. harmonia – связь, стройность, соразмерность) – 1) соразмерность частей, слияние различных компонентов объекта в единое органическое целое. В древнегреческой философии – организованность космоса, в противоположность хаосу. В истории эстетики рассматривалась как существенная характеристика прекрасного; 2) (в музыковедении) выразительные средства музыки, основанные на объединении тонов в созвучия и на связи созвучий в их последовательном движении. Основной тип созвучия – аккорд. Гармония строится по определенным законам лада в многоголосной музыке любого склада – гомофонии, полифонии. Элементы гармонии – каденции и модуляции – важнейшие факторы музыкальной формы. Учение о гармонии – один из главных разделов теории музыки.

66. **Ген** (от греч. genos – род, происхождение) (наследственный фактор), единица наследственного материала, ответственная за формирование какого-либо элементарного признака.

67. **Генезис** – происхождение, возникновение; в широком смысле момент зарождения и последующий процесс развития, приведший к определенному состоянию, виду, явлению.

68. **Генетика** (от греч. genesis – происхождение) – наука о законах наследственности и изменчивости организмов и методах управления ими. В зависимости от объекта исследования различают генетику микроорганизмов, растений, животных и человека, а от уровня исследования – молекулярную генетику, цитогенетику и др. Основы современной генетики заложены Г.Менделем, открывшим законы дискретной наследственности (1865), и школой Т.Х.Моргана, обосновавшей хромосомную теорию наследственности (1910-е гг.). В СССР в 20-30-х гг. выдающийся вклад в генетику внесли работы Н.И.Вавилова, Н.К.Кольцова, С.С. Четверикова, А.С.Серебровского и др. С середины 30-х гг., и особенно после сессии ВАСХНИЛ 1948 года, в советской генетике возобладали антинаучные взгляды Т.Д. Лысенко (безосновательно названные им «мичуринским учением»), что до 1965 года. остановило ее развитие и привело к уничтожению крупных генетических школ. Быстрое развитие генетики в этот период за рубежом, особенно молекулярной генетики во 2-й пол. XX в., позволило раскрыть структуру генетического материала, понять механизм его работы. Идеи и методы генетики используются для решения проблем медицины, сельского хозяйства, микробиологической промышленности. Ее достижения привели к развитию генетической инженерии и биотехнологии.

69. **Генетическая эпистемология** – вариант биогенетической концепции, в центре которого стоит исследование психологических механизмов, обуславливающих структуру и развитие знания. Сделана попытка объединить данные, полученные в

экспериментальных исследованиях онтогенетического развития.

70. **Генотип** – генетическая (наследственная) конституция организма, совокупность всех его генов. В современной генетике рассматривается не как механический набор независимо функционирующих генов, а как единая система, в которой любой ген может находиться в сложном взаимодействии с остальными генами.

71. **Герменевтика** – (от греч. hermêneutikos – разъясняющий, истолковывающий) искусство толкования текстов (классической древности, Библии и т.п.), учение о принципах их интерпретации; экзегетика.

72. **Гетерохронность** – множественность времен (противоположное: синхронность – одновременность).

73. **Гештальт** (от нем. Gestalt – образ, форма) – функциональная структура, которая по присущим ей законам упорядочивает многообразие отдельных явлений. Термин Гештальт предложен гештальтпсихологией и первоначально применялся к описанию психики, но в дальнейшем был распространен на область физических, физиологических, социальных и других явлений. Понятие о Гештальте зародилось при изучении сенсорных образований, когда потребовалось отграничить от входящих в их состав отдельных компонентов (ощущений) способ их структурирования (например, хотя мелодия при ее исполнении в различных тональностях и вызывает различные ощущения, она узнается как одна и та же). Этот способ стал пониматься как Гештальт, имеющий собственные законы, изучение которых гештальтпсихология выдвинула в качестве своей главной задачи. Среди законов Гештальт были выделены: тяготение частей к образованию симметричного целого; группировка этих частей в направлении

максимальной простоты, близости, равновесия, «прегнантность» (тенденция каждого психического феномена принять более определенную, отчетливую, завершенную форму) и др. Эти положения отразили общую методологическую ориентацию гештальтпсихологии, неправомерно придавшей характер законов отдельным фактам, выявленным при изучении процесса восприятия, а само восприятие истолковавшей как «чистый» феномен сознания, а не как психический образ объективной реальности, который строится в предметной деятельности и зависит от предшествующего опыта.

74. **Гештальтпсихология** – направление в западной психологии, возникшее в Германии в первой трети XX в. и выдвинувшее программу изучения психики с точки зрения целостных структур – гештальтов, первичных по отношению к своим компонентам.

75. **Гипермнезия** (от греч. hyper – над, сверх, mnesis – воспоминание) – 1) необычное, иногда болезненное усиление возможностей воспоминания. В патологических и пограничных случаях характеризуется удержанием в памяти обилия малозначительных деталей (расписания движения поездов, календарных дат, номеров телефонов и т.п.). Гипермнезия не зависит от уровня интеллекта и встречается даже у слабоумных; 2) гипертрофированная способность запоминать информацию (наглядную, символическую) в большом объеме или на очень продолжительный срок ее хранения.

76. **Гипотеза** (основание, предположение) – научное предположение в виде высказывания, истинность или ложность которого неизвестны, но могут быть проверены опытным путем (эмпирически). В психологии компонент процесса мышления, направляющий поиск решения задачи посредством предположитель-

ного дополнения (экстраполяции) субъективно недостающей информации, без которой результат решения не может быть получен. Гипотезы могут относиться к самому этому результату или же к условиям, от которых он зависит. Важной составной частью решения задачи являются Гипотезы относительно принципа («идеи») решения. Использование Гипотезы в мышлении обеспечивает его избирательность (селективность) в противоположность полному логическому перебору вариантов на каждом отрезке решения. Чем более творческий характер носит решение задачи, тем большее место в нем занимают Гипотезы. Для некоторых задач, решение которых не содержит последовательных логических преобразований, выдвижение и верификация (проверка на истинность) Гипотезы являются единственной формой решения. Отличие психологического понимания Гипотезы от логического состоит в том, что в логике Гипотезы рассматриваются с точки зрения их ложности или истинности при обосновании той или иной научной теории, с точки зрения результата мышления и способов его получения (способов доказательства и опровержения), а в психологии Гипотезы исследуются как механизм этого процесса, как само движение мысли.

77. **Гносеология** (от греч. *gnosis* – знание и *logos* – учение) – (филос.) наука об источниках и границах человеческого познания; то же, что теория познания.

78. **Гностические способности** – специфическая чувствительность педагога к способам изучения учащихся в связи с целями формирования у каждого нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности, обеспечивающего ему саморазвитие даже при попадании в неблагоприятную среду.

79. **Головной мозг** – передний (высший) отдел центральной нервной системы позвоночных животных и человека, расположенный в полости черепа; материальный субстрат высшей нервной деятельности. Наряду с эндокринной системой регулирует все жизненно важные функции организма. Состоит из больших полушарий, промежуточного, среднего, заднего и продолговатого мозга. Отделы, расположенные между промежуточным и спинным мозгом, образуют ствол головного мозга. Наивысшего развития головной мозг достиг у человека (весит в среднем 1375 граммов у мужчин и 1275 граммов у женщин). Функции головного мозга и внутренние механизмы его интегративной деятельности до конца не выяснены.

80. **Гомогенный** – однородный по своему составу или происхождению (противоп. – гетерогенный).

81. **Готовность детей к обучению в школе** – совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению.

82. **Гуманизм** (от лат. *humanus* – человеческий, человечный) – признание ценности человека как личности, его права на свободное развитие и проявление своих способностей, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. В более узком смысле – светское вольномыслие эпохи Возрождения, противостоявшее схоластике и духовному господству церкви, связано с изучением вновь открытых произведений классической древности.

83. **Гуманистическая психология** – направление в западной (преимущественно американской) психологии, признающее своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее данное, а «открытую воз-

можность» самоактуализации, присущую только человеку.

84. **Гуманитарный** (франц. *humanitaire* – от лат. *humanitas* – человеческая природа, образованность) – обращенный к человеческой личности, к правам и интересам человека, напр. гуманитарные проблемы, гуманитарная помощь, гуманитарные науки (филология, искусство, история и т.п.).

85. **Гуманность** – человечность, человеколюбие.

86. **Дедукция** – логический вывод в процессе мышления от общего к частному.

87. **Действие** – относительно завершенный элемент деятельности, направленный на достижение определенной промежуточной осознаваемой цели. Действие может быть как внешним, выполняемым в развернутой форме с участием двигательного аппарата и органов чувств, так и внутренним, выполняемым в уме.

88. **Действие речевое** – осуществляется как громкая речь или внешняя речь про себя, которые различаются по своей функции: сообщение чего-либо другому или себе.

89. **Действия умственные** – разнообразные действия человека, выполняемые во внутреннем плане сознания.

90. **Действия перцептивные** – основные структурные единицы процесса восприятия, обеспечивающие построение предметного образа. Перцептивные действия, служащие для построения единого перцептивного образа, могут реализоваться с помощью различных наборов перцептивных операций.

91. **Делинквент** (от лат. *delinquens* – правонарушитель) – субъект, чье *отклоняющееся поведение* в крайних своих проявлениях представляет собой уголовно наказуемые действия.

92. **Деловая игра** – форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики.

93. **Депривация** – сенсорная недостаточность, которая может привести к потере ориентации.

94. **Деспотизм** – произвол, жесткое подавление прав, свобод, самостоятельности.

95. **Детерминизм** – концепция, согласно которой действия людей детерминируются – определяются и ограничиваются наследственностью и предшествующими событиями их жизни.

96. **Деятельность** – динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе коих происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности. В деятельности с точки зрения ее структуры принято выделять движения и действия.

97. **Диагностика** (от греч. diagnostikos – способный распознавать) – учение о методах и принципах распознавания болезней и постановки диагноза; процесс постановки диагноза.

98. **Диалектика** (от греч. dialektikê – искусство вести беседу, спор) – философское учение о становлении и развитии бытия и познания и основанный на этом учении метод мышления.

99. **Дидактика** (от греч. didaktikos – поучающий, относящийся к обучению) – теория образования и обучения, отрасль педагогики.

100. **Дидактическая система** – система обучения.

101. **Дидактические принципы** – руководящие идеи, нормативные требования к организации и проведению учебного процесса. Принцип обучения.

102. **Дидактогения** (от греч. didaktikos – поучительный, genos – происхождение) – вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (педагога, тренера, руководителя и т.д.) негативное психическое состояние учащегося (угнетенное настроение, страх, фрустрация и др.), отрицательно сказывающееся на его деятельности и межличностных отношениях. Может являться причиной невротозов.

103. **Дисперсионный анализ** – статистический метод, позволяющий анализировать влияние различных факторов (признаков) на исследуемую (зависимую) переменную.

104. **Догма** (от греч. dogma – мнение, учение) – положение, принимаемое на веру за непреложную истину, неизменную при всех обстоятельствах.

105. **Долг** – одна из основных категорий этики, отражающая особое моральное отношение. Нравственное требование, распространяющееся на всех людей, принимает форму долга, когда оно превращается в личную задачу определенного индивида применительно к его положению в какой-либо конкретной ситуации.

106. **Доминанта** (от лат. dominans – господствующий) – (физиол.) временно господствующий очаг возбуждения в центральной нервной системе; создает скрытую готовность организма к определенной деятельности при одновременном торможении других рефлекторных актов. Принципы доминанты сформулировал А.А. Ухтомский в 1911-1923 гг.

107. **Доминирующий мотив** – главенствующий, преобладающий над другими мотив.

108. **Дооперациональное мышление** – стадия развития интеллекта ребенка от 2 до 7 лет (Ж. Пиаже). Происходит начало формирования символической функции, которая позволяет различать обозначаемое и

обозначающее и выступает основой плана представления. На этой стадии обычно еще отсутствуют полноценные обратимые операции и понятие о сохранении, но создаются условия для их формирования, что достигается переходом действий в умственный план и их сокращением, что позволяет во внутреннем плане одновременно представить себе и прямое, и обратное действие, тогда как во внешнем плане их можно выполнить только последовательно. При этом ребенком должен быть преодолен собственный эгоцентризм или центрация на ярких, но мало существенных свойствах предметов.

109. **Достоинство** – положительное качество.

110. **Дуализм** (от лат. dualis – двойственный) – философское учение, исходящее из признания равноправными двух начал – духа и материи. Противостоит монизму, разновидность плюрализма. Термин введен Х.Вольфом. Один из крупнейших представителей – Р. Декарт.

111. **Духовное развитие** – осмысление человеком своего предназначения в жизни, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному нравственному совершенствованию.

112. **Естественный эксперимент** – промежуточный между наблюдением и лабораторным экспериментом метод исследования, при котором исследователь может активно влиять на ситуацию, но в формах, не нарушающих ее естественности для испытуемого.

113. **Зависимая переменная** – «отклик», или изменяемая в эксперименте переменная, изменения которой причинно обусловлены действием независимой переменной; в психологическом исследовании представлена показателями деятельности испытуемого, любыми

формами оценки его субъективных суждений и ответов, психофизиологическими параметрами и т.д.

