

Наталья Богачкина

Шпаргалка по педагогической психологии

Наталья Александровна Богачкина

Шпаргалка по педагогической психологии

1. ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Начало развитию педагогической теории положил фундаментальный труд Я.А. Коменского «Великая дидактика», увидевший свет в 1657 г. Но лишь в конце XIX в. педагогическая психология начала оформляться как самостоятельная наука. Весь путь ее становления может быть представлен тремя длительными этапами.

Первый этап – с середины XVII в. (выхода в свет «Великой дидактики» Я.А. Коменского) до конца XIX в. – может быть назван общедидактическим с «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику» по выражению И. Песталоцци. Крупнейшие представители педагогической науки этого периода – Я. А. Коменский (1592–1670), И. Песталоцци (1746–1827), Ж.-Ж Руссо (1712–1778), И. Гербарт (1776–1841), А. Дистервег (1790–1866), К. Д. Ушин-ский (1824–1870) – уже рассматривали те проблемы, которые и сейчас входят в область интересов педагогической психологии: связь развития с обучением и воспитанием, творческую активность ученика, способности ребенка и их развитие, роль личности учителя, психологические особенности организации обучения и др. Это период первых попыток научного осмысления данного процесса, и собственно психологические аспекты перечисленных проблем были раскрыты этими исследователями далеко не полностью.

Второй этап развития педагогической психологии имеет хронологические границы с конца XIX в.(выхода в свет труда П.Ф. Каптерева «Педагогическая психология») до середины XX в. Начинает оформляться как самостоятельная отрасль, опираясь на достижения педагогической мысли предшествующих столетий и результаты психологических и психофизических экспериментальных исследований. Педагогическая психология развивалась и оформлялась одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии и разработкой конкретных педагогических систем.

В это время появляется много работ, посвященных собственно психологическим проблемам учения и обучения: особенностям запоминания, развития речи, интеллекта, особенностям выработки навыков (А.П. Нечаев, А. Бинэ и Б. Анри, Г. Эббингауз, Ж. Пиаже, Дж. Дьюи, С. Френэ и др.). Важным явлением на данном этапе стало формирование особого психолого-педагогического направления – **педологии**. В этой науке комплексно, на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития.

Третий этап развития педагогической психологии (с середины XX в.) выделяется на основании создания ряда собственно психологических теорий обучения. Так, в 1954 г. Б. Скиннер наряду с Дж. Уотсоном выдвинули идею программированного обучения, а в 1960-е гг. Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем начала разрабатываться целостная система проблемного обучения, опирающаяся, с одной стороны, на точку зрения Дж. Дьюи о том, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой – на положения С.Л. Рубинштейна и других о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения мысли в проблемной ситуации.

2. ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Основное содержание педагогической психологии составляют психологические закономерности процессов обучения и воспитания.

Воспитание традиционно понимается как процесс организованного и целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка. Обучение – это процесс, основная цель которого – развитие способностей ребенка. Воспитание и обучение составляют основные стороны педагогической деятельности.

В педагогической психологии эти процессы рассматриваются отдельно, хотя такое деление весьма условно. Тем не менее воспитание и обучение имеют различные цели, содержание, методы и ведущие типы реализующей их активности.

Воспитание имеет дело с чувствами, межличностными отношениями, передачей социальных ценностей и установок, норм и правил поведения. Воспитание основывается на понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры.

Обучение же имеет дело с познавательными процессами ребенка, использует разнообразные приемы передачи знаний, умений и навыков. Основано обучение на восприятии и понимании человеком предметного мира.

Основные проблемы педагогической психологии

- 1. Проблема сенситивного периода.** Она связана с выделением и максимально возможным использованием определенных возрастных периодов для развития тех или иных способностей или качества ребенка. В настоящее время неизвестны все сенситивные периоды развития интеллекта и личности, их начало, длительность и конец. Скорее всего, эти периоды индивидуальны и своеобразны. Возможно несколько сенситивных периодов, характерных для одних и тех же свойств в разные возрастные периоды. Пока однозначного решения этой проблемы не существует.

- 2. Проблема связи сознательно организованного воздействия и естественного психического развития ребенка,** иными словами, проблема связи биологического созревания и обучения с развитием ребенка (помогает специально организованное обучение развитию ребенка или мешает ему).

