

СКОРАЯ ПОМОЩЬ СТУДЕНТУ

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

ШПАРГАЛКА



Ильдар Шамильевич Резепов **Шпаргалка по психологии и педагогике**

ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В современной педагогической практике уже невозможно грамотно, эффективно и на уровне современных культурных требований строить свою деятельность без интенсивного внедрения научных психологических знаний. Педагогическая психология изучает условия и закономерности формирования психических новообразований под воздействием образования и обучения. Педагогическая психология заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений. Например, одной из педагогических проблем является осознание того, что учебный материал усваивается не так и не настолько, как хотелось бы.

В связи с этой проблемой складывается предмет педагогической психологии, исследующей закономерности усвоения, учения. На основе сложившихся научных представлений формируется техника, практика учебнопедагогической деятельности, обоснованные со стороны психологии и закономерностей процессов усвоения. Вторая педагогическая проблема возникает, когда осознается различие обучения и развития в системе обучения.

Можно часто встретить ситуацию, когда человек учится, но очень слабо развивается. Предмет исследования в этом случае – закономерности развития интеллекта, личности, способностей, вообще человека. Данное направление педагогической психологии разрабатывает практику не обучения, а организации развития.

Педагогическая психология изучает механизмы, закономерности овладения знаниями, умениями, навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, закономерности формирования творческого активного мышления, определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимися, взаимоотношения между учащимися.

В структуре педагогической психологии можно выделить направления:

- 1) психологию образовательной деятельности (как единство учебной и педагогической деятельности);
- 2) психологию учебной деятельности и ее субъекта (ученика, студента);
- 3) психологию педагогической деятельности и ее субъекта (учителя, преподавателя);
- 4) психологию педагогического сотрудничества и общения.

Таким образом, предмет педагогической психологии – 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.

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И НАЧАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Зарождение педагогической психологии относится ко второй половине XIX в. и связано с проникновением генетических идей в психологическую науку. Значительный вклад в развивающуюся психологопедагогическую мысль внесли труды выдающегося русского педагога К.Д. Ушинского. Он считал, что педагог, стремящийся все стороны воспитать человека, должен прежде узнать его во всех отношениях.

Педагог должен изучать законы тех психических явлений, которыми он хочет управлять, и поступать в соответствии с этими законами и теми обстоятельствами, в которых он хочет их приложить.

Серьезное влияние на развитие возрастной психологии имели эволюционные идеи Ч.

Дарвина. Они привлекли внимание к проблеме источников психического развития. Значение психической деятельности для понимания рефлекторной сущности фактов, изучаемых психологией, подчеркивал и выдающийся русский ученый И.М. Сеченов. В педагогическую психологию начинают проникать экспериментальные исследования. Педагогам и психологам становилось очевидным, что экспериментальное исследование может дать объективную характеристику психического развития детей и подростков, обосновать научный подход к обучению и воспитанию. Однако в конце XIX и в начале XX вв. не были найдены специфические пути применения психологического эксперимента в педагогике. Значительные успехи эксперимента в общей психологии позволяли надеяться на использование его и в педагогической психологии. Казалось достаточным осуществить простой перенос открытых закономерностей в область педагогической психологии. Однако вскоре наступило разочарование. Общая психология той эпохи могла дать лишь небольшой запас знаний, который можно было бы применить в педагогике.

Более того, некоторые данные могли даже ввести педагога в заблуждение. Стремление связать педагогику с общей психологией и увидеть в этом симбиозе новую педагогическую психологию оказалось безуспешным еще и потому, что теоретические основы общей психологии, на которую пытался ориентироваться А.П. Нечаев, были идеалистическими по своему характеру. Несостоятельность педагогической психологии («экспериментальной педагогики», как она называлась с 1910 г.) стала для всех очевидной.

Важнейший вывод, который мог быть тогда сделан в результате первых опытов построения педагогической психологии, заключался в том, что сближение психологии с педагогической практикой возможно только на пути экспериментального исследования в самом процессе обучения и воспитания.

БИОГЕНЕТИЧЕСКОЕ И СОЦИОГЕНЕТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема психического развития детей, источников и закономерностей этого развития всегда центральная для педагогической психологии. От ее решения зависит определение путей обучения и воспитания, их важнейшие приемы, подход к ребенку и понимание его специфических особенностей в сравнении с взрослым человеком. В начале XX в. в области педагогической психологии выявляются два течения, по-разному трактующие источники психического развития детей. Эти направления отличались друг от друга тем, какой из факторов брался за основу развития ребенка: биологический или социальный.

Для биогенетического направления характерна установка на «врожденные особенности», тенденции к упрощенно-механистическому пониманию поведения и развития ребенка. Для биологизаторов биологические и социальные факторы развития стоят как будто бы рядом, однако определяющим фактором является биологический, и прежде всего наследственность. Качественные и количественные стороны развивающейся личности роковым образом определяются наследственностью, а среда только «регулятор», «проявитель», некий неизменный фактор, с которым взаимодействует пластичная наследственность, заключающая в себе множество возможностей.

Характерную переоценку наследственных факторов психического развития наиболее полно выявляет следование биогенетическому закону в психологии, в основу которого была положена идея спонтанности психического развития ребенка в не зависимости от воспитания. Последний выступает как внешний фактор, способный либо затормозить, либо ускорить процесс выявления неких природных, наследственно обусловленных психических качеств.

Не менее ошибочным было и социогенетическое направление в педагогической психологии. По мнению сторонников этого направления, среда выступает в качестве фатального фактора развития ребенка, и поэтому, для того чтобы изучить человека, достаточно проанализировать структуру его среды, какова окружающая среда, такова окончательно личность человека, механизм его поведения, пути его развития – в непосредственном окружении это дано уже раз и навсегда.

Однако оставалось неясным, как в одних и тех же условиях социальной среды формируются различные по множеству показателей личности. Механистический подход к развитию, игнорирование собственной активности личности, диалектических противоречий ее формирования – таковы очевидные идейнотеоретические пороки социогенетического направления в педагогической психологии.

ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Теория активного формирования психических процессов и свойств личности. В основе важнейших концепций современной психологии лежит мысль, связанная с идеями Л.С.Выготского о том, что личность должна в активной форме, посредством деятельности присвоить исторический опыт человечества, зафиксированный в предметах материальной и духовной культуры. Тогда только личность может стать полноценным членом общества. Идея, согласно которой психическое развитие осуществляется путем усвоения социального опыта, через учение, является центральной не только для психологии обучения, но и для психологии воспитания. Формирование личности молодого человека, усваивающего социальный опыт, происходит не автоматически, а путем изменения его внутреннего мира, его внутренней позиции, которая опосредует все воспитательные воздействия. Позиция личности, совокупности мотивов деятельности, в которой проявляются потребности человека, его идеалы, оценки и самооценки, сформированные в результате воспитания, делают личность относительно независимой от различных внешних воздействий, которые преломляются через перечисленные выше внутренние условия.

Теория поэтапного формирования умственных действий. Центральная идея этой теории состоит в том, что получение знаний осуществляется в процессе деятельности учащегося, в результате и при условии выполнения им определенной системы действий. Человек не получает от природы в готовом виде мыслительную деятельность, а учится мыслить, усваивает мыслительные операции. Задача педагога – умело управлять этим процессом, контролировать не только результаты мыслительной деятельности, но и ход ее формирования.

Структурная теория. В работе ряда психологов было обнаружено, что усвоение учащимися материала зависит от структуры их познавательной деятельности, которая, в свою очередь, определяется методами обучения, т. е. была показана зависимость усвоения знаний и развития мышления учащихся от характера обучения, его содержания и методов. В тех случаях, когда школьники под руководством учителя осуществляют самостоятельный поиск признаков усваиваемых понятий и способов решения новых типов решения задач, в обучении возникает более развивающий эффект. Усвоение оказывается особенно эффективным, если в процессе обучения создаются условия для перехода от интериоризации к экстериоризации (это проявляется в применении знаний к решению нагляднодейственных задач), для выработки приемов умственной деятельности, имеющих обобщенный характер.

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Являясь отраслью психологической науки, педагогическая психология располагает двумя основными методами получения психологического факта, который может быть подвергнут научному анализу, – наблюдением и экспериментом. Однако специфика предмета современного психологопедагогического исследования порождает особые модификации в использовании указанных методов. В педагогической психологии существенно возросла роль психологического эксперимента. Лабораторный эксперимент по частоте использования в психолого-педагогическом исследовании заметно уступает естественному эксперименту.

Осуществляемый в условиях учебно-воспитательного процесса, естественный эксперимент позволяет изучать познавательную деятельность учащихся, особенностей формирующейся личности и межличностные отношения в социально организованных и преднамеренно изменяемых экспериментатором условиях, близких к естественной обстановке. Весьма важным для педагогической психологии является особый вариант естественного эксперимента – формирующий (обучающий) эксперимент .

Здесь изменения психической деятельности испытуемых прослеживаются в результате активного воздействия исследователя (выступающего в роли педагога) на испытуемого (ученика). Так, все данные, свидетельствующие о возможности усвоения абстрактных понятий в младшем школьном возрасте, были получены в итоге целого ряда обучающих экспериментов.

Особый способ получения психологопедагогических данных – так называемый близнецовый метод . Сущность его – сопоставление в условиях наблюдения и эксперимента психического развития однояйцовых близнецов. Это позволяет, принимая во внимание идентичность их наследственного фонда, вычленив влияние целого ряда факторов среды и воспитательных воздействий.

Изучение развития психики ребенка можно вести по методу поперечного среза , когда исследователь стремится узнать о психологических особенностях данного момента формирования психики. Подобные срезы, неоднократно повторяемые, позволяют получить сведения о значительном числе испытуемых. Порой психологи изучают одного и того же испытуемого на протяжении значительного времени (иногда в продолжение ряда лет), последовательно фиксируя ряд существенных изменений в его психике. Подобное изучение именуется продольным исследованием .

Педагогическая психология широко применяет огромное количество конкретных исследовательских методик, включающих в себя все виды наблюдения и эксперимента и их модификации (беседу, анализ продуктов деятельности, тесты и т. д.).

РАЗВИТИЕ КАК ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ РЕБЕНКОМ ИСТОРИЧЕСКИМ ОПЫТОМ

Психика человека и животных находится в состоянии постоянного развития. Однако характер и содержание процессов развития в животном мире и у человека качественно различаются. Психические функции человека и животных не могут быть отождествлены ни по происхождению, ни по структуре. Главный механизм развития психики животных – передача наследственного биологически закрепленного опыта. На его основе разворачивается индивидуальное приспособление животного к внешней среде. Специфика психических функций человека состоит в том, что они развиваются в процессе овладения ребенком общественно– историческим опытом. Ребенок рождается и живет в человеческом мире, мире человеческих предметов, человеческих отношений. В них фиксирован опыт общественной практики. Развитие ребенка и есть процесс овладения этим опытом. Этот процесс осуществляется в условиях постоянного руководства со стороны взрослых, т. е. в обучении.

Психическая деятельность человека в ее высших формах имеет опосредованный характер. Люди уже в древности в процессе трудовой деятельности, обучения и т. д.

использовали особые предметы, условные изображения, знаки как средство фиксации и передачи определенных сведений. Знаки и речь опосредствуют деятельность и процесс обучения людей. Следовательно, возникновение и развитие этих средств, в том числе развитие культуры, и характеризуют прежде всего процесс исторического развития психики. Овладение этими же средствами определяет процесс индивидуального развития. Ребенок овладевает опытом, выработанным в истории человечества.

Мышление, память, восприятие ребенка существенно обусловлены овладением речью, определенными способами деятельности, знаниями и т. д.

В истории человечества развились не только средства осуществления деятельности, но сложился, развился и усложнился особый путь передачи этих средств, передачи общественного опыта последующим поколениям. Этот специфический путь и есть обучение. Оно представляет собой направленный и организованный способ передачи общественного опыта. Обучение играет, таким образом, определяющую роль в процессе психического развития ребенка.

Поэтому объяснение основных особенностей развития психики человека биологическими законами, законами созревания, наследственности является ошибочным в теоретическом отношении и приводит к большим трудностям в практике, так как педагогу при этом отводится заведомо пассивная роль, он отчуждается от процесса обучения и воспитания и не может влиять на субъекта этого процесса.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

Педагогическая психология исходит из представления о том, что законы психического развития человека социально обусловлены, процесс развития определяется сложной совокупностью условий жизни и воспитания ребенка. Психическая деятельность человека – очень сложное образование. Его особенности обусловлены прежде всего жизнью и воспитанием ребенка. Словесно-логическая память, понятийное мышление, предметное восприятие и другие высшие, специфически человеческие психические функции не закрепляются и не передаются биологически, наследственным путем. Это создает возможность их перестройки и совершенствования в процессе исторического развития. Необходимо различать сложную прижизненно формирующуюся психическую деятельность человека (мышление, речь) и более элементарные естественные функции (например, соотношение и особенности процессов возбуждения и торможения).

Психическая деятельность включает в себя среди многих других компонентов и эти элементарные функции. Элементарные, природные свойства, называемые обычно задатками, входят в состав более сложных, формирующихся под влиянием внешних условий психических функций человека.

В определенных случаях, при недоразвитии или нарушении элементарных функций, последние начинают определять более сложную психическую деятельность. Например, при травме затылочно-теменной области коры головного мозга нарушается элементарный пространственный синтез, и это приводит к нарушению счета (акалькулии).

В условиях нормального развития определенные задатки являются лишь одним из условий развития психической деятельности, которая отнюдь не сводится к данным элементарным функциям, а поэтому может прямо не зависеть от них. Было доказано даже, что и сами элементарные функции развиваются под влиянием специально организованного воздействия.

Одной из наследственно передаваемых особенностей функционирования мозга гипотетически считается тип высшей нервной деятельности. Он характеризует силу, подвижность и уравновешенность нервных процессов. Однако и это отношение психологических и физиологических особенностей развития далеко не однозначно и само включено в более сложную систему структуры личности ребенка и процесса ее развития и во многом определяется ими. Например, высокая подвижность нервных процессов может

при одних условиях являться частичным основанием быстроты сообразительности, возможности перестройки способа деятельности, при других – способствовать отвлекаемости и импульсивности

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

Главную и определяющую сторону развития детей в процессе обучения составляет усложнение знаний и способов деятельности. В настоящее время многие исследователи доказали, что, изменяя содержание обучения, т. е. передаваемые ребенку знания и способы деятельности, можно существенно изменить развитие ребенка.

Во многих исследованиях получены данные, которые показывают, что включение в содержание обучения специальных средств приводит к принципиальному изменению тех стадий интеллектуального развития, которые считались абсолютными и неизменными. Например, швейцарский психолог Ж. Пиаже на основе проведенных им исследований утверждал, что детям младше семи-восьми лет недоступны полноценные действия с числом. Широко известен описанный Пиаже феномен «несохранения количества», который может быть обнаружен в следующем эксперименте. В два одинаковых сосуда наливают равное количество воды. Затем ребенок видит, что воду из одного сосуда переливают в другой, более узкий и высокий. Ориентируясь на уровень воды, ребенок говорит, что воды стало больше.

Однако данный феномен легко снимается уже у пятилетних детей, если их обучают использовать действие измерения.

Логические операции оказываются доступными уже в дошкольном возрасте, если вводить специальные средства их выполнения. Дети младшего школьного, а иногда и дошкольного возраста в состоянии усвоить собственно научное содержание учебных предметов. Овладение научными знаниями обуславливает кардинальную перестройку развития мышления детей.

Знания, соответствующие определенному предмету науки, характеризуются сложной структурой, которая включает особые задачи, объекты и операции. Необходимо, чтобы дети усваивали новые операции в их специфических функциях, т. е. в связи с той деятельностью, средством выполнения которой является данная операция. Таким образом, в обучении дети усваивают определенные задачи и способы их решения. Возможность решать более широкий круг задач зависит от обобщенности способа, а способы с разной мерой обобщенности различаются прежде всего своей структурой. Так, многие дети решают арифметические задачи в 1-м классе, ориентируясь на конкретное действие и переходя от него непосредственно к арифметическому действию.

Поэтому дети ошибаются при решении так называемых обратных задач.

Итак, содержание обучения, особенности способов деятельности и знаний, усваиваемых детьми, определенная последовательность в обучении характеризуют одну из основных сторон развития детей.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ПРИМЕНЕНИЯ СПОСОБОВ И ЗНАНИЙ

Одни и те же способы, определяя общий тип деятельности, могут применяться детьми с разной степенью успешности. Последнее зависит от особенностей психологических механизмов, лежащих в основе осуществления конкретной деятельности. Данные, полученные в психологических исследованиях, показывают, что эти механизмы не сводятся к операциям и отношениям, специфическим для отдельных учебных предметов, они имеют обобщенный характер.

Так, Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова, Шеллер, Н.А. Менчинская и другие психологи показали значение обобщенных приемов умственной деятельности (абстракции,

сравнения, анализа, синтеза) в общем процессе умственного развития детей.

Например, чтобы использовать отношение «часть – целое» при решении арифметической задачи, ребенок должен соотносить обобщенное знание об этом отношении

с конкретными условиями задачи и выделить в условиях такие элементы, которые соответствуют данному отношению (карандаши, которые у мальчика были, – это целое, а те, что остались, и те, которые он отдал, – части). Может показаться, что все это происходит само собой и что за таким видением не лежит никаких особенных действий.

На самом деле это не так. В процессе применения способа необходимо соотносить данный способ и усвоенные знания с той конкретной задачей, в которой они применяются.

Учащихся нужно учить более высоким формам такого соотношения, например умению связывать, соотносить конкретные и абстрактные знания.

Тип, или уровень, развития психологических механизмов, лежащих в основе применения способов и знаний, у одного и того же учащегося обычно оказывается одним и тем же при выполнении разных деятельностей даже в разных учебных предметах.

Например, дети, которые ориентируются преимущественно на конкретное содержание материала и затрудняются выделить абстрактное обобщенное значение, нередко обнаруживают это в математике, и в физике, и в истории, и в литературе. Точно так же тенденции к формализму, преобладание абстрактных схем в ущерб анализу и учету конкретных особенностей материала может проявляться у детей в разных видах деятельности.

Итак, становление обобщенных психологических механизмов, лежащих в основе применения способов и знаний, составляет важную сторону процесса развития детей. В процессе развития происходит не только изменение, усложнение знаний и способов действия. Психическое развитие ребенка включает изменение его личности в целом, т. е. развитие общих свойств личности, включающее изменения разных сторон психики детей.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

При всем многообразии мотивов, формирующихся у детей в процессе развития, изучение детей и подростков позволяет выделить ведущую направленность, определяющую основные особенности их поведения. У одних детей ведущей является учебная направленность: для них важно хорошо учиться, выполнять требования учителя, их очень заботит оценка школьной успеваемости. Иногда такая направленность приобретает

несколько формальный, школярский характер. Других детей отличает познавательная направленность.

Они любят решать задачи, получать новые знания. Однако не ко всем учебным предметам школьники относятся одинаково старательно. Этим детям не столько важна оценка, сколько познавательная ценность и интересность для них данных занятий. Для многих детей наиболее значимы взаимоотношения с окружающими. Поведение этих детей определяется достижением определенной позиции в коллективе, во взаимоотношениях

со сверстниками, со взрослыми. Для младших школьников иногда очень важными оказываются сложившиеся у них ранее, еще в дошкольном возрасте, привычные способы

поведения и отношений. В подростковом возрасте наряду с другими типами выражена направленность на утверждение и формирование своей личности, а также установка на будущую деятельность.

Ведущая личностная направленность определяет многие другие важные стороны психического развития детей. В то же время эти школьники могут недостаточно старательно обрабатывать действия, навыки, дети не всегда целенаправленны в достижении

результата деятельности (особенно когда это касается выполнения практических заданий). Детей с учебной направленностью отличает тщательная отработка учебных заданий, отдельных операций, однако иногда у ребят возникает тенденция действовать по шаблону, их может затруднить самостоятельное выделение общего способа

решения новой (не по усвоенному образцу) задачи. Дети, для которых особо значимы взаимоотношения с другими людьми, могут реализовать эту направленность поразному. Общая направленность будет определять школьную жизнь детей и особенности формирования у них представлений, знаний, способов поведения. Учет личностной направленности, таким образом, первое и необходимое условие для осуществления наиболее эффективного обучения (овладения знаниями и способами) и воспитания (развития личности) школьников.

Направленность не является неизменным качеством, раз и навсегда определяющим тип личности школьника. С возрастом ведущая направленность учащихся может изменяться, принимая ту или иную разновидность.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Всякая деятельность включает в себя ряд элементов. Все вместе они характеризуют структуру деятельности. Ее составляют мотив – то, ради чего выполняется данная деятельность, цель – представление о том, что должно быть получено в результате выполнения деятельности, операции и способ, которые необходимы для получения данного продукта, объект – тот материал, преобразование которого приводит к нужному результату.

Цель и ее связь с мотивами, определяющими в деятельности. В развитии ребенка целенаправленность деятельности формируется постепенно. Например, дети трех лет еще не могут организовать свои действия в соответствии с заранее намеченной целью, они легко утрачивают цель. Для детей пяти—семи лет характерно то, что их действия определяются во многом материалом, той предметной ситуацией, в которой они действуют. К концу дошкольного возраста представление о будущем продукте, результате начинает занимать все более ведущее место в деятельности. Однако это достигается далеко не у всех детей. Низкие уровни развития целенаправленности, организованности, произвольности деятельности характерны для многих детей, пришедших

в школу, и это чрезвычайно затрудняет успешность их обучения.

К концу младшего школьного возраста у большинства учащихся формируется умение произвольно устанавливать отношения между целью деятельности и мотивом. При изменении общего смысла выполнения деятельности дети могут изменить конкретную цель, перестроить свои действия. Это обнаруживается, например, в следующем эксперименте.

Учащимся 1–4х классов предлагали строить город, используя кубики и другой материал. При этом менялась общая задача: один раз, например, дети должны были построить город, в котором будут жить карлики и великаны; в другой раз им говорили, что жители города различают только два цвета: красный и синий; в

третий раз город строили для летающих существ. Многие дети 1го и 2го классов во всех случаях существенно не меняли тип постройки и конкретные способы ее осуществления.

Учащиеся же 3го и особенно 4го класса при разных задачах меняли и цель, и свои действия. С возрастом развивается умение планировать свою деятельность и реализовывать

свой план. Все эти особенности проявляются и в учебной деятельности. Одни дети при выполнении учебных заданий ориентируются лишь на элементы задачи, другие подбирают способы в зависимости от понимания задачи в целом и т. д.

Таким образом, в процессе развития психологической структуры деятельности изменяются особенности как общего поведения детей, так и строение собственно учебной деятельности

РАЗВИТИЕ МЕХАНИЗМОВ СОЗНАНИЯ

В процессе развития сознания изменяются содержание, структура и механизмы идеального отражения ребенком действительности. Это проявляется, в частности, и в изменении особенности его мыслительной деятельности. Например, для дошкольника характерно преимущественное отражение целостных ситуаций и внешних свойств предметов,

позднее дети начинают выделять функции предметов, затем их строение и т. д.