114. **Задатки** – это врожденные анатомо-физиологические особенности нервной системы, составляющие индивидуальные психологические предпосылки формирования и развития способностей.

115. **Задача** – 1) цель деятельности, данная в определенных условиях и требующая для своего достижения использования адекватных для этих условий средств; 2) цель, заданная в определенных условиях.

116. **Закон** – необходимое, существенное, устойчивое повторяющееся отношение между явлениями в природе и обществе.

117. **Знак** – предмет или явление, служащий представителем другого предмета, явления, процесса. Выделяются несколько видов знаков.

118. **Знание** – отражение в голове ребенка свойств предметов, явлений окружающего мира (знания о фактах, понятия, термины, определения, законы, теории) и способов действий с ними (правила, приемы, способы, методы, предписания).

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

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

121. **Идеал** (французское *ideal* – относящийся к идее) – образец, нечто совершенное, высшая цель стремлений.

122. **Иллюзия** (латин. *illusio* – насмешка, обман) – искаженное восприятие действительности, основанное на обмане чувств, принятие кажущегося, мнимого за действительное.

123. **Имманентный** (от лат. *immanens* – пребывающий в чем-либо, свойственный чему-либо) – нечто внутренне присущее какому-либо предмету, явлению, процессу. Противоположное понятие – трансцендентный.

124. **Императив** (от латинского *imperativus* – повелительный) – требование, приказ, закон. И.Кант ввел в этику понятие категорического императива – безусловно общеобязательного формального правила поведения всех людей. Категорический императив требует поступать всегда в соответствии с принципом, который в любое время мог бы стать всеобщим нравственным законом, и относиться ко всякому человеку как к цели, а не как к средству.

125. **Импровизация** (от лат. *improvisus* – неожиданный, внезапный) – сочинение стихов, музыки и т.п. в момент исполнения; выступление с чем-либо, не подготовленным заранее; произведение, созданное таким образом.

126. **Индивид** (от лат. *individuum* – неделимое) – 1) человек как единичное природное существо, представитель вида *Homo sapiens*, продукт филогенетического и онтогенетического развития, единства врожденного и приобретенного (см. Генотип; Фенотип), носитель индивидуально своеобразных черт (задатки, влечения и т.д.); 2) отдельный представитель человеческой общности; выходящее за рамки своей природной (биологической) ограниченности социальное существо, использующее орудия, знаки и через них овладевающее собственным поведением и психическими процессами (см. Высшие психические функции;

Сознание). Оба значения термина «Индивид» взаимосвязаны и описывают человека в аспекте его отдельности и обособленности. Наиболее общие характеристики Индивида: целостность психофизиологической организации; устойчивость во взаимодействии с окружающим миром; активность. Признак целостности указывает на системный характер связей между многообразными функциями и механизмами, реализующими жизненные отношения Индивида. Устойчивость определяет собой сохранность основных отношений Индивида к действительности, предполагая вместе с тем существование моментов пластичности, гибкости, вариативности. Активность Индивида, обеспечивая его способность к самоизменению, диалектически сочетает зависимость от ситуации с преодолением ее непосредственных воздействий.

127. **Индивидуальность личности** (индивидуальность) – человек, характеризуемый со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразии психики и личности индивида, ее неповторимость.

128. **Индукция** (от лат. *inductio* – наведение) – переход от единичного знания об отдельных предметах данного класса к общему выводу обо всех предметах данного класса; один из методов познания.

129. **Индукция (индуктивный)** – логический вывод в процессе мышления от частного к общему.

130. **Инновация** – (лат. букв. – нововведение) 1) в социально-психологическом аспекте – создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной сфере; 2) результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий, внедрение новых организационных решений и т.д., удовлетворяющих потребности человека и

общества, вызывающих вместе с тем социальные и другие изменения.

131. **Инсайт** (от англ. insight – проникательность, проникновение в суть) – внезапное понимание, «схватывание» отношений и структуры проблемной ситуации (синоним: ага – реакция).

132. **Инстинкт** – совокупность врожденных компонентов поведения и психики животных и человека.

133. **Интеллект** (от лат. intellectus – разумение, понимание, постижение) – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. В ряде психологических концепций Интеллект отождествляют с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, с когнитивным стилем и др. В современной западной психологии наиболее распространенным является понимание Интеллекта как биопсихической адаптации к наличным обстоятельствам жизни (В. Штерн, Ж. Пиаже и др.). Попытка изучения продуктивных творческих компонентов Интеллекта была предпринята представителями гештальтпсихологии (М. Вертеймер, В. Келер), разработавшими понятие инсайта. В начале XX в. французские психологи А.Бине и Т.Симон предложили определять степень умственной одаренности посредством специальных тестов. Их работами было положено начало широко распространенной до настоящего времени прагматистской трактовки Интеллекта как способности справляться с соответствующими заданиями, эффективно включаться в социокультурную жизнь, успешно приспосабливаться. При этом выдвигается представление о существовании базовых структур Интеллекта, независимо от культурных влияний. С целью совершенствования методики диагностики Интеллекта (см.

Психодиагностика), были проведены (как правило, с помощью факторного анализа) различные исследования его структуры. При этом разными авторами выделяется различное количество базовых «факторов Интеллекта»: от 1-2 до 120. Такое дробление Интеллекта на множество составляющих препятствует пониманию его целостности. Отечественная психология исходит из принципа единства Интеллекта, его связи с личностью. Большое внимание уделяется исследованию взаимоотношения практического и теоретического Интеллекта, их зависимости от эмоционально-волевых особенностей личности. Содержательное определение самого Интеллекта и особенности инструментов его измерения зависят от характера соответствующей общественно значимой активности сферы индивида (учение, производство, политика и др.). В связи с успехами научно-технической революции – развитием кибернетики, теории информации, вычислительной техники – широкое распространение приобретает термин «искусственный Интеллект». В сравнительной психологии исследуется Интеллект животных.

134. **Интеллектуальное научение** – научение, предметом отражения и усвоения которого являются существенные связи, структуры и отношения объективной действительности.

135. **Интеллектуальный** – духовный, умственный, разумный (противопол. – вещественный, плотской, телесный, чувственный).

136. **Интервью** – определяется как «псевдобеседа»: интервьюер все время должен помнить, что он – исследователь, не упускать из внимания план и вести разговор в нужном ему русле.

137. **Интериоризация** – процесс преобразования внешних, предметных действий во внутренние, умственные.

138. **Интерпретационно-описательный метод** – метод, при котором субъект «внешне» взаимодействует со знаково-символическим представлением объекта (графиками, таблицами, схемами).

139. **Интерпсихический** – межличностный, происходящий в психике нескольких субъектов, при взаимодействии психик.

140. **Интроверсия** – личностная характеристика, описанная швейцарским психиатром и психологом К.Юнгом в 1910 году и означающая дословно «обращенность внутрь». Интроверсия предполагает предпочтение человеком своего внутреннего мира воображения, богатого и созидательного, объективной реальности.

141. **Интроспекция** (от лат. introspecto – смотрю внутрь) – особый способ познания человеком своего сознания, который заключается в якобы «непосредственном» восприятии его феноменов и законов.

142. **Интуиция** – знание, возникающее без осознания путей и условий его получения – как результат «непосредственного усмотрения».

143. **Инфантилизм** (от лат. infantilis – младенческий, детский) – сохранение в психике и поведении взрослого особенностей, присущих детскому возрасту. Индивид, которому свойственен инфантилизм, при нормальном или даже ускоренном физическом и умственном развитии отличается незрелостью эмоционально-волевой сферы. Это выражается в несамостоятельности решений и действий, чувстве незащищенности, в пониженной критичности по отношению к себе, повышенной требовательности к заботе других о себе, в разнообразных компенсаторных реак-

циях (фантазирование, замещающее реальные поступки, эгоцентризм и др.).

144. **Категория** – 1) (науч.) высшее родовое понятие, обозначающее какой-нибудь наиболее общий, отвлеченный разряд явлений, предметов или их признаков. 2) разряд однородных предметов или лиц (книжн.) 3) один из разрядов, на которые делятся гражданской властью граждане с точки зрения их прав, обязанностей, повинностей (офиц.).

145. **Каузальная гипотеза** – включает содержательную интерпретацию взаимосвязи между независимой и зависимой переменными (при определенном уровне дополнительных переменных), формируется как высказывание.

146. **Квазиэксперимент** – эксперимент с ограниченными формами контроля условий независимой переменной.

147. **Кибернетика** (от греч. *kybernetike* – искусство управления кораблем) – наука об управлении, связи и переработке информации.

148. **Классно-урочная система** – организация учебных занятий в образовательном учреждении, при которой обучение проводится фронтально в классах с постоянным составом учащихся по действующему в течение определенного промежутка времени расписанию, а основной формой занятий является урок.

149. **Когнитивный** (от лат. слова *cognitio* – знание, познание) – познаваемый, соответствующий познанию.

150. **Кожно-гальваническая реакция** (КГР) – показатель электропроводимости кожи.

151. **Коллектив** (от лат. *collectivus* – собирательный) – относительно компактная социальная группа, объединяющая людей, занятых решением конкретной общественной задачи.

152. **Коллективизм** – (как свойство личности) выражает уровень социального развития человека, проявляемый в личной ответственности за общественный прогресс, за коллектив, в постоянных действиях на благо общества.

153. **Коммуникативные (качества)** – способность ориентироваться в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, умениях, навыках, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия.

154. **Коммуникативные способности** – проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися и развитию педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия.

155. **Коммуникативный** – способный, склонный к коммуникации, установлению контактов и связей, легко устанавливающий их, общительный.

156. **Коммуникация** (лат. communicatio, от communico – делаю общим, связываю, общаюсь) – 1) путь сообщения, связь одного места с другим; 2) общение, передача информации от человека к человеку – специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющаяся главным образом при помощи языка (реже – при помощи других знаковых систем).

157. **Компенсация** – развитие нарушенных функций и перестройка сохранных для замещения нарушенных.

158. **Конкретное мышление** – вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов в процессе действий с ними.

159. **Консерватизм** (франц. conservatism, от лат. conservo – охраняю, сохраняю) – совокупность разнообразных идейно-политических и культурных течений,

опирающихся на идею традиции и преемственности в социальной и культурной жизни. В ходе истории консерватизм приобретал различные формы, но в целом для него характерны приверженность к существующим и устоявшимся социальным системам и нормам, неприятие революций и радикальных реформ, отстаивание эволюционного органического развития.

160. Контекстное обучение – обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. Теория контекстного обучения разработана в развитие деятельностного подхода к наследованию социального опыта (А.А.Вербицкий). Согласно этому подходу, усвоение социального опыта осуществляется в форме деятельности учения, однако остается открытым вопрос перехода от познавательной деятельности студента к профессиональной деятельности специалиста. Основное противоречие профессионального обучения и состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной – учебной деятельности. Это противоречие преодолевается в контекстном обучении, представляющем собой реализацию динамической модели движения деятельности студентов: от собственно учебной деятельности (в форме лекции, например) через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика и др.) к собственно профессиональной деятельности.

161. Контент-анализ – метод систематизированной фиксации и квантификации единиц содержания в исследуемом материале.

162. **Конформизм** (от позднелат. *conformis* – подобный, сообразный) – приспособленчество, пассивное принятие существующего порядка, господствующих мнений, отсутствие собственной позиции, беспринципное и некритическое следование любому образцу, обладающему наибольшей силой давления.

163. **Конформность** – (психол.) усвоение индивидом определенных групповых норм, привычек, ценностей; необходимый аспект социализации личности и предпосылка нормального функционирования любой социальной группы.

164. **Концепция** (от лат. *conceptio* – понимание, система) – определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности.

165. **Коррекция** – доформирование отсутствующих психических функций, а также устранение отставания, отклонений от развития, нарушений, дефектов (первичных, вторичных и т.д.).

166. **Корреляция** – соотношение, соответствие, взаимосвязь, взаимозависимость предметов, явлений или понятий; статистическая мера связи, равная ковариации стандартизованных переменных.

167. **Коэффициент умственного развития** – обозначаемое символом IQ отношение так называемого умственного возраста (УВ) к истинному возрасту (ИВ) ($IQ = \text{УВ} / \text{ИВ} \times 100\%$).

168. **Креативность** – способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации.

169. **Критериально-ориентированный тест** – тип тестов, предназначенный для определения уровня ин-

дивидуальных достижений относительно некоторого критерия на основе логико-функционального анализа содержания заданий.

170. **Культура** (от лат. cultura – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) – исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Понятие «культура» употребляется для характеристики определенных исторических эпох (античная культура), конкретных обществ, народностей и наций (культура майя), а также специфических сфер деятельности или жизни (культура труда, политическая культура, художественная культура); в более узком смысле – сфера духовной жизни людей. Включает в себя предметные результаты деятельности людей (машины, сооружения, результаты познания, произведения искусства, нормы морали и права и т.д.), а также человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (знания, умения, навыки, уровень интеллекта, нравственного и эстетического развития, мировоззрение, способы и формы общения людей).