- 3. Проблема общего и возрастного сочетания обучения и воспитания:** какие приоритеты и в каком возрасте должны быть, как гармонично объединить процессы обучения и воспитания?

- 4. Проблема осуществления системного характера развития ребенка и комплексного педагогического воздействия:** по каким законам должно протекать педагогическое воздействие и каковы его ключевые моменты?

- 5. Проблема взаимосвязи созревания и обучения ребенка, его задатков и способностей, генетической и средовой обусловленности, развития психологических характеристик и поведения ребенка.**

- 6. Проблема определения психологической готовности ребенка к сознательному обучению и воспитанию, поиск валидных средств диагностики.**

- 7. Проблема педагогической запущенности:** как отличить безнадежно отставшего в развитии ребенка от педагогически запущенного; какие дефекты в развитии устранимы на определенном этапе, а какие – нет?

- 8. Проблема обеспечения индивидуализации обучения:** каким образом можно создать условия для индивидуального обучения (темпы, ритм усвоения знаний с ориентировкой на индивидуальные особенности ребенка), когда учебный процесс в целом носит групповой характер.

3. ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Термином «педагогическая психология» обозначаются две разные науки. Одна из них – это **базовая наука**, которая является первой ветвью психологии. Она изучает природу и закономерности процесса учения и воспитания. Под таким же термином – «педагогическая

психология» развивается и прикладная наука, цель которой – использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики. За рубежом эту прикладную часть психологии часто называют **школьной психологией**.

Термин **«педагогическая психология»** был предложен П.Ф. Каптеревым в 1874 г. Первоначально он существовал наряду с другими терминами, принятыми для обозначения дисциплин, занимающих пограничное положение между педагогикой и психологией: **«педология», «экспериментальная педагогика»**. Экспериментальная педагогика и педагогическая психология сначала трактовались как разные названия одной и той же области знания. На протяжении первой трети XX в. их значения были дифференцированы. **Экспериментальная педагогика** стала пониматься как область исследований, направленных на приложение данных экспериментальной психологии к педагогической реальности; **педагогическая психология** – как область знания и психологическая основа теоретической и практической педагогики.

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

При рассмотрении педагогической психологии нужно разграничить понятия ее объекта и предмета.

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

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

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

Например, В.А. Крутецкий считает, что педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах^ закономерности формирования у школьников творческого активного мышления^ изменения в психике, т. е. формирование психических новообразований».

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

4. СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Структуру **педагогической психологии** составляют три раздела: психология **обучения**; психология **воспитания**; психология учителя.

Предмет психологии обучения – развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения. Таким образом, раскрывается психологическая сущность учебного процесса. Исследования в этой области направлены на выявление: взаимосвязей внешних и внутренних факторов, обуславливающих различия познавательной деятельности

в условиях различных дидактических систем; соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения; возможностей управления процессами **учения и развития** ребенка и др.

Исследования непосредственно самого процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что **процесс усвоения** – это выполнение человеком определенных действий или **деятельности**. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при доведении усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик.

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

В 70-е гг. XX в. в педагогической психологии все чаще стали использовать другой путь: изучение закономерностей становления знаний и познавательной деятельности в целом в условиях специально организованного обучения. Исследования показали, что управление процессом **учения** существенно меняет ход усвоения знаний и умений. Проведенные исследования имеют важное значение для нахождения наиболее оптимальных путей **обучения** и выявления условий для эффективного умственного развития учащихся.

В отечественной педагогической психологии созданы такие теории учения, как ассоциативно-рефлекторная теория, **теория поэтапного формирования умственных действий** и др. Среди западных теорий учения наибольшее распространение получила **бихевиористская теория**.

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

Исследования в этой области направлены на изучение: содержания мотивационной сферы личности учащегося, ее направленности, ценностных ориентацией, нравственных установок; различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в разных условиях; структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности; условий и последствий **психической депривации** и др.

Предмет психологии учителя – психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности. Важнейшими задачами этого раздела педагогической психологии являются: определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов; изучение эмоциональной устойчивости учителя; выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося и ряд других.

5. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ С ДРУГИМИ НАУКАМИ

Исторически сложилось так, что разработка теории обучения и воспитания долгое время была прерогативой только педагогики. Первая педагогическая книга по теории обучения Я.А. Коменского «Великая дидактика» была написана еще в XVII в. (1633–1638), а психология как самостоятельная наука сложилась гораздо позже, на рубеже XIX–XX вв., т. е. более чем на четверть тысячелетия позже. Зародившаяся новая наука не сразу могла взяться за изучение проблем обучения, и лишь в 1-й четверти XX в. начались психологические исследования в этой области.

В пору становления педагогики и развертывания практики массового обучения еще не были известны собственно психологические закономерности усвоения знаний и

формирования человеческой личности, так что педагогическая теория обучения и воспитания развивалась вне связи с данными научной психологии в силу отсутствия таковых. В то же время эмпирически сложившаяся педагогическая теория учитывала и учитывает психологию человека. Связью между педагогической и психологической науками выступают педагогическая и возрастная психология, психология профессиональной педагогической деятельности, психология управления педагогическими системами и многие психологические исследования других областей образования.

Стремление традиционной педагогики начальной школы прививать ребенку правильное поведение через наглядный показ образцов некоторых действий, чтобы усвоение их происходило путем созерцания и подражания этим образцам, прямо противоречит данной психологической закономерности воспитания через посредство собственной деятельности ребенка. Это является первым противоречием между педагогикой и психологической теорией. Другое противоречие проявляется в том, что если психология ратует за такое обучение, которое с самого первого класса формирует у ребенка теоретическое мышление и доказывает, что это не только нужно, но и вполне доступно шести-семи-летним детям, то педагогика полагает правомерным опираться только на присущее ребенку дошкольного возраста конкретно-образное мышление, считая теоретическое мышление для младшего школьника непосильным.

Педагогическая психология тесно **связана с физиологией**. Для понимания механизмов управления физическим и психическим развитием обучаемых особенно важно знать закономерности жизнедеятельности организма в целом и отдельных его частей, функциональных систем. Знание закономерностей функционирования высшей нервной деятельности позволяет педагогике конструировать развивающие, обучающие технологии, инструментарий, способствующий оптимальному развитию личности.

Данные социологии способствуют более глубокому осмыслению проблемы социализации личности. Результаты социологических исследований являются базой для решения педагогических проблем, связанных с организацией студенческого досуга, профессиональной ориентацией, и многих других. Исходное значение для педагогической науки имеет **философское знание**. Оно является базой для осмысления целей воспитания и образования в современный период развития педагогического знания. Теория познания позволяет опосредованно, благодаря общности законов, определить закономерности учебно-познавательной деятельности и механизмы управления ею.

6. НАБЛЮДЕНИЕ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

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

Педагогическое наблюдение. Этот метод применяется в процессе практически любого педагогического исследования, что вполне естественно. Изучение педагогических явлений требует от исследователя их непосредственного наблюдения, накопления и фиксации фактического материала, относящегося к педагогической работе.

Наблюдение может проводиться непосредственно или же с использованием технических средств и способов регистрации данных (фото-, аудио- и видеоаппаратура, карты наблюдения и пр.). Однако с помощью наблюдения можно обнаружить лишь явления, встречающиеся в обычных, «нормальных» условиях, а для познания существенных свойств объекта необходимо создание специальных условий, отличных от «нормальных».

Главными особенностями метода наблюдения являются: непосредственная связь наблюдателя и наблюдаемого объекта; пристрастность (эмоциональная окрашенность)

наблюдения; сложность (порой – невозможность) повторного наблюдения.

В зависимости от позиции наблюдателя выделяются открытое и скрытое наблюдение. Первое означает, что испытуемым известен факт их научной подконтрольности, а деятельность исследователя воспринимается визуально. Скрытое наблюдение предполагает факт скрытого прослеживания действий испытуемого.

Выделяются далее сплошное и выборочное наблюдение. Первым охватываются процессы в целостном виде: от их начала до конца, до завершения. Второе представляет собой пунктирное, выборочное фиксирование тех или иных изучаемых явлений, процессов.

Специфические требования к процедуре получения и трактовки информации в наблюдении.

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

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

3. Для наблюдения должны быть выделены наиболее важные моменты поведения (критические случаи).

4. Наблюдатель должен иметь возможность фиксировать поведение оцениваемого лица длительный промежуток времени, во многих ролях и критических ситуациях.