Постепенно формируются понятия и системы понятий.

Чем выше уровень развития сознания и мышления ребенка, тем большим богатством признаков и сложностью характеризуются используемые и усваиваемые им понятия.

Это объясняется тем, что сознание представляет собой не простое механическое отражение внешних свойств предметов, а в нем осуществляется переработка, связывание разного содержания, которое было ранее выделено ребенком. Поэтому один из важных показателей развития сознания ребенка – способность ребенка связывать, синтезировать разные признаки в едином, целостном предмете.

Детям, например, перечисляют от четырех до семи признаков (быстрый, зеленый, длинный, жесткий) и предлагают назвать такие предметы, каждый из которых включал бы в себя всю группу признаков. Оказывается, что разные дети выполняют это задание не одинаково. Одни могут учесть все заданные признаки (называют поезд, змея), другие только часть признаков (например, лук, лист). Некоторые дети затрудняются объединить даже два признака и дают ответ, учитывая только один признак, по привычной ассоциативной связи (зеленая – елка, жесткий – камень).

С возрастом увеличивается не только количество тех признаков, которые дети могут связывать в некоторое целое, но меняется и характер синтезируемых признаков.

Старшие дошкольники и учащиеся 1го класса могут связывать в основном лишь конкретные признаки. Во 2—3х классах повышается возможность синтеза абстрактных признаков. Лишь на более высоких уровнях развития появляется способность синтезировать абстрактные и конкретные признаки. Результаты исследований показывают,

что умение анализировать как абстрактные, теоретические, так и конкретные признаки и связывать их в некоторое единое содержание взаимосвязано с успешностью мыслительной

деятельности, возможностью самостоятельного, творческого решения задач.

Важным критерием развития сознания является уровень рефлексии, осуществляемой ребенком, осознание своих действий с предметами, предметов в разных их свойствах и, наконец, осознание самого себя, своего «я». Осознание своего «я» становится основным механизмом, опосредствующим развитие разных сторон личности ребенка.

АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА КАК УСЛОВИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Одна из общих закономерностей состоит в том, что появление у ребенка новых психологических

образований обязательно связано с активностью самого ребенка. Новое, даже если оно задается в обучении извне, например в виде способа, должно быть включено в деятельность, связано с преобразованием этой деятельности. Усвоение одного и того же материала происходит поразному, а следовательно, требует и разных педагогических

условий в зависимости от уровня развития ребенка. В процессе усвоения ребенок проявляется как личность с присущими ей особенностями направленности, сознания и деятельности. Развитие основных сторон личности ребенка обуславливает изменение механизмов усвоения, что должно отражаться в методах обучения. Например, необходимо учитывать особенности ведущей направленности, характерной для детей данного

возраста. Известно, что в дошкольном возрасте многие важнейшие новообразования появляются на основе игровой деятельности. Поэтому занятия здесь часто происходят в форме дидактической игры, где в наибольшей степени проявляется активность ребенка при приобретении им новых знаний и способов.

В младшем школьном возрасте усвоение нового тесно связано со значимостью учебной деятельности, а также с ростом познавательных интересов. Важно так формировать учебную деятельность ребенка, чтобы она включала направленность на учение, умение контролировать себя (свое знание, свое умение), оценивать собственные достижения.

В процессе учебы для ребенка должно быть значимо, интересно познание нового. В дальнейшем сама учебная деятельность начинает побуждаться более широкими мотивами. Обучение наиболее успешно тогда, когда в нем учитываются направленность и тип мотивации, характерные для детей данной возрастной или индивидуально-типологической

группы.

Личностная значимость учебной деятельности – главное условие ее эффективности.

Общая закономерность развития психи

ческих образований состоит в том, что они формируются на основе деятельности субъекта. Важно, что эта деятельность может строиться с помощью и под руководством взрослого. Новое вносится в деятельность ребенка извне, организуется в форме внешней деятельности. Постепенно происходит преобразование внешней деятельности во внутреннюю, идеальную, психическую. Следовательно, развитие мотивационной сферы, развитие сознания, мышления и деятельности составляют основное внутреннее условие, которое определяет и опосредствует становление и развитие новых психологических образований.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЗНАНИЙ, МЕХАНИЗМОВ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ

Доказано, что помимо общих закономерностей развития детей в процессе обучения, важно учитывать и конкретные педагогические условия, специфические для разных сторон развития психики ребенка. В процессе обучения ученики овладевают знаниями и способами действий в разных учебных предметах. Обучаясь, дети не повторяют путь, проделанный человечеством и наукой в целом. Знания и способы действия не открываются детям заново, а передаются им извне и усваиваются. Новые действия, новый способ вводятся в обучение обязательно в связи со специфической задачей и являются средством решения этой задачи. Дети должны понимать особенности новой

задачи по сравнению с теми, которые они уже выполняли раньше, и особенности нового действия как средства ее решения. Только в таком случае усвоение новых действий, особенно усвоение операций со знаками, будет осознанным, осмысленным.

Результатами многих психологических и педагогических исследований доказано, что наиболее эффективный метод передачи нового содержания такой, при котором данное содержание специально выделяется для ребенка и фиксируется посредством моделирования.

Оно усваивается, таким образом, в обобщенноабстрактной форме, а затем применяется в конкретных условиях.

Этот путь обучения особенно важен при усвоении такого содержания, которое непосредственно «не видно» в конкретных предметах, т. е. при усвоении теоретических, собственно научных знаний.

В иных педагогических условиях происходит формирование и развитие психологических механизмов, обеспечивающих успешное применение способов и знаний в конкретной деятельности учащихся. В отличие от способа эти компоненты деятельности нельзя передать

детям в готовом виде, как обобщенное действие. Они формируются постепенно, в процессе выполнения действий с конкретным материалом. С помощью специальных упражнений у детей можно сформировать такие умственные действия, которые обеспечивают наиболее высокие уровни применения знаний и способов действий. Формирование и развитие общих свойств личности, например целенаправленности, организованности, произвольности (т. е. более высоких уровней структур деятельности), также требует особых условий. Необходимо, чтобы дети овладели средствами организации своей деятельности. Они обучаются выделять определенные ее этапы: планирование, подготовку, осуществление, контроль и оценку. Их осуществление нужно постоянно поддерживать извне, сначала путем прямых указаний и контроля со стороны педагога, затем внешними знаками.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТА

Одна из существующих точек зрения понимания природы психического развития человека сводится к утверждению неизменности, абсолютности возрастных стадий. Такое представление о возрасте связано с пониманием психического развития как естественного биологического процесса. Противоположная точка зрения – фактическое отрицание понятия возраста. В этом случае развитие рассматривается лишь как простое накопление знаний и навыков. В процессе исторического развития изменяются общие социальные условия, в которых развивается ребенок, изменяются содержание и методы обучения, и это все не может не сказаться на изменении возрастных этапов развития.

Каждый возраст представляет собой качественно особый этап психического развития и характеризуется множеством изменений, доставляющих в совокупности своеобразие структуры личности ребенка на данном этапе его развития. Л.С. Выготский рассматривал возраст как определенную эпоху или ступень развития, как известный, относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение. При переходе от одной возрастной ступени к другой возникают новые образования, не существовавшие в предыдущие периоды, перестраивается и изменяется самый ход развития.

Особенности возраста определяются совокупностью многих условий. Это и система требований, которые предъявляются к ребенку на данном этапе его жизни, и сущность отношений с окружающими, и тип знаний и деятельности, которыми он овладевает, и

способы усвоения этих знаний. В совокупность условий, определяющих специфику возраста, входят и особенности различных сторон физического развития ребенка. Внешние условия, определяющие особенности возраста, действуют на ребенка не непосредственно. Объективно одни и те же элементы среды влияют по-разному на каждого ребенка в зависимости от того, через какие ранее развившиеся психологические свойства они преломляются. Совокупность этих внешних и внутренних условий и определяет специфику возраста, а изменение отношения между ними обуславливает необходимость и особенности перехода к следующим возрастным этапам. Итак, возраст характеризуется особенностями условий жизни и требований, предъявляемых ребенку на данном этапе его развития, особенностями его отношений с окружающими, уровнем развития психологической структуры личности ребенка, уровнем развития его знаний и мышления, совокупностью определенных физиологических особенностей

ОСНОВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СМЕНЫ ВОЗРАСТНЫХ ПЕРИОДОВ РАЗВИТИЯ

Возрастной период определяется связью между уровнем развития отношения с окружающими

и уровнем развития знаний, способов, способностей. Изменение отношения между этими двумя разными сторонами процесса развития составляет важнейшее внутреннее основание перехода к следующим возрастным этапам. Например, связь с внешней действительностью у ребенка раннего детского возраста опосредствуется его отношением со взрослым. На основе именно такой системы отношений ребенок овладевает определенными навыками, у него формируются элементарные уровни представлений, обогащаются способы общения со взрослыми, развивается речь и т. д. Все это создает основу для расширения возможностей самостоятельных действий ребенка, следовательно, и для изменения способов отношения с окружающими. Аналогичная ситуация возникает в подростковом возрасте, когда совокупность достижений предшествующего развития и изменения условий жизни ребенка приводят к необходимости изменить содержание и способы взаимоотношений ребенка с окружающими, изменить формы отношений к нему со стороны взрослых. Так называемые кризисные периоды развития возникают при таких условиях воспитания, когда не учитываются изменившиеся отношения, нарушается соответствие между сложившимися и характерными для предыдущего этапа способами взаимоотношений с окружающими и развивающимися в течение этого периода возможностями детей.

В учебно-воспитательном процессе необходимо учитывать, что отношение между способами взаимоотношений с окружающими людьми и уровнем любой психической деятельности

ребенка развивается с двух сторон. Так, расширение возможностей деятельности ребенка, изменение его потребностей приводят к необходимости изменить всю систему его отношений с окружающими. А новая система отношений сама становится основанием дальнейшего развития деятельности ребенка.

Обучающие занятия в детском саду, подготовительная работа к школе существенно изменили границы и содержание дошкольных возрастов. Опыт психолого-педагогических исследований показал, что при определенной организации учебного процесса, преобразовании содержания и методов обучения существенно изменяются возрастные особенности младших школьников. В частности, у них развиваются начальные теоретические формы мыслительной деятельности.

Важно иметь в виду, что общие возрастные характеристики являются усредненными. В

педагогической работе необходимо наряду с возрастными особенностями детей учитывать также и индивидуальные особенности, которые могут существенно различаться у детей одной возрастной группы.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДО ТРЕХ ЛЕТ

Первый критический период развития ребенка – период новорожденности.

Психоаналитики говорят, что это первая травма, которую переживает ребенок, и она настолько сильна, что вся последующая жизнь проходит под знаком этой травмы.

Ребенок наиболее беспомощен в момент своего рождения. У него нет единой сложившейся

формы поведения. В ходе антропогенеза практически исчезли какие бы то ни было инстинктивные функциональные системы. К моменту рождения у ребенка нет ни одного заранее сформированного поведенческого акта. Все складывается при жизни. В этом и заключается биологическая сущность беспомощности.

В младенчестве общение должно носить эмоционально-положительный характер. Тем самым у ребенка создается эмоционально-положительный

тонус, что служит признаком физического и психического здоровья. Большинство исследователей

отмечали, что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка, что накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь.

Социальная ситуация развития в раннем возрасте такова: «ребенок – предмет – взрослый». В этом возрасте ребенок целиком поглощен предметом.

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого содержит в себе противоречие. В этой ситуации способ действия с предметом, образец действия принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять индивидуальное действие. Это противоречие решается в новом типе деятельности, который рождается в период раннего возраста. Это предметная деятельность, направленная на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. Общение в этом возрасте становится формой организации предметной деятельности. Оно перестает быть деятельностью в собственном смысле слова, так как мотив перемещается от взрослого на общественный предмет. Общение выступает здесь как средство осуществления

предметной деятельности, как орудие для овладения общественными способами употребления предметов.

Несмотря на то что общение перестает быть ведущей деятельностью, оно продолжает развиваться чрезвычайно интенсивно и становится речевым. Общение, связанное с предметными действиями, не может быть только эмоциональным. Оно должно стать опосредованным словом, имеющим предметную отнесенность. Все основные новообразования связаны с развитием основного типа деятельности: развитие восприятия, интеллекта, речи. Благодаря отделению действия от предмета происходит сравнение своего действия с действием взрослого человека.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка со взрослым в дошкольном возрасте распадается. Отделение от взрослого создает новую социальную ситуацию, в которой ребенок стремится к самостоятельности. Тенденция естественна и постоянна. Так как ребенок уже открыл, что существуют взрослые, то перед ним возникает

сложный мир взрослых людей. До этого времени ребенок привык жить вместе со взрослыми. Эта тенденция сохраняется, но должна быть другая совместная жизнь – жизнь ребенка в жизни взрослых. Но ребенок не может еще принять участие в той жизни, которую ведут взрослые, и тенденция превращается в идеальную форму совместной со взрослыми жизни. Такой формой становится для ребенка игра.

Единица игры включает следующие компоненты:

- 1) роль взрослого человека, которую ребенок берет на себя;
- 2) мнимая ситуация, создаваемая для воплощения ребенком своей роли в жизнь; содержание этой ситуации составляет замещение предметов (игрушки);
- 3) игровые действия; так как ребенок имеет дело не с теми предметами, которые используют

взрослые, то с ними нельзя работать так, как работает взрослый.

Таким образом, игра сенситивна к сфере человеческих отношений и общественных функций. В игре воссоздается общий смысл человеческого труда, норм и способов взаимоотношения людей. В ней в идеальной форме воспроизводится смысл человеческой деятельности и система тех отношений, в которые вступают взрослые люди в их реальной жизни. Игра имеет громадное значение для развития личности ребенка.

Мышление в этот период находится на уровне конкретных операций, т. е. оно наглядно-образное. Феномен центрации – основная особенность, которая обуславливает основные его характеристики: отсутствие понимания противоречий, отсутствие дискурсивности. С этим связана эгоцентрическая логика ребенка.

Дошкольный возраст – время интенсивного развития у детей ориентировочной основы их действий. Ориентация и пробы превращаются в развернутую поисковую деятельность, которая является одним из оснований мышления дошкольников. Вместе с тем дошкольный период – один из периодов становления личности, который включает в себя систему мотивов (их соподчинение) и первичные этические нормы. Хорошо известно,

что именно в дошкольном возрасте у детей возникает и развивается произвольное поведение.

Произвольность – наличие не столько цели, сколько средств и способов осуществления этой цели, что выступает как важное психологическое обеспечение личности ребенка.

В этом возрасте возникают также элементы самосознания.

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Это период детства, ведущей в котором становится учебная деятельность. С момента поступления ребенка в школу она начинает опосредовать всю систему его отношений. Один из ее парадоксов заключается в следующем: будучи общественной по своему смыслу, содержанию и форме, она вместе с тем осуществляется сугубо индивидуально, а ее продукты есть продукты индивидуального усвоения.

В процессе учебной деятельности ребенок осваивает знания и умения, выработанные человечеством. Но ребенок их не изменяет. Предметом изменения в учебной деятельности является сам ее субъект. Конечно, субъект изменяется в любой другой деятельности, но нигде больше он не становится специальным предметом изменения. Именно субъект учебной деятельности ставит перед собой задачу измениться посредством ее развернутого осуществления.

Вторая особенность этой деятельности – приобретение ребенком умения подчинять свою работу на различных занятиях массе обязательных для всех правил как общественно-выработанной

системе. Подчинение правилам формирует у ребенка умение регулировать свое поведение и тем самым более высокие формы произвольного управления им.

Основным новообразованием младшего школьного возраста является отвлеченное

словесно-логическое и рассуждающее мышление, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей; так, память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим. Благодаря такому мышлению, памяти и восприятию дети способны в последующем успешно осваивать подлинно научные понятия и оперировать ими. Другим важным новообразованием этого возраста можно назвать умение детей произвольно регулировать свое поведение и управлять им, что становится важным качеством личности ребенка.

Поступление в школу значительно расширяет круг социальных контактов ребенка, что неизбежно влияет на его «Яконцепцию». Школа способствует самостоятельности ребенка, его эмансипации от родителей, предоставляет ему широкие возможности для изучения окружающего мира – как физического, так и социального. В школе приобретают более важное значение его собственные действия и проявления, он уже вынужден отвечать за себя сам. Здесь он сразу же становится объектом оценки с точки зрения интеллектуальных, социальных и физических возможностей. Вследствие этого школа неизбежно становится источником впечатлений, на основе которых начинается бурное развитие самооценки ребенка. В школе его достижения и неудачи приобретают официальный характер, постоянно регистрируются и провозглашаются публично.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА

Важнейшими процессами переходного возраста являются расширение жизненного мира личности, круга ее общения, групповой принадлежности и типа людей, на которых она ориентируется. Поведение подростка определяется промежуточностью (маргинальностью)

его положения. Это проявляется и в психике, для которой типичны внутренняя застенчивость, неопределенность уровня притязаний, внутренние противоречия, агрессивность, склонность к крайним точкам зрения и позициям. Конфликтность тем больше, чем резче различия между миром детства и миром взрослости. Подростковый кризис знаменует собой второе психологическое рождение ребенка. Подростком этот конфликт переживается как страх потери «Я», как дилемма: быть собой со своим особым и отдельным душевным миром и индивидуальными способностями или быть вместе–

с теми, кто дорог и ценим.

Объектом недовольства и беспокойства родителей, как правило, являются:

1) поведение ребенка дома или в школе – неуправляем, «не желает подчиняться школьным

требованиям», «невозможно заставить за собой вымыть чашку»;

2) черты характера, расцениваемые как не приемлемые, – «на первом месте удовольствие», «сын агрессивен» и т. п.

Выделяют следующие типы самооотношения подростка:

1) «самооценка» ребенка является прямым воспроизводством оценки матери. Дети отмечают в себе прежде всего те качества, которые подчеркиваются родителями. Если внушается негативный образ и ребенок разделяет полностью эту точку зрения, у него формируется устойчивое негативное отношение к себе с преобладанием чувства неполноценности и самонеприятия;

2) смешанная самооценка, в которой существуют противоречивые компоненты: один – это формирующийся у подростка образ своего «Я» в связи с успешным опытом социального

взаимодействия, второй – отголосок родительского видения ребенка;

3) подросток воспроизводит точку зрения родителей на себя, но дает ей другую оценку. Упрямство не называет бесхарактерностью. Поскольку для подростка этого возраста попрежнему важны одобрение и поддержка взрослых, то ради сохранения

чувства «Мы» им воспроизводится негативная оценка своего «упрямого» поведения;

4) подросток ведет борьбу против мнения родителей, но при этом оценивает себя в рамках той же системы ценностей. В данном случае ребенок воспроизводит в самооценке не реальную оценку родителей, а их идеализированные ожидания;

5) подросток воспроизводит в самооценке негативное мнение родителей о себе, но при этом подчеркивает, что таким он и хочет быть. Это отвержение родительских требований приводит к очень напряженным отношениям в семье.

ПСИХОЛОГИЯ ЮНОСТИ

Юношеский возраст – этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений, этап человеческой близости, когда ценности дружбы, любви, интимной близости могут быть первостепенными.

Отвечая самому себе на вопросы «Кто я? Какой я? К чему я стремлюсь?», молодой человек формирует:

1) самосознание – целостное представление о самом себе, эмоциональное отношение к самому себе, самооценку своей внешности, умственных, моральных, волевых качеств, осознание своих достоинств и недостатков, на основе чего возникают возможности целенаправленного самовоспитания, самосовершенствования;

2) собственное мировоззрение как целостную систему взглядов, знаний, убеждений своей жизненной философии, которая опирается на усвоенную ранее значительную сумму знаний и сформировавшуюся способность к абстрактно-теоретическому мышлению,

без чего разрозненные знания не складываются в единую систему;

3) стремление заново и критически осмыслить все окружающее, самоутвердить свою самостоятельность и оригинальность, создать собственные теории смысла жизни, любви, счастья, политики и т. д. Для юношества свойственны максимализм суждений, своеобразный эгоцентризм мышления: разрабатывая свои теории, юноша ведет себя так, как если бы мир должен был подчиняться его теориям, а не теории – действительности.

Юношеский возраст представляет собой как бы «третий мир», существующий между детством

и взрослостью, так как биологическое – физиологическое и половое – созревание завершено, но в социальном отношении это еще не самостоятельная взрослая личность.

Юность выступает как период принятия ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека: выбор профессии и своего места в жизни, выбор смысла жизни, выработка мировоззрения и жизненной позиции, выбор спутника жизни, создание своей семьи.

Важнейший психологический процесс юношеского возраста – становление самосознания и устойчивого образа своей личности, своего «Я».

Становление самосознания происходит по нескольким направлениям:

1) открытие своего внутреннего мира – юноша начинает воспринимать свои эмоции не как производные от внешних событий, а как состояние своего «Я», появляется чувство своей особенности, непохожести на других, порой появляется и чувство одиночества;

2) появляется осознание необратимости времени, понимание конечности своего существования;

3) формируется целостное представление о самом себе, отношение к себе, причем вначале осознаются и оцениваются человеком особенности его тела, внешности, привлекательности, а затем уже моральнопсихологические качества.

ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О НАУЧЕНИИ

Все основные изменения поведения и деятельности ребенка в процессе возрастного развития являются фактами научения. Однако не всякие изменения деятельности или поведения, даже очень целесообразные, представляют собой научение. Например, человек, входящий в темную комнату, сначала ничего не видит. Постепенно тьма как бы рассеивается, и он начинает различать контуры предметов. Это происходит благодаря автоматическому повышению чувствительности глаза и является фактом зрительной

адаптации. Такое изменение деятельности глаза нельзя назвать научением. Человек не научается зрительной адаптации. Она представляет собой врожденное физиологическое свойство зрительной системы.

Чтобы целесообразное изменение деятельности или поведения имело характер научения, это изменение должно вызываться не какими-то врожденными свойствами организма, а определенной предшествующей деятельностью. К научению не относятся изменения поведения, непосредственно вызванные утомлением, травмами, механическими

воздействиями извне, действиями химических препаратов, а также физиологическим созреванием. Нет научения и в тех случаях, когда изменения деятельности или поведения носят мимолетный характер. Так, о человеке, который один раз удачно забил гол, не говорят, что он научился забивать голы.

Итак, научение – это устойчивое целесообразное изменение деятельности, которое возникает благодаря предшествующей деятельности и не вызывается непосредственно врожденными физиологическими реакциями организма.