171. **Лабораторный эксперимент** – эксперимент в специально созданных условиях, позволяющих выделить так называемую чистую независимую переменную путем контроля всех других условий, с которыми может смешиваться ее влияние.

172. **Латентный период (скрытый период)** – 1) в физиологии – время от момента воздействия какого-либо раздражителя на организм до появления ответной реакции; 2) в медицине – период скрытого протекания болезни.

173. **Лингвистика** – наука о языке.

174. **Личность** – 1) человек как типичный представитель сформировавшего его общества. 2) человек как субъект отношений и сознательной деятельности; 3) устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности. Понятие личности следует отличать от понятий «индивид» (единичный представитель человеческого рода) и «индивидуальность» (совокупность черт, отличающих данного индивида от всех др.). Личность определяется данной системой общественных отношений, культурой и обусловлена также биологическими особенностями.

175. **Логика** (греч. *logike*) – наука о способах доказательств и опровержений; совокупность научных теорий, в каждой из которых рассматриваются определенные способы доказательств и опровержений. Основателем логики считается Аристотель. Различают индуктивную и дедуктивную логику, а в последней – классическую, интуиционистскую, конструктивную, модальную и др. Все эти теории объединяет стремление к каталогизации таких способов рассуждений, которые от истинных суждений-посылок приводят к истинным суждениям-следствиям; каталогизация осуществляется, как правило, в рамках логических исчислений. Особую роль в ускорении научно-технического прогресса играют приложения логики в вычислительной математике, теории автоматов, лингвистике, информатике и др.

176. **Лонгитюдное исследование** (от англ. *longitude* – долгота) – длительное и систематическое изучение одних и тех же испытуемых, позволяющее определять диапазон возрастной и индивидуальной изменчивости фаз жизненного цикла человека. Первоначально лонгитюдное исследование (как метод «продольных срезов») складывалось в детской и возрастной

психологии в качестве альтернативы господствовавшим методам определения состояний или уровней развития (методам «поперечных срезов»). Самостоятельная ценность его связывалась с возможностью предсказания дальнейшего хода психического развития и установления генетических связей между его фазами.

177. **Манипуляция** (от лат. *manipulatio* – пригоршня, горсточка, ручной прием) – вид психологического воздействия, используемого для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого побуждения партнера по общению к совершению определенных действий, предполагает известный уровень сноровки и мастерства при его проведении.

178. **Материальное действие** – действие с конкретными предметами или материальной моделью объекта, схемой, чертежом и т.п.

179. **Межличностное взаимодействие** – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

180. **Менталитет** (от позднелат. *mentalis* – умственный) – образ мыслей, совокупность умственных навыков и духовных установок, присущих отдельному человеку или общественной группе.

181. **Менторский** – наставительный тон с сознанием превосходства, свысока.

182. **Метаморфоза** (от греч. *metamorphosis* – превращение) – 1) у животных – глубокие преобразования строения организма в ходе превращения личинки во взрослую особь (например, у насекомых, земноводных, некоторых рыб); 2) у растений – преобразования основных органов (корня, стебля, листа, цветка) в процессе развития (например, корнеплоды моркови,

свеклы – результат метаморфозы корня, колючки кактуса – видоизмененные листья).

183. **Метафизика** (от греч. meta ta physika – после физики) – философское учение о сверхчувственных (недоступных опыту) принципах бытия. Термин восходит к названию, данному Андроником Родосским (1 в. до нашей эры) сочинению Аристотеля об умопостигаемых началах бытия.

184. **Метод** (от греч. methodos – путь исследования, теория, учение) – способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического и теоретического освоения (познания) действительности.

185. **Методика** – технические приемы реализации метода с целью уточнения или верификации знаний об изучаемом объекте. Конкретное воплощение метода – выработанный способ организации взаимодействия субъекта и объекта исследования на основе конкретного материала и конкретной процедуры.

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

187. **Методы обучения** – способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования (Ю.К. Бабанский).

188. **Милосердие** – готовность помочь кому-нибудь, проявить снисхождение к кому-нибудь из сострадания, человеколюбия, сердечного участия, деятельная помощь кому-нибудь, вызванная этими чувствами.

189. **Мимика** (от греч. mimikos – подражательный) – выразительные движения мышц лица, одна из форм проявления чувств человека. В театре – важный элемент актерского искусства.

190. **Мировоззрение** – целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества.

191. **Мироощущение** – отношение человека к окружающей действительности, обнаруживающееся в его настроениях, чувствах, поступках.

192. **Мнемоника, мнемотехника** – совокупность приемов, имеющих целью облегчить запоминание возможно большего числа сведений, фактов.

193. **Модель** (франц. *modele*, от лат. *modulus* – мера, образец) – любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т.п.) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя», «представителя».

194. **Мораль** (от лат. *moralis* – нравственный) – 1) нравственность, особая форма общественного сознания и вид общественных отношений (моральные отношения); один из основных способов регуляции действий человека в обществе с помощью норм. В отличие от простого обычая или традиции нравственные нормы получают идейное обоснование в виде идеалов добра и зла, должного, справедливости и т.п. В отличие от права исполнение требований морали санкционируется лишь формами духовного воздействия (общественной оценки, одобрения или осуждения). Наряду с общечеловеческими элементами мораль включает исторически преходящие нормы, принципы, идеалы. Мораль изучается специальной философской дисциплиной – этикой; 2) отдельное практическое нравственное наставление, нравоучение (мораль басни и т.п.).

195. **Морфология** (от греч. *morphe* – форма и *logos* – учение) – (биолог.) наука о форме и строении организмов.

196. **Мотив** (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – 1) побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; 2) предметнонаправленная активность определенной силы; 3) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется; 4) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

197. **Мотив достижения** – (от франц. *motif* – побудительная причина) – одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успехов и избегать неудач.

198. **Мотив учения** – направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней.

199. **Мотивация** – совокупность мотивов, обуславливающих тот или иной поступок.

200. **Мотивация достижения успеха** – одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиться успехов и избегать неудач.

201. **Мотивация учения** – частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность.

202. **Моторный** – двигательный, приводящий в движение.

203. **Мысль** – основная единица, «молекула» мышления; в мыслях выражается процесс понимания мира, других людей и самого себя.

204. **Мышление** – наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми

объектами. Мышление – высшая ступень человеческого познания. Позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты на чувственной ступени познания. Формы и законы мышления изучаются логикой, механизмы его протекания – психологией и нейрофизиологией. Кибернетика анализирует мышление в связи с задачами моделирования некоторых мыслительных функций.

205. **Мышление логическое** – один из видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций.

206. **Наблюдение** – целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта.

207. **Навык** – способ выполнения действий, ставший в результате упражнений автоматизированным.

208. **Наглядно-образное мышление** – один из видов мышления. Связано с представлением ситуаций и изменений в них. С его помощью наиболее полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета.

209. **Наглядность** – 1) свойство психических образов объектов познания, выражающее степень доступности и понятности этих образов для познающего субъекта; 2) один из принципов обучения.

210. **Надежность** – устойчивость данных при повторных измерениях переменной, т.е. воспроизводимость результатов измерения переменных.

211. **Направленность личности** – совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих поведение и деятельность личности относительно независимо от конкретных условий. Характеризуется доминирующими потребностями, интересами, склонностями, убеждениями, мировоззрением.

212. **Наука** – в целом под наукой понимается сфера деятельности, основная функция которой – выработка знаний о мире, их систематизация, на основе чего возможно построение образа мира – научная картина мира, и способов взаимодействия с миром – научно обоснованная практика.

213. **Научение** – это процесс и результат приобретения индивидуального опыта; 1) приобретение индивидуального опыта, прежде всего автоматизированных навыков. Осуществляется чаще путем упражнения, запечатления, ассоциирования, иногда – в сознательной деятельности. Учение отличается от научения выраженными мотивами и целями самого субъекта, возможностью выбора им способов действия; 2) обозначает процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли).

214. **Научные знания** – систематизированные обобщенные разряды знаний, формирование которых основано на опытных, эмпирических и на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития.

215. **Нация** (от латинского *natio* – племя, народ) – историческая общность людей, складывающаяся в процессе формирования общности их территории, экономических связей, языка, этнических особенностей культуры и характера. В современной литературе ряд ученых связывает нацию с определенным народом и включает в число ее сущностных принципов общность самосознания и социальной структуры; другие предлагают рассматривать нацию как общность по принадлежности к определенному государству.

216. **Невротизм** – состояние, характеризующееся эмоциональной неустойчивостью, тревогой, низким

самоуважением, вегетативными расстройствами. Невротизм не следует отождествлять с неврозом, так как невротические симптомы может обнаруживать и здоровый человек. Невротизм измеряется, как правило, с помощью специальных шкал или личностных опросников.

217. Независимая переменная – экспериментальное воздействие или экспериментальный фактор – управляемая, т.е. активно изменяемая исследователем переменная, другими словами, функционально контролируемая переменная, представленная на двух или более уровнях (качественных или количественных).

218. Нейропсихология – отрасль психологии, изучающая мозговую основу психических процессов и их связь с отдельными системами головного мозга.

219. Необихевиоризм – направление в американской психологии, возникшее в 30-х гг. XX в. Восприняв главный постулат бихевиоризма о том, что предмет психологии – объективно наблюдаемые реакции организма на стимулы внешней среды, необихевиоризм дополнил его понятием переменных промежуточных как факторов, служащих опосредующим звеном между воздействием стимулов и ответными мышечными движениями.

220. Нетривиальный – оригинальный, свежий.

221. Нигилизм (от лат. nihil – ничто) – отрицание общепринятых ценностей, идеалов, моральных норм, культурных традиций и т.п.

222. Ноосфера (от греч. noos – разум и сфера) – новое эволюционное состояние биосферы, при котором разумная деятельность человека становится решающим фактором ее развития. Понятие «Ноосфера» введено французскими учеными Э. Леруа и П. Тейяром де Шарденом (1927). В.И.Вернадский развил представление о ноосфере как качественно новой форме

организованности, возникающей при взаимодействии природы и общества в результате преобразующей мир творческой деятельности человека, опирающейся на научную мысль.

223. **Нравоучение** – поучение, внушение нравственных правил.

224. **Нравственное воспитание** – воспитание ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоническое развитие человека.

225. **Нравственное развитие** – осмысление человеком своего предназначения, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному нравственному совершенствованию.

226. **Нравственные знания** – знания нравственных принципов и норм поведения.

227. **Обобщение** – мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам.

228. **Обобщенность** – степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных.

229. **Образ жизни** – философско-социологическое понятие, охватывающее совокупность типичных видов жизнедеятельности индивида, социальной группы, общества в целом в единстве с условиями жизни.

230. **Образовательный процесс** – организованное взаимодействие учителя и учеников для достижения образовательных целей.

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

232. **Обучение** – в широком смысле – совместная деятельность учителя и учащихся, направленная на ус-

воение ребенком значений предметов материальной и духовной культуры, способов действия с ними; в узком смысле, – совместная деятельность учителя и ученика, обеспечивающая усвоение знаний школьниками и овладение способами приобретения знаний.

233. **Обученность** – результат прошлого опыта и, с другой стороны, – цель предстоящего обучения.

234. **Общая психология** – теоретические и экспериментальные исследования, выявляющие наиболее общие психологические закономерности и методы психологии, ее основные понятия.

235. **Общение** – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное Общение) и группами (межгрупповое Общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера).

236. **Общеучебные умения и навыки** – это такие умения и навыки, которым соответствуют действия, формируемые в процессе обучения многим предметам, и которые становятся операциями для выполнения действий, используемых во многих предметах и в повседневной жизни.

237. **Общие способности** – такие индивидуальные свойства личности, которые обеспечивают относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлении различных видов деятельности.

238. **Объект науки** – та сторона действительности, на изучение коей направлена данная наука. Часто объект фиксируется в самом названии науки.

239. **Объект усвоения** – то, на что направлена познавательная и иная деятельность субъекта.

240. **Одаренность** – 1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других; 2) общие способности, или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности, 3) умственный потенциал, или интеллект, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению; 4) совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей; 5) талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности. Многозначность термина одаренность указывает на многоаспектность проблемы целостного подхода к сфере способностей. Одаренность как наиболее общая характеристика сферы способностей требует комплексного изучения: психофизиологического, дифференциально-психологического и социально-психологического.

241. **Одаренные дети** – дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность.

242. **Олигофрения** – врожденное слабоумие, недоразвитость психических функций вследствие нарушений внутриутробного развития плода.

243. **Онтогенез** (от греч. *on, ontos* – сущее и *genesis* – рождение, происхождение) – процесс развития индивидуального организма. В психологии О. – формирование основных структур психики индивида в течение его детства; изучение О. – главная задача детской психологии (см. Возрастная психология). С позиций отечественной психологии основное содержание

О. составляет предметная деятельность и общение ребенка (прежде всего совместная деятельность – общение с взрослым).