5. Надежность наблюдения повышается в случае совпадения показаний нескольких наблюдателей.

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

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

РАБЕ7. ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

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

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

Особую категорию методов психологического исследования и воздействия образуют формирующие, или обучающие, эксперименты. Они позволяют направленно формировать особенности таких психических процессов, как восприятие, внимание, память, мышление.

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

Чаще всего в психолого-педагогических экспериментах имеют дело с 2 группами: экспериментальной, в которую включается изучаемый фактор, и контрольной, в которой он

отсутствует.

Экспериментатор по своему усмотрению может видоизменять условия проведения опыта и наблюдать последствия такого изменения. Это, в частности, дает возможность находить наиболее рациональные приемы в учебно-воспитательной работе с учащимися. Например, меняя условия заучивания того или иного учебного материала, можно установить, при каких условиях запоминание будет наиболее быстрым, прочным и точным. Проводя исследования при одинаковых условиях с разными испытуемыми, экспериментатор может установить возрастные и индивидуальные особенности протекания психических процессов у каждого из них.

Психолого-педагогические эксперименты различаются: по форме проведения; количеству переменных; целям; характеру организации исследования.

По форме проведения выделяют два основных вида эксперимента – лабораторный и естественный.

Лабораторный эксперимент проводится в специально организованных, искусственных, условиях, призванных обеспечить чистоту результатов. Его применяют в тех случаях, когда необходимо получить точные и **надежные** показатели при строго определенных условиях.

Естественный эксперимент. Указанные недостатки лабораторного эксперимента в некоторой мере устраняются при организации естественного эксперимента. Впервые этот метод был предложен в 1910 г. А.Ф. Лазурским на 1-м Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике. Естественный эксперимент проводится в обычных условиях в рамках привычной для испытуемых деятельности, например учебных занятий или игры.

Формирующий эксперимент – применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого. Синонимы формирующего эксперимента: преобразующий, созидательный, воспитывающий, обучающий, метод активного формирования психики.

Цель **констатирующего эксперимента** – измерение наличного уровня развития (уровня развития абстрактного мышления, морально-волевых качеств личности и т. п.).

8. ТЕСТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Метод тестирования. В связи со спецификой предмета педагогической психологии одни из названных выше методов используются в ней в большей степени, другие – в меньшей. Однако все большее распространение в педагогической психологии получает метод тестирования.

Тест (англ. test – проба, испытание, проверка) – в психологии – фиксированное во времени испытание, предназначенное для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий. Тест – основной инструмент психодиагностического обследования, с помощью которого осуществляется психологический диагноз.

От других способов обследования тестирование отличается:

- точностью;
- простотой;
- доступностью;

– возможностью автоматизации. Тестирование предполагает, что обследуемый выполняет определенную деятельность: это может быть решение задач, рисование, рассказ по картинке и прочее – в зависимости от используемой методики; происходит определенное испытание, на основании результатов коего психолог делает выводы о наличии, особенностях и уровне развития тех или иных свойств. Отдельные тесты – это стандартные наборы заданий и материала, с коим работает испытуемый; стандартна и процедура

предъявления заданий, хотя в некоторых случаях предусматриваются определенные степени свободы для психолога – право задать дополнительный вопрос, построить беседу в связи с материалом и пр. Процедура оценки результатов тоже стандартна.

Такая стандартизация позволяет сопоставлять результаты различных испытуемых.

Процесс тестирования можно разделить на три этапа: 1) выбор теста – определяется целью тестирования и степенью достоверности и надежности теста;

2) его проведение – определяется инструкцией к тесту;

3) интерпретация результатов – определяется системой теоретических допущений относительно предмета тестирования.

Чисто педагогическим аспектом тестирования является использование тестов успеваемости. Широко применяются тесты умений, таких как чтение, письмо, простейшие арифметические операции, а также различные тесты для диагностики уровня обученности – выявления степени усвоения знаний, умений по всем учебным предметам.

Обычно тестирование как метод психолого-педагогического исследования сливается с практическим тестированием текущей успеваемости, выявления уровня обученности, контролем качества усвоения учебного материала.