Научение, понимаемое в таком общем виде, есть и у животных. Однако такое устойчивое изменение деятельности имеет не только нечто общее, но и качественно различные характеристики у животных и человека. Так, предметы внешнего мира могут одинаково окружать, например, человека и собаку. Но отражают они их существенно по-разному. У человека в этом процессе участвуют обобщение, абстрагирование,

выделение причинных, целевых, ценностных и других отношений предметов. У собаки этого нет, так как в отличие от человека она не занимается общественной трудовой деятельностью, требующей особых форм отражения внешнего мира и вместе с тем формирующей их.

Для отражения логических и функциональных отношений предметов человечество выработало особую форму отражения, отсутствующую у животных, – понятия. Для фиксации понятий у людей существует специальная система знаков – это язык, т. е. слова и способы их связи в предложениях. Язык как средство выражения понятий освобождает научение человека от привязанности к чувственному опыту.

УРОВНИ И ВИДЫ НАУЧЕНИЯ

Конечная цель всей мыслительной (умственной, или интеллектуальной) деятельности человека состоит в успешном решении разнообразных практических задач, которые ставит перед ним производственная и общественная жизнь. Для этого идеальные решения, полученные в действиях с представлениями и понятиями, необходимо реализовывать

в практических действиях с конкретными предметами в реальных задачах. Иначе говоря, для этого нужно прилагать знания к решению практических задач, т. е. овладевать умениями.

Таким образом, полноценное интеллектуальное научение дополняется научением

умениям. Научение у человека представляет собой сложный многоступенчатый процесс, протекающий на разных уровнях. Так, один уровень включает сенсорное и моторное научение. При сенсорном научении формируется различение образов восприятия, а также процессы узнавания и опознания. При моторном научении происходит выбор и объединение

движений в соответствующие программы, их дифференцировка, генерализация и систематизация. Их синтез – сенсомоторное научение – обеспечивает формирование двигательных программ под контролем образов восприятия и представления.

Результаты этих видов научения выражаются в форме сенсорных, моторных и сенсомоторных

умений и навыков.

На когнитивном уровне научения у человека формируются процессы обнаружения, анализа, отбора, обобщения и закрепления существенных свойств и связей предметов деятельности, а также целесообразные действия по использованию этих свойств и связей. Научение осуществляется на основе наблюдения, осмысливания упражнений и самоконтроля,

которые управляются сознательно поставленными целями и задачами. С одной стороны, на когнитивном уровне происходит научение фактическим знаниям и практическим действиям, необходимым для решения соответствующих классов задач, с другой – научение обобщенным теоретическим знаниям и умственным действиям.

Перечисленные уровни и виды научения вычленены в определенной мере искусственно.

Фактически в ходе научения человека они тесно переплетены и взаимосвязаны.

Однако каждый из них имеет определенные особенности. Кроме того, эти уровни выступают

и как генетические ступени научения. Однако предшествующие уровни не исчезают и не теряют своего значения, они только перестраиваются, подчиняются научению последующего

уровня и начинают входить в его структуру. Например, на самых высоких уровнях когнитивного научения в него входят и усвоение фактических знаний, и усвоение новых практических действий, и формирование новых образов восприятия, а также моторных дифференцировок

ПОНЯТИЕ ОБ ОБУЧЕНИИ

Научение может быть стихийным, возникать в общении и взаимодействии человека с другими людьми и окружающим миром. Но наряду с таким стихийным освоением знаний и умений научение во многих случаях осуществляется в специально организованных условиях как целенаправленный процесс. Эту целенаправленную организацию научения называют обучением.

Его более распространенная форма – школьное обучение, однако элементы обучения находятся и в семейном воспитании, и в дошкольных учреждениях и др.

Обычно обучение характеризуют так: это передача человеку определенных знаний, умений и навыков. На первый взгляд здесь указана ситуация любого обучения.

Действительно, до обучения у человека нет каких-то знаний, умений или навыков.

После обучения они появляются. Откуда они появляются? От учителя, который обладает этими знаниями и навыками и передает их ученику. Этот процесс передачи и есть обучение.

Но знания, умения и навыки, так же как и представления, понятия – ведь это не физические предметы, которые можно передавать из рук в руки или «перекладывать» из головы в голову. Знания, умения и навыки – это формы и результаты определенных процессов в психике человека. Значит, они могут возникнуть в голове человека только в результате его собственной деятельности. Их нельзя просто «получить»

от кого-то – они должны получиться в результате психической активности самого учащегося.

Если нет встречной его активности, то никаких знаний, умений и навыков у него не появляется. Это хорошо знает по личному опыту каждый педагог, когда факт отсутствия у учеников встречной психической активности обозначает такими словами, как их «невнимание», «лень», «неспособность».

Следовательно, отношение «учитель – ученик» не может быть сведено к отношению «передатчик

– приемник». В нем необходимы активность и взаимодействие обоих участников процесса обучения. Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия

между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания, умения и навыки.

Воздействия обучающего стимулируют активность обучаемого, а достигая при этом определенной, заранее поставленной цели, тем самым управляют этой активностью. Поэтому обучение можно еще представить как процесс стимуляции внешней и внутренней

активности ученика и управления ею. Обучающий создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию. Но сам процесс формирования у человека знаний, умений и навыков происходит только в результате его собственной активности.

ВИДЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Под методами обучения понимают последовательное чередование способов взаимодействия

учителя и учащихся, направленное на достижение определенной цели посредством проработки

учебного материала. Распространенная классификация методов построена на основе выделения источников передачи содержания. Это:

- 1) словесные (рассказ, беседа, инструктаж);
- 2) практические (упражнение, тренировка, самоуправление);
- 3) наглядные (иллюстрирование, показ, предъявление материала).

Также выделяют методы: организации и осуществления учебнопознавательной деятельности;

стимулирования и мотивации учебнопознавательной деятельности; контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Если методы обучения выступают как способы организации упорядоченной учебной деятельности учащихся по достижению дидактических целей и решению познавательных задач, то их можно разделить на следующие группы:

- 1) методы приобретения новых знаний;
- 2) методы формирования умений и навыков по применению знаний на практике;
- 3) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

По характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых методы обучения делятся на:

- 1) объяснительноиллюстративный – осуществляется как лекция, рассказ, демонстрация опытов и др. Деятельность ученика направлена на получение информации и узнавание, в результате формируются «знаниязнакомства»;
- 2) репродуктивный – преподаватель составляет задание для учащихся на воспроизведение ими знаний, решение задач, воспроизводство опытов, и, таким образом, ученик сам активно воспроизводит учебный материал: отвечает на вопросы и т. д.; в результате формируются «знаниякопии»;

3) метод проблемного изложения – используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска;

4) частичнопоисковый, или эвристический – заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний;

5) исследовательский. После анализа материала, постановки проблем обучаемые самостоятельно изучают литературу, ведут наблюдения и т. д.

Виды обучения: программированное обучение; проблемное обучение; деловые игры; производственно-профессиональное обучение; инновационное обучение.

ПРОГРАММИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

В основе программированного обучения лежит обучающая программа, в которой строго систематизируются:

- 1) сам учебный материал;
- 2) действия учащегося по его усвоению;
- 3) формы контроля усвоения.

Учебный материал разбивается на небольшие по объему логически завершенные учебные дозы, после усвоения каждой дозы учащийся отвечает на контрольные вопросы, выбирая правильный, по его мнению, ответ из некоторого числа заранее заготовленных преподавателем программистом ответов, либо с помощью заданных символов, букв, цифр конструирует ответ самостоятельно. Если дается правильный ответ, следует очередная учебная доза. Неверный ответ влечет за собой необходимость повторения учебной дозы и новую попытку ответа.

Выделяют программы:

- 1) линейные – каждый учащийся изучает одинаковую для всех последовательность учебных доз;
- 2) разветвленные – каждый учащийся приходит к заданной цели обучения различным путем в зависимости от своих индивидуальных способностей.

Основные принципы и достоинства программированного обучения:

- 1) дозированность учебного материала;
- 2) активная самостоятельная работа ученика;
- 3) постоянный контроль усвоения;
- 4) индивидуализация темпа обучения, объема учебного материала;
- 5) возможность использования технических автоматизированных устройств обучения.

Программированное обучение полезно в преподавании дисциплин, основанных на фактическом

материале и повторяющихся операциях, имеющих однозначные, четкие формулы, алгоритмы действий. Главная задача программированного обучения – выработка автоматизированных навыков, крепких однозначных знаний и умений.

Программированное обучение стимулировало развитие и применение технических средств

обучения. К ним относятся различные приспособления, машины и системы в сочетании с учебнодидактическими материалами, используемые с целью повышения эффективности учебного процесса.

Выделяют:

- 1) информационные ТСО – технические средства предъявления информации (эпипроекторы, учебное кино, учебное телевидение и т. д.);

- 2) контролирующие ТСО;
- 3) обучающие ТСО, которые обеспечивают весь замкнутый цикл управления обучением, представленный обучающей программой, реализуют программированное обучение. Автоматизированные обучающие системы (АОС) могут реализовать линейные, реже – разветвленные программы. Автоматизация обучения успешнее реализуется с помощью ЭВМ. АОС на базе ЭВМ ведет процесс обучения в диалоговом режиме, где ЭВМ реализует последовательность учебных доз, контрольных заданий, дополнительных пояснений в зависимости от анализа ответов учащихся на контрольные вопросы.

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Если человека постоянно приучать усваивать знания и умения в готовом виде, можно и притупить его природные творческие способности, разучить думать самостоятельно. В максимальной степени процесс мышления проявляется и развивается при решении проблемных задач. Психологический механизм происходящих при проблемном обучении процессов следующий: сталкиваясь с противоречивой, непонятной, новой проблемой, человек испытывает недоумение, удивление, возникает вопрос: в чем суть? Далее мыслительный процесс происходит по схеме: выдвижение гипотез, их обоснование и проверка. И человек либо самостоятельно осуществляет мыслительный поиск, открытие неизвестного, либо с помощью учителя.

Учебную проблемную ситуацию можно охарактеризовать как психическое состояние мыслительного взаимодействия студента, группы студентов с проблемой под руководством

преподавателя. Проблемная ситуация может возникнуть как следствие противоречия между исходными знаниями и новыми, парадоксальными фактами, разрушающими известную теорию, между теоретически возможным способом решения и его практической

нецелесообразностью, между практически доступным результатом и отсутствием теоретического обоснования.

В общем большинство проблемных ситуаций можно свести к случаям нехватки или избытка теоретической или фактической информации. Главное, чтобы проблемная ситуация

удивила ученика, вызвала у него интерес.

Выделяют основные условия успешного проблемного обучения :

- 1) необходимо вызвать интерес учащихся к содержанию проблемы;
- 2) обеспечить посильность работы для учеников с возникающими проблемами;
- 3) информация, которую учащийся получит при решении проблемы, должна быть значимой, важной в учебнопрофессиональном плане;
- 4) проблемное обучение реализуется успешно лишь при определенном стиле общения между преподавателями и обучаемыми, когда возможна свобода выражения своих мыслей и взглядов учениками при пристальном и доброжелательном внимании преподавателя к мыслительному процессу ученика.

В результате такое общение в виде диалога направлено на поддержание познавательной, мыслительной активности учеников.

Проблемное обучение ставит своей задачей :

- 1) развитие мышления и способностей учеников, развитие творческих умений;
- 2) усвоение учениками знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении;
- 3) воспитание активной творческой личности ученика, умеющего видеть, ставить и

разрешать нестандартные профессиональные проблемы.

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ

Деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности, моделирования профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях.

На этапе разработки деловой игры следует реализовать следующие психолого-педагогические

принципы :

- 1) принцип имитационного моделирования содержания профессиональной деятельности, конкретных условий и динамики производства;
- 2) принцип воссоздания проблемных ситуаций, типичных для данной профессиональной деятельности, через систему игровых заданий, содержащих некоторые противоречия и вызывающих у учеников затруднения;
- 3) принцип совместной деятельности участников в условиях взаимодействия имитируемых в игре производственных функций специалистов;
- 4) принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимое условие решения учебных задач, подготовки и принятия согласованных решений;
- 5) принцип двуплановости игровой учебной деятельности.

Деловая игра решает «серьезные» задачи по развитию личности специалиста, обучаемые усваивают знания, умения в контексте профессии, приобретают и профессиональную, и социальную (навыки взаимодействия в коллективе производственников, навыки профессионального общения и управления людьми). Но эта «серьезная» деятельность реализуется в игровой (частично азартной) форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально раскрепоститься, проявлять творческую инициативу. Деловая игра по уровню сложности бывает следующих видов:

- 1) анализ конкретных производственно-профессиональных ситуаций – обучаемые знакомятся с ситуацией, с совокупностью взаимосвязанных фактов и явлений, характеризующих конкретное событие, возникающее перед специалистом в его профессиональной практике и требующих от него соответствующего решения; ученики предлагают свои решения в той или иной ситуации, которые коллективно обсуждаются;
- 2) разыгрывание ролей – ученики получают исходные данные по ситуации, а затем берут на себя исполнение определенных ролей. Исполнение ролей происходит в присутствии других учеников, которые потом оценивают действия участников ситуации, принимаемые ими самостоятельные решения в зависимости от условий сценария, действий других исполнителей и в зависимости от ранее принятых собственных решений;
- 3) полномасштабная деловая игра, имитирующая профессиональную деятельность и последствия принимаемых профессиональных решений.

ПРОИЗВОДСТВЕННО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Сформированная профессиональная деятельность должна достигать намеченной цели – воспроизводить продукт заданного образца, выполняться как последовательность действий и операций, реализующих требуемую технологию производственного процесса. Отвечать установленной норме производительности (количество продукта в единицу времени), быть сознательной, т. е. разумно выполняться, вызываться и управляться сознательной целью, выполняться легко, свободно, в быстром и равномерном темпе, со значительной мерой автоматизации навыков.

Автоматизация освобождает сознание от контроля за осуществлением моторных, сенсорных

и интеллектуальных операций, устойчиво повторяющихся при выполнении действий. Но в поле сознания остаются цели, ради которых выполняется действие, и условия, в которых оно протекает, а также его результаты. В основе образования навыков лежат пробные попытки. Без повторных практических попыток формирование навыков невозможно. Практические пробы протекают как сознательные попытки воспроизвести определенные действия. Различают два главных пути обучения навыкам. Первое направление

за основу берет выработку сенсорных дифференцировок, учит ориентирам действия и автоматизирует их восприятие, формирует сознательную установку на овладение навыками,

используя упражнения комплексного характера на осмысленных содержательных задачах; обучение трудовым навыкам происходит в процессе изготовления полезных вещей.

Второе направление за основу обучения берет выработку моторных дифференцировок, тщательную отработку всех элементов действия, используя упражнения аналитического характера на стандартных элементах, формальных задачах; их решению способствует знание результата и удовлетворение при его достижении. Путь к этому – закрепление элементов правильного действия и постепенное их объединение в целостном действии.

Такую методику можно назвать аналитической в отличие от другой – синтетической.

При аналитическом подходе сначала дело идет быстрее и легче, навыки отличаются большой четкостью, правильностью и прочностью. Однако затем возникают трудности при объединении отдельных элементов в целостные действия. Учение замедляется, а сформированные навыки оказываются иногда шаблонными и негибкими. При синтетической

методике, наоборот, сначала дело обычно идет медленно и с трудом, однако затем учение ускоряется, а навыки отличаются гибкостью и легкой приспособляемостью.

Эффективно формирование навыков происходит в условиях формирования ориентировочной

основы действия профессионального умения.

ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

В настоящее время осознается необходимость смены образовательной парадигмы.

Основное противоречие современной системы образования – это противоречие между быстрым

темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Это противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала (всестороннеразвитой личности) и перейти к новому идеалу – максимальному развитию способностей человека к саморегуляции и самообразованию.

Итак, первое в инновационном обучении – это развитие способностей на основе образования

и самообразования. Фундаментальность наряду с целостностью и направленностью на

удовлетворение интересов личности образует основные черты новой парадигмы образования.

Фундаментальное естественнонаучное и гуманитарное образование должно давать целостное представление о современной естественно-научной картине мира, заложить научный фундамент для оценки последствий профессиональной деятельности, способствовать творческому развитию личности и верному выбору индивидуальной программы жизни на базе познания особенностей, потребностей и возможностей человека.

Если ранее была характерна формула образования «Знать все о немногом и немного обо всем», то теперь составлена новая формула – «Знать осущности всего, чтобы познать новую сущность». Познать сущность, самую суть из множества дисциплин и

обилия информации в каждой дисциплине – вот цель современного учащегося, особенно студента.

Сущностный подход предполагает синтез естественных, гуманитарных и технических наук. Сущностный подход – это системный синергетический подход, который означает, что все преподаватели должны действовать в одном направлении развития способностей студентов на основе формирования сущностных системных знаний с установлением межпредметных связей и целостных представлений.

Акмеологический подход тесно связан с сущностным подходом при организации инновационного образования. Акмеология – новая область научного знания, комплекс научных дисциплин, объектом изучения которых является человек в динамике его саморазвития,

самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации.

Предмет акмеологии – творческий потенциал человека, закономерности и условия достижения субъектом деятельности различных уровней раскрытия творческого потенциала,

вершин самореализации. Задача акмеологии – вооружение субъекта деятельности знаниями и технологиями, обеспечивающими возможность его успешной самореализации в различных сферах деятельности.

ПОПУТНОЕ НАУЧЕНИЕ И ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЕ УЧЕНИЕ

Научение в ходе деятельности, имеющей иную цель, называют попутным. О том, что оно существует, свидетельствует жизнь. Его особенности изучены во многих опытах психологов. Результаты этих опытов показывают следующее:

1) научение происходит и тогда, когда перед обучающимися нет специальной задачи научиться;

2) заучивается лучше то, что связано с активной деятельностью человека, что нужно для этой деятельности, на что она направлена и с помощью чего осуществляется.

Исходя из подобных опытов и наблюдений некоторые психологи и педагоги выдвинули идею, что попутное, непреднамеренное научение – лучшая форма обучения. При этом подчеркивается его «естественность». Человек, считают сторонники этой идеи, имеет дело не с искусственно препарированными и дозированными сведениями, а с реальной

жизнью, реальными задачами и вещами. Мотивы и побуждения к научению идут при этом от самого человека. Психика ученика сама осуществляет отбор и закрепление необходимых сведений и действий без принуждения со стороны учителя. С этим связаны высокая готовность учащегося к научению, его учебная активность, высокие устойчивые учебные результаты. Влияние подобной точки зрения на педагогику проявилось в разнообразных теориях «свободного воспитания». Общее для них то,

что они отменяют учение как самостоятельную и особую деятельность и заменяют его усвоением как побочным продуктом других видов деятельности.

Психологи провели многочисленные исследования и пришли к следующим выводам :

1) попутное и непреднамеренное научение в большинстве случаев менее эффективно, чем преднамеренное и специально организованное;

2) непреднамеренное научение, происходящее только через самостоятельную деятельность учащихся, требует значительного времени;

3) при таком научении человек выделяет и усваивает главным образом лишь то, что непосредственно связано с его потребностями, интересами, текущими задачами, а все остальное проходит мимо него.

Последнее обстоятельство является главным при оценке эффективности указанных теорий. То, чему естественно научается человек, определяется индивидуальными особенностями его личности, его непосредственными интересами и нуждами. Поэтому результаты такого научения отрывочны и бессистемны. Они представляют лишь разрозненные

сведения, умения и навыки.

Ясно, что на основе одного попутного научения путем «естественной» активности человека привить ему систему понятий просто невозможно. Для этого требуется особая деятельность, основной целью которой является само научение, которая именуется целенаправленным учением

УЧЕНИЕ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения, формы поведения и деятельности.

Учение – специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. Эта способность появляется примерно лишь к четырем-пяти годам, формируясь на основе предшествующих видов поведения и деятельности ребенка – игры, речевого общения, практических действий.

Любая деятельность – это совокупность некоторых физических действий, практических или речевых. Следовательно, и учение совершается путем выполнения человеком различных действий: движений, письма, речи и т. д. Но жизненные наблюдения и специальные опыты свидетельствуют, что двигательная активность вовсе не обязательное условие научения. В одних случаях она, повидимому, играет важную роль (например, для усвоения двигательных навыков письма, речи, плавания, рисования, управления машиной), в других – не имеет особого значения (например, для запоминания слов или текста, решения математических задач, узнавания и различения предметов).

Исследования показали, что, кроме практической деятельности, человек способен осуществлять еще особую гностическую деятельность. Цель ее – познание окружающего мира. Гностическая деятельность, как и практическая, может быть предметной и внешней. Это может быть также перцептивная деятельность (например, рассматривание, слушание, наблюдение) или же символическая деятельность (например, изображение, обозначение, высказывание). В процессе учения эти виды деятельности обычно тесно переплетены. В разных случаях соотношение этих видов деятельности различно. Работы многих психологов показали, что внутренняя деятельность возникает из внешней в процессе интериоризации, благодаря которой предметные действия отражаются в сознании и мышлении человека. Например, предметное действие разделения, разборки, разъединения вещи при решении соответствующих задач замещается

действием «в уме» (расчленением вещи на основе ее образа или понятия о ней).

Предметное действие превратилось в процессе интериоризации в действие мысленного

анализа. Системы таких мысленных (умственных) действий, развертывающихся в идеальном плане, и есть внутренняя деятельность. Установлено, что основным средством интериоризации является слово. Оно позволяет человеку как бы «оторвать» действие от самого предмета и превратить его в действие с образами и понятием о предмете.

ТИПЫ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ

Любая деятельность порождается определенными мотивами и протекает в определенных условиях. Следовательно, чтобы возникло учение, в учебной ситуации должны быть мотивы, движущие индивида к гностической цели – овладению определенными знаниями

и умениями. Такие мотивы могут быть двух типов – внешние и внутренние. К внешним мотивам относятся побудители такого типа, как наказание и награда, угроза и требование, давление группы, ожидание будущих благ и т. д. Все они внешние по отношению к непосредственной цели учения. Знания и умения в этих случаях служат лишь средством для достижения других основных целей (избегание неприятного, достижение общественных или личных успехов, удовлетворение честолюбия).

Сама цель – учение – при таких ситуациях может быть безразличной или даже отталкивающей. Учение носит до некоторой степени вынужденный характер и выступает как препятствие, которое надо преодолеть на пути к основной цели. Для данной ситуации характерно наличие противоборствующих сил. Она в принципе является конфликтной, поэтому связана со значительным психическим напряжением, требует внутренних усилий и порой борьбы индивида с самим собой. При большой остроте конфликта могут возникать тенденции «выйти из ситуации» (отказ, обход трудностей или невроз). Тогда ученик бросает учебу или «срывается» – начинает нарушать правила, впадает в апатию. Подобная структура учебной ситуации нередко встречается в школьной практике.