244. **Операция** – законченное действие или ряд связанных между собой действий, направленных на решение определенной задачи.

245. **Опыт** – общественно-выработанные способы осуществления основных видов деятельности человека – труд, познание (в т.ч. и учение), общение, игра, саморазвитие, а также эталоны межличностных отношений и нравственных ценностей.

246. **Ориентировочная основа действий (ООД)** – система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия.

247. **Осознать** – полностью довести до своего сознания, понять.

248. **Осмыслить** – открыть смысл, значение чего-либо, понять.

249. **Оценка** – отношение к социальным явлениям, человеческой деятельности, поведению, установление их значимости, соответствия определенным нормам и принципам морали (одобрение и осуждение, согласие или критика и т.п.). Определяется социальной позицией, мировоззрением, уровнем культуры, интеллектуального и нравственного развития человека. С другой стороны, учет мотивов, средств и целей действия, его условий, места в системе поведения личности – необходимое условие правильной оценки этого действия.

250. **Ощущение** – простейшая форма психического отражения, свойственная и животному, и человеку, обеспечивающая познание отдельных свойств предметов и явлений.

251. **Память** – процессы организации и сохранения прошлого опыта, позволяющие его повторное

использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

252. Пантомимика – внешнее выражение психических состояний, особенно эмоциональных (см. Эмоции), проявляющиеся в мимике, пантомимике и «вокальной мимике» – динамической стороне речи (интонация, тембр, ритм, вибрато голоса), в экспрессии, которая может быть решающей в интерпретации значения произносимых высказываний.

253. Парадигма (от греч. paradeigma пример, образец) – (филос., социол.) исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, господствующая в течение определенного исторического периода в научном сообществе.

254. Патопсихология (от греч. pathos – страдание, болезнь) – отрасль психологии, изучающая закономерности нарушения психической деятельности и свойств личности.

255. Пафос (от греческого pathos – страдание, страсть, возбуждение, воодушевление) – в античной эстетике страсть, душевное переживание, связанное со страданием. Пафос обычно противопоставляется этосу.

256. Педагогика – отрасль науки, раскрывающая сущность, закономерности образования, роль образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающая практические пути и способы повышения их результативности.

257. Педагогическая деятельность – особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями.

258. Педагогическая психология – наука о фактах, механизмах и закономерностях освоения социо-

культурного опыта человеком, закономерностях интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса.

259. Педагогическая система – множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

260. Педагогические способности – совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью.

261. Педагогические технологии – совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

262. Педагогический процесс – направленное и организованное взаимодействие взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы.

263. Педагогический такт – это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся.

264. Педагогическое общение – специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе.

265. Педология (от греч. pais – дитя и logos – слово, наука) – течение в психологии и педагогике,

возникшее на рубеже XIX-XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику и психологию и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

266. **Педоцентризм** (от греч. pais, paidos – дитя и лат. centrum – центр) – принцип ряда педагогических систем (Ж.Ж.Руссо, свободного воспитания и др.), требующий организации обучения и воспитания без опоры на учебные планы и программы, а лишь на основе непосредственных побуждений ребенка.

267. **Первая и вторая сигнальные системы** (от лат. signum – знак и греч. systema – целое, соединение) – первая и вторая сигнальные системы – способы регуляции поведения живых существ в окружающем мире, свойства которого воспринимаются головным мозгом в виде сигналов, либо непосредственно улавливаемых органами чувств как ощущения цвета, звука, запаха и др. (1-я сигнальная система), либо представленных в знаковой системе языка (2-я сигнальная система).

268. **Переменная** – любая реальность, наблюдаемые изменения которой (по конкретным параметрам или показателям методики) могут быть зафиксированы и измерены в какой-либо шкале.

269. **Перманентный** (франц. permanent, от латинского permaneo – остаюсь, продолжаюсь) – непрерывно продолжающийся, постоянный.

270. **Перцептивное действие** – действие в плане восприятия.

271. **Перцептивно-рефлексивные способности** – образуют органический комплекс познания собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивания своего психического состояния, а также осуществления разностороннего восприятия и адекватного познания личности учащегося.

272. **Перцептивный** (от лат. perceptio – восприятие) – психическое восприятие, непосредственное отражение объективной действительности органами чувств.

273. **Планирование эксперимента** – организация проведения эксперимента в соответствии с безупречным образцом. Формальное планирование включает выбор экспериментальной схемы, или плана варьирования условий независимой переменной (НП), и определение величины минимального эффекта ожидаемого результата действия НП. План сбора данных является одновременно планом, в соответствии с которым измеряется ЗП.

274. **Побуждение** – желание или намерение сделать что-то.

275. **Поведение** – присущее живым существам взаимодействие со средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью. Термин применим как к отдельным особям, индивидам, так и к их совокупностям (поведение биологического вида, социальной группы).

276. **Подражание** – копирование чужих движений, действий, способ усвоения новых форм поведения и деятельности.

277. **Позитивизм** – (франц. positivisme, от лат. positivus – положительный) – философское направление, исходящее из того, что все подлинное (позитивное) знание – совокупный результат специальных наук; наука, согласно позитивизму, не нуждается в какой-либо стоящей над ней философии. Основан в 30-х гг. XIX в. О. Контом (ввел термин). Позитивизм оказал влияние на методологию естественных и общественных наук (особенно 2-й половины XIX в.). Современная форма позитивизма – неопозитивизм.

278. **Познавательный мотив** – преобладание у школьника в ходе учения направленности на содержание учебного предмета.

279. **Познание** – воспроизведение в сознании (индивидуальном и коллективном) характеристик объективной реальности.

280. **Полидисциплинарный** – (букв.) многодисциплинарный.

281. **Понимание** – мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека.

282. **Понятие** – форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, выраженная словом или группой слов.

283. **Попустительствовать** – не противодействовать чему-нибудь плохому, противозаконному; потворствовать.

284. **Постулат** – предпосылка, допущение; положение, не отличающееся очевидностью, но все же принимаемое в данной науке за исходное без доказательств.

285. **Поступок** – сознательное действие, оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность – в своем отношении к другому человеку, себе самому, группе или обществу, к природе в целом.

286. **Потребность** – 1) внутреннее состояние, выражающее зависимость живого организма от конкретных условий существования; основной источник активности личности; 2) (в психологии) состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности. Потребность выступает как такое состояние личности, благо-

даря которому осуществляется регулирование поведения, определяется направленность мышления, чувств и воли человека. Потребности человека обусловлены процессом его воспитания в широком смысле, т.е. приобщения к миру человеческой культуры. Поскольку процесс удовлетворения Потребностей выступает как целенаправленная деятельность, Потребности являются источником активности личности. Если в Потребностях деятельность человека, по существу, зависима от ее предметно-общественного содержания, то в мотивах эта зависимость проявляется в виде собственной активности субъекта. Поэтому раскрывающаяся в поведении личности система мотивов богаче признаками и более подвижна, чем Потребность, составляющая ее сущность. Воспитание Потребностей является одной из центральных задач формирования личности.

287. **Прагматизм** (от греч. *pragma, pragmatos* – дело, действие) – философское учение, трактующее философию как общий метод решения проблем, которые встают перед людьми в различных жизненных ситуациях. Объекты познания, с точки зрения прагматизма, не существуют независимо от сознания, а формируются познавательными усилиями в ходе решения практических задач; мышление – средство для приспособления организма к среде с целью успешного действия; понятия и теории – всего лишь инструменты, орудия; истина толкуется в прагматизме как практическая полезность. Возник в 70-х гг. XIX в. в США; основные идеи высказал Ч. Пирс, доктрину разрабатывали У.Джемс и Дж.Дьюи.

288. **Предвзятость (предвзятый)** – о мысли, суждении: сложившийся заранее и обычно основанный на предубеждении.

289. **Предмет науки** – та сторона или стороны, какими объект науки в ней представлен.

290. **Предметные действия** – действия, направленные на изменение состояния или свойств предметов внешнего мира; они складываются из определенных движений.

291. **Представление** – наглядный образ предмета или явления (события), возникающий на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или воображении.

292. **Преподавание** – деятельность учителя, направленная на организацию деятельности учения школьников.

293. **Привычка** – автоматизированное действие, выполнение которого в определенных условиях стало потребностью.

294. **Принцип** – руководящая идея, основное правило поведения.

295. **Принцип доступности** – содержание и способы взаимодействия в педагогическом процессе должны быть понятными и посильными для учащихся.

296. **Принцип научности** – требует учета особенностей развития учащихся, анализа материала, их возможностей и такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических нагрузок.

297. **Принцип природосообразности** – один из старейших педагогических принципов, суть которого заключается в том, чтобы ведущим звеном любых воспитательных отношений и педагогических процессов сделать учащегося с его конкретными особенностями и уровнем развития.

298. **Принцип сознательности** – сознательное и активное отношение школьника к педагогическому процессу; развитие самостоятельности и творчества у учащихся; развитие потребности в самообразовании и в самовоспитании.

299. **Приоритет** (от лат. prior – первый, старший) – первенство по времени в осуществлении какой-либо деятельности.

300. **Пристрастие** – несправедливое предпочтение, отсутствие справедливого, объективного отношения к кому – чему-нибудь.

301. **Причина** – явление называется причиной другого явления (процесса, события), если: первое предшествует второму во времени; первое является необходимым условием, предпосылкой или основой возникновения, изменения или развития второго, иными словами, первое порождает второе.

302. **Причина и Следствие** – философские категории, фиксирующие генетическую связь между явлениями, при которой одно явление (Причина) своим действием вызывает другое явление (Следствие).

303. **Проблема** – осознание возможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной ситуации, средствами наличного знания и опыта.

304. **Проблемная ситуация** – состояние умственного затруднения, вызванного в определенной учебной ситуации объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной и практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи.

305. **Проблемное обучение** – 1) один из видов обучения, основанных на использовании эвристических методов. Ставит своей целью развитие эвристических умений в процессе разрешения проблемных ситуаций, которые могут носить как практический, так и теоретико-познавательный характер; 2) организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их

разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания.

306. Программированное обучение – обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины).

307. Продуктивный – способный производить, производительный, плодотворный.

308. Проприорецепторы (от лат. proprius – собственный, receptor – принимающий) – чувственные аппараты (рецепторы) мышц, сухожилий, кожи, суставов, внутреннего уха.

309. Профессиограмма – описательно-технологическая характеристика различных видов профессиональной деятельности, сделанная по определенной схеме и для решения определенных задач.

310. Профессиональное самосознание – одно из необходимых условий нахождения человеком наиболее подходящего для него места в профессиональной общности, а также условие планирования и построения личных профессиональных планов на этапе выбора профессии; выраженное профессиональное сознание, окрашенное положительным эмоциональным отношением к делу, чувство гордости за свою сферу труда.

311. Профорентация – информационная и организационно-практическая деятельность семьи, учебных заведений, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе, подборе или перемене профессии с учетом индивидуальных интересов каждой личности и потребностей рынка труда.

312. Процесс (лат. processus – прохождение, продвижение) – 1) последовательная смена явлений, состояний в развитии чего-нибудь; 2) совокупность

последовательных действий для достижения к.-л. результата.

313. Процесс интериоризации – процесс формирования внутренних структур психики, обусловливаемый усвоением структур и символов внешней социальной деятельности.

314. Психика (от греч. *psychikos* – душевный) – форма активного отображения субъектом объективной реальности, возникающая в процессе взаимодействия высокоорганизованных живых существ с внешним миром и осуществляющая в их поведении (деятельности) регулятивную функцию.

315. Психическая депривация (от ср.-век. лат. *deprivatio* – лишение) – психическое состояние человека, возникающее в результате длительного ограничения его возможностей в удовлетворении основных психических потребностей; характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, нарушении социальных контактов.

316. Психическая деятельность животных – целостный комплекс всех проявлений поведения и психики животных, направленных на установление жизненно необходимых связей организма со средой; процесс психического отражения действительности как продукт и проявление активности животного в окружающем мире. Решающее значение имеют возрастающая активность, инициативность, лабильность, варибельность, суверенность (по отношению к условиям среды) двигательной активности и соответствующие морфофункциональные преобразования в ходе филогенеза, особенно в эффекторно-сенсорной сфере (примат поведения в психическом отражении). Происходящие при этом изменения строения и функции организмов обуславливают эволюционные преобразования Психической деятельности животных, что, в

свою очередь, обеспечивает возможность дальнейшей эволюции. У высших животных (на уровне перцептивной психики) ориентационный компонент Психической деятельности животных осуществляется на основе формирования обобщенных психических образов, причем на высших филогенетических уровнях – на основе целостных образов всей среды обитания. Этим обеспечиваются наиболее адекватное, полноценное и биологически максимально адаптивное (см. Адаптация) управление, корректировка и совершенствование внешней активности животного, в результате чего появляется возможность установления оптимальных для организма отношений с биологически значимым компонентом среды. В процессе эволюции (уже на низших этапах филогенеза) выделились и получили развитие два направления. Психические деятельности животных – локомоционная и манипуляционная (по К.Э. Фабри). Психическая деятельность животных изучается зоопсихологией.