А.К. Ерофеев, анализируя основные требования к тестированию, выделяет следующие основные группы знаний, которыми должен обладать тестолог:

- основные принципы нормативно-ориентированного тестирования;
- типы тестов и сферы их применения;
- основы психометрии (т. е. в каких единицах измеряются в системе психологические качества);
- критерии качества теста (методы определения валидности и надежности теста);
- этические нормы психологического тестирования. Все сказанное выше означает, что использование тестирования в педагогической психологии требует специальной подготовки, высокой квалификации и ответственности.

9. СТРУКТУРА ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Образование может рассматриваться в разных смысловых плоскостях.

1. Образование как система имеет определенную структуру и иерархию ее элементов в виде научных и учебных заведений разного типа (дошкольное, начальное, среднее, среднеспециальное, высшее образование, постдипломное образование).

2. Образование как процесс предполагает протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состояниями участников этого процесса, технологичность, обеспечивающую изменения, преобразования.

3. Образование как результат свидетельствует об окончании учебного заведения и удостоверении этого факта сертификатом.

Образование обеспечивает в конечном счете определенный уровень развития познавательных потребностей и способностей человека, определенный уровень знаний, умений, навыков, его подготовки к тому или иному виду практической деятельности. Различают общее и специальное образование. Общее образование обеспечивает каждому человеку такие знания, умения, навыки, которые необходимы ему для всестороннего развития и являются базовыми для получения в дальнейшем специального – профессионального образования. По уровню и объему содержания как общее, так и специальное образование может быть начальным, средним и высшим. Сейчас, когда возникает необходимость непрерывного образования, появился термин «образование взрослых», поствузовское образование. Под содержанием образования В.С. Леднев понимает «...содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений (обучение), во-вторых, воспитанием типологических

качеств личности (воспитание), в-третьих, умственным и физическим развитием человека (развитие)». Отсюда следуют три компонента образования: обучение, воспитание, развитие.

Современное понимание образования мы находим в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.): «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов)». Общие требования к содержанию образования изложены в ст. 14 этого Закона:

«1. Содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано:

- на обеспечение самоопределения личности, создания условий для ее самореализации;
- на развитие гражданского общества;
- на укрепление и совершенствование правового государства.

2. Содержание образования должно обеспечивать:

- формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;
- адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;
- интеграцию личности в системы мировой и национальных культур;
- формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;
- воспроизведение и развитие кадрового потенциала общества».

10. ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В развитых странах эмпирическим путем определены исторические тенденции «удорожания» материальных и педагогических компонентов затрат на обучение в расчете на одного учащегося, а также установлена зависимость между уровнем удельных затрат и качеством получаемого образования. Комплексное изучение образовательных систем и рынков труда показало, что наиболее распространенные типы и формы образования находятся в динамическом соответствии со структурой уровня и направленности способностей учащихся и потребностями производства и жизни.

С учетом потребностей и возможностей личности образовательные программы осваиваются в следующих формах: в образовательном учреждении – в форме очной, очно-заочной (вечерней), заочной; в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

В современных системах образования видна тенденция оценивать результат по выходу, который представлен определенными унифицированными вне зависимости от формы обучения требованиями или стандартами. Образовательные системы в последние десятилетия все больше осуществляют свое действие в пространстве, переходя от контактного типа обучения к дистанционному обучению, где основную роль играют телекоммуникационные средства. Допускается сочетание различных форм получения образования.

В Российской Федерации существуют две формы получения образования. В соответствии с Законом об образовании освоение образовательной программы допускается либо непосредственно в образовательном учреждении в очной, очно-заочной (вечерней) или заочной форме, либо в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

Первая форма характеризуется тем, что в ходе образования постоянно существует связь между обучающимся и педагогом, который несет ответственность за уровень и качество получаемого обучающимся образования.

При второй форме обучающийся только сдает экзамены по определенным частям образовательной программы, при этом преподаватели не следят за процессом его подготовки

и не несут за это ответственности, вся ответственность за качество освоения образовательной программы лежит на родителях учащегося и на нем самом. Эти две формы принципиально различны, но законом разрешено их сочетание: любой ребенок, обучающийся в школе, из любого класса может быть переведен на вторую форму обучения сроком на один-два года и более. Для этого необходимы только желание родителей и оформление соответствующих документов.

В рамках всей этой системы функционируют следующие структурные элементы образовательного процесса: 1) учебная информация, определяемая образовательными программами; 2) средства ее передачи и приема (методы обучения и учения); 3) учащиеся и педагоги.