К внутренним мотивам относят такие, которые побуждают человека к учению как к своей цели. Примером могут служить интерес к самим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный уровень. Учебные ситуации с такими мотивами не содержат

внутреннего конфликта. Конечно, они также связаны с преодолением трудностей, встречающихся в ходе учения, и требуют волевых усилий. Но это усилия, направленные на преодоление внешних препятствий, а не на борьбу с самим собой. Такие ситуации оптимальны с педагогической точки зрения. Создание их представляет важную задачу педагога. Они требуют воспитания учащегося, формирования его целей, интересов и идеалов, а не просто управления его поведением.

Для преподавателя представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у обучаемых. Фактически речь идет о том, чтобы научить учащихся учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями. Самая большая сложность состоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению.

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Определенная вещь, события, ситуации или действие становятся мотивами деятельности, если они связываются с источниками определенной активности человека. Эти источники могут быть разделены на три основные категории.

1. Внутренние источники Они определяются потребностями человека и могут иметь как врожденный характер, выражающий органические потребности организма, так и

обретенный характер, выражающий социальные потребности, формируемые обществом. Среди врожденных потребностей особое значение для стимуляции учения имеют потребность в активности и потребность в информации. В жизненных условиях дефицит активности и информации (а иногда – их избыток) порождает у человека отрицательные состояния, называемые утомлением и скукой. Среди общественно формируемых потребностей особое значение для стимуляции учебной деятельности имеют гностические потребности и положительные социальные потребности. К ним относятся потребность в знаниях, стремление приносить пользу обществу, стремление к общественно ценным достижениям и т. д.

2. Внешние источники. Они определяются общественными условиями жизнедеятельности

человека. К таким источникам относятся требования, ожидания и возможности. Требования предлагают человеку определенные виды и формы деятельности и поведения (родители требуют от ребенка есть ложкой, сидеть на стуле, говорить «спасибо»).

Ожидания характеризуют отношение общества к человеку, связанное с предположением о том, какие черты поведения и формы деятельности оно считает нормальным для данного индивида. В отличие от требований ожидания создают общую атмосферу осуществления

деятельности, что порой стимулирует сильнее, чем приказ.

Возможности – это те объективные условия определенной деятельности, которые имеются в окружении человека. Психологический анализ показывает, что поведение человека во-многом зависит от объективных возможностей (особенно если еще не сформировались его личность и ведущие жизненные цели).

3. Личные источники. Они определяются интересами, стремлениями, установками, убеждениями и мировоззрением человека, его представлением о себе, его отношением к обществу.

Эти источники активности называют ценностями. Такими ценностями могут быть самосовершенствование, самоутверждение, самовыражение, удовлетворение определенных потребностей, жизненные идеалы и образцы. Перечисленные источники деятельности в разных сочетаниях и видоизменениях наблюдаются у каждого человека. Но не всегда порождаемая ими деятельность отливается в форму учения.

СТРУКТУРА ОБУЧЕНИЯ И ВИДЫ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Учение складывается из определенных действий. Они зависят от положения, которое занимает обучаемый в поле педагогических воздействий, т. е. от того, какую функцию он выполняет в педагогической ситуации. Это могут быть следующие функции:

- 1) пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации;
- 2) активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации;
- 3) организуемого извне направленного поиска, обнаружения и использования информации.

В первом случае учащегося рассматривают только как объект формирующих воздействий педагога. В основе научения тогда лежат сообщение обучаемому готовой информации и требование к определенным учебным действиям. Во-втором случае учащийся рассматривается

как субъект, формирующийся под воздействием собственных интересов и целей. В основе такого научения лежат поиск и выбор учащимся информации и действий, отвечающих его потребностям и ценностям. В третьем случае учащийся выступает и как объект педагогических воздействий, и как субъект познавательной деятельности.

Педагог организует внешние источники поведения так, что они формируют необходимые интересы и ценности учащегося, а последние определяют активный отбор и использование учеником необходимой информации. В основе такого обучения лежит определенная направленность источников деятельности индивида по отбору и использованию информации и действий.

В соответствии с указанными тремя функциями имеются три основных вида учебных действий:

1) первый имеет характер преподнесения готовых знаний и умений. Учение в нем складывается

из таких действий, как подражание, дословное или смысловое восприятие и повторение, тренировка и упражнение по готовым образцам и правилам;

2) второй имеет вид естественного самонаучения. Учение здесь складывается из таких действий, как выбор вопросов и задач, поиск информации и общих принципов, «усмотрение» и осмысливание, творческая деятельность;

3) третий предполагает наличие направляемой познавательной активности ученика. Учение в нем складывается из таких действий, как решение поставленных задач и оценка результатов, пробы и ошибки, экспериментирование, выбор и применение понятий и т. д.

Для каждого из этих обучающих действий характерны свои способы управления деятельностью ученика, свои концепции и методы обучения. Так, преподнесение готовых знаний и умений выражается в концепции обучения как преподавания.

Естественное самонаучение отражается в концепции обучения как стимуляции.

Направление познавательной активности выражает концепцию обучения как руководства.

ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ ЗАУЧИВАНИЯ. ВНИМАНИЕ И УСТАНОВКА

Первое условие заучивания можно сформулировать так: то, что необходимо узнать и усвоить, должно быть выделено человеком из всех остальных воспринимаемых сторон внешнего и внутреннего мира. Мало смотреть – надо видеть, мало слушать – надо слышать. Показ и речь учителя, его указания и требования – только часть всех сведений, которые поступают к ученику. Одновременно идет поток посторонних «шумов».

Это и поведение других учеников, и внешность учителя, и птица, сидящая на ветке за окном, и шаги за стеной, и множество других событий, которые непрерывно происходят в микромире классной комнаты. Навстречу им «изнутри» идут воспоминания, ожидания, тревоги и размышления ученика. Между тем психологический эксперимент показывает, что человек одновременно способен воспринимать ограниченный круг объектов (примерно 5–9). Все остальное выступает как смутный общий фон или вообще не осознается.

Определенные предметы, события или свойства могут вызывать активность сознания, выражающуюся во внимании человека, потому что они связаны с внутренними источниками его деятельности – потребностью в информации, жизненными нуждами, общественными интересами. Проявления личности человека в отборе, переработке и использовании определенных сведений психологи называют установками. Эксперименты и наблюдения показывают важное значение установок индивида в учебной деятельности. Так, две группы студентов заучивали материал одинаковым способом и с тем же количеством повторений. Одна группа была предупреждена, что материал не придется повторять до проверки. Другой группе сказали, что перед проверкой будет возможность повторить задание. Затем неожиданно проверили обе группы. Оказалось, что студенты, надеявшиеся доучить материал, запомнили его значительно хуже. У них не было установки на окончательное заучивание материала.

В исследованиях было показано, что установка определяет сроки, прочность и характер запоминания. Учение с установкой «до экзамена» сохраняет знания лишь до выхода из экзаменационной аудитории. Учение с установкой на приблизительное заучивание дает приблизительные знания. Более того, восприятие информации без установки на заучивание часто вообще не дает никаких знаний.

Таким образом, внимание и установка на учение – внешние выражения направленности психической и практической деятельности учащегося на результаты, цели или процесс учения. Такая направленность достигается связыванием этих основных сторон учения с внутренними, внешними и личностными детерминантами деятельности индивида.

ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ ЗАУЧИВАНИЯ. СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Результаты учения определяются не только субъективными факторами, но и объективными.

Их анализ позволяет выделить главные свойства учебного материала, влияющие на его заучивание.

Первым свойством учебного материала выступает его содержание. Предметом заучивания

могут быть фактические сведения, понятия, умения или навыки. От того, какой тип материала является предметом заучивания, в решающей степени зависят характер и методы обучения.

Второе свойство учебного материала – его форма. Она может быть жизненной, когда обучение осуществляют на реальных предметах или видах деятельности, и дидактической, когда обучение осуществляют на специально препарированных и схематизированных

учебных объектах и задачах. Она может быть предметной, образной, речевой и символической. Любая из этих форм преподавания учебного материала представляет собой некоторый язык, который служит для передачи определенных сведений.

Третье свойство учебного материала – его трудность, которая влияет на эффективность заучивания, его быстроту и правильность. Говоря о трудности или легкости материала, обычно имеют в виду, что один материал учащиеся заучивают быстрее и с меньшим количеством пробелов или ошибок, а другой – медленнее, с большими пробелами

и ошибками. Исследования показали, что, например, трудность заучивания слов и предложений связана не столько с их значением, сколько с контекстом, в котором они находятся.

Четвертое свойство, влияющее на заучивание учебного материала, – его значение, важность. Определенные сведения или действия могут быть важны сами по себе или для усвоения последующего материала. Они могут быть важны для решения задач, с которыми затем встретится учащийся. Наконец, они могут быть важны для формирования поведения или определенных черт личности.

Пятое свойство материала, влияющее на его заучивание, – его осмысленность.

Наблюдения и эксперименты свидетельствуют, что осмысленный материал заучивается быстрее и с меньшим числом ошибок и продолжительнее и полнее сохраняется.

Шестое свойство материала – его структура. Это свойство тесно связано с предыдущим. Осмысленность определяется связями нового с известным. Структура материала – то, как устанавливаются в нем эти связи.

Седьмой фактор, влияющий на заучивание учебного материала, – его объем, т. е. количество входящих в него отдельных элементов. В бессмысленном материале определить

количество заучиваемых элементов не представляет особого труда. Сложнее определить объем материала при смысловом заучивании, когда происходит мыслительная его перестройка.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАУЧИВАНИЯ. ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ В ОБУЧЕНИИ

Если учебный материал служит основной предпосылкой, а внутренняя установка – условием, то повторение и упражнение являются основными средствами заучивания, они нужны для закрепления, запечатления усваиваемого материала и действий.

Однако многие опыты и наблюдения обнаружили, что само по себе многократное повторение может не давать научения или закрепления знаний и действий. В частности, показано, что многократное выполнение одних и тех же действий само по себе не дает их совершенствования, если учащийся не получает информации о результатах

действий – их правильности или ошибочности. Следовательно, повторение нужно не просто для запечатления, а для уточнения и совершенствования знаний и действий, оно есть средство проверки и исправления достигнутых результатов. Кроме того, повторение позволяет обнаружить все новые и новые связи элементов учебного материала между собой и с опытом учащегося. Активное повторение, приводящее к заучиванию, – это не просто многократное восприятие, чтение или действие. В активном повторении при каждом новом восприятии или воспроизведении учащийся психологически имеет дело с несколько иным, новым материалом, обогащенным

умственной переработкой, пронизанным связями, которые ранее не были обнаружены.

Ход научения регулируется на основе обратной связи, т. е. непрерывного или периодического контроля и учета текущих результатов. При обучении основным средством такого контроля являются ответы и действия учащихся, степень их правильности, число ошибок. Эффективность управления учебной деятельностью в значительной мере зависит от способов и форм, какими являются:

- 1) поиски учащимися правильного ответа идей действий;
- 2) сигнализация о допущенных ошибках;
- 3) исправление этих ошибок;
- 4) реагирование учителя на ошибки.

Как показывает анализ теории и практики обучения, поиск ответов может осуществляться в форме самостоятельного конструирования или альтернативного выбора. Указание ошибок

может иметь характер прямой сигнализации или косвенного выявления. Исправление ошибок может достигаться текущей корректировкой, итоговой корректировкой, подсказкой, поиском.

Среди возможных принципов регулирования хода научения нет таких, которые можно было бы рассматривать как универсальные и наилучшие. Одни из них оказываются более эффективными при решении одних дидактических задач, другие – при решении других.

Отсюда возникает проблема оптимального сочетания этих принципов при программировании

и регулировании процесса обучения.

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ

Движения и действия реализуются у человека сознательно и бессознательно.

Осознаются, как правило, конечные цели действий, а так же общий их характер. С одной стороны, никакое действие человека не бывает до конца автоматизированным (т. е. удаленным из сознания), потому что оно в конечном счете вызывается и управляется

сознательной целью. С другой стороны, фактически любое действие человека частично автоматизировано благодаря навыкам, которые в значительной мере осуществляются без участия сознания. Человек никогда не осознает до конца всех элементов регуляции, исполнения и контроля (автоматизация имеет огромное значение, так как облегчает полноценное выполнение всякой деятельности). Например, когда мы желаем вскипятить воду в чайнике, мы не думаем о том, что сначала сделать: зажечь спичку, включить газ или поставить чайник на плиту. За нас это делает так называемое «автоматическое сознание». Автоматизация отдельных сторон действий изменяет и совершенствует их структуру.

Навыки относятся к приемам выполнения действий, а не к их цели и условиям.

Автоматизация освобождает сознание от контроля над самим осуществлением моторных, сенсорных и интеллектуальных операций, из которых складывается действие. В этом смысле исполнение действия становятся автоматическими. Но в поле сознания остаются и выдвигаются на передний план цели, ради которых выполняется действие, и условия, в которых оно протекает, а также его результаты. С этой точки зрения выполнение действия в целом становится более сознательным.

В зависимости от того, какие стороны действия частично автоматизируются, говорят о различных видах навыков. Могут быть сенсорные навыки. Их примеры: различение формы букв при чтении, различение фонем при слушании речи, определение расстояния и скорости движения на глаз (у водителей, летчиков) и т. д. Когда автоматизированы мышечные действия, говорят о двигательных (или моторных) навыках (печатание текста машинисткой или линотипистом, не глядя на шрифт, игра на пианино, не глядя на клавиши, езда на мотоцикле или велосипеде). При сочетании обоих видов действий, т. е. когда двигательные акты автоматизированно выполняются под контролем зрения (или слуха), говорят о сенсомоторных навыках (письмо, рисование, черчение, вождение автомобиля, выпиливание). Применительно к умственной деятельности говорят об интеллектуальных навыках (навыках счета, чтения показаний приборов). В более широком смысле можно говорить о навыках решения определенных типов задач, о навыках логического мышления.

УСЛОВИЯ И ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ

В основе образования навыков лежат пробные попытки и отбор. Без повторных практических

попыток формирование навыков невозможно. Выполнение действия у человека всегда, так или иначе, регулируется сознанием. Практические пробы протекают как сознательные попытки воспроизвести определенные движения. Контроль результатов, оценка условий, корректировка действий тоже до определенной степени осознаны.

Даже простое подражание в той или иной мере опирается на сознательное наблюдение образца осваиваемых действий. И самое главное, выбор и регуляция приемов действия зависят от осмысливания цели и представления их содержания.

Интенсивно изучаются активные способы обучения. К ним относятся расчлененный показ и детальный инструктаж, применение специальных инструктивных карточек и тренажеров и т. д. Эксперименты показывают, что детальное предварительное ознакомление

ученика с формой требуемых движений, чувственными ориентирами контроля над действием и приемами его планирования существенно ускоряет усвоение действий и формирование

соответствующих навыков. Еще лучшими оказываются результаты, когда само выполнение действий управляется внешними средствами регуляции сенсорных и интеллектуальных действий и контроля над ними: При этом важен перевод соответствующей

информации в собственную речь учащихся.

Здесь существенны следующие способы: «проговаривание» задания, приемов и планов его исполнения; устный самоинструктаж в ходе выполнения действия; словесный анализ ошибок, их причин и способов исправления; громкий самоотчет о выполняемых действиях, выбираемых ориентирах и решениях; устное и письменное обоснование способов действия и т. п. Для этих целей могут быть использованы и внеречевые языки, например схемы действия, карты ориентиров, формулы и схемы рассуждений, графики движений и последовательности операций, таблицы эталонов контроля над действием или его результатами.

Как известно из курса общей психологии, навык у человека возникает как сознательно автоматизируемое действие. Навык освобождает сознание от контроля над выполнением приемов действия и переносит его на цели и условия действия. Структура психической и практической деятельности ученика при упражнении и повторном выполнении нового для него действия не остается неизменной. При первых попытках ученик стоит перед новым для него действием. Постепенно соответствующие операции или приемы выполнения действия осуществляются быстрее и лучше. В дальнейших пробах эти приемы от упражнения к упражнению изменяются уже не так значительно.

ПУТИ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ

Различают два главных пути обучения навыкам. Если за основу принимают выработку сенсорных дифференцировок, то главное – учить ориентирам действия и автоматизировать

их восприятие. Если в основу обучения навыкам кладут выработку моторных дифференцировок,

то главное – тщательная отработка всех элементов действия, связанного с данным объектом

(или задачей), при этом в процессе обучения действию происходит автоматизирование его выполнения.

Требования к организации обучения также будут различные. Если образование связано с подкреплением, то необходимо создавать интерес к решаемым задачам, показывать

и разъяснять их важность и полезность, формировать сознательную установку на овладение навыком. Если же главным условием считается награда, то требуется непрерывная информация о достигнутых результатах и поощрение правильных действий.

Само построение упражнений зависит от того, какой тип научения лежит в их основе.

Если главное – сенсорная дифференцировка и подкрепление, то упражнения должны быть комплексного характера на осмысленных содержательных задачах. Именно так учат чтению на целых словах и затем письму на осмысленных текстах (вначале на буквах, а потом на текстах). Обучение трудовым навыкам происходит тогда в процессе изготовления полезных вещей.

Если же главное – моторные дифференцировки и награда, то полезны упражнения аналитического характера на формальных объектах. Тогда чтению учат на бессмысленных слогах и звукосочетаниях и только потом переходят к словам. Обучение письму начинают с кружков и черточек, а обучение трудовым действиям – с усвоения отдельных приемов (движения напильника, опиливания плоскости).

Существуют две концепции основ эффективного обучения навыкам. Одна концепция требует опоры на чувственные ориентиры. Упражнения согласно этой концепции должны осуществляться на варьируемых комплексных содержательных задачах. Их решению способствует знание цели. Путь к этому – поиски и пробы правильных действий,

анализ допущенных ошибок и их устранение. Такую методику можно назвать синтетической. Другая концепция требует опоры на двигательные акты. Упражнения согласно ей должны осуществляться на стандартных элементах, формальных задачах. Их решению способствует знание результата и удовлетворение при его достижении. Путь к этому – закрепление элементов правильного действия и постепенное их объединение в целостном действии. Такую методику можно назвать аналитической. Каждая из этих концепций широко применяется в педагогической теории и практике школ.

ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ

Правильный и успешный перенос действий на новые объекты, условия и задачи во многом зависит от знаний, которые отражают свойства окружающего мира, существенные для практической и познавательной деятельности человечества. Формирование и усвоение соответствующих знаний составляют предпосылку целесообразной и эффективной деятельности человека при встрече с новыми объектами, ситуациями, задачами.

Обучение знаниям включает в себя несколько элементов.

1. Демонстрация ученикам (или обнаружение ими самими) различных предметов или явлений определенного класса. При этом объекты подбираются так, чтобы они различались всеми признаками, кроме существенных (расчленяющая методика), или, наоборот,

были сходны по всем признакам, кроме существенных (противопоставляющая методика).

Например, при расчленяющей методике понятие «млекопитающие» можно вводить на таких внешне различных объектах, как собака, кит и летучая мышь, при противопоставляющей

– на таких внешне сходных объектах, как киты и рыбы.

2. Наблюдения учащихся над этими предметами или явлениями и выделение их различных

сторон и свойств, связей, действий. Например, для приведенных выше объектов – их строение, образ жизни, размножение и т. д.

3. Сравнение, сопоставление и противопоставление (анализ) выявленных свойств.

Выявление и объединение (синтез) таких свойств, которые общие для всех рассмотренных объектов или, наоборот, отличают все объекты одной группы от всех объектов другой группы. В приведенном примере при расчленяющей методике это будут следующие признаки: все млекопитающие – живородящие, теплокровные, дышат легкими, у них есть молочные железы, костный скелет, головной мозг. При противопоставляющей методике

– живородящие сравниваются с икромечущими, теплокровные – с холоднокровными.

4. Абстрагирование выделенных свойств путем закрепления их в термине («млекопитающие»).

5. Обобщение понятия путем применения термина к различным объектам, имеющим выделенные признаки (например, путем упражнений на распознавание и выделение млекопитающих среди различных видов наблюдаемых или изучаемых животных).

Изложенный путь формирования знаний не обязательно должен быть пассивным. В одних случаях объекты наблюдения может демонстрировать учитель. В других их могут отыскивать, обнаруживать или создавать сами учащиеся при изучении литературы, в ходе собственного экспериментирования, экскурсий, экспедиций, исследований.

Точно так же наблюдение, анализ, синтез, сопоставление, абстрагирование и обобщение могут осуществляться самим учителем или могут проводиться учащимися под руководством учителя.

ЧЕРТЫ И МЕХАНИЗМЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ

Психологические исследования вскрыли многие важные черты и механизмы процесса формирования знаний. Обнаружилось, что переработка сведений начинается не после восприятия (наблюдения) предметов или явлений, а уже в ходе самого восприятия. Оказалось, что восприятие как бы отбирает одни объекты и совсем не замечает других. Результаты всей дальнейшей мыслительной переработки (сравнение, обобщение) во многом зависят от того, что именно заметил человек в объектах. Отбор этот зависит от трех главных факторов :

- 1) строения самого объекта (какие черты в нем более ярко выражены);
- 2) личного опыта (какие черты наиболее знакомы);
- 3) методики обучения (какие черты выделяет, подчеркивает учитель или отмечают ученики).

Отнюдь не всегда знание связано с усвоением или употреблением соответствующего слова. Так, дети иногда могут правильно расклассифицировать предметы или картинки: разложить в отдельные группы орудия для еды (ложки, вилки) и инструменты (молоток, пилу) или изображения животных и растений. Но при этом дети не могут обозначить соответствующие классы вещей словом (например, «животные», «растения») и не в состоянии словесно объяснить основания своей классификации. Повидимому, здесь обобщение происходит еще на уровне наглядных представлений. Представления могут выделять существенные признаки соответствующих объектов, а могут закреплять и признаки случайные, побочные, частные. Отсюда видно, что не всякие обобщенные знания имеют характер понятий.

Как показывают исследования, характер предварительных представлений может существенно влиять на содержание формирующихся понятий. Вместе с тем правильное употребление соответствующего слова тоже не означает, что сформировалось понятие. Слово часто оказывается лишь обозначением соответствующих наглядных представлений, а не понятий о существенных признаках или классах объектов. Особенности учебного материала определяют приемы предметной, перцептивной и умственной деятельности, необходимой для образования соответствующих знаний (приемов анализа и синтеза, абстрагирования и обобщения). Следовательно, чтобы формировать правильные знания и понятия, надо специально обучать школьников приемам самой умственной деятельности, которыми достигается обнаружение, выделение и объединение существенных признаков изучаемых предметов и явлений.

Сами процессы выделения определенных признаков вещей (явлений) и формирование соответствующих знаний связаны с направленностью деятельности, ее мотивами и целями, опытом человека, его ценностями, знаниями, отношением к миру и т.д.