317. Психическое развитие – закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в количественных, качественных и структурных преобразованиях.

318. Психоанализ (от греч. psyche – душа и analysis – разложение, расчленение, исследование) – 1) теоретическое направление в психологии, восходящее к идеям З. Фрейда (см. Фрейдизм; Неофрейдизм; Аналитическая психология; Индивидуальная психология и др.); 2) особая методология исследования психики; 3) психотерапевтический метод исследования З.Фрейда.

319. Психогигиена и психопрофилактика (от греч. hygienos – целебный и prophylaktikos – предохранительный) – области медицинской психологии, задачей которых является предоставление специализи-

рованной помощи практически здоровым людям с целью предотвращения нервно-психических и психосоматических заболеваний, а также облегчения острых психотравматических реакций.

320. **Психодиагностика** (от греч. *psyche* – душа и *diagnosis* – распознавание, определение) – наука и практика постановки психологического диагноза, т.е. выяснение наличия и степени выраженности у человека определенных психологических признаков.

321. **Психодиагностическая методика** – конкретное воплощение метода – выработанный способ организации взаимодействия субъекта и объекта исследования на основе конкретного материала и конкретной процедуры.

322. **Психологическая антропология** – междисциплинарная отрасль знания, изучающая этнические особенности психики людей, национальный характер, закономерности формирования и функции национального самосознания, этнических стереотипов и т.д.

323. **Психологические гипотезы** – предположения, сформулированные относительно психологической реальности в рамках использования тех или иных психологических представлений; соответствующие теоретическим представлениям понятия функционируют в гипотезе в качестве гипотетических конструкций.

324. **Психологическое состояние** – психологическая категория, в состав которой входят разные виды интегрированного отражения воздействий на субъекта как внутренних, так и внешних стимулов без отчетливого осознания их предметного содержания.

325. **Психология** – (от греч. *psyche* – душа, *logos* – учение, наука) – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы

жизнедеятельности. Область знаний о внутреннем – психическом – мире человека.

326. Психометрический метод (психометрия) – совокупность теоретико-математических моделей и процедурно-методических правил организации сбора и обработки эмпирических данных, позволяющих выразить психические свойства и параметры психических процессов в числовой или квазичисловой (ранговой, категориальной) форме.

327. Психометрия – область психологии, связанная с теорией и практикой измерения психических явлений.

328. Психотерапия (от греч. psuche – и терапия) – психическое воздействие (словом, поступками, обстановкой) на больного с лечебной целью.

329. Психотехника – 1) направление в психологии, разрабатывавшее вопросы применения знаний о психике человека к решению практических задач, главным образом в плане изучения проблем научной организации труда; 2) первоначальное обозначение отрасли психологии, занимающейся вопросами трудовой деятельности человека. Термин введен В.Штерном (1903), первая попытка оформления как науки сделана Г.Мюнстербергом (1908). Получила интенсивное развитие в 1-й трети XX в., в т.ч. в СССР. В дальнейшем термин вышел из употребления, проблемы и методы психотехники вошли в сферу психологии труда, инженерной психологии и др.

330. Психотропные средства – (от греч. tropos – поворот, направление) – химические соединения и природные продукты, обладающие избирательной активностью по отношению к нормальной и нарушенной психической деятельности.

331. Психофизиология – область междисциплинарных исследований на стыке психологии и нейро-

физиологии. Изучает психику в единстве с ее нейрофизиологическим субстратом – рассматривает соотношение мозга и психики.

332. Развиваемость – потенциальные возможности учащегося в сфере развития.

333. Развивающее обучение – направление в теории и практике образования, ориентирующееся на развитие физических, познавательных и нравственных способностей учащихся путем использования их потенциальных возможностей.

334. Развитие – качественные и количественные, прогрессивные и регрессивные, в целом необратимые изменения в психике человека.

335. Развитие мышления – развитие мыслительных способностей.

336. Раздражитель – любой материальный агент, внешний или внутренний, осознаваемый или неосознаваемый, выступающий как условие последующих изменений состояния организма. Понятие «Раздражитель» является родовым по отношению к понятиям «стимул» и «сигнал». При наличии фиксированной причинно-следственной связи между данным событием и последующими изменениями в состоянии организма Раздражитель выступает как стимул, а соответствующее изменение – как реакция. По интенсивности Раздражители меняются от минимальных (достаточных для возникновения ощущения) до максимальных (при которых еще сохраняется ощущение данного качества), выступая как пороговые: нижний и верхний абсолютные пороги. Раздражители могут выступать как адекватные (генетически соотнесенные с соответствующими анализаторами) и неадекватные (не соотнесенные, но вызывающие специфические для данного анализатора ощущения). Так, сетчатка обуславливает возникновение зрительных ощущений как при

воздействии светом, так и при механических и электрических воздействиях на глаз.

337. **Раса** – исторически сложившаяся группа человечества, объединенная общностью наследственных физических признаков (цветом кожи, глаз, волос, формой черепа и др.), обусловленных общностью происхождения и первоначального расселения.

338. **Реакция** – (в психологии) любой ответ организма на изменение во внешней или внутренней среде, от биохимической реакции отдельной клетки до рефлекса условного.

339. **Регрессия поведения** – форма психологической защиты, один из универсальных защитных механизмов, обуславливающий специфическую форму ухода от действительности – временный переход, возврат на более раннюю стадию развития, к более примитивным формам поведения или мышления, на примитивный уровень психического развития.

340. **Рейтинг** (от англ. rating – оценка) – степень популярности, авторитета какого-либо лица, организации, группы, их деятельности, программ, планов, политики в определенное время.

341. **Релаксация** (от лат. relaxatio – уменьшение напряжения, ослабление) – состояние покоя, расслабленности, возникающее у субъекта вследствие снятия напряжения, после сильных переживаний или физических усилий.

342. **Репрезентативность** (от франц. representatif – представляющий) – в статистике методы определения параметров выборочной совокупности (частей объекта, множества), изучение которой позволяет с достаточной обоснованностью представить состояние генеральной совокупности (объекта в целом).

343. **Репрезентативность методики исследования** – степень адекватности отражения привлекаемых

психологических понятий в операционализации условий наблюдения и измерения показателей реконструируемой психологической реальности.

344. **Репродуктивное задание** – задание на воспроизведение.

345. **Репродуктивное мышление** – воспроизводящее мышление.

346. **Репродукция** – воспроизведение удержанного в памяти.

347. **Референтная группа** (от лат. referens – сообщающий) – реальная или условная социальная общность, с которой индивид соотносит себя как с эталоном и на нормы, мнения, ценности и оценки которой он ориентируется в своем поведении и в самооценке.

348. **Референтный (референтность)** (от лат. referens – сообщающий) – отношение значимости, связывающее субъекта с другим человеком или группой лиц.

349. **Рефлекс** – реакция на возбуждение рецепторов, опосредованная нервной системой закономерная ответная реакция организма на раздражитель.

350. **Рефлекс безусловный** (врожденный) – наследственно закрепленная стереотипная форма реагирования на биологически значимые воздействия внешнего мира или на изменения внутренней среды организма.

351. **Рефлексия** (от позднелат. reflexio – обращенный назад) – 1) размышление, самонаблюдение, самопознание; 2) процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний; 3) как механизм взаимопонимания – осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению; 4) (филос.) форма теоретической деятельности человека,

направленная на осмысление своих собственных действий и их законов.

352. Рефлексология (от лат. reflexus – отраженный и греч. logos – учение) – 1) естественное направление в русле психологии начала XX в., основоположником которого был В.М.Бехтерев, использующее исключительно объективные методы анализа связи рефлексов с теми или иными раздражениями; 2) естественнонаучное направление в психологии, получившее развитие в период 1900-1930 гг., главным образом в нашей стране, и связанное с деятельностью В.М.Бехтерева. Следуя за И.М.Сеченовым, рефлексология исходила из того, что нет ни одного процесса мысли, который не выражался бы теми или иными объективными проявлениями. В связи с этим изучались все рефлексy, протекающие с участием головного мозга («соотносительная деятельность»). Рефлексология стремилась использовать исключительно объективные методы как «твердую точку опоры» для научных выводов, рассматривая психическую деятельность в связи с нервными процессами и привлекая для ее объяснения материалы физиологии высшей нервной деятельности. Возникнув в области психологии, рефлексология проникла в педагогику, психиатрию, социологию, искусствоведение. Несмотря на ряд эмпирических достижений, рефлексология не смогла преодолеть механистическую трактовку психических процессов как побочных явлений актов поведения. К концу 20-х гг. усилилась марксистская критика рефлексологии. Значительная часть рефлексологов в начале 30-х гг. пересмотрела прежние позиции. Однако в 50-х гг. после так называемой «павловской сессии» Академии наук и Академии медицинских наук получили развитие антипсихологические установки, имеющие характер рефлексологических реминисценций.

353. **Реципиент** (от лат. recipientis – получающий) – субъект, воспринимающий адресованное ему сообщение. Субъект, реагирующий на сообщение, – респондент.

354. **Речевая форма действия** – операции по преобразованию объекта проговариваемые вслух.

355. **Речевое действие** – осуществляется как громкая речь или «внешняя речь про себя», которые различаются по своей функции: сообщение чего-либо другому или себе.

356. **Речь** – 1) сложившаяся исторически в ходе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. Язык в действии; 2) один из видов коммуникативной деятельности человека – использование средств языка для общения с другими членами языкового коллектива. Под речью понимают как процесс говорения (речевую деятельность), так и его результат (речевые произведения, фиксируемые памятью или письмом).

357. **Ригидность** (от лат. rigidus – жесткий, твердый) – затрудненность (вплоть до полной неспособности) в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.

358. **Самоактуализация** – (от лат. actualis – действительный, настоящий) – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

359. **Самоконтроль** – сознательная регуляция человеком собственных состояний, побуждений и действий на основе сопоставления их с некоторыми субъективными нормами и представлениями.

360. **Самообладание** – форма психической саморегуляции через сознательное управление психическими процессами и волевое воздействие на них.

361. Самоорганизация – деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, которые проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга.

362. Самооценка – элемент самосознания, характеризующийся эмоционально насыщенными оценками самого себя как личности, собственных способностей, нравственных качеств и поступков; важный регулятор поведения.

363. Самопознание – познание самого себя, изучение своей внутренней сущности в процессе общественной деятельности.

364. Саморазвитие – 1. развитие собственных сил, физических и умственных, на основе самодеятельности, самостоятельных занятий; 2. развитие, происходящее силой внутренних причин, независимо от внешних факторов, самодвижение (филос.).

365. Самосознание – осознание и оценка человеком самого себя как субъекта практической и познавательной деятельности, как личности (т.е. своего нравственного облика и интересов, ценностей, идеалов и мотивов поведения).

366. Сенситивность (сензитивность) (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) – характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям, обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т.п.

367. Сенситивные периоды психического развития – периоды онтогенетического развития, в кото-

рые развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному рода влияниям окружающей действительности.

368. **Сенсомоторика** – взаимокоординация сенсорных и моторных компонентов деятельности.

369. **Сенсорный** (от лат. *sensus* – восприятие, чувство, ощущение) – чувствительный, чувствующий, относящийся к ощущениям; напр., физиологию органов чувств называют сенсорной физиологией.

370. **Сенсуализм** (от латинского *sensus* – восприятие, чувство) – направление в теории познания, согласно которому ощущения и восприятия – основа и главная форма достоверного познания. Противостоит рационализму. Основной принцип сенсуализма – «нет ничего в разуме, чего не было бы в чувствах» – разделяли П. Гассенди, Т.Гоббс, Дж.Локк, К.Гельвеций, Д.Дидро, П.Гольбах, а также Дж. Беркли и Д.Юм.

371. **Симптоматика** – учение о симптомах, признаках заболеваний.

372. **Синкретизм** (от греческого *synkretismos* – соединение) – 1) нерасчлененность, характеризующая неразвитое состояние какого-либо явления (например, искусства на первоначальных стадиях человеческой культуры, когда музыка, пение, поэзия, танец не были отделены друг от друга); 2) смешение, неорганическое слияние разнородных элементов (например, различных культов и религиозных систем в поздней античности – религиозный синкретизм периода эллинизма).

373. **Синтез** – мыслительная операция, позволяющая в едином аналитико-синтетическом процессе мышления переходить от частного к целому.

374. **Система** – множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями.

375. **Ситуативность (ситуативный)** – относящийся к отдельной ситуации, ограниченный определёнными условиями.

376. **Ситуация** (от средневекового лат. *situatio* – положение) – сочетание условий и обстоятельств, создающих определённую обстановку, положение.

377. **Совесть** – понятие морального сознания; внутренняя убежденность в том, что является добром и злом, сознание нравственной ответственности за свое поведение. Совесть – выражение способности личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков.

378. **Сознание** – свойственный человеку способ отношения к объективной действительности, опосредованный всеобщими формами общественно-исторической деятельности людей.

379. **Сознание человека** – высшая форма психического отражения действительности, присущая только человеку и неразрывно связанная с языком, посредством которого оно осуществляется.