Таким образом, образование как система может рассматриваться в трех измерениях, в качестве которых выступают:

– социальный масштаб рассмотрения, т. е. образование в мире, стране, обществе, регионе и организации, образование государственное, общественное и частное, образование светское и клерикальное и т. д.;

– ступень образования (дошкольное, школьное, среднее профессиональное, высшее профессиональное с различными уровнями, учреждения повышения квалификации, аспирантура, докторантура);

– профиль образования: общее, специальное, профессиональное, дополнительное.

11. ПОНЯТИЕ ОБУЧАЕМОСТИ

Обучаемость – это общая способность индивида к усвоению новых знаний, формированию умений и навыков. Обучаемость характеризует уровень психического развития человека, сформированность у него обобщенных способов действий. Обучаемость формируется с раннего детства. Особенно важно при этом эффективно использовать сензитивные периоды развития личности – периоды наибольшей предрасположенности человека к усвоению определенных сфер социального опыта.

Важнейшим показателем обучаемости является то количество дозированной помощи, которая необходима учащемуся для достижения заданного результата.

Обученность – это тезаурус, или запас усвоенных понятий и способов деятельности. То есть система знаний, умений и навыков, соответствующая норме (заданному в образовательном стандарте ожидаемому результату).

Процесс усвоения знаний осуществляется поэтапно в соответствии со следующими уровнями: различения или узнавания предмета (явления, события, факта); запоминания и воспроизведения предмета, понимания, применения знаний на практике и переноса знаний в новые ситуации.

Качество знаний оценивают по таким показателям, как их полнота, системность, глубина, действенность, прочность.

Одним из основных показателей перспектив развития учащегося является способность ученика к самостоятельному решению учебных задач (близких по принципу решения в сотрудничестве и с помощью учителя).

В качестве внешних критериев эффективности процесса обучения принимают:

– степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности;

– темпы роста процесса самообразования как пролонгированный эффект обучения;

– уровень образованности или профессионального мастерства;

– готовность повысить образование.

В практике обучения сложилось единство логик учебного процесса: индуктивно-аналитической и дедуктивно-синтетической. Первая ориентирует на наблюдение, живое созерцание и восприятие реальной действительности и лишь затем на

абстрактное мышление, обобщение, систематизацию учебного материала. Второй вариант ориентирует на введение учителем научных понятий, принципов, законов и закономерностей, а затем на их практическую конкретизацию.

Обучаемость – способность к овладению нового, в том числе учебного, материала (новых знаний, действий, новых форм деятельности). Обучаемость, основываясь на способностях (в частности, особенности сенсорных и перцептивных процессов, памяти, внимания, мышления и речи) и познавательной активности субъекта, по-разному проявляется в разных деятельности и в разных учебных предметах. Особое значение для повышения уровня обучаемости имеет формирование на определенных, сензитивных этапах развития, в частности при переходе от дошкольного детства к систематическому обучению в школе, метакогнитивных навыков, к которым относится управление познавательными процессами (планирование и самоконтроль, проявляющиеся, например, в произвольном внимании, произвольной памяти), речевые навыки, способности к пониманию и использованию различных видов знаковых систем (символической, графической, образной).

12. СООТНОШЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

В отечественной психологии соотношение понятий «обучение и развитие» впервые было исследовано Л.С. Выготским. По его концепции психическое развитие индивида происходит более успешно, если обучение осуществляется в «зоне ближайшего развития» – ребенок под руководством взрослого должен выполнить то, чего он не мог бы выполнить самостоятельно, он должен обучиться, несколько опережая свои актуальные возможности. Отечественная педагогическая психология разработала специальную **теорию развивающего обучения** (Л.В. Занков, Д.К. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), составной частью которого является теория проблемного обучения (М.И. Еникеев, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин).

Обучением именуется деятельность учителя по передаче учащимся знаний и жизненного опыта, формированию у них умений и навыков. Понятие «учение» подразумевает активность самого учащегося, его действия, направленные на приобретение знаний, умений и навыков, развитие способностей, самосовершенствование. Таким образом, процесс образования протекает как единство активности учителя (педагогической деятельности) и ученика (учебной деятельности). Во-вторых, со стороны обучающего образовательный процесс практически всегда представляет собой единство обучения и воспитания. В-третьих, сам процесс такого воспитывающего обучения с позиции обучающегося включает освоение знаний, практические действия, выполнение учебных задач, а также личностные и коммуникативные тренинги, что способствует его всестороннему развитию.