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ

Формирование понятий представляет собой активную деятельность, направленную на решение познавательных задач. Эта деятельность включает постановку и решение проблем, формулирование и проверку гипотез. В отличие от представлений и житейских понятий научные понятия отражают не непосредственные чувственные свойства

предметов, а их общие и существенные объективные отношения. Значения научных понятий раскрываются только в их системе, через их отношения, которые отражают объективные связи вещей и явлений. Эти связи обнаруживаются не непосредственно восприятием, а в процессе деятельности. Следовательно, источник научного понятия – не сам чувственный опыт, а определенное действие, которое путем преобразования предметов обнаруживает в них новые отношения и свойства. В одних случаях они

имеют значение для выполнения предметами определенных функций, а в других несущественны для этих функций.

Свойства, необходимые для реализации определенных функций, называют функциональными.

Научные понятия выделяют и закрепляют функциональные свойства вещей и явлений. Образование новых понятий не обязательно связано с обнаружением новых вещей. Оно связано с выявлением свойств, существенных для выполнения теми же вещами какой-нибудь новой функции. Следовательно, новые понятия закрепляют обнаруженные функции вещей и явлений. Таким образом, научные понятия не просто «выводятся из опыта», а создаются в соответствии с поставленной задачей. При этом уже имеющиеся знания используются с новой точки зрения для выработки новых классификаций

объектов, новых способов решения задач. О том, что такой путь образования понятий существует, свидетельствует история науки.

Исследования показывают, что такое образование понятий может осуществляться несколькими путями.

1. Благодаря переходу на другую степень организации, когда ранее самостоятельные совокупности становятся частями более широкого целого, или наоборот. Это совпадает с процессом объединения или обобщения. Обратный процесс – расчленение или конкретизация.
2. В форме изменения принципа организации, когда координация заменяется их субординацией (подчинением) или наоборот. Такой процесс называют центрированием, а обратный ему – децентрированием.
3. Посредством перецентрирования, т. е. выдвижения в качестве существенных тех элементов, которые были второстепенными, и наоборот. Так, при переходе от понятия «конгруэнтные треугольники» к понятию «подобные треугольники» размер сторон становится второстепенным, а величины соответствующих углов – главным признаком объединения.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ

Условий формирования понятий несколько. 1. Особенности личности и мотивации. Формирование понятий управляется определенной целью и возникает под влиянием соответствующих мотивов. Функции объектов, отображаемые понятиями, должны заинтересовать ученика, стать необходимыми для решения задач. Тогда восприятие и мышление учащегося начинают искать и выделять в объектах соответствующие функции. Следовательно, обучение понятиям должно осуществляться путем постановки задач, которые требуют для решения образования и использования этих понятий.

2. Направленные усилия, поиски и много кратные попытки, сопровождаемые проверкой результатов. Такие поиски приводят к осознанию все новых отношений и свойств объектов, пока среди них не обнаруживаются существенные для решения данного типа задач. В ходе решения задачи на каждом следующем шаге обнаруживаются новые отношения исходных элементов. На этой основе возникает новое их понимание, те же элементы подводятся под новые понятия. Эти новые понятия становятся средствами решения задачи.

3. Наличие соответствующих знаний и умений. Прежде чем обучать понятиям, учащихся следует ознакомить со свойствами, отношениями и функциями объектов, на которые опираются изучаемые понятия. Например, такой признак млекопитающих, как молочные железы, становится понятен при знании общих функций живого – размножение и питание. Следует заметить, что речь идет не об отдельных конкретных животных, а о необходимых свойствах всего живого. В этом плане ряд психологов и педагогов

рекомендуют начинать обучение с наиболее общих понятий, т. е. общих свойств изучаемой области действительности. Поэтому изучение математики в школе в настоящее время предлагают начинать не с понятий числа и арифметических действий над числами, а с более общих понятий: множества, отношений множества, операций над множествами. В последние десятилетия эта методика успешно исследуется в нашей педагогической психологии и за рубежом. Накопленный экспериментальный материал показывает, что такой путь обучения понятиям возможен, причем, как мы уже видели, даже с первых этапов начального обучения.

4. Предварительный анализ сущности мыслительной задачи и оценка возможных ее решений

. Понятие образуется быстрее и правильнее, если учащийся осознает, для чего оно нужно, какие задачи позволяет решать, к каким областям действительности относится.

5. Направленность мышления . Только желания, прилежания и знания зачастую недостаточно для образования у учащегося правильных понятий.

Нужно, чтобы мышление было направлено на соответствующие функции и свойства объекта.

УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ПОНЯТИЙ И УСВОЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ

Для педагога важно не просто способствовать усвоению понятия учениками, а прямо и активно управлять этим процессом. Для управления процессом формирования правильных понятий учителю необходимо, во-первых, вместе с учениками выделить соответствующие

существенные свойства объектов, во-вторых, показать их значение для решения определенных задач. Выделение существенных свойств достигается двумя путями: на основе целенаправленного моделирования, когда необходимые свойства сразу изображаются с помощью схем и символов, или на основе варьирования, когда предъявляемый материал видоизменяется и чередуется так, что бы в нем выявлялись некоторые существенные свойства. Значимость для ученика достигается тем, что выделенные

существенные свойства используют при решении определенных задач. Эти свойства становятся нужны ему как ориентиры целесообразного действия. Учитель должен показывать ученикам существенные свойства объектов, демонстрируя действия, посредством которых эти свойства могут быть выявлены или воспроизведены в процессе формирования понятий. Это может достигаться двумя путями. Первый заключается в том, что ориентиры действий устанавливаются и осваиваются на отдельных конкретных образцах. Этот путь начинается с формулирования схемы , которая указывает:

- 1) какие свойства объекта и в какой последовательности следует выделять;
- 2) какие действия следует выполнять при наличии тех или иных свойств;
- 3) какие результаты могут давать эти действия;
- 4) под какое понятие следует подвести объект при получении того или иного результата.

Многочисленное использование этой схемы применительно к различным конкретным объектам приводит к формированию у учащегося соответствующих понятий. Второй путь заключается в том, что в качестве объектов учащемуся даются не конкретные образцы, а общие принципы и структуры изучаемого класса предметов. В этом случае учащийся сам, исходя из общих принципов, выделяет ориентиры действий с конкретными объектами.

В отличие от процесса формирования житейских представлений почти весь багаж научных понятий и их значений человек создает не сам, а получает готовым от

общества при помощи средств информации. Таким образом, главный путь формирования научных понятий – обучение, при этом ведущим является содержание обучения. Знания, которые ученик получает, задачи, которые он решает в ходе обучения, – вот что определяет содержание и форму понятий, а также характер практических, перцептивных и умственных действий ученика, выявляющих значимые и существенные стороны отражаемых в понятиях объектов.

ТИПЫ МЫШЛЕНИЯ

Мышление – это обобщенное и опосредствованное отражение действительности. Мышление является опосредствованным отражением потому, что оно заменяет практические действия над самими вещами идеальными действиями над их образами и понятиями. Оно позволяет решать практические задачи посредством идеальной (теоретической) деятельности, опираясь на знания о свойствах и отношениях вещей. Мышление прежде всего устанавливает и обнаруживает эти отношения. С помощью мышления могут отражаться и использоваться разные стороны действительности. Это могут быть отношения объектов, данные в восприятии. Мышление в этом случае преобразует структуры восприятия, что и приводит к решению задач. Мышление опирается также на функциональные свойства вещей. В одних случаях они известны человеку только из личного опыта, что порой ограничивает решение некоторых задач. Примером может служить следующий психологический эксперимент. На одну чашу весов была поставлена свеча, ее уравновешивала гирька. Испытуемым предложили, не убирая и не добавляя гирек и не обрезая свечи, нарушить равновесие. Чтобы решить эту задачу, надо зажечь свечу, стеарин начнет выгорать, свеча станет легче и равновесие нарушится. Однако большинство испытуемых с задачей не справилось. Для них с понятием «свеча» связана лишь такая ее функция, как давать свет. Она, по мнению испытуемых, повидимому, не имеет отношения к задаче: ведь изменять надо другое свойство – вес. Но мышление отражает прежде всего понятия о многообразных объективных функциях и закономерностях, установленных наукой. Такие понятия основываются на познавательном опыте человечества и служат средством научного мышления. Мышление использует как частные, так и общие свойства и отношения предметов, существенные для деятельности. К последним относятся, например, отношения причины и следствия, цели и средства, объекта и его качества, части и целого. Понятия, в которых закрепляются подобные общие свойства и отношения, называют категориями. Они основываются на совокупном практическом опыте всего человечества и выражают его общее отношение к миру. Категории имеют исключительное значение для человеческого мышления, поскольку на их основе происходит соотнесение и систематизация

самых разных частных свойств и отношений предметов по таким их общим характеристикам,

как формы, величины, причины, функции и т. д.

Мышление опирается в процессе решения задач и на отношения самих понятий, например на отношения рода и вида, субъекта и предиката, отрицания и утверждения, соединения и разделения, частного и общего, абстрактного и конкретного.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ МЫШЛЕНИЯ

Какой именно тип мышления формируется в данной педагогической ситуации, зависит от следующих факторов : от характера материала, с которым имеет дело учащийся; от типа задачи, которую он решает; от возраста и уровня развития учащегося; от способа обучения. Понять материал – значит установить связи вещей и явлений друг с другом, а также с опытом и знаниями, которые уже имеются у учащегося. Мыслить – значит использовать эти связи для решения определенных задач. Такие связи могут иметь различный характер. В одном материале они преимущественно логические,

в другом – могут иметь функциональный характер.

В некоторых случаях связи могут выражать ненаучный закон, а какими-нибудь устойчивые сочетания фактов, встречающиеся в практике. Подобные данные можно назвать правилосообразными . Наконец, могут встречаться материалы, где связи между данными вообще случайные, имеются только в этом материале. Если мышление верно отражает действительность, то оно может опираться лишь на те связи, которые фактически имеются в его исходных сведениях. Необходимые данные создают

возможности для развертывания логического мышления, детерминированные – научного

(при этом научное мышление будет обязательно и логическим), правилосообразные – практического, а случайные – образного мышления

Не на всяком материале можно формировать любое мышление. В зависимости от того, какой характер связей преобладает в определенном учебном материале, изменяются и возможности, которые он предоставляет для обучения тому или иному типу мышления.

Если первый фактор – характер данных – создает лишь возможности для развертывания определенного типа мышления, то второй фактор – характер задачи – порождает необходимость в этом. Каждая задача для своего решения требует выявления и использования определенных связей исходных данных..

Абсолютные возрастные рамки (третий фактор) для мышления ставить трудно. Разные уровни и типы мышления могут сосуществовать у одного и того же человека одновременно

в зависимости от его знаний и практики соответствующего мышления в тех или иных областях. Однако в общем, повидимому, развитие мышления с возрастом идет от образнопрактических

типов к научному и теоретическому.

Четвертый фактор – способ обучения, способ установления отношений, которыми оперирует мышление. Анализ показывает, что существуют три основных способа обучения.

1. Путь обучения принципам – лучше для усвоения понятий.
2. Путь обучения на примерах – лучше для запоминания.
3. Путь обучения способам мышления – помогает переносу умственных навыков.

ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ МЫШЛЕНИЯ

Мышление выявляет и использует отношения действительности при помощи действий.

Система этих действий составляет операциональные структуры мышления. Для педагогической

психологии существенно, что эти структуры зависят от способа обучения, которым формируется мышление. Так, при первом способе мышление формируется через сообщение,

заучивание и использование готовых общих правил. В этом случае основой мыслительных

операций становится преимущественно связь общего правила и объектов, к которым оно применимо. Такого рода связи играют важную роль при решении типовых задач и вообще при применении к конкретным случаям тех или иных формул или правил. Второй способ формирования операциональной структуры мышления – усвоение отношений,

на которые опирается мышление. При этом способе учащиеся сами обнаруживают свойства

и отношения объектов в процессе деятельности с ними, а затем с их помощью решают определенные задачи. Здесь на первый план выдвигаются мыслительные операции, которые

выявляют существенные свойства и отношения объектов. Такими операциями будут отождествление, различение, анализ, синтез.

Результаты анализа и синтеза закрепляются в понятиях с помощью процессов абстрагирования,

обобщения, конкретизации и типизации. Благодаря этим процессам свойства и отношения

действительности, обнаруженные в результате операций анализа, синтеза,

различения и отождествления, отделяются от объектов и закрепляются в понятиях или, наоборот, приписываются определенным объектам, воплощаются в них.

Формирование операциональных структур мышления сводится к усвоению умений правильно осуществлять мыслительные операции и действия над объектами, представлениями

и понятиями в соответствии с решаемой задачей. Обучить мышлению с этой точки зрения – значит научить человека тому, как следует осуществлять указанные операции и процессы применительно к определенным классам объектов и задач. Конкретные способы выполнения анализа и синтеза, абстрагирования и обобщения называются приемами

умственной деятельности. Их исследования показали, что приемы меняются в зависимости от характера учебного материала и решаемых задач. Так, приемы анализа объектов в ботанике и математике различны. В ботанике они опираются на функциональные части растения, а в математике – на счет, упорядочение и т. д.

Обучение мышлению всегда осуществляется на определенном содержательном материале

и состоит в том, чтобы обучить школьников конкретным приемам умственной деятельности, необходимым для выявления свойств данного материала и их использования при решении учебных или практических задач.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ И ПУТИ ОБУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЮ

Развитие мышления ребенка происходит постепенно. Поначалу оно в большей степени определяется развитием манипулирования предметами. Манипулирование, которое вначале не имеет осмысленности, затем начинает определяться объектом, на который

оно направлено, и приобретает осмысленный характер. Интеллектуальное развитие ребенка осуществляется в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения общественного опыта. Наглядно-действенное, нагляднообразное и словеснологическое мышление – последовательные ступени интеллектуального развития. Также на развитие мышления большое влияние оказывает развивающаяся речь, несущая появление множества понятий.

В своем становлении мышление проходит две стадии: допонятийную и понятийную. Допонятийное мышление – это начальная стадия развития мышления у ребенка, когда его мышление имеет другую, чем у взрослых, организацию; суждения детей – единичные, оданном конкретном предмете.

Понятийное мышление формируется постепенно, через ряд этапов, первый из которых начинается в 2—3-летнем возрасте, последний завершается примерно к 18 годам. Педагогическая психология исходит из того, что мышление человека формируется в процессе деятельности. Поэтому перед учебной практикой ставится задача обучения школьников самим приемам умственной деятельности. В соответствии с этим учение характеризуется как процесс одновременного накопления знаний и овладения приемами оперирования ими.

Овладение приемами происходит, во-первых, через ознакомление учащихся с ними, во-вторых, через упражнение – применение соответствующих приемов умственной деятельности на различном материале, в-третьих, через перенос – использование приемов при решении новых задач.

Таким образом, путь формирования приемов умственной деятельности примерно таков:

усвоение содержания приема > самостоятельное его применение > перенос на новые ситуации.

Пути овладения приемами умственной деятельности могут быть различными в зависимости от характера самого приема и методики обучения. В частности, прием может восприниматься в готовом виде от учителя или самостоятельно отыскиваться учащимся. Этот поиск может идти постепенно, через пробы и ошибки, или же сразу на основе «схватывания сути дела». Развитие приема может идти от узкого варианта, который применим лишь для определенного материала и задачи, к широкому, применимому в разнообразных типах задач; от конкретного приложения (оперирование реальным объектом) к абстрактному (оперирование отвлеченными свойствами и отношениями) и т. п.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В практической и теоретической деятельности человек сталкивается с задачами или фактами, для которых в его мышлении нет подходящих методов и понятий. Случается, что задачи, с которыми человек столкнулся, не могут быть решены с помощью уже известных человечеству методов. Познавательные процессы, позволяющие человеку решать также еще не решенные задачи, называют творческим мышлением. О его формах и операциональных структурах пока известно мало. Слова типа «озарение», «вдохновение»

лишь описывают факты, когда творческое мышление на первом этапе не может целиком протекать в форме понятий и логических операций, которых у человека еще не существует.

Эти слова обозначают также, что результат творческого мышления не просто применение известных представлений, понятий и операций, а создание новых образов, значений и способов решения задач.

Главное для творческого мышления – нешаблонность, умение охватить действительность

во всех ее отношениях, а не только в тех, которые закреплены в привычных понятиях и представлениях. Чтобы полнее обнаружить свойства определенной области действительности,

надо знать все факты, относящиеся к ней. Чтобы обнаружить неадекватность охватывающих их понятий и методов мышления, надо владеть этими понятиями и методами. Отсюда огромная роль знаний и умений в творческом мышлении.

Факты и явления, которые пока не укладываются в понятия, всетаки отражаются сознанием, повидимому, это происходит с помощью воображения. Оно не ограничено рамками логики и поэтому допускает любые, самые необычные, фантастические соотношения, объединения и преобразования представлений о вещах. Без фантазии нет творчества.

Обучение творческому мышлению по целям и характеру не совпадает с обучением понятийному, логическому мышлению. Главная задача последнего – сводить все факты,

с которыми встречаются ученики, к известным понятиям, а все задачи – к известным способам решения. Обучение творческому мышлению, наоборот, требует подвергать все усваиваемые понятия и методы критике и оценке. Оно должно учить человека видеть

ограниченность усваиваемых понятий и методов, их схематичность и неполноту по сравнению с подлинной действительностью. Творческое мышление должно учить человека видеть различие между реальными фактами и представлениями о них.

Творческое мышление должно приучать человека не подгонять факты под готовые представления о них, а проверять эти представления фактами, не придумывать искусственный мир, пригодный для понимания, а создавать понимание, пригодное для объяснения реального мира.

РАЗВИТИЕ ПРАВИЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

Правильное мышление – такой вид деятельности головного мозга человека, при котором соблюдаются правила последовательности, логики и действительности. Следует отметить, что мышление может принимать частично непонятный или нелогический

характер не только из-за своего содержания. Мышление – это вид деятельности. Поэтому оно определяется не только внешними источниками (задачей и объективными

данными), но и внутренними, личностными источниками, т. е. потребностями в форме влечений и установок. Эта обусловленность мышления мотивационной сферой человека

чревата серьезными опасностями. Внутренние побуждения могут выступать помехами правильному мышлению. Например, они могут создавать представления и понятия, не соответствующие реальности, а отражающие лишь отношения человека к ней (желания,

мечты). Такого рода искажения мышления называют эгоцентризмом. Несколько слабее подобное проявляется в некритичности мышления, когда человек принимает любые возникающие у него (или предложенные ему) объяснения и решения, не испытывая потребности проверить их.

На ход мышления существенно влияют и установки человека. Они могут привести к так называемой ригидности, или шаблонности, мышления, когда определенное понятие или решение используется по привычке, на основании соответствия предвзятым ожиданиям или отношениям к действительности. Во всех этих случаях мышление перестает выполнять основную задачу – давать верное отражение действительности и ориентировку в ней.

Наконец, при неумении использовать категории возникает так называемый синкретизм мышления. Мышление становится расплывчатым, неопределенным, диффузным, не способным выделить существенное. Окружающие явления и их свойства выделяются, объединяются и классифицируются не по категориям части, целого, качества, количества, причины, следствия, формы, сущности, а по случайным чувственным впечатлениям и переживаниям.

В этом случае ребенок объединяет, например, в одну группу (понятие) кошку и бороду (по признаку «шерстистости»), а рисуя человека, помещает глаза и рот отдельно, рядом с головой. Исследования показывают, что эти недостатки в той или иной мере встречаются у детей. Они связаны с недостаточным отделением себя от своих мыслей и представлений, а самих мыслей и представлений – от реальности, с недостаточным овладением мыслительными процессами, знаниями и логическими категориями, которые закреплены в понятиях. Задачи обучения мышлению включают преодоление недостатков, формирование объективности, критичности, логичности, гибкости мышления, его соответствия действительности.

ОБУЧЕНИЕ УМЕНИЯМ

Из курса общей психологии известно, что способность использовать имеющиеся данные, знания или понятия, оперировать ими для выявления существенных свойств вещей и успешного решения определенных теоретических или практических задач называется умениями. Умением называют и самый элементарный уровень выполнения действий, и мастерство человека в данном виде деятельности. О первокласснике говорят, что он умеет читать. Взрослый тоже умеет читать. Между этими «умениями» лежит многолетний путь упражнений, совершенствований навыков чтения. Это, безусловно, качественно различные умения по их психологической структуре. Для учащихся зачастую трудно применить усвоенные понятия к решению конкретной задачи. Ученик порой не в состоянии отвлечься от второстепенных, несущественных деталей и выделить то общее, что закреплено в уже имеющихся у него понятиях. В этом случае понятия не превращаются в средство деятельности и познания. Они лежат мертвым грузом, не связываются с практикой, не становятся основой умений.

Знания выделяют свойства вещей, существенные в разных отношениях и для разных целей. Чтобы знания стали основой правильного выбора действий (умения), нужно :

- 1) чтобы вещи действительно имели те свойства, которые отображены в данном знании;
- 2) чтобы эти свойства были существенны для тех целей, которые стоят перед действием;
- 3) чтобы эти действия обеспечивали преобразование объекта, нужное для достижения цели.

Например, имеется задача – определить объем данного тела. Чтобы ее решить, необходимо прежде всего выяснить, к какому классу геометрических тел относится данное тело, вспомнить, как вычисляется объем таких тел, определить, какие измерения следует сделать, произвести нужные измерения и в заключение произвести необходимые вычислительные операции. Таким образом, применение знаний требует овладения еще целым рядом сведений и операций. Во-первых, необходимо знание сенсорных признаков, которые указывают на принадлежность предмета к тому или иному классу «идеальных объектов». Так же, как при регуляции действия, эти чувственные признаки играют роль ориентиров. Но если в на выке такие ориентиры играли роль регуляторов практической деятельности, то в случае определения объема они выступают как регуляторы умственной деятельности. Значит, необходимо овладение ее операциями. Наконец, надо знать, какие преобразования предмета следует произвести, чтобы была достигнута цель, т. е. уметь сопоставить свойства предмета со способами решения задачи. Необходимо также овладеть способами преобразования предмета.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ

Важный элемент умений – распознавание типа задачи, обнаружение в ней тех свойств и отношений, которые существенны для ее решения. Психологи обнаружили ряд факторов, способствующих или мешающих формированию умений. Было установлено, что одним из таких факторов является отчетливое выделение или, наоборот, замаскированность в исходных данных существенного для задачи отношения. Например, дается задача: «Из пункта А и из пункта Б, отделенных расстоянием 200 км, одновременно выходят навстречу друг другу два поезда. Первый идет со скоростью 70 км/ч, второй – 85 км/ч. Между ними со скоростью 80 км/ч летает ласточка. Она вылетает из пункта А при отправлении поезда и летит к поезду, вышедшему из пункта Б. Долетев до второго поезда, она летит обратно к первому поезду и т. д. Какой путь она проделает за 1 час?» В большинстве случаев ученик начинает вычислять, сколько пройдет первый поезд, пока ласточка долетит до поезда, вышедшего из пункта В. Затем – сколько километров останется между поездами и т. д. Между тем задача решается без каких-либо вычислений. Скорость ласточки – 80 км/ч. Значит, за час она пролетит 80 км. Здесь решение затрудняется тем, что единственное существенное отношение замаскировано множеством данных, не имеющих для решения значения (скорость поездов и т. д.).