380. **Сознательность** – дидактический принцип, выражающий необходимость такой постановки учебной работы, при которой учащиеся понимают задачи учения, осознанно воспринимают, усваивают и применяют знания.

381. **Созревание** – изменение индивида (ребенка) или отдельных его функций и процессов (организма, нервной системы), происходящих под влиянием внутренних, врожденных причин.

382. **Сопоставить** – сравнивая, соотнести друг с другом для получения какого-н. вывода. С. показания свидетелей.

383. **Софисты** (от греческого *sophistes* – искусник, мудрец, лжемудрец) – в Древней Греции люди, сведущие в какой-нибудь области: 1) профессиональные учителя философии и красноречия 2-й половины V – 1-й пол. IV вв. до н. э. (Протагор, Горгий, Гипсий, Продик, Антифонт, Критий и др.). Для софистов характерно перемещение интересов от поисков абсолютной истины о космосе и бытии к выработке прагматических рецептов поведения человека «без предрассудков» в обществе (критика традиционной морали, скептическая теория познания, риторическая, логическая и лингвистическая теория «убедительной речи»). С критикой софистов выступили Сократ и Платон; 2) профессиональные ораторы II-V вв. н. э., культивировавшие классические образцы древнегреческой риторики.

384. **Социализация** (от лат. *socialis* – общественный) – 1) процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта – трудовых навыков, знаний, норм, ценностей, традиций, накапливаемых и передаваемых от поколения к поколению, процесс включения индивида в систему общественных отношений и формирования у него социальных качеств; 2) процесс становления личности человека. Этот процесс предполагает: усвоение человеком общественно выработанного опыта, отношений к миру, социальных норм, ролей, функций; активную проработку этого общественного опыта самим человеком под углом зрения своих внутренних позиций; становление у человека образа Я и выработку у себя как личности, члена общества собственного мировоззрения, реализацию своего мировоззрения в собственном опыте взаимодействия с другими людьми; участие и вклад человека в дальнейшее развитие духовных ценностей.

385. **Социальная психология** – наука, изучающая закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также психологические характеристики самих этих групп.

386. **Социальная установка** – устойчивая система взглядов и представлений, подготавливающая человека к определенным действиям, которая может быть выражена в форме отрефлексированных суждений.

387. **Социальный мотив** – если у ученика выражена направленность на другого человека в ходе учения, то говорят о социальных мотивах (долг, ответственность, понимание социальной значимости учения, стремление занять определенную позицию и др.).

388. **Социогенез** (от лат. *societas*) – общество и греч. *genos* – происхождение) – происхождение и развитие сознания, личности, межличностных отношений, обусловленные особенностями социализации в разных культурах и общественно-экономических формациях.

389. **Социокультурный опыт** – общественно-исторический опыт.

390. **Социология** (от лат. *societas* – общество и ...логия) – наука об обществе как целостной системе и об отдельных социальных институтах, процессах, социальных группах и общностях, отношениях личности и общества, закономерностях массового поведения людей.

391. **Социум** – то же, что общество.

392. **Спиритуализм** (от латинского *spiritualis* – духовный) – философское воззрение, рассматривающее дух в качестве первоосновы действительности, как особую бестелесную субстанцию, существующую независимо от материи.

393. **Способности** – индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности.

394. **Сравнение** – мыслительная операция, основанная на установлении сходства и различия между объектами.

395. **Становление** – приобретение психическим процессом новых признаков и форм в процессе развития.

396. **Статус** (от лат. status – положение, состояние) – 1) правовое положение (совокупность прав и обязанностей) гражданина или юридического лица; 2) статус социальный – положение (позиция) индивида или группы в социальной системе, определяемое по ряду экономических, профессиональных, этнических и других специфических для данной системы признаков (пол, образование, профессия, доход и др.). Различают «предписанный» (наследуемый) и «достигаемый» (благодаря собственным усилиям человека) статус социальный. Каждый статус социальный обладает определенным престижем.

397. **Стиль** – взаимосвязанная совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, предполагающей, как правило, взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип.

398. **Стимул** – воздействие, обуславливающее динамику психических состояний индивида (реакцию) и относящееся к ней как причина к следствию.

399. **Стремление** – первичное побуждение, чувственное переживание потребности, тяготение к объекту.

400. **Структурная психология** – направление, считавшее предметом психологии элементы сознания и структурные отношения между ними, выявляемые

посредством специально тренируемой интроспекции (самонаблюдения).

401. **Субъект** – активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей индивид или социальная группа.

402. **Субъективность (субъективное)** – 1) принадлежащее человеку как субъекту. В этом исходном смысле у людей все психическое объективно существует только как субъективное, т.е. как присущее индивиду. Нет ничьих ощущений, чувств и т.д. Субъективной является всякая психическая деятельность – в том числе и та, в ходе которой человек раскрывает объективную реальность и которая выражается в объективной истине; 2) неадекватное объекту познания и действия, предвзятое, одностороннее и т.д. (отсюда субъективизм, субъективистское и т.д.).

403. **Суггестивный** (от лат. suggestio – внушение) – внушающий, вызывающий собою какие-нибудь представления, идеи.

404. **Суждение** – форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями; утверждение или отрицание чего-либо.

405. **Теоретические и эмпирические знания** – эмпирическое знание вырабатывается при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые, общие свойства. Теоретическое знание возникает на основе анализа роли и функций некоторого отношения вещей внутри расчлененной системы. Сравнение выделяет формально общее свойство, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному формальному классу независимо от того, связаны ли эти предметы между собой. Путем же анализа отыскивается такое реальное и особенное отношение вещей, которое вместе с тем служит генетической основой всех других проявлений систе-

мы, это отношение выступает как всеобщая форма или сущность мысленно воспроизводимого целого. Эмпирическое знание, в основе которого лежит наблюдение, отражает лишь внешние свойства предметов и поэтому полностью опирается на наглядные представления. Теоретическое знание, возникшее на основе преобразования предметов, отражает их внутренние отношения и связи. При воспроизведении предмета в форме теоретического знания мышление выходит за пределы чувственных представлений. Конкретизация эмпирического знания состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий формально выделенный класс. Конкретизация теоретического знания требует превращения в развитую теорию путем выведения и объяснения частных проявлений системы из ее всеобщего основания. Необходимым средством фиксации эмпирического знания является словотермин. Теоретическое знание первым делом выражается в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символах-знаковых системах, в частности средствами искусственного и естественного языка.

406. **Теоретическое мышление** – познание и обнаружение законов, принципов.

407. **Теория** – это совокупность взглядов, суждений, умозаключений, представляющих собой результат познания и осмысления изучаемых явлений и процессов объективной действительности.

408. **Теория поэтапного формирования умственных действий** – учение о сложных многоплановых изменениях, связанных с образованием у человека новых действий, образов и понятий, выдвинутое П.Я.Гальпериным.

409. **Тест** (англ. test – проба, испытание, проверка) – в психологии – фиксированное во времени испытание, предназначенное для установления

количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий.

410. **Тест тематической апперцепции (ТАТ)** – проективная методика исследования личности.

411. **Традиция** (от лат. *traditio* – передача) – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиции выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д. Те или иные традиции действуют в любом обществе и во всех областях общественной жизни.

412. **Тренажер** (от англ. *train* – тренировать, обучать) – учебно-тренировочное устройство для выработки навыков и совершенствования техники управления машиной (механизмом). Применяют при подготовке летчиков и космонавтов, при обучении машинописи, автовождению и т.д.

413. **Труд** – целесообразная деятельность человека, направленная на изменение и преобразование действительности для удовлетворения своих потребностей, создание материальных и духовных ценностей.

414. **Убеждение** – твердый взгляд на что-нибудь, сложившийся на основе каких-нибудь идей.

415. **Умение** – способность осознанно выполнить определенное действие.

416. **Умозаключение** – форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод.

417. **Умственные действия** – разнообразные действия человека, выполняемые во внутреннем плане сознания.

418. Уровень актуального развития (УАР) – характеризуется тем, какие задания ученик может выполнить вполне самостоятельно.

419. Усвоение – овладение ребенком общественно выработанным опытом (т.е. значениями предметов, способами действия с ними, нормами межличностных отношений). В усвоении человек может двигаться от активной переработки общественного опыта к улучшению и преобразованию накопленного до него социального опыта (творчество). Усвоение осуществляется в учении, игре, труде и т.д. Усвоение может проходить стихийно в широком социальном опыте путем проб и ошибок и в ходе организованного обучения через поиск обобщенных ориентиров, овладение рациональными способами действия.

420. Условные рефлексy (временные связи) – рефлексy, вырабатываемые при определенных условиях в течение жизни животного или человека; формируются на основе безусловных рефлексов.

421. Установка – состояние предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации. Явление открыто немецким психологом Л. Ланге в 1888. Общепсихологическая теория установки на основе многочисленных экспериментальных исследований разработана грузинским психологом Д.Н. Узнадзе и его школой. Наряду с неосознаваемыми простейшими установками выделяют более сложные социальные установки, ценностные ориентации личности и т.п.

422. Учебная деятельность – один из основных видов деятельности человека, направленный на усвоение теоретических знаний в процессе решения учебных задач.

423. Учебная задача – такой тип задач, при решении которых учащиеся посредством учебных действий

открывают и овладевают общим способом (принципом) решения целого класса однородных частных задач.

424. **Учебная мотивация** – частный вид мотивации, включенный в деятельность учения, учебную деятельность.

425. **Учебный процесс** – это направленное и организованное взаимодействие взрослых и детей, реализующее цели образования и воспитания в условиях педагогической системы.

426. **Учение** – деятельность ученика по усвоению новых знаний и овладению способами приобретения знаний.

427. **Фанатизм** (от лат. *fanum* – жертвенник) – непоколебимая и отвергающая альтернативы приверженность индивида определенным убеждениям, которая находит выражение в его деятельности и общении.

428. **Феномен** (от греч. *phainomenon* – являющееся) – 1) необычный, исключительный факт, явление; 2) философское понятие, означающее явление, данное нам в опыте, чувственном познании (в противоположность ноумону, постигаемому разумом и составляющему основу, сущность феномена).

429. **Фенотип** – совокупность всех признаков и свойств организма, сформировавшихся в процессе индивидуального развития.

430. **Философия** (греч.; букв. любовь к мудрости) – мировоззрение, система идей, взглядов на мир и на место человека в нем. Исследует познавательное, социально-политическое, ценностное, этическое и эстетическое отношение человека к миру.

431. **Формирование** – целенаправленное воздействие на ребенка с целью создания условий для возникновения у него новых психологических образований, качеств.

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

433. **Формы обучения** – внешняя сторона организации процесса обучения, определяющая когда, где, кто и как обучается. Обычно выделяются следующие формы обучения: индивидуальные, коллективные, групповые; классные и внеклассные; школьные и внешкольные.

434. **Фрустрация** (от лат. frustratio – обман, неудача) – психологическое состояние, возникает в ситуации разочарования, неосуществления какой-либо значимой для человека цели, потребности.

435. **Целеобразование** – процесс порождения новых целей в деятельности человека, одно из проявлений мышления.

436. **Целеполагающее действие** – то, что реализует человеческую потребность и выступает в качестве образа конкретного результата деятельности.

437. **Цель** – то, что реализует человеческую потребность и выступает в качестве образа конкретного результата деятельности.

438. **Ценность** – положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях. Различают материальные, общественно-политические и духовные ценности; положительные и отрицательные ценности.

439. **Центрация** (от лат. centrum – центр круга) – эффект, обнаруженный в гештальтпсихологии немецкими психологами В.Келером и М.Вертгеймером при исследовании зрительных иллюзий и заключающийся в том, что элементы, на которых фиксируется взгляд, переоцениваются по сравнению с остальными: поле восприятия как бы расширяется в зоне «фокуса внимания» при одновременном сжатии и некотором искажении периферийной части поля.

440. **Честь** – моральное или социальное достоинство, то, что вызывает, поддерживает уважение (к самому себе или со стороны окружающих).

441. **Шкалирование** – метод моделирования реальных процессов с помощью числовых систем.

442. **Школа Женевская** – направление в исследовании психического развития ребенка, созданное Ж. Пиаже и его последователями.

443. **Эвристика** – «искусство нахождения истины» – система логических приемов и методических правил теоретического исследования.

444. **Эвристическая деятельность (эвристика)** – в широком смысле – наука о творчестве; в узком, более современном, – теория и практика организации избирательного поиска при решении сложных интеллектуальных задач.

445. **Эгоцентризм** – отношение к миру, характеризующееся сосредоточенностью на своем индивидуальном «Я».

446. **Экзистенциализм (или Философия существования)** – направление в современной философии, возникшее в начале XX в. в России, после Первой мировой войны – в Германии, в период 2-й мировой войны – во Франции, а после войны – в других странах. Центральное понятие – экзистенция; основные модусы (проявления) человеческого существования –

забота, страх, решимость, совесть; человек прозревает экзистенцию как корень своего существа в пограничных ситуациях (борьба, страдание, смерть). Постигая себя как экзистенцию, человек обретает свободу, которая есть выбор самого себя, своей сущности, накладывающий на него ответственность за все происходящее в мире.