Важный фактор усмотрения существенных для задачи отношений – это схватывание ситуации в целом, а не отдельных ее элементов. Значительное влияние оказывает также предшествующий опыт. Если в нем оказались существенными те отношения предметов,

которые не важны для данной задачи, то этот опыт препятствует решению. Опыт, где уже использовались необходимые для задачи отношения и операции, облегчает ее решение, дает положительный перенос. Обнаружение нужных отношений облегчается знанием общих принципов.

Психологи разработали ряд приемов, облегчающих усмотрение нужных отношений задачи.

1. Разъяснение принципов решения. Примером могут служить типовые схемы решения различных классов математических и физических задач, грамматического анализа.

2. Отчетливое выделение или подчеркивание существенных для задачи данных и отношений. Это может быть достигнуто соответствующей формулировкой задачи, специальными указаниями учителя, на что следует обратить внимание, и так называемыми подсказками. Под ними понимают вспомогательные средства, которые позволяют

ученику воспринимать искомые отношения в более чистом виде.

3. Анализ задачи с точки зрения того, что именно требуется установить. Такой анализ часто позволяет выделить существенные для решения отношения и данные.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ

Мыслительная деятельность при решении задачи заключается в преобразованиях объекта, в выделении все новых его сторон и свойств, закрепленных в понятии. Этот процесс идет с помощью операций анализа – синтеза, абстрагирования – обобщения до тех пор, пока не выделена та сторона объекта, которая существенна для решения данной задачи. При этом каждый шаг, открывая новые стороны объекта, движет мышление вперед, определяет его следующий шаг. Поскольку новые стороны объекта отражены в новых понятиях, мышление протекает как многократные переформулировки задачи.

Каждая новая переформулировка – результат анализа и синтеза данных предыдущего этапа и выражается в понятиях, в которых отражены существенные свойства объекта. Поэтому из новой формулировки вытекают новые сведения об объекте, которые движут мышление вперед. Так, благодаря анализу и синтезу объект в процессе мышления включается во все новые связи и благодаря этому выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях. Из объекта, таким образом, как бы «вычерпывается» новое содержание, он как бы «поворачивается» каждый раз другой стороной, в нем выявляются все новые свойства.

Формирование умений выступает с этой точки зрения прежде всего как продукт все углубляющихся знаний. Умения формируются на основе освоения понятий о различных сторонах и свойствах изучаемых объектов. Главный путь формирования умений – это приучение учащихся видеть различные стороны в объекте, применять к нему разнообразные понятия, формулировать в понятиях многообразные отношения этого объекта.

Учащихся надо научить преобразовывать объект с помощью синтеза через анализ.

Применяемые преобразования зависят от того, какие отношения и зависимости требуется установить. Схема таких преобразований и есть план решения задачи.

Научение умениям может осуществляться разными путями. Один из них заключается в том, что учащемуся сообщают необходимые знания, затем перед ним ставят задачи на их применение. И учащийся сам ищет решение, обнаруживая путем проб и ошибок соответствующие ориентиры и приемы деятельности. Этот путь называют иногда проблемным

обучением. Другой путь заключается в том, что учащихся обучают признакам, по

которым можно однозначно распознать тип задачи и требуемые для ее решения операции. Третий путь – учащегося обучают самой умственной деятельности, необходимой для применения знаний. В этом случае педагог не только знакомит учащегося с ориентирами отбора признаков и операций, но и организует деятельность учащегося по использованию полученных сведений для решения задач

ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание составляет важную функцию любого общества. В обществе воспитание нового человека как личности, обладающей своим мировоззрением, высокими нравственными качествами, убежденностью, общественной активностью, творческим отношением к действительности, превращается в главную цель и задачу, являясь важнейшим условием построения общественных отношений. Решение этой задачи осуществляется на научных принципах, разработанных в системе современных психологопедагогических знаний, и предполагает их постоянное теоретическое развитие. В числе важнейших вопросов, изучаемых психологией воспитания, выступает выявление основных источников, закономерностей, этапов, условий, механизмов и особенностей формирования личности в онтогенезе. Эти вопросы разрабатываются в плане развития коренных проблем деятельности, сознания и личности растущего человека. Исследователей интересует решение нескольких задач .

1. Возможно ли активное целенаправленное формирование личности? Здесь наиболее четко разграничиваются мировоззренческие взгляды ученых на сущность личности, в частности и прежде всего соотношения социального и биологического начал в ее становлении и развитии.
2. Каковы закономерности и механизмы формирования нравственной сферы личности, возможности, условия и механизмы активного воздействия на этот процесс?
3. Каковы принципы и условия изучения и организации системы воздействий на процесс формирования личности? В этом плане особое значение приобретают положения психологической науки о возрастной периодизации психического развития и ведущих типах деятельности, присущих каждому периоду.
4. Каковы оптимальные формы, условия и средства организации воспитательного процесса, обеспечивающие наиболее широкие возможности психологической перестройки личности?

Они определяются основной целью воспитания в условиях нашего общества – формированием коллективистических качеств личности, общественной направленности ее деятельности.

Психология воспитания изучает психологические закономерности формирования человека как личности в условиях целенаправленной организации педагогического процесса. Психология воспитания рассматривает воспитание как процесс, осуществляемый при взаимодействии воспитателей и воспитуемых, взаимодействии самих воспитуемых, являющихся не только объектами, но и субъектами воспитания. Вскрывая закономерности психической деятельности учащихся в условиях воспитательных

воздействий, психологические основы самовоспитания школьников, психология воспитания изучает механизмы этих воздействий на формирование качеств личности.

ЛИЧНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ

Понятие человеческой личности исторично. В разное время в него вкладывался разный смысл. Только общение с другими людьми в совместной деятельности является базой формирования личности. Находясь в зависимости от окружающей среды – источника удовлетворения потребностей, человек в то же время активно воздействует на нее, сознательно преобразует ее и самого себя в процессе целенаправленной деятельности.

Именно сознательная активная деятельность человека – основа формирования его личности, формирования его психических особенностей.

Личность представляет собой особое качество, которое природный индивид приобретает в системе общественных отношений на основе деятельности, общения и познания. Сформированная личность характеризуется сложившимися взглядами и убеждениями, моральными требованиями и оценками, сознательно поставленными целями,

умением управлять своими поступками, своей деятельностью. Ядром целостной структуры личности является мотивационная сфера ее деятельности, имеющая сложное,

иерархическое строение мотивов низшего и высшего порядка. Степень обобщенности и

устойчивости высших мотивов, которые не обособляют личность, а сливают ее интересы

с интересами общества, создает гармонию развития, свидетельствует о сформированности

личности, отвечающей нравственным нормам нашего общества. Поэтому важно сформировать личность с устойчивыми психическими свойствами,

обуславливающими

коллективистическую направленность ее отношений, психологическую готовность к общественно полезному труду, общественную активность.

В отношении к окружающему – к людям, к самому себе, к участию в жизни – проявляется нравственная характеристика личности, выражаются мировоззрение, взгляды, стремления, убеждения человека. Поэтому формирование нравственной сферы

личности есть стержень воспитания.

Становление личности начиная с ранних этапов развития и до гармонической сформированности

– длительный, сложный, многоплановый процесс. Психология воспитания имеет дело с

постоянно развивающимся, качественно изменяющимся явлением – ребенком, психологические особенности личности и деятельности которого отличаются на разных возрастных этапах.

Личность нельзя понимать просто как совокупность различных психических свойств человека – его потребностей и интересов, характера, способностей и т. д.

Личность – это целостная система, неразрывное единство взаимосвязанных психологических явлений. Неразрывная взаимосвязь всех качеств личности обуславливает зависимость содержания, строения и проявления каждого качества от других качеств.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Раскрытие психологических механизмов воспитания невозможно без понимания источников и условий развития ребенка, становления его личности. Определяющее условие

существования развития человека как существа социального, реализация человеческих потребностей, т. е. условие развития человека как личности – та многоплановая деятельность или совокупность разного вида деятельностей, в которые включен человек. Развитие, усложнение деятельности определяют развитие психики ребенка. Поэтому решение воспитательных задач должно опираться на психологические закономерности соподчиненности человеческих деятельностей, их динамику. При построении системы воспитательных воздействий необходимо учитывать характер и особенности различных видов деятельности, в которые включен ребенок, их значение, объем и содержание, потому что именно в процессе развития деятельности, ее расширения и усложнения формируются общественные отношения, выступающие базисом становления личности.

Развитие деятельности человека приводит к появлению различных ее видов и форм, которые объединяются, соподчиняются. При этом происходит иерархизация побудителей деятельности – мотивов, благодаря которым осуществляются разные типы

деятельности. Существует множество мотивов, различных по содержанию, произвольности, степени осознанности, первичных и вторичных, непосредственно и опосредствованно побуждающих и пр. Единая, взаимосвязанная система мотивов деятельностей, возникающая

в их развитии, и составляет психологическую основу личности. Степень такого единства и связанности, широта связей и отношений человека с миром на основе разных видов деятельности служат исходными параметрами развития личности. Известно, что порой одинаковые мотивы поразному реализуются в поведении, а разные мотивы могут иметь внешне одинаковые формы проявления. В зависимости от мотива, которым руководствуется ребенок, формируются различные качества личности.

Поведение побуждается обычно не одним, а несколькими разными по содержанию и по

строению мотивами, среди которых выделяются ведущие и подчиненные. Смена ведущих

мотивов, формирование все более высоких нравственных мотивов и характеризуют развитие мотивационной сферы личности. Необходимое изменение соотношения мотивов,

их иерархии обеспечивается целенаправленной организацией деятельности.

Своеобразие любой деятельности состоит в том, что результаты составляющих ее действий при некоторых условиях оказываются более значительными, чем их мотивы.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЕДУЩИХ ТИПОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ведущая деятельность характеризуется определенными признаками. В форме этой деятельности возникают и внутри нее дифференцируются новые виды деятельности; в ведущей деятельности формируются или перестраиваются частные психические процессы; от этой деятельности зависят основные психологические изменения каждого периода развития ребенка.

Развитие ведущей деятельности обуславливает главнейшие изменения в психических

процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития. Поэтому специальная организация ведущего типа деятельности выступает как основное условие, благодаря которому можно целенаправленно влиять на личность ребенка, на формирование у него в процессе этой деятельности требуемой иерархии потребностей, мотивов и целей. Изучение закономерностей смены на разных возрастных этапах ведущих типов деятельности, имеющих различные функции и различное воспитательное значение, позволило психологам построить периодизацию психического развития современного ребенка как психологическую основу целостного процесса воспитания детей.

В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность. Она связана с усвоением научных понятий в тех или иных сферах знания, в ней формируются у детей основы ориентации в теоретических формах отражения действительности. При полноценном становлении этой деятельности у детей семи–десяти лет возникает необходимая произвольность психических процессов, внутренний план действий и рефлексия на собственные действия как важнейшие особенности сознания.

При переходе к подростковому возрасту вновь меняется ведущий тип деятельности. Учебная деятельность, сохраняя актуальность и значение, выступает по своей психологической роли лишь как одна из частных форм совокупной общественно полезной деятельности подростков. Ведущим типом деятельности можно считать теперь развернутую общественно полезную деятельность во всех ее вариантах: учебную, трудовую, общественно-организационную, художественную, спортивную. Ведущей деятельностью старшего школьного возраста становится особая форма учебной деятельности. Эта деятельность, с одной стороны, приобретает элементы исследования, с другой – получает определенную профориентационную направленность, установку на определенную профессиональную деятельность. Важнейшее психологическое новообразование данного возраста – умение школьника составлять собственные жизненные планы, искать средства их реализации, вырабатывать нравственные идеалы, что свидетельствует о развитии самосознания.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

При всей непреходящей важности формирования ведущей деятельности, характерной для каждого возрастного периода, особое значение имеет организация общественно полезной деятельности школьников. Она представляет существенное условие и средство формирования личности растущего человека. В ней раскрываются в наиболее развернутом виде важнейшие механизмы формирования мотивационно-потребностной сферы и нравственной направленности личности.

Возможности развернутого формирования общественно полезной деятельности складываются в определенных социально-исторических условиях. Общественно полезная деятельность составляет органическую часть общественных отношений в обществе. Уже сама целевая направленность общественно полезной деятельности служит воспитывающим фактором, создавая оптимальные возможности для развития личности. Наибольшие возможности воспитательного воздействия общественно полезной деятельности на процесс формирования личности существуют в детские годы. Общественно полезная деятельность школьников имеет специфические особенности. Если у взрослых основной формой общественно полезной деятельности остается труд оплачиваемый, то у школьников это деятельность на общую пользу «без расчета на вознаграждение». Здесь у ребят формируются мотивы, осознается смысл общественного труда. В этом состоит главная особенность общественно полезной

деятельности детей, которая оценивается не просто по ее продукту, а по степени сформированности ответственного отношения к общему делу.

Важная черта общественно полезной деятельности школьников, ее своеобразие в том, что она создает развернутые взаимоотношения детей, выводя их на разнообразные формы общения (в том числе и с миром взрослых), в системе которого вырабатываются оценочные нормы деятельности. Содержание и формы организации общественно полезной деятельности приводят ее участников к пониманию единства личного и общественного труда. В процессе этой деятельности перед школьником раскрывается нравственная бескорыстная сторона труда, дается его общественная оценка. Это способствует формированию у детей стремления участвовать в любом общественно необходимом труде.

Общественно полезная деятельность – важное условие активного развития нравственных качеств личности, источник накопления опыта общественного поведения. В то же время укрепляющиеся в процессе этой деятельности нравственные качества обеспечивают развертывание общественно полезной деятельности. В системе деятельности складываются разнообразные формы общения, и школьник овладевает ими.

ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ И ЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

С психологической точки зрения важно, что коллектив представляет собой общественный

организм, в котором формируются общественные связи ребенка, происходит его психическое

развитие. Наряду с признаками любого коллектива, характеризующими его как социальную среду, как условие воспитания и т. д., в детском коллективе мы имеем дело не со сложившимися личностями, а с формирующимися. Именно этим обусловлены

его особые воспитательные функции.

Отличительная особенность детского коллектива – направленность целей, предусмотренных

взрослыми при объединении детей, при построении их отношений. Детский коллектив, объединяя растущих людей, составляет в этом плане условие и инструмент осуществления воспитательной функции. Будучи условием наиболее активного и целенаправленного воздействия общества, детский коллектив сам выполняет воспитательные функции по отношению к своим членам. В организации детского коллектива

особенно важно соотношение потребности самих детей в общении и задач, поставленных

взрослыми. Активно включая детей в решение общественно значимых задач, коллектив

обеспечивает развертывание многообразных форм общения, которые раскрывают широкие возможности для развития личности. Психологически существенно при этом, чтобы дети воспринимали коллектив не как внешнюю целесообразность. В глазах самих детей воспитательная функция коллектива должна отступать на второй план перед его общественно полезной функцией. Иначе его воспитательное воздействие нивелируется. В отличие от коллективов взрослых, решающих практические задачи, связанные с созданием и охраной материальной и духовной культуры общества, детский

коллектив не имеет прямого выхода на реальные производственные отношения. Но одна из важнейших воспитательных задач общества – подготовка подрастающего поколения

как производительной силы будущего, и именно детский коллектив позволяет формировать у детей как основные виды общения, так и готовность к общественному труду. Социальнопсихологическое своеобразие детского коллектива состоит в том, что это организуемое взрослыми объединение детей позволяет моделировать в нем отношения, присущие данному типу общества. Естественно поэтому, что практика взаимоотношения детей внутри коллектива имеет решающее значение для формирования их личности. В обществе детский коллектив представляет собой особую социальную среду и условия, в которых не только формируются, но и разворачиваются, качественно изменяются все отношения ребенка. В правильном построении, в организации этих отношений заключается одна из задач воспитания.

САМОВОСПИТАНИЕ

В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания.

Сам ребенок активен уже с рождения, он рождается 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 – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений

посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовываться.

Самообразование – это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие.

Самообучение – это процесс получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств.

Эти три понятия раскрывают внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Поэтому психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

Самовоспитание – деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Этот процесс 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.

Самовоспитание предполагает использование таких приемов, как:

- 1) самообязательство – добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать те или иные качества;
- 2) самоотчет – ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь;
- 3) осмысление собственной деятельности и поведения – выявление причин успехов и неудач;
- 4) 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. Самоопределение представляет собой сознательный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм и др.

ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

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, поиска 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, вполнокровной «хорошей» жизни на выбранном изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено понятием

«полноценно функционирующий человек». В психотерапии и педагогической психологии

психотерапевт и психолог-педагог должен возбудить собственные силы человека для решения его проблем, не решать за него, 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 учения. Задача школы и воспитания – дать возможность

развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь человеку идти к самоактуализации.

Главными понятиями гуманистического воспитания в педагогической психологии являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Учение, в котором заинтересован ученик, где есть не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его «Я-концепции», называют значимым для человека учением. Условия, при которых оно может состояться:

- 1) ученики решают в процессе учения проблемы, интересующие и значимые для них;
- 2) педагог чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно, т. е. проявляет себя таким человеком, как он есть, выражая себя свободно;
- 3) педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает таким, каков 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, должен создать психологический комфорт и свободу ученика, т. е. учение должно быть центрировано на ученике, а не на учебном предмете. Воспитатель в рамках гуманистического воспитания должен побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Методами гуманистического воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ КОРРИГИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ «ТРУДНЫХ» ДЕТЕЙ

Поведение, не соответствующее моральным нормам и требованиям общества, принято обозначать термином «асоциальное». В отличие от аномального поведения детей, характеристика которого связана с мозговой патологией, асоциальное поведение социально детерминировано, обусловлено влиянием отрицательной микросреды, ненормальными

взаимоотношениями в семье, недостатками, ошибками семейного и школьного воспитания.

Психологическая наука на основе глубокого изучения особенностей формирования нравственной сферы личности убедительно показала, что ни состав, ни специфическое качество фактов асоциального поведения не определяются «прирожденными механизмами». Так называемые «трудные» дети – это педагогически запущенные дети.

Нравственная деформация их личности – следствие педагогических просчетов.

Наиболее рельефно типичные особенности «трудного» ребенка проявляются в подростковом

возрасте, когда изменяется социальная позиция ребенка, обуславливая не только новую направленность его деятельности, но и новое отношение к нему, определение его обществом. Сложность данного этапа психического развития состоит в том, что, с одной стороны, подростковый возраст – это типичная эпоха детства. С другой – мы имеем дело с растущим человеком, стоящим на пороге взрослой жизни, стремящимся

к самостоятельности, самоутверждению, признанию со стороны взрослых его прав, его потенциальных возможностей.

Термином «трудный» в сложившейся практике обозначают широкий круг детей, требующих

коррекции их личности. Сюда относятся и непослушные, капризные, упрямые дети, сопротивляющиеся

требованиям, советам взрослых. Выяснение реальных причин подобных отклонений, внимание к потребностям и интересам ребенка при одновременной требовательности к нему и включении в коллективные формы деятельности – вот основной путь предупреждения

и преодоления капризов, упрямства, непослушания.

Известная часть детей отличается озорством, недисциплинированностью, грубостью.

К таким ученикам особенно необходим индивидуальный подход, и прежде всего установление

истоков их недисциплинированности. Работа с этими детьми предполагает целенаправленную

организацию их активности, инициативы, уважение их достоинства, прав на определенную самостоятельность.

Работа с «трудными» детьми обуславливает необходимость особенно корректного индивидуального подхода, предполагающего:

- 1) внимательное, доброжелательное отношение к ребенку;
- 2) опору на его положительные качества;
- 3) доверие к его нравственным силам, потенциальным возможностям.

ЕДИНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ

Личность формируется на основе усвоения человеком общественных форм сознания и поведения. Под нравственным сознанием в советской науке понимается отражение в сознании человека принципов и норм нравственности, регулирующих взаимоотношения

людей, их отношения к общественному делу, к обществу. Ребенку необходим большой объем нравственных представлений, запас нравственных знаний как ориентиров при выборе способов поведения в возникающих новых для него ситуациях. Но усвоение нравственных понятий, играя важную роль в становлении и развитии нравственного сознания, само по себе еще не обеспечивает формирования нравственного поведения. Психологические исследования и педагогическая практика показывают, что не редко дети, хорошо зная нравственные нормы, не следуют им в своем поведении. Поэтому процесс

воспитания не может сводиться к словесному воздействию: как мы видели, очень важна организация деятельности учащихся. При всей безусловной значимости слова недопустимо, чтобы вербальные методы воспитания учащихся преобладали над их конкретной деятельностью, приносящей общественную пользу.

Преобразование нравственных знаний, понятий в убеждения требует их закрепления в системе

мотивов поведения и соответственных им нравственных привычек. Между сознанием, как нужно поступить, и привычным поведением существует противоречие. Между ними

есть расстояние, которое нужно заполнить опытом. Нравственный опыт школьник приобретает через упражнения в поведении, т. е. через организуемое педагогами повторение действий, поступков детей в различных, но сходных по существу жизненных ситуациях. Важно связывать этот опыт поведения, практическую деятельность

детей с их эмоциями. Эмоции положительно влияют на формирование нравственных чувств. Воспитание нравственных чувств, так же как и формирование нравственных убеждений, связано с усвоением и переживанием их школьниками в процессе деятельности.

Пережив хотя бы однажды удовлетворение от совершенного нравственного действия, ребенок будет стремиться вновь испытать это чувство. Целенаправленное построение деятельности детей, осуществляемой на основе нравственных понятий, пронизанное нравственными эмоциями, составляет основу формирования нравственного поведения.

Нравственное поведение – общественно детерминированное, обусловленное и регулируемое

нравственными нормами и определенными принципами отношений. Именно система нравственного поведения определяет развитие общественной активности школьника.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание как управление процессом формирования личности растущего человека имеет особые психологические механизмы. Их исследование и составляет важнейшую задачу

психологии воспитания. Известно, что общество на каждом конкретном историческом этапе ставит перед воспитанием определенные цели. Ориентиром для формирования современного мировоззрения и подлинной нравственности служат цели демократического

общества, указывающие образец, идеал воспитания человека как личности. Именно в соответствии с идеалом, нравственным образцом, воплощающим требования общества к

личности, и осуществляется целенаправленная организация процесса воспитания. В общей форме это осуществляется в практической деятельности людей, определяемой целями общества. В деятельности формируются образцы общества, его идеалы. Еще в прошлом веке исследователи ввели термин «первичные идеалы», обозначив им некоторые базисные представления, усваиваемые ребенком на начальных фазах

социализации, – такие как честность, справедливость, сострадание, человеческое достоинство. Эти нравственные начала, выросшие из многовековой социальной практики человека, представляют собой необходимую основу, на которой только и могут формироваться высшие формы морали и нравственности.

Высокие нравственные идеалы общества – яркое подтверждение того, что по мере развития

общества возрастают его нравственные требования, усложняются идеалы.

Отличительная

черта психического развития состоит в том, что результат этого развития в виде своеобразной «идеальной формы», определенного образца существует в окружающей ребенка общественной среде еще до начала его развития. Общественные образцы, идеалы жизни, труда, поведения людей, представленные в разных формах, не только направляют, корригируют процесс развития детей, но и являются его источником.

Однако одного лишь наличия общественно ценного образца, идеала недостаточно для организации процесса воспитания. Необходимо конкретизировать общественно заданные

цели воспитания, исходящие из требований общества и учитывающие особенности, закономерности различных возрастных этапов психического развития ребенка.

Результаты исследований показывают, что усвоение существующих в обществе нравственных образцов как важной побудительной силы формирования нравственной сферы личности растущего человека – это сложный процесс, который происходит в системе многоплановой деятельности детей и проходит несколько ступеней.

Возрастает значение «внутренней позиции», «внутренней среды».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ПРИЕМОВ ВОСПИТАНИЯ

Психологический смысл приемов воспитательных воздействий состоит прежде всего в том, что воспитатель, стремясь к решению поставленных задач, должен исходить из понимания, что ребенок не только объект, но и субъект воздействия, активный участник

многоплановых отношений. Такой подход требует учета, во-первых, психологических особенностей развития детей разных возрастов, их индивидуальных качеств, во-вторых,

особенностей детских коллективов, в которые включен ребенок, характера и содержания коллективной деятельности и, в-третьих, конкретных условий воспитательного

процесса. Учет психологических особенностей школьников разного возраста позволяет

создать единый коллектив педагогов и учащихся, преодолеть противостояние воспитателей

и воспитуемых при целенаправленной организации воспитательного процесса.

Следствием неправильных или неумело поставленных требований взрослых, однотипно

относящихся и к ребенку-второкласснику, и к подростку-шестикласснику, и к юноше-девятикласснику,

будет непослушание, негативизм, своеволие, упрямство части школьников.

Результатом слабого учета психологических особенностей детей является их внутреннее

сопротивление воспитательным воздействиям. Оно появляется вследствие реакции педагогов лишь на внешние формы поведения учащихся при непонимании его истинных

мотивов. Это явление ряд психологов называют «смысловым барьером», который возникает тогда, когда школьник не принимает требований взрослых, потому что эти требования, даже безусловно справедливые, не имеют для него подлинного смысла, а возможно, имеют другой смысл. Ребенок понимает эти требования посвоему и дает им свою оценку. Причины кроются в несоответствии между тем, как оценивают школьника взрослые люди, и его оценкой своей личности, своей деятельности, своих поступков. Педагог имеет дело с растущим человеком, который, особенно в подростковом возрасте, ненавидит лицемерие, фарисейство, ложь «во спасение». Тем, кто обманул ребенка хоть в малом, он верить не будет ни в чем. И это не просто возрастная особенность, а благородное завоевание нашего общественного воспитания. Дети пристально наблюдают за своими учителями. Младший школьник предъявляет к ним конкретные требования – учить и быть добрым, внимательным, ласковым. Подросток выражает требования более абстрактно – воспитывать хороших людей, любить детей. Старшего школьника интересуют уже основы педагогического труда – учитель должен знать свой предмет и уметь передать свои знания ученикам.

ПСИХОЛОГИЯ УЧИТЕЛЯ: ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Психология учителя проявляется, формируется и изменяется в процессе осуществления им педагогической деятельности. Педагогическая деятельность – это деятельность взрослых членов общества, профессиональной целью которых является воспитание подрастающих поколений. Ей присущи специфические формы организации, содержание и способы осуществления. Можно выделить следующие элементы педагогической деятельности:

- 1) цель деятельности (воспитание члена общества развитого социализма);
- 2) субъект деятельности (учитель), объект деятельности (ученик);
- 3) саму деятельность как совокупность определенных действий и операций (отдельные образовательные, обучающие, развивающие и воспитывающие воздействия);
- 4) средства деятельности (содержание, формы и методы воспитания и обучения в советской школе);
- 5) условия деятельности (общие – внимание общества к воспитанию подрастающих поколений, всеобщее обязательное среднее образование и т. д. и частные – материальная оснащенность учебновоспитательного процесса в данной школе, степень сплоченности педагогического коллектива, наличие квалифицированного руководства, помощи и т. д.);
- 6) результаты деятельности (сформированные черты и качества личности ученика).

Педагогическая деятельность – объект исследования различных отраслей педагогической науки. Так, дидактика изучает общие закономерности обучения как составной части педагогической деятельности. Частные методики вырабатывают наиболее эффективные способы преподавания конкретных предметов. Теория воспитания выявляет принципы и закономерности воспитательного влияния учителя на ученика. Школоведение изучает организацию труда учителя. Каков же собственно психологический аспект педагогической деятельности? Психологию педагогической деятельности можно определить как

отрасль психологического знания, изучающую психологические закономерности труда учителя и то, как учитель воспринимает, трансформирует и реализует задаваемые обществом

через институты воспитания цели и систему педагогической деятельности, как он осознает актуальность задач, форм и методов деятельности в зависимости от конкретных условий.

Содержание и психология педагогической деятельности определяются прежде всего социальными факторами – местом и функциями учителя в обществе, требованиями общества

к учителю, а затем – социальнопсихологическими факторами: социальными ожиданиями

окружающих учителя людей по отношению к его личности и деятельности, его собственными

ожиданиями и установками в сфере его педагогической деятельности.

МЕСТО И ФУНКЦИИ УЧИТЕЛЯ В ОБЩЕСТВЕ

Слово «учитель» определяется как наставник, преподаватель, т. е. подчеркиваются две его основные функции – руководство приобретением и реализацией социального опыта учеником и передача накопленного человечеством знаний. Эти две функции учителя были основными на всем протяжении человеческой истории (и у средневековых

монахов, выступавших в роли учителей, иусветских педагогов). Содержание наставнических и преподавательских функций в связи с развитием общества и теми конкретными целями и задачами, которые оно ставило в сфере воспитания подрастающих

поколений, изменялось.

Место и функции учителя определяются огромным значением, которое придает общество

делу воспитания подрастающих поколений, развитию и совершенствованию всей системы воспитания и его основного звена – средней общеобразовательной школы.

Школа – это основное учебновоспитательное учреждение, призванное осуществлять воспитание

подрастающих поколений. Перед школой стоят совершенно определенные, заданные обществом

задачи: вооружить школьников системой знаний, умений и навыков; сформировать у них основы мировоззрения и нравственности, определение навыков о в общественного поведения. В современных условиях требования общества к школе постоянно возрастают. Это связано с растущими требованиями к подготовке детей для жизни в обществе.

Школе отводится важная роль в решении таких программных задач, как формирование нового человека, всестороннее развитие личности. Учитель в современной школе выполняет ряд функций. Учитель – организатор учебного процесса в классе. Он – источник знаний для учащихся как во время уроков, дополнительных занятий и консультаций, так и вне рамок учебного процесса. Большинство учителей выполняют функции классных руководителей, т. е. являются организаторами воспитательного процесса.

Современный учитель не может не быть социальным психологом, ибо ему необходимо уметь регулировать межличностные отношения учащихся, использовать социально-психологические

механизмы детского коллектива. Как член педагогического коллектива учитель

участвует в организации жизнедеятельности школьного коллектива, работает в методических объединениях учителей-предметников и классных руководителей, выполняет общественные поручения профсоюзной организации школы. И, наконец, каждый

учитель, выступая с лекциями, беседами перед родителями учащихся и общественностью,

является пропагандистом педагогических и общественнополитических знаний. В связи с таким многообразием функций становятся понятными те всесторонние требования, которые предъявляет общество к личности учителя.

ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ

Педагогическая деятельность – одна из сложнейших областей человеческого труда.

Исходя из задач, которые призван решать учитель, его важнейших для общества функций и сложности его деятельности общество предъявляет высокие требования к личностным и профессиональным чертам учителя. Назовем наиболее существенные личностные качества, которыми должен обладать учитель :

- 1) моральная закаленность, политическая зрелость, высокая сознательность;
- 2) высокоразвитое чувство социальной ответственности; благородство, интеллектуальное совершенство и моральная чистота, т. е. соответствие тому нравственному идеалу, который общество хочет воплотить в детях;
- 3) самообладание, выдержка.

Основные требования общества к профессиональным характеристикам учителя могут быть сформулированы следующим образом:

- 1) общая широкая образованность, осведомленность в различных областях знаний;
- 2) глубокое знание возрастной, педагогической и социальной психологии, педагогики, возрастной физиологии, школьной гигиены;
- 3) фундаментальное знание преподаваемого предмета, новых достижений и тенденций в соответствующей науке; владение методикой обучения и воспитания; любовь к делу, умение передать свою увлеченность детям; творческое отношение к работе;
- 4) знание детей, умение понимать их внутренний мир, педагогический оптимизм;
- 5) владение педагогической техникой (логикой, речью, выразительными средствами общения и т. д.) и педагогическим тактом;
- 6) постоянное совершенствование знаний и педагогического мастерства.

Важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя следует считать любовь к детям, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность.

Каждый учитель должен стремиться к тому, чтобы в наибольшей степени соответствовать этим требованиям.

В процессе педагогической деятельности учитель выступает, с одной стороны, как лицо, уполномоченное обществом воспитывать детей и реализовывать заданные обществом цели, содержание, основные способы и формы воспитания. И в этой роли он большей частью успешно добивается того, чтобы воспитание было подлинно гуманистическим и эффективным. С другой стороны, учитель выступает в педагогической деятельности как индивидуальность (и эта его характеристика намного полнее, чем узкопрофессиональная).

Проявляя свою индивидуальность, учитель не всегда может оказаться на том высоком уровне, которого ждет от него общество. В связи с этим особо важное значение приобретает проблема психологопедагогической подготовки будущих учителей, реализации

их сложнейших функций.

СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ ПО ОТНОШЕНИЮ К УЧИТЕЛЮ

Наряду с требованиями, предъявляемыми обществом в целом, учитель в деятельности ориентируется и на то, что ждет от него его ближайшее окружение: администрация школы, коллеги, ученики, их родители. Важно и то, что сам учитель ждет от своей работы. Все эти ожидания хотя в главном и совпадают с требованиями общества к учителю,

имеют свои особенности и не во всем совпадают друг с другом. Например, они могут в ряде случаев не совпадать даже у работников органов образования и администрации школы.

Социальные ожидания не зависят от сознания и поведения конкретного индивида. Их носителем является определенная социальная группа в целом (это не значит, конечно, что каждый конкретный индивид не влияет на социальные ожидания своей группы). Социальные ожидания по отношению к учителю складываются в различных группах

людей, его окружающих, под воздействием многих факторов. Определяясь требованиями общества в целом, социальные ожидания несут в себе элементы культурных

традиций, свойственных городу или деревне, различным профессиональным и возрастным

слоям населения. В социальных ожиданиях иногда отражаются некоторые обычаи и предрассудки.

Социальные ожидания безличны: они обращены не к конкретному учителю, а к любому

человеку, который занимает эту должность, – к учителю вообще. И, соответственно, они предельно схематичны и обобщенны.

Социальные ожидания отдельных групп могут не совпадать с их оценкой реальных учителей. Так, специальное исследование, проведенное в ряде педагогических коллективов, выявило, что представления педагогов об эталонном облике учителя во многом не совпадают с их оценками своих коллег, которых они отнесли к числу «идеальных»

учителей. За единичными исключениями, ни у одного из испытуемых не наблюдалось значимой связи эталона и действительных критериев оценки коллег как близких к «идеалу»

учителя.

Следует помнить, что по мере роста требований к эффективности процесса воспитания возрастают и социальные ожидания по отношению к личности и деятельности учителя.

Учителя хотят видеть своеобразным компенсатором того, чего недодает ребенку семья, интегратором разнообразных воздействий, испытываемых учащимися; от него ждут преодоления тех трудностей в воспитании, которые появляются в связи с урбанизацией, акселерацией и т. д.

Требования общества, различные социальные ожидания, индивидуальность педагога, его субъективная готовность ответить на эти требования в совокупности и определяют то, как складывается педагогическая деятельность конкретного учителя

УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учитель – организатор жизни и деятельности учеников. Содержание деятельности

учащихся вытекает из целей и задач обучения и воспитания и определяется учебным планом, программами по предметам и примерным содержанием воспитания в средней общеобразовательной школе. Педагогическая психология рассматривает психологический аспект отбора учителем содержания и форм организации деятельности

учащихся, психологический смысл роли учителя в процессе ее организации. Отбирая содержание, формы организации учебной и внеучебной деятельности в конкретном классе,

учителю надо учитывать, во-первых, насколько они помогают достигнуть цели воспитания. Во-вторых, насколько содержание жизни коллектива позволяет учащимся целесообразно с педагогической точки зрения удовлетворять свои потребности. В-третьих, необходимо, чтобы деятельность коллектива создавала школьникам возможности

для решения актуальных для них проблем – становления самосознания, самоопределения, самоутверждения и т. д. И в-четвертых, насколько формы организации деятельности коллектива обладают социальной привлекательностью для учеников. Это важно потому, что позволяет с минимальными затратами педагогической

энергии сделать привлекательными для школьников, в частности для старших подростков

и старшеклассников, предлагаемые им пути удовлетворения потребностей и решения проблем, когда они облечены, например, в формы, соответствующие тенденциям моды.

Организуя учащихся и в учебном, и во внеучебном процессе, учитель постоянно взаимодействует с ними. Общение учителя с учащимися, в котором он выступает не только как носитель социальной функции, но и как конкретная личность, – составная часть педагогической деятельности. Его общение с учащимися выступает как своеобразный

канал управления процессом воспитания, который имеет две основные функции : информационную и интегративнокомпенсаторную. Информация здесь идет в двух направлениях: от субъекта управления (учителя) к объекту управления (учащимся) и наоборот – от объекта к субъекту. В непосредственном межличностном общении педагог

получает самую разнообразную информацию о воспитанниках, о коллективе в целом, о

внутренних процессах в нем и т. д. В свою очередь, педагог в процессе общения передает своим воспитанникам массу информации, как целенаправленной, так и спонтанно

прорывающейся в виде подтекста его обращений к ученикам.

Повседневное общение педагога со школьниками приводит к тому, что он в самых различных ситуациях улавливает глубинный смысл и истинную мотивацию их поступков.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ

Взаимоотношения учителей с учащимися – один из важнейших путей воспитательного влияния взрослых. Учитель в принципе достаточно подготовлен к организации и поддержанию таких взаимоотношений, он видит ученика в основной сфере деятельности

– в школе, знает его товарищей и друзей. Это дает, с одной стороны, большой материал для общения, с другой – способствует достижению педагогом воспитательных

целей, так как, общаясь с учеником, он может учитывать многие факторы его жизни и, соответственно, воздействовать на школьника, помогая ему решать проблемы, возникающие в повседневной жизни.

Однако в практике взаимоотношения учителя с учащимися складываются не всегда оптимально. Во многом это зависит от стиля руководства того или иного педагога, иными словами, от характерной манеры и способов выполнения воспитателем тех функций, из которых складывается его взаимодействие с учащимися. На основании имеющихся исследований можно охарактеризовать пять наиболее часто встречающихся у учителей стилей руководства учащимися.

Складывающиеся взаимоотношения учителей с учащимися зависят также от того, насколько педагоги учитывают возрастные особенности школьников, в частности свойственное подросткам и старшеклассникам стремление к взрослости. Подросткам и юношам зачастую трудно добиться признания своей взрослости от учителей (особенно от тех, которым не свойствен демократический стиль руководства). А это создает определенный барьер в достижении доверительности отношений. По мнению

учащихся, отношения с учителями портят такие проявления взрослых, как не доверие, непонимание, несправедливость, раздражительность, малая или излишняя требовательность, педантизм, навязывание своего мнения, бестактность, противоречие между словом и делом, нечестность, недостатки в преподавании.

Обязательное психологическое условие возникновения доверительных взаимоотношений

учащихся с учителями – уважение воспитателем личности школьника. В противном случае

возникают многочисленные конфликты учащихся с учителями. Конфликты с учащимися

бывают у многих учителей (даже в начальных классах), но чаще у тех, которым свойственны

автократический, авторитарный или непоследовательный стили руководства. В IV–VII классах конфликты возникают преимущественно из-за невыполнения учениками дисциплинарных и учебных требований учителя. В старших – не редки так

называемые ценностные конфликты, возникающие из-за несовпадения взглядов или противоречия в ценностных ориентациях, образцах поведения учителя и ученика.

СТИЛИ РУКОВОДСТВА УЧАЩИМИСЯ

Стиль руководства накладывает отпечаток на всю систему взаимоотношений учителя с учащимися: на то, как воспринимает учитель своих учеников, как часты его конфликты с учащимися, на психологический климат в детском коллективе и т. д.

Весьма рельефно он влияет, например, на интенсивность общения различных учителей со школьниками. Исследования позволяют осуществить классификацию неотъемлемого

элемента психолого-педагогической деятельности – стиля руководства.

На основании имеющихся исследований можно охарактеризовать шесть наиболее часто

встречающихся у учителей стилей руководства учащимися. При автократическом (самовластном)

стиле руководства учитель осуществляет единоличное управление коллективом, без опоры на актив. Учащимся не позволяют высказывать свои взгляды, критические замечания, проявлять инициативу, тем более претендовать на решение касающихся их

вопросов. Учитель последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением. Авторитарному (властному) стилю руководства свойственны основные черты автократического. Но при этом учащимся позволяют участвовать в обсуждении проблем коллективной жизни, вопросов, их затрагивающих. Однако решение в конечном счете всегда принимает учитель в соответствии со своими установками.

При демократическом стиле руководства учитель опирается на коллектив, стимулирует самостоятельность учащихся. Ученики обсуждают проблемы коллективной жизни и в результате делают определенный выбор. Но окончательное решение формулирует учитель, или оно должно быть им одобрено. Учитель проявляет определенную терпимость к критическим замечаниям учащихся, стремится понять их, вникнуть в их личные дела и проблемы. В организации деятельности коллектива старается занять позицию «первого среди равных».

При игнорирующем стиле руководства учитель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность учащихся, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей и указаний администрации.

Непоследовательный стиль характерен тем, что учитель в зависимости от внешних обстоятельств или собственного эмоционального состояния осуществляет любой из описанных выше стилей руководства, что ведет к дезориентации и ситуативности системы взаимоотношений учителя с учениками.

При попустительском, конформном стиле руководства преподаватель теряет контроль над руководством группой студентов по собственной инициативе или по инициативе выдающихся студентов лидеров либо идет на поводу желаний студентов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧИТЕЛЯ

Под профессиональной адаптацией учителя понимают процесс приспособления и привыкания к реальным условиям педагогической деятельности у молодого педагога, выпускника педагогического учебного заведения, пришедшего на работу в школу. Успешность профессиональной адаптации учителя зависит от многих обстоятельств, как объективных, не связанных с личностью, так и субъективных. Из объективных факторов, влияющих на успешность профессиональной адаптации, наиболее существенны такие, как атмосфера педагогического коллектива, в который попал молодой специалист, материальная база школы. Имеют значение величина учебной нагрузки в первые годы работы, число подготовок к урокам, расписание уроков, от которого зависит возможность посещать уроки коллег. Сказываются и состояние здоровья

учителя, его семейное положение, жилищные условия. Среди субъективных факторов профессиональной адаптации учителя в первую очередь надо назвать субъективную привлекательность профессии для личности. Чем она больше, тем быстрее и успешнее, как правило, идет адаптация. Большое значение имеет и наличие у молодого педагога таких профессиональных качеств, как тактичность, требовательность к себе и др., умение достигать близости с учениками, творческий подход к работе. Успешность профессиональной адаптации учителя во многом зависит от того, насколько сам он выступает в процессе ее активным субъектом, т. е. от того, насколько он стремится к самосовершенствованию. Мешает успешной профессиональной адаптации не только неразвитость

этих качеств, но и наличие у начинающего учителя стереотипов, вынесенных им из

своего школьного детства, или возникших под влиянием первых неудач, или сформировавшихся под воздействием неадекватных социальных ожиданий по отношению к учителю в той среде, где он воспитывался.

Важно учитывать также возраст молодого специалиста. Молодой учитель может быть молодым в смысле возраста, а может – и в смысле опыта. Молодому по возрасту специалисту адаптироваться легче, так как его опыт не обременен жизненным опытом настолько, насколько взрослого учителя. С учащимися общаться также легче молодому

по возрасту учителю, так как нет такого большого возрастного различия.

Представления у такого учителя немногим отличаются от его учеников, поэтому понимание между этим учителем и учащимися складывается проще. У более взрослого «молодого

специалиста» могут быть проблемы общения с педагогическим коллективом, так как складывается неправильное мнение, что начинающий свою деятельность учитель в более зрелом возрасте не может быть компетентным в своем деле

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ

Педагогические способности – определенные психологические особенности личности, которые являются условием достижения ею в роли учителя высоких результатов в обучении и воспитании детей.

Как известно, среди свойств и особенностей личности, образующих структуру тех или иных специальных способностей, одни будут ведущими, другие – вспомогательными.

В педагогических способностях ведущую роль играют коммуникативные свойства личности, и в первую очередь перцептивные, т. е. относящиеся к сфере восприятия.

Они позволяют учителю адекватно воспринимать психологию ученика, его психическое

состояние в конкретном случае, правильно оценивать состояние коллектива класса вообще и в данной педагогической ситуации в частности. Составной частью коммуникативных свойств личности учителя можно считать готовность к эмпатии, т. е. к пониманию психических состояний учеников и сопереживанию им.

Необходимое условие этого – любовь к детям. Третьим компонентом коммуникативных

свойств личности учителя можно считать высокоразвитую потребность в социальном взаимодействии, которая проявляется в стремлении к передаче знаний, к общению с детьми, в желании разумно организовать жизнь и деятельность детского коллектива.

Успешная реализация потребности в социальном взаимодействии зависит и от наличия у учителя педагогического такта.

Вспомогательные свойства и особенности личности, входящие в структуру педагогических

способностей, прежде всего определенные качества ума: остроумие, критичность, последовательность и ряд других. Немаловажное значение имеет и речь учителя: наличие ораторских способностей, лексическое богатство речи и т. д.