447. **Эксперимент** – один из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Отличается от наблюдения активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими переменными (факторами) и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта. Правильно поставленный Эксперимент позволяет проверить гипотезы о причинно-следственных отношениях, не ограничиваясь констатацией связи (корреляции) между переменными.

448. **Экспериментальная психология** – общее обозначение различных видов исследования психических явлений посредством экспериментальных методов.

449. **Экспериментальное обучение** – один из современных методов исследования психолого-педагогических проблем.

450. **Экспрессивный** (от лат. expressio – выражение) – выразительный, способный отразить эмоциональное состояние.

451. **Экстериоризация** – переход от внутреннего, умственного плана действия к внешнему, реализуемому в форме приемов и действий с предметами.

452. **Экстериоризация действий** – процесс перехода от внутренней психической деятельности к внешней, предметной.

453. **Экстраверсия** – преимущественная направленность личности вовне, на окружающих людей, внешние явления, события.

454. **Экстраполяция** (от лат. extra – сверх, вне и polio – выправляю, изменяю) -1) распространение выводов, полученных из наблюдения над одной частью явления, на другую часть его; 2) в статистике – распространение установленных в прошлом тенденций на будущий период (экстраполяция во времени применяется для перспективных расчетов населения); распространение выборочных данных на другую часть совокупности, не подвергнутую наблюдению (экстраполяция в пространстве). Методы экстраполяции во многих случаях сходны с методами интерполяции.

455. **Эмоции** (франц. émotion – волнение, от лат. emoveo – потрясаю, волну) – реакции человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствительности и переживаний. Связаны с удовлетворением (положительные эмоции) или неудовлетворением (отрицательные эмоции) различных потребностей организма. Дифференцированные и устойчивые эмоции, возникающие на основе высших социальных потребностей человека, обычно называются чувствами (интеллектуальными, эстетическими, нравственными).

456. **Эмпатия** (от греч. empatheia – сопереживание) – внерациональное познание человеком внутреннего мира других людей (вчувствование); эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого.

457. **Эмпирический** – основанный на опыте, изучении фактов, опирающийся на непосредственное наблюдение, эксперимент.

458. **Эмпирический метод** – основанный на опыте.

459. **Эпистемология** (от греч. epistêmê – знание) – то же, что теория познания; гносеология – раздел философии, в котором изучаются закономерности и возможности познания, отношения знания к объективной реальности, исследуются ступени и формы процесса познания, условия и критерии его достоверности и истинности.

460. **Этика** (от греч. ethika, от ethos – обычай, нрав, характер) – философская дисциплина, изучающая мораль, нравственность.

461. **Этнос** (греч. ethnos – народ) – исторически сложившаяся общность людей с общей культурой, языком и самосознанием. Термин близок к понятию «народ» в этнографическом смысле.

462. **Эффект Хоторна** – если испытуемым известна принятая экспериментатором гипотеза, то вполне вероятно, что они непроизвольно или намеренно будут вести себя соответственно ожиданиям экспериментатора.

463. **Я-актуальное** – то, каким себя видит и оценивает индивид в настоящее время.

464. **Я-идеальное** – то, каким хотел бы быть или стать индивид.

465. **Я-концепция** – относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе.

466. **Я-ретроспективное** – то, каким себя видит и оценивает индивид по отношению к начальным этапам работы.

467. **Я-рефлексивное** – то, как, с точки зрения индивида, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

Список литературы

1. Акмеология: Учебник / Под ред. А.А.Деркача. – М., 2002.
2. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. – М.: Директ-Медиа, 2008.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб., 2001.
4. Ананьев Б.Г. Педагогические приложения современной психологии // Советская педагогика. – 1954. – № 8.
5. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. – Л., 1935.
6. Ананьев Б.Г. Формирование одаренности // Склонности и одаренности. – М., 1962.
7. Анастаси А. Психологическое тестирование. – М., 1982. Кн. 1, 2.
8. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник. – М., 1996.
9. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: теория, история, библиография. – М., 1996.
10. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М.; Воронеж, 1996.
11. Асмолов А.С. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002.
12. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения: Пер. с англ. – М., 1980.
13. Бадмасв Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. – М., 1998.
14. Бардин К.В. Как научить детей учиться: Учебная деятельность, ее формирование и возможные нарушения. (Родителям о детях). – Мн., 1973.

15. Батаршев А.В. Психология индивидуальных различий: От темперамента – к характеру и типологии личности. – М., 2000.
16. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти... (Техника профессионального поведения). Кн. для учителя. – М., 1994.
17. Бернс Р. Я-концепция и воспитание. – М., 1989.
18. Бертон В. Принципы обучения и его организация. – М., 1934.
19. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
20. Биологическое и социальное в развитии человека / Под общ. ред. Б.Ф. Ломова. – М., 1977.
21. Блонский П.П. Педология: Кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1999.
22. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1995.
23. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика.- СПб., 2000.
24. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. – М., 1998.
25. Божович Л.И. Избранные психологические труды. – М., 1995.
26. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. 2-е изд. – М.; Воронеж, 1997.
27. Бондаренко С.М. Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении: по материалам психолого-педагогической литературы // Вопросы алгоритмизации и программирования обучения / Под ред. Л.Н. Ланды. – М., 1973. Вып. 2.
28. Брунер Дж. Процесс обучения. – М., 1962.
29. Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977.
30. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб., 2000.

31. Вардянян А.У., Вардянян Г.А. Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления учащихся // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. – Уфа, 1985.
32. Венгер А.А., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М., 2001.
33. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
34. Вернадский В.И. Избранные труды по истории науки. – М., 1981.
35. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990.
36. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: Из опыта работы. – М., 1977.
37. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1981.
38. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М., 1999.
39. Возрастная и педагогическая психология: Тексты / Сост. и коммент. О. Шуаре Марта. – М., 1992.
40. Волович М.Б. Наука обучать: Технология преподавания математики. – М., 1995.
41. Волович М.Б. Не мучить, а учить: О пользе педагогической психологии. – М., 1992.
42. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / Под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М., 1962.
43. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – М., 1991.

44. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., 1996.
45. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Теории учения. Хрестоматия. Часть 1. Отечественные теории учения./ Под ред. Н.Ф. Талызиной, И. А. Володарской. – М.: Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996.
46. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. – М.: Педагогика, 1983.
47. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М., 1995.
48. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М., 1988.
49. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976.
50. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.
51. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / Под ред. А.И. Подольского; Вступ. ст. А.И. Подольского. – М.; Воронеж, 1998.
52. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. – Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966.
53. Гельвеций К.А. Сочинения: В 2 т. – М., 1974.
54. Гессен С.И. Избранные сочинения. – М.: Российская политическая энциклопедия, 1998.
55. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики. – Л.: изд. ЛГУ, 1989.
56. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – СПб., 1992.
57. Гинецинский В.И. Пропедевтический курс общей психологии. – СПб., 1997.
58. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т.: Пер. с франц. – М., 1992.

59. Гоноболин Ф.Н. О педагогических способностях учителя. – М., 1964.
60. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей / Способности и интересы / Ред. Н.Д. Левитов, В.А.Крутецкий. – М.: Ин-т Академии Пед. Наук, 1962.
61. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М., 1965.
62. Гончарова Т.И. Уроки истории – уроки жизни // Педагогический поиск. – М., 1987.
63. Гроос К. Душевная жизнь ребенка. – Киев, 1916.
64. Гуревич К.М. Проблемы дифференциальной психологии. – М.; Воронеж, 1998.
65. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. – Воронеж, 1976.
66. Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1956.
67. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972.
68. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986.
69. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
70. Деркач А.А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров. – М., 1993.
71. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. – М., 1994.
72. Джеймс У. Беседы с учителями о психологии. – М., 1998.
73. Доблаев Л.Н. Смысловая структура учебного текста: Автореф. дис. ...д-ра наук. -Саратов, 1972.
74. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб., 2002.

75. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб., 1997.
76. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим): Пер. с англ. – М., 1999.
77. Дьюи Д. Школы будущего. – М., 1922.
78. Ерастов Н.П. Психология общения. Пособие для студентов-психологов. – Ярославль, 1979.
79. Ерофеев А.К. ЭВМ в психодиагностике в высшей школе. – М., 1987.
80. Ершов П.М. и др. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя. 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1998.
81. Журавлев В. И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1984.
82. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 1995.
83. Жутикова Н.В. Учителю о психологической помощи: Кн. для учителя. – М., 1988.
84. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М., 1990.
85. Захарова Л. Н. Психологическая подготовка педагога. – Н. Новгород, 1993.
86. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов н/Д, 1997.
87. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1978.
88. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М., 1994.
89. Зюбин Л.М. Психология воспитания. – М., 1991.
90. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития / Предисл. Б.В. Зейгарник. – М., 1975.

91. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников: Учеб. пособие. – Мн., 1996.
92. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В Петрусинского. – М., 1991.
93. Ильин Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы // Вопр. психологии. – 1986. – № 2.
94. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2000.
95. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб., 2000.
96. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб., 2002.
97. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М., 1986.
98. Ительсон Л.Б. Лекции по общей психологии: Учеб. пособие. – Мн.; М., 2000.
99. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. – Владимир, 1970.
100. Кабанова-Меллер Е.Н. О переносе в процессе учения // Советская педагогика. – 1965. – № 11.
101. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М., 1968.
102. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М., 1981.
103. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. – М., 1979.
104. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. – М.; Воронеж, 1999.
105. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982.
106. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995.
107. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М., 1988.
108. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1955.

109. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: теория и методы. – М., 2002.
110. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М., 1988.
111. Коссаковски А., Ломпшер И. О концепции деятельности в педагогической психологии. // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. – М., 1990.
112. Коффка К. Собрание сочинений. Т.1. – М., 1992.
113. Краудер Н. О различиях между линейным и разветвленным программированием // Программированное обучение за рубежом: Сб. статей / Под ред. И.И.Тихонова. – М.: Высшая школа, 1968.
114. Кривцова С. В. Тренинг: учитель и проблемы дисциплины. – М., 1997.
115. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. – М., 1976.
116. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М., 1972.
117. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: Учеб. метод. пособие. – М., 1999.
118. Кудрявцев Т.В. Психология творческого мышления. – М., 1975.
119. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л., 1967.
120. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
121. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985.
122. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. – М., 1970.

123. Кумекер Л., Шейн Дж. С. Свобода учиться, свобода учить: Пособие для учителя. – М., 1994.
124. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя. – М., 1989.
125. Курс общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. – М., 1982. Вып. 3.
126. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. – М., 1990.
127. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. – М., 1997.
128. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит. – М.; Воронеж, 2001.
129. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. – М., 1960.
130. Левитов Н.Д. Психология труда. – М., 1963.
131. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.
132. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М., 1971.
133. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 2008.
134. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М., 1975.
135. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М., 2001.
136. Леонтьев А.Н. Эволюция психики. – М.; Воронеж, 1999.
137. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М., 1971.
138. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
139. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М., 1974.

140. Лесгафт П. Психология нравственного и физического воспитания / Под ред. М.П. Ивановой. – М.; Воронеж, 1998.
141. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. – М., 1970.
142. Липкина А.И. Самооценка школьника и его память // Вопр. психологии. – 1981. – № 3.
143. Локк Дж. Избранные философские произведения: В 2 т. – М., 1960.
144. Локк Д. О воспитании детей. – М.: Анатолия, 2006.
145. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М., 1991.
146. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1999.
147. Магомед-Эминов М.Ш. Позитивная психология человека. От психологии субъекта к психологии бытия. – М.: Российская психоаналитическая ассоциация, 2007 г.
148. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности: [Новые теории]: Учеб. пособие. – М., 1998.
149. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. Т. I. – М., 1977.
150. Маклелланд Д.. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007.
151. Мандель Б.Р. Современные игры разума. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
152. Мандель Б.Р. Интеллектуальные игры в практике развития профессионально значимых качеств будущих специалистов социально-культурной сферы: Монография. – Норильск, 2006.
153. Маркова А.К. Психология обучения подростка. – М., 1995.
154. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

155. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
156. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1992.
157. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.
158. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – № 5. – 1987.
159. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М., 1984.
160. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
161. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М., 1975.
162. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. – М., 1989.
163. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
164. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии. – СПб., 2000.
165. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопр. психологии. – 1987. – № 5.
166. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). – М.; Воронеж, 2000.
167. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Науч. исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М., 1991.

168. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: Учеб. пособие. – Кемерово, 1996.
169. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.
170. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). – М., 1994.
171. Мюнстерберг Г. Психология и учитель: Пер. с англ. 3-е изд., испр. – М., 1997.
172. Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. – М.: Тип. Госнаба, 1993.
173. Немов Р.С. Психология: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. 2-е изд. – М., 1995.
174. Нурминский И.И., Гладышева Н.К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. – М., 1991.
175. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебник. – М., 1996.
176. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / [Пер. с англ. Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.
177. Орлов Ю.М. Научение. – М., 1997.
178. Орлов Ю.М. «Научение. Становление человека». – М.: Слайдинг, 2006 г.
179. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М., 1995.
180. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М., 1991.
181. Оконь В. Введение в общую дидактику: Пер. с польск. – М., 1990.
182. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М., 1968.

183. Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. – М., 1994.
184. Осипов П.Н. Стимулирование самовоспитания учащихся: Монография. – Казань: Карпол, 1997.
185. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1986.
186. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика: Кн. для учащихся ст. классов сред. шк. – М., 1991.
187. Пантина Н.С. Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа ориентировки в задании // Вопр. психологии. – 1957. – № 4.
188. Паркинсон К.Н. и др. Дети: Как их воспитывать. – СПб., 1992.
189. Педагогика. Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1996.
190. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. – М., 1981.
191. Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук. – М., 1969.
192. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – М., 1994.
193. Пидкасистый П. И. Психология и педагогика. – М.: Юрайт-Издат, 2010.
194. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии: Учебно-методическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М., 2001.
195. Платон. Диалоги. – М.: Пушкинская библиотека, АСТ Москва, АСТ, 2006 г.
196. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания. – М., 1996.
197. Полякова А.В. Усвоение знаний и развитие младших школьников / Под ред. Л.В. Занкова. – М., 1978.
198. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.; Воронеж, 1999.

199. Практикум по возрастной и педагогической психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.И. Щербакова. – М., 1987.
200. Практикум по педагогике и психологии высшей школы / Под ред. А.К. Ерофеева. – М., 1991.
201. Проблемы диагностики умственного развития учащихся / Под ред. З.И. Калмыковой. – М., 1975.
202. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.; Воронеж, 1996.
203. Психология и учитель / Пер. с англ. Гуго Мюнстерберг. 3-е изд., испр. – М., 1997.
204. Психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.С. Ярошевского. – М., 1996.
205. Психология усвоения истории учащимися / Под ред. А.З. Редько. – М., 1961.
206. Психология: Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб., 2001.
207. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности – М., 1996.
208. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. – М., 1995.
209. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1991.
210. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000.
211. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С. И. Психология и педагогика. – СПб., 2000.
212. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999.
213. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности / Вестник Харьковского ун-та. – № 132. – 1976.
214. Репкин В.В., Репкина Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. – Томск, 1997.

215. Роджерс К. Личные соображения относительно преподавания и учения. – М., 1977.
216. Рождественская Н.А. Как понять подростка: Учеб. пособие. 2-е изд. – М., 1998.
217. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М., 1993-1999.
218. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
219. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М., 1959.
220. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. – М.; Воронеж, 1996.
221. Руссо Ж.Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1981.
222. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991.
223. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск: Беларуская Навука, 1998.
224. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. – М., 1981.
225. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. – М., 1962.
226. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М., 1998.
227. Селье Г. Когда стресс не приносит горя // Неизвестные силы в нас. – М., 1992.
228. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979.
229. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999.
230. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2000.

231. Синагина Н.Ю., Чирковская Е.Г. Личностно-ориентированный учебно-воспитательный процесс и развитие одаренности (метод. пособие). – М., 2001.
232. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Психология и педагогика ненасилия в образовательном процессе / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 2000.
233. Сластенин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. – М., 1998.
234. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М., 1997.
235. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития. – М., 1991.
236. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учеб. пособие для вузов. – М., 1995.
237. Смирнов А.В. Факторы успешности обучения студентов математике: Дис. ...канд. пед. наук. – Л., 1975.
238. Соколов Е.А. Профессиональное становление личности специалиста-гуманитария. – М.: Университетская книга, 2009.
239. Солсо Р., Джонсон Х., Бил К. Экспериментальная психология: Практический курс. – СПб., 2001.
240. Станкин М.И. Психология общения: курс лекций. – М.; Воронеж, 2000.
241. Стефановская Т.А. Классный руководитель. Функции и основные направления деятельности. – М.: Академия, 2006.
242. Сухов П.Ю. и др. Учимся учиться. – Л., 1990.
243. Сухомлинский В.А. О воспитании. 3-е изд. – М., 1979.
244. Такман Б.У. Педагогическая психология: от теории к практике: Пер. с англ. – М., 2002.

245. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений. – М., 1998.
246. Талызина Н.Ф. Пути и проблемы управления познавательной деятельностью человека // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М., 1975.
247. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969.
248. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.
249. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. – М., 1985
250. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
251. Тищенко П.Д. Что значит знать? Онтология познавательного акта. – М., 1991.
252. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.
253. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5/Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990.
254. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики. – М., 2002.
255. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 3. – М., 1948.
256. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: Избр. психол. тр. – М., 1995.
257. Фельдштейн Д.И. Человек как создатель и носитель социального. – М., 2007.
258. Фестингер Л. Теория когнитивного резонанса. – М.: Ювента, 1999.
259. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К. Марковой. – М., 1986.

260. Формирование приемов математического мышления / Под ред. Н.Ф. Галызиной. – М., 1995.
261. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1982.
262. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: Пособие для студентов и учителей. – М., 1997.
263. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. – М., 1991.
264. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. – М., 1986. Т. 1, 2.
265. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001.
266. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб., 2001.
267. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). – М., 1994.
268. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. – М., 1996.
269. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1980.
270. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., 1998.
271. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учеб. пособие. – М., 1995.
272. Шелихова Н.И. Техника педагогического общения. – М.; Воронеж, 1998.
273. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология: учебное пособие. – Москва : Педагогическое общество России, 2002.
274. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.
275. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. – М., 1999.

276. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1974.
277. Эльконин Д.Б. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
278. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. – Самара, 1995.
279. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
280. Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, И.Г. Песталоцци. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989.
281. Якунин В.Я. Педагогическая психология: Учеб. пособие. М., 1998.
282. Ярошевский М.Г. История психологии. – М., 1985.
283. Atkinson G.W., Raynor G.O. Personality, motivation and achievement. – N.Y., 1978.
284. Feather, N. T. Values, achievement, and justice: Studies in the psychology of deservingness. – New York: Kluwer Academic/Plenum Press, 1999.
285. Lawrence Kohlberg. The Philosophy of Moral Development. – New York : Harper & Row, 1981.
286. Ormian H. Schlussfolgerende Denken des Kindes. – Wien, 1922.
287. Seligman, Martin E. P. Helplessness: On Depression, Development, and Death. – San Francisco: W.H. Freeman, 1975.

Содержание

Введение.....	3
Часть I. Общие методологические вопросы педагогической психологии.....	19
§ 1. Предмет педагогической психологии: исторические изменения	19
Вопросы и задания по § 1.....	54
§ 2 Основные задачи и проблемы педагогической психологии.....	55
Вопросы и задания по § 2.....	65
§ 3. Структура педагогической психологии	66
Вопросы и задания по § 3.....	71
§ 4. Педагогическая психология в кругу наук.....	73
Вопросы и задания по § 4.....	83
§ 5. Методология и методы научного исследования в педагогической психологии.....	84
Вопросы и задания по § 5.....	110
Часть II. Психология обучения.....	112
§ 1 Сущность понятий «усвоение», «учение», «научение», «учебная деятельность»	112
Вопросы и задания по § 1.....	124
§ 2. Научение как процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Теории, проблемы и типы научения	125
Вопросы и задания по § 2.....	140
§ 3. Сущность учения.....	142
Вопросы и задания по § 3.....	153
§ 4. Проблема соотношения обучения и развития как центральной проблемы педагогической психологии. Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития	154
Вопросы и задания по § 4.....	170
§ 5. Концепция Л.С.Выготского о зонах развития ребенка	172
Вопросы и задания по § 5.....	181

§ 6 Понимание обучаемости, признаки и показатели обучаемости.....	182
Вопросы и задания по § 6.....	189
§ 7. Концепции учебной деятельности и разнообразие трактовок понятия «учебная деятельность». Сущность, особенности и структура учебной деятельности.....	190
Вопросы и задания по § 7.....	205
§ 8. Психолого-педагогические особенности формирования учебной деятельности.....	206
Вопросы и задания по § 8.....	210
§ 9. Возрастные особенности формирования учебной деятельности. Учебная деятельность как ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте	212
Вопросы и задания по § 9.....	223
§ 10. Проблема определения и основные трактовки мотивов. Учебная мотивация: сущность, источники, классификация, характеристика, функции.....	225
Вопросы и задания по § 10	244
§ 11. Формирование и изучение учебной мотивации	246
Вопросы и задания по § 11	258
§ 12. Интерес в сфере мотивации. Мотивация достижения успеха	259
Вопросы и задания по § 12	276
§ 13. «Обученная беспомощность» как психолого-педагогический феномен	277
Вопросы и задания по § 13	289
§ 14. Сущность знаний: определение понятия, функции, виды, свойства и усвоение знаний, проблема понимания.....	290
Вопросы и задания по § 14	304

§ 15. Сущность умений и навыков. Уровни овладения. Применение знаний, умений, навыков.....	305
Вопросы и задания по § 15.....	318
§ 16. Этапы формирования умственных действий и понятий: теория, концепция, структура.....	319
Вопросы и задания по § 16.....	332
§ 17. Эмпирическое и теоретическое мышление (знание).....	333
Вопросы и задания по § 17.....	340
§ 18 Сущность, достоинства и недостатки традиционного обучения.....	341
Вопросы и задания по § 18.....	355
§ 19. Проблемное обучение: поиски способов активизации учебной деятельности.....	356
Вопросы и задания по § 19.....	383
§ 20. Программированное обучение: поиски инновационных решений в образовании.....	384
Вопросы и задания по § 20.....	397
§ 21. Развивающее обучение. Особенности системы Эльконина-Давыдова.....	398
Вопросы и задания по § 21.....	415
Часть III. Психология воспитания.....	417
§ 1. Историческое восприятие понятия «воспитание». Взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации. Междисциплинарный подход к целям и видам воспитания.....	417
Вопросы и задания по § 1.....	428
§ 2. Взаимосвязь обучения и воспитания.....	429
Вопросы и задания по § 2.....	435
§ 3. Понятие и сущность методов, средств, форм и приемов воспитания и влияния.....	436
Вопросы и задания по § 3.....	447
§ 4. Самовоспитание и самообразование.....	448

Вопросы и задания по § 4.....	458
§ 5. Принципы, закономерности и основные концепции и подходы к воспитанию	460
Вопросы и задания по § 5.....	476
§ 6. Нравственное воспитание	478
Вопросы и задания по § 6.....	490
§ 7. Вальдорфские школы	491
Вопросы и задания по § 7.....	500
§ 8. Педагогическая система М.Монтессори.....	501
Вопросы и задания по § 8.....	509
Часть IV. Психология педагогической деятельности	510
§ 1. Сущность, особенности и структура педагогической деятельности.....	510
Вопросы и задания по § 1.....	515
§ 2. Функции, противоречия и уровни педагогической деятельности.....	517
Вопросы и задания по § 2.....	530
§ 3. Профессиональная «Я» – концепция учителя	531
Вопросы и задания по § 3.....	542
§ 4. Педагогическая направленность личности: проблема, понятие, структура	543
Вопросы и задания по § 4.....	563
§ 5. Мотивация и продуктивность педагогической деятельности	564
Вопросы и задания по § 5.....	574
§ 6. Понятие и сущность педагогических способностей. Базовые педагогические способности.....	575
Вопросы и задания по § 6.....	585
§ 7. Структура и уровни педагогических способностей.....	586
Вопросы и задания по § 7.....	593

§ 8. Профессионально важные (значимые) качества и умения учителя.....	594
Вопросы и задания по § 8.....	613
§ 9. Стиль педагогической деятельности. Специфика, особенности и модели педагогического общения	614
Вопросы и задания по § 9.....	628
§ 10. Социально-психологические аспекты педагогического общения и личностно-профессиональные качества учителя.....	629
Вопросы и задания по § 10.....	646
§ 11. Краткое представление о педагогической акмеологии	648
Вопросы и задания по § 11.....	655
Часть V. Психолого-педагогическое сопровождение в школе.....	656
§ 1. Основные принципы, цели и задачи службы психологического сопровождения в образовании	656
Вопросы и задания по § 1.....	662
§ 2. Основные принципы работы школьных психологов. Структура, направление и виды деятельности	663
Вопросы и задания по § 2.....	683
Заключение	685
Примерный перечень вопросов для самоподготовки к экзаменам и зачетам.....	687
Примеры тестов	691
Словарь терминов и понятий.....	719
Список литературы.....	804

Борис Рувимович Мандель

**Современная педагогическая
психология.
Полный курс**

Иллюстрированное учебное пособие
для студентов всех форм обучения

Издание второе, стереотипное

Ответственный редактор *Н. Соломадина*

Корректор *М. Глаголева*

Верстальщик *С. Мартынович*

Издательство «Директ-Медиа»
117342, Москва, ул. Обручева, 34/63, стр. 1
Тел/факс + 7 (495) 334-72-11
E-mail: manager@directmedia.ru
www.biblioclub.ru

Отпечатано в ООО «ПАК ХАУС»
142172, г. Москва, г. Щербинка,
ул. Космонавтов, д. 16