Педагогические способности – не только условие эффективной педагогической деятельности, но и во многом результат успешной работы учителя. Педагогические способности проявляются, формируются и развиваются в общей структуре психологических

свойств, отношений и действий учителя. Как показывает опыт, специальные исследования,

целенаправленное формирование развитие педагогических способностей самим

учителем вполне реально. Так, важнейший элемент перцептивных свойств личности – наблюдательность – развивается и совершенствуется как в процессе приобретения педагогического опыта, так и в результате специальных усилий педагога. Он в состоянии развить свою социально-психологическую наблюдательность, т. е. способность не только подмечать у учеников различные черты характера и склонности, но и распознавать причины их появления, уметь оценивать их проявление в соответствии с ситуацией и т. д.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ

Термином «умения» обозначают, как известно, владение сложной системой психических

и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками. Исходя из этого к основным педагогическим

умениям можно отнести следующие:

1) умение переносить известные учителю знания, варианты решения, приемы обучения

и воспитания в условия новой педагогической ситуации, трансформируя их в соответствии со спецификой конкретных условий учебно-воспитательной работы;

2) умение находить для каждой педагогической ситуации новое решение из комбинации

уже известных учителю идей, знаний, навыков;

3) умение создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые приемы для решения конкретной педагогической ситуации.

Кроме названных общепедагогических умений, учителю необходимо владеть рядом более частных, но не менее существенных умений, которые к тому же нередко являются условием эффективности применения общепедагогических умений.

В первую очередь речь идет о необходимости постоянно совершенствовать умение учителя адекватно воспринимать и видеть своих учеников, взаимоотношения в их среде свои взаимоотношения;

с ними такими, какие они есть в каждый данный момент, т. е. необходимо уметь спонтанно воспринимать происходящее в учебновоспитательном процессе. А это не так просто. Дело в том, что педагог всегда находится во внешней позиции по отношению к ученикам, всегда в той или иной мере отстранен от них, от их жизни и деятельности, несмотря на то что он организует ее. Поэтому педагог сознательно или неосознанно прикладывает к тому, что он видит, те нормативные суждения, которые он воспринял в процессе своего социального развития. А это может приводить к тому, что новые для учителя явления получают традиционное толкование в свете имеющихся у педагога норм и представлений. Кроме того, у педагога, ищущего ответ на определенный вопрос, возникает установка, благоприятная для того, чтобы не упустить

значимый факт. Но эта же установка может в отдельных случаях привести к предвзятости и заставить интерпретировать виденное в духе своих ожиданий.

Весьма важно умение учителя в процессе педагогической деятельности видеть и осознавать возникающие проблемы. Педагогические умения формируются и совершенствуются

как в процессе обучения в педагогических учебных заведениях, так и в процессе всей педагогической деятельности учителя. На сколько эффективно это происходит, во многом зависит от целевой установки самого учителя на формирование у себя названных умений.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАКТА

Педагогический такт – это поведение учителя, строящееся на основе адекватно воспринимаемых

им социальных ожиданий по отношению к нему как наставнику молодежи. Это проявляется

в наличии у педагога чувства меры и умения поддерживать правильные отношения с учениками, их родителями и коллегами. Психологическими основами педагогического такта можно считать совокупность стереотипов (устойчивых представлений), социальных установок (внутреннего состояния готовности определенным образом действовать

по отношению к чему либо или комулибо) и личностных черт, которые определяют поведение

учителя в сфере общения с людьми. Однако эти компоненты не есть нечто данное или неизменное. Они складываются в процессе всей жизни и деятельности учителя и, как правило, не имеют завершенного вида, т. е. учитель в определенной мере сам властен менять те или иные элементы, стремясь овладеть педагогическим тактом в наибольшей мере, стремясь оптимизировать взаимоотношения с учащимися. Важна установка учителя на постоянное изучение и адекватное восприятие учеников: их характеров, отношений со сверстниками и взрослыми, отношений к различным событиям, проблемам и т. д. Чем лучше учитель узнает ребят, тем больше у него возможностей быть тактичным в отношениях с ними. Но, стремясь лучше и больше знать своих питомцев, учитель должен уметь в соответствующий момент и не расслышать того, что не предназначалось для его ушей: либо потому, что расслышать было бы не тактично, либо потому, что расслышать значило бы немедленно реагировать,

а как – иной раз не ясно. Учителю нужно стараться не превратить общение с учениками в серию окриков и мелких придировок. Наконец, иногда бывает полезным «не

понять» чеголибо. Все это предотвратит многие мелкие конфликты с учащимися и поможет учителю с должным тактом вмешиваться в конфликты между учениками. Последнее особенно важно и сложно. Педагогу надо очень осторожно реагировать на противоречия, которые возникают между детьми, особенно в старшем школьном возрасте. Есть сфера противоречий, где вмешательство педагога должно быть весьма ограниченным, и далеко не все конфликты и противоречия могут и должны быть объектом обсуждения в коллективе. Эта мысль может стать одной из установок учителя, помогающей ему решать проблему педагогического такта.

В учебно-воспитательном процессе учитель предъявляет и обосновывает определенные требования к учащимся. Важнейшим условием эффективности этих требований является

установка учителя на соблюдение принципа целесообразности.

САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ

В современном обществе постоянное самообразование, с одной стороны, все больше становится условием успеха в деятельности, а с другой – и это особенно важно – оно спасает от интеллектуального оскудения личности.

С психологической точки зрения учителю необходимо постоянно заниматься самообразованием, поскольку специфика учительского труда такова, что педагоги:

1) находятся в положении людей, задача которых – сообщать истину, которую они нередко интерпретируют в соответствии со своими взглядами, сложившимися за десять и более лет до момента ее сообщения;

2) имеют ограниченные по сравнению с учениками временные возможности для получения информации;

3) имеют сравнительно ограниченный круг общения со своими сверстниками и нередко

ограниченное профессиональными интересами содержание общения.

В результате нередко картина мира, имеющаяся у учителя, может не соответствовать изменившимся реалиям, а следовательно, и существенно расходиться с картиной мира, воспринимаемой его учениками. Поэтому самообразование учителя следует понимать двояко: с одной стороны, как постоянное пополнение профессиональной и общекультурной информации, с другой – как постоянное обновление индивидуального социального опыта в самом широком плане.

Осознание этой необходимости учителем предполагает наличие у него адекватной самооценки. Сама объективная позиция учителя предопределяет возможность возникновения убежденности в своем всезнании.

Программа самообразования включает в себя совершенствование

общественнополитических

знаний, ознакомление с наиболее выдающимися достижениями различных наук, обогащение литературных и эстетических представлений, знакомство с новыми тенденциями и явлениями культурной жизни. Особо важное место занимает пополнение

знаний по преподаваемому предмету и знакомство с новейшими данными соответствующей

науки, развитие педагогических, психологических и методических знаний и умений, что возможно лишь при ознакомлении с появляющейся соответствующей литературой и

регулярном чтении периодических изданий.

Конкретное содержание и формы самообразования учителя зависят от многих обстоятельств: возраста, педагогического стажа, места жительства, преподаваемого предмета, индивидуальных интересов и увлечений, возраста и уровня подготовленности

учащихся, с которыми учитель работает, атмосферы педагогического коллектива и т. д. Самообразование учителя – необходимое условие эффективности педагогической деятельности. Как справедливо полагал К.Д. Ушинский, учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Коллектив педагогов школы – фактически трудовой коллектив, имеющий определенные

задачи, программу деятельности, план «выпуска продукции». Как и всякий коллектив, он является частью нашего общества, созданной для выполнения определенной функции – воспитания учащихся. Ему свойственны те ведущие отношения, которые присущи обществу, та доминирующая атмосфера, которая характерна для общества, та определяющая система человеческих ценностей, которая в нем принята.

Важнейшее свойство эффективного коллектива учителей – единство педагогических взглядов. Педагогический коллектив имеет определенную организационную структуру,

которая определяется содержанием деятельности коллектива. Структура определяет отношения взаимной зависимости, взаимного контроля членов коллектива.

В педагогическом коллективе существует определенное разделение труда и

кооперация в процессе его.

Педагогический труд разделен:

- 1) между учителями разных предметов, работающими в одном классе;
- 2) между учителями, ведущими один и тот же предмет в разных классах;
- 3) между учителями, работающими в одном классе, и его классным руководителем;
- 4) между педагогами, руководящими различными кружками, секциями, факультативами, обществами, клубами учащихся;
- 5) между педагогами, отвечающими за определенный участок или направление в воспитательной работе школы, и т. д.

Успешная работа педагогического коллектива зависит от хорошо налаженной кооперации

труда учителей. В первую очередь речь идет о кооперации между учителями одного предмета в рамках методического объединения, что позволяет наладить обмен опытом,

взаимодополнение и взаимозаменяемость в методической работе и во внеурочной работе с учащимися по предмету. Важна и кооперация между учителями разных предметов, работающим и в одном классе. Она позволяет сводить к минимуму перегрузку

учащихся, осуществлять согласованный дифференцированный и индивидуальный подход

к детям в зависимости от степени их учебной подготовленности, воспитанности и других факторов. Весьма полезна кооперация между классными руководителями параллельных

классов и классов одной возрастной ступени.

Она дает возможность лучше использовать для организации воспитательной работы индивидуальные возможности классных руководителей, предупреждает соперничество и

возникновение группового эгоизма в отдельных классах, создает условия для сближения различных коллективов. Разделение и кооперация труда требуют от учителя владения навыками сотрудничества, в первую очередь умения вместе с коллегами сосредоточиваться на объединяющем их в данный момент или на данном отрезке

времени деле.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Взаимоотношения учителей в педагогическом коллективе определяются и опосредствуются

целями и содержанием их деятельности. В процессе совместной деятельности и общения

в коллективе образуется несколько систем отношений, которые в общем виде можно представить так. Отношения, которые складываются между учителями для организации

и реализации их деятельности, можно условно назвать официальными (или формализованными).

Они включают в себя деловые отношения, которыми связаны между собой в той или иной мере все учителя, и отношения управления, которые складываются между администрацией и учителями, между учителями – руководителями отдельных участков

работы – и их коллегами в этой области работы и т. д.

Кроме того, в педагогическом коллективе складываются две системы неофициальных отношений. Первая – общая система межличностных нравственно-психологических отношений, охватывающая весь педагогический коллектив. Вторая – сетка избирательных отношений, основанных на взаимных симпатиях между отдельными учителями. Обе системы отношений складываются под сильнейшим влиянием содержания деятельности учителей и их взаимоотношений в процессе ее организации и реализации. Эффективность педагогического коллектива как воспитателя детского коллектива самым существенным образом зависит от его ценностно-ориентационного единства. Сюда входят установки членов коллектива по отношению к учащимся, целям воспитания, методы воздействия на учеников, стиль взаимоотношений с учащимися и т. д. Если в этих вопросах нет единства, то в коллективе могут развиваться различные болезни (конфликты между учителями, ревность, зависть, консерватизм), которые снижают успешность учебно-воспитательного процесса, отражаются на самочувствии учителей. Здесь большую роль играет психологический климат педагогического коллектива. Такой климат – одно из наиболее значимых проявлений ценностно-ориентационного единства и межличностных отношений. От него во многом зависит самочувствие учителя в школе, его стремление к полной самоотдаче в педагогической деятельности. Климат коллектива в немалой степени определяет и меру творчества каждого учителя. Благоприятный климат предполагает наличие в коллективе радости труда, общения, оптимизма, доверия, чувства локтя, чувства защищенности, бодрости и подобных эмоциональных состояний его членов. Климат педагогического коллектива зависит от ряда обстоятельств. На климат влияет стиль руководства педагогическим коллективом администрацией школы. Определенное значение имеют и условия труда.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

Педагогическое общение – специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты. Педагогическое общение – совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся. Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессиональнопедагогического общения. Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к

победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им.

Исследования

показывают, что педагоги, акцентирующие собственное «я», проявляют формализм по отношению к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность,

подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией «на другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся,

доходящее до самоуничтожения. У педагогов с центрацией «я – другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической

форме. Исследования позволяют условно выделить четыре группы учителей с точки зрения интенсивности их общения с учащимися.

К первой группе можно отнести тех учителей, кто постоянно общается с ребятами.

При чем это общение выходит далеко за рамки повседневных наставнических обязанностей учителя и отличается большой степенью интенсивности и доверительности.

Вторую группу составляют педагоги, которые с уважением относятся к учащимся, пользуются их доверием и симпатией. Для них характерен демократический стиль руководства.

В третью группу можно включить учителей, которые довольно явно стремятся к близкому

общению со школьниками, но такового не имеют. Среди этих учителей преобладают педагоги с авторитарным стилем руководства.

Четвертая группа – те педагоги, которые общение с учениками ограничивают узкими рамками деловых вопросов. Это преимущественно учителя с автократическим и игнорирующим

стилями руководства.

СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Выделяют следующие стили педагогического общения.

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношение к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ними дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении – со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании

– со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения «учитель

– ученики». Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.

4. Общение-устрашение, негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую

несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.

5. Общениезаигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет. Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них. В зависимости от стиля общения установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

- 1) приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении);
- 2) создание на занятии атмосферы защищенности при общении студентов с преподавателями;
- 3) одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;
- 4) одобрение практики обращения студентов за помощью к преподавателю или товарищам;
- 5) поощрение устных ответов по собственной инициативе студентов;
- 6) создание щадящих условий при ответе студентов с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
- 7) недопущение действий со стороны студентов, подавляющих творческую активность товарищей на занятии;
- 8) оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, правильном построении высказывания.

ТИПОЛОГИЯ М. ТАЛЕНА

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

Модель I – «Сократ». Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации. Такой учитель зачастую забывает в процессе спора цели данной дискуссии, всецело увлекаясь самим процессом отстаивания той или иной позиции. Учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II – «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III – «Мастер». Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию, и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще. Как правило, безупречен в выборе стиля одежды.

Модель IV – «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, поскольку считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль распространен более, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V – «Менеджер». Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах, сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI – «Тренер» . Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности.

Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное – конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII – «Гид» . Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом исходя из собственных потребностей, а не из потребностей учащихся.

ДИАЛОГ И МОНОЛОГ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ УРОВНИ ОБЩЕНИЯ

Следует отметить диаметрально противоположность монологической и диалогической форм педагогического общения. В первом случае существуют субъектнообъектные отношения, где объектом является ученик, студент, класс, группа. Во втором – субъектносубъектные отношения, при которых педагог взаимодействует с обучаемым или с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ним или с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие – учиться и развиваться под его руководством. Условия плодотворного педагогического общения на основе педагогического сотрудничества.

1. Педагогическое сотрудничество – двусторонний процесс, основанный на взаимодействии «преподаватель – студент», успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого.
2. Педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению.
3. Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений.

Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъектносубъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

Анализируя реальную работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе студентов, можно выделить разные уровни общения :

- 1) высокий – характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр.;
- 2) средний;
- 3) низкий – отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам. Эти воздействия можно разделить на два вида :

положительные – одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение; отрицательные – замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности студентов с целью повышения уровня общения:

- 1) прямое побуждение студентов к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;
- 2) мотивированное перед группой поощрение студентов за проявленную инициативу;
- 3) критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним;
- 4) «игровая провокация».

МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

- 1) модель диктаторская («Монблан») – преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты – лишь безликая масса слушателей. Никакого личного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению;
- 2) модель неконтактная («Китайская стена») – близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым;
- 3) модель дифференцированного внимания («Локатор») – основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров в общении; он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируются в настроении коллектива, концентрирует на них свое внимание;
- 4) модель гипорефлексная («Тетерев») – заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята;
- 5) модель гиперрефлексная («Гамлет») – противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как они воспринимаются окружающими;
- 6) модель негибкого реагирования («Робот») – взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы;
- 7) модель авторитарная («Я сам») – учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он – главное и единственное действующее лицо;
- 8) модель активного взаимодействия («Союз») – преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Процесс общения преподавателя со студентами может складываться в двух крайних вариантах:

- 1) взаимопонимание, слаженность выполнения учебной деятельности, развитие способности прогнозировать поведение друг друга;

2) разлад, отчужденность, неспособность понять и предугадать поведение друг друга, появление конфликтов.

Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к эмпатии и рефлексии, к наблюдательности, «сенсорной остроте», установления «раппорта» и умения учитывать репрезентативную систему собеседника, от умения слушать, понимать студента, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения, от изменения стилей и позиций общения, от умения преодолевать манипуляции и конфликты. Важную роль играет психологопедагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия.

Важнейшим фактором эффективности педагогического общения является тип установки педагога. Под установкой понимается готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации. Самому носителю его установки в большинстве случаев представляются абсолютно правильными, поэтому они чрезвычайно устойчивы и с трудом поддаются изменению через внешние воздействия. Консерватизм и ригидность установок усиливаются с возрастом. Исследователи выделяют два типа доминирующих установок преподавателей по отношению к студентам: позитивная и негативная.

Наличие негативной установки преподавателя на того или другого студента можно определить по следующим признакам: преподаватель дает «плохому» студенту меньше времени на ответ, чем «хорошему»; не использует наводящие вопросы и подсказки, при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому студенту или отвечает сам; чаще порицает и меньше поощряет; не реагирует на удачное действие студента и не замечает его успехов; иногда вообще не работает с ним на занятии.

Соответственно, о наличии позитивной установки можно судить по таким деталям: дольше ждет ответа на вопрос; при затруднении задает наводящие вопросы, поощряет улыбкой, взглядом; при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его; чаще обращается к студенту взглядом в ходе занятия и т. д. Специальные исследования показывают, что «плохие» студенты в четыре раза меньше обращаются к педагогу, чем «хорошие»; они остро чувствуют необъективность педагога и болезненно переживают ее.

ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГО ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОПТИМАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

В настоящее время необходимо осуществить переход от информационно-объяснительного

обучения студентов к деятельному, развивающему. Важными становятся не только усвоенные в вузе знания, но и способы усвоения, мышления и учебной деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала студента. А этого можно добиться только при условии демократичности методов обучения, раскрепощения студентов,

разрушения искусственных барьеров между преподавателями и студентами.

Развивающее обучение предполагает переход от типичной для традиционного обучения

схемы «услышал – запомнил – пересказал» к схеме «познал путем поиска вместе с преподавателями и товарищами – осмыслил – запомнил – способен оформить свою мысль словами – умею применить полученные знания в жизни».

Существует шесть основных функций взаимодействия субъектов педагогического процесса при оптимальном педагогическом общении:

1) конструктивная – педагогическое взаимодействие преподавателя и студента при

обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету;

2) организационная – организация совместной учебной деятельности преподавателя и студента, взаимной личной информированности и общей ответственности за успехи учебно-воспитательной деятельности;

3) коммуникативностимулирующая – сочетание различных форм учебно-познавательной

деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества; осведомленность студентов о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться;

4) информационнообучающая – показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни; подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полнота в сочетании

с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядночувственную сферу студентов;

5) эмоциональнокорректирующая – реализация в процессе обучения принципов «открытых

перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности; доверительного общения между преподавателем и студентом;

б) контрольнооценочная – организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов, самоконтроль и самооценка.

Препятствовать установлению оптимального педагогического общения между преподавателем

и обучаемыми могут действия преподавателя, не соответствующие причинам и мотивам

поведения студента или сложившейся ситуации.

СОДЕРЖАНИЕ

1. ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
2. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И НАЧАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
3. БИОГЕНЕТИЧЕСКОЕ И СОЦИОГЕНЕТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
4. ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
5. МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
6. РАЗВИТИЕ КАК ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ РЕБЕНКОМ ИСТОРИЧЕСКИМ ОПЫТОМ
7. БИОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ
8. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ И ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ
9. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМОВ ПРИМЕНЕНИЯ СПОСОБОВ И ЗНАНИЙ
10. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
11. РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
12. РАЗВИТИЕ МЕХАНИЗМОВ СОЗНАНИЯ
13. АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА КАК УСЛОВИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
14. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЗНАНИЙ, МЕХАНИЗМОВ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ
15. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТА
16. ОСНОВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ СМЕНЫ ВОЗРАСТНЫХ ПЕРИОДОВ РАЗВИТИЯ
17. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДО ТРЕХ ЛЕТ
18. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ
19. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ
20. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА
21. ПСИХОЛОГИЯ ЮНОСТИ
22. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О НАУЧЕНИИ
23. УРОВНИ И ВИДЫ НАУЧЕНИЯ
24. ПОНЯТИЕ ОБ ОБУЧЕНИИ
25. ВИДЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
26. ПРОГРАММИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
27. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ
28. ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ
29. ПРОИЗВОДСТВЕННО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ
30. ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ
31. ПОПУТНОЕ НАУЧЕНИЕ И ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОЕ УЧЕНИЕ
32. УЧЕНИЕ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
33. ТИПЫ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ
34. МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
35. СТРУКТУРА ОБУЧЕНИЯ И ВИДЫ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
36. ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ ЗАУЧИВАНИЯ. ВНИМАНИЕ И УСТАНОВКА
37. ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ ЗАУЧИВАНИЯ. СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА
38. ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАУЧИВАНИЯ. ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ В ОБУЧЕНИИ
39. ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ
40. УСЛОВИЯ И ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ
41. ПУТИ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ
42. ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ
43. ЧЕРТЫ И МЕХАНИЗМЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ
44. СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ
45. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ
46. УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ПОНЯТИЙ И УСВОЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ
47. ТИПЫ МЫШЛЕНИЯ
48. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ МЫШЛЕНИЯ
49. ОПЕРАЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ МЫШЛЕНИЯ
50. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ И ПУТИ ОБУЧЕНИЯ МЫШЛЕНИЮ
51. ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
52. РАЗВИТИЕ ПРАВИЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ
53. ОБУЧЕНИЕ УМЕНИЯМ
54. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ
55. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ
56. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ
57. ЛИЧНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ
58. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

59. ОРГАНИЗАЦИЯ ВЕДУЩИХ ТИПОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
60. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕСТВЕННО ПОЛЕЗНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА
61. ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ И ЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ
62. САМОВОСПИТАНИЕ
63. ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
64. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ КОРРИГИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ «ТРУДНЫХ» ДЕТЕЙ
65. ЕДИНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ
66. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВОСПИТАНИЯ
67. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ПРИЕМОВ ВОСПИТАНИЯ
68. ПСИХОЛОГИЯ УЧИТЕЛЯ: ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ
69. МЕСТО И ФУНКЦИИ УЧИТЕЛЯ В ОБЩЕСТВЕ
70. ТРЕБОВАНИЯ К УЧИТЕЛЮ
71. СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ ПО ОТНОШЕНИЮ К УЧИТЕЛЮ
72. УЧИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
73. ВЗАИМООТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ
74. СТИЛИ РУКОВОДСТВА УЧАЩИМИСЯ
75. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧИТЕЛЯ
76. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ
77. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ
78. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАКТА
79. САМООБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЯ
80. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕКТИВ
81. ВЗАИМООТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА
82. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ
83. СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ
84. ТИПОЛОГИЯ М. ТАЛЕНА
85. ДИАЛОГ И МОНОЛОГ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ. УРОВНИ ОБЩЕНИЯ
86. МОДЕЛИ ПОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
87. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ
88. ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ОПТИМАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