Термин «развитие» указывает на изменения, которые со временем происходят в строении тела, мышлении или поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды. Обычно эти изменения прогрессируют и накапливаются, приводя к усилению организации и усложнению функций. Другими словами, для специалистов в области возрастной психологии, да и не только для них, может представлять интерес хотя бы примерный временной график появления конкретных форм поведения в жизни детей. Такой график позволил бы изучающим детское развитие сравнивать время появления определенных форм поведения у разных детей, принадлежащих как к одинаковым, так и к различным культурам или социальным группам.

Установление приблизительных возрастных норм компетентности ребенка в основных сферах жизнедеятельности позволяет оценить, насколько конкретный ребенок опережает сверстников в своем развитии (или, наоборот, отстает от них). Возрастные нормы могут быть полезны при разработке программ помощи детям, отстающим в развитии, или, например, при оценивании влияния различных условий жизни на развитие.

Развитие происходит в трех областях: физической, когнитивной и психосоциальной. К физической области относятся такие физические характеристики, как размеры и форма тела и органов, изменения структуры мозга, сенсорные возможности и моторные (или двигательные) навыки. Когнитивная область (от лат. «cognitio» – знание, познание) охватывает все умственные способности и психические процессы, включая даже конкретную организацию мышления. К этой области относятся такие процессы, как восприятие, рассуждение, память, решение задач, речь, суждение и воображение. В психосоциальную область входят свойства личности и социальные навыки. К ней относят присущий каждому из нас индивидуальный стиль поведения и эмоционального реагирования, т. е. то, как люди воспринимают социальную действительность и реагируют на нее. Развитие человека в этих трех областях происходит одновременно и взаимосвязанно, что можно продемонстрировать на примере развития ребенка в первый год жизни.

13. ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Личностный компонент предполагает, что в центр процесса обучения ставится как сам обучающийся, так и его личностные особенности – мотивы, цели, психологический склад, т. е. сам ученик как личность. Учитель определяет учебную цель каждого занятия и направляет весь образовательный процесс на развитие личности ученика исходя именно из интересов, знаний и умений обучающихся. В соответствии с этим при реализации **лично-деятельностного подхода (ЛДП)** необходимо вслух формулировать цель каждого урока с позиции каждого ученика и всего ученического коллектива в целом, например: «Сегодня каждый из вас научится...» или «На сегодняшнем занятии мы с вами разберемся в...»

ЛДП подразумевает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половые, возрастные, статусные и индивидуально-психологические особенности обучающегося. В условиях ЛДП все адресуемые ученику вопросы, задания и замечания должны стимулировать его интеллектуальную активность, поддерживать и направлять его учебную деятельность без излишней фиксации внимания на ошибках и неудачных действиях.

В отечественной психологии наибольший вклад в разработку общей теории деятельности внесли А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн. Согласно их подходам деятельность представляет собой активное целенаправленное взаимодействие человека с окружающим миром, включая и других людей, и самого себя, вызванное определенной потребностью.

С позиции учителя ЛДП означает организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью ученика в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания им смысла обучения. Реализуя ЛДП, педагогу придется пересмотреть привычную трактовку процесса обучения преимущественно как сообщения знаний и формирования умений и навыков. Учителю необходимо переходить от отношения к ученику как к объекту воздействия к субъект-субъектному, равнопартнерскому сотрудничеству с ним. Информационно-контролирующая функция учителя все более уступает место функции координирующей. Учитель становится для ученика человеком, вызывающим подлинный интерес и к учебному предмету, и к себе как партнеру по общению. В результате такого взаимодействия учитель и класс образуют единый коллективный субъект образовательной деятельности.

С позиции ученика ЛДП предполагает прежде всего свободу выбора обучающимся методов своего учения. Для ученика психологическими проявлениями реализации учителем ЛДП становятся обеспечение безопасности личностных проявлений обучающегося, создание условий для его самоактуализации и личностного роста; этот подход формирует активность

ученика, его готовность к учебной деятельности, к решению проблемных задач за счет равнопартнерских, субъект-субъектных доверительных отношений с педагогом; ЛДП обеспечивает единство у ученика внутренних и внешних мотивов учебной деятельности: главным внутренним мотивом становится познавательный, а главным внешним – мотив достижения успехов. В результате реализации этого подхода формируется внутреннее принятие учеником учебной задачи и возникает удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися.

14. КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ И ОБУЧЕНИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО

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

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

Зона ближайшего развития – это расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

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

Зона ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, – писал Л.С. Выготский, – когда оно идет впереди развития». Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Обучение может ориентироваться на уже пройденные циклы развития – это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на ЗБР, – это высший порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения. ЗБР дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребенка и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Определение актуального и потенциального уровней развития, а также ЗБР составляет то, что Л.С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. В этом аспекте зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей.

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

15. ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Личностно-деятельностный подход – методологическая концепция отечественной психологии, рассматривающая психологию как науку о порождении и функционировании психики в процессе деятельностного взаимодействия индивидов со средой.

Основной постулат этой концепции: психика формируется и проявляется в деятельности. На этом постулате основаны все другие принципы психологии: развития, историзма, активности, предметности, интериоризации-экстериоризации, единства строения внешней и внутренней деятельности, системного анализа психики, зависимости психического отражения от места объекта в структуре деятельности.

На основе этой концепции разработаны теория ведущей деятельности в психическом развитии индивида, теория структурной организации деятельности: деятельность – действие – операция, сдвиг мотива на цель, сдвиг условий деятельности на цель, средства и условия деятельности, психология и психофизиология регуляции деятельности; сформированы концептуально-психологические понятия значения и смысла действий, иерархия мотивов личности. Концепция деятельностного подхода широко и плодотворно используется во всех прикладных отраслях отечественной психологии (медицинской, педагогической, инженерной, юридической и др.).

По своему определению термин «подход к обучению» многозначен. Это: а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и прежде всего самих субъектов педагогического взаимодействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента). Подход как категория шире понятия «стратегия обучения» – он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения.

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения. Личностный подход, по К.К. Платонову, это принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально-психологических особенностей.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. ученик, студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, учитель (преподаватель) определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Соответственно, цель каждого урока, занятия при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом. Например, цель занятия может быть поставлена так: «Сегодня каждый из вас научится решать определенный класс задач». Такая формулировка означает, что обучающийся должен отрефлексировать наличный, исходный, актуальный уровень знания и затем оценить свои успехи, свой личностный рост.

16. СООТНОШЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА И ЕГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Развитие человека происходит в ходе овладения общественно-историческим опытом (миром человеческих предметов и миром человеческих отношений). Каждый человек входит

в культурное общество, присваивая ее материальное и духовное воплощение в окружающем его культурно-историческом пространстве. Именно этому социальному наследованию и обязана эволюция человека:

- изменению общей структуры его поведения;
- появлению новых его форм и видов структур отражения действительности.

Психика ребенка развивается при активном освоении им внешнего мира в разных видах деятельности. В совместной деятельности ребенка и взрослого с предметами внешнего мира формируется психика ребенка. Руководство деятельностью ребенка со стороны взрослого осуществляется в специально организованных способах передачи общественно-исторического опыта – воспитания и обучения.

Опосредствуют деятельность и процесс обучения, знаки и речь как средство фиксации и передачи опыта.

В процессе исторического развития ребенка развиваются средства передачи общественно-исторического опыта. Овладение этими средствами и определяет процесс психического развития ребенка, его индивидуальности.

Научение можно рассматривать не только как процесс, но и как результат учения, под которым понимают деятельность, направляемую познавательными мотивами и целями. Классически в педагогической психологии учение рассматривают как процесс предпринимаемых учеником учебных действий, направленных на развитие способностей, приобретение новых знаний, умений и навыков.

В свою очередь, процесс обучения предполагает совместную учебную деятельность учащихся и учителя и характеризует процесс передачи знаний, умений и навыков. Здесь акцент делается на то, что делает учитель. Учебной деятельностью называют процесс, в результате которого человек сознательно и целенаправленно приобретает новые или совершенствует имеющиеся у него знания. Все три понятия относятся к содержанию учебного процесса.

Успех научения зависит от многих факторов, в том числе и психологических. Эти факторы относятся к трем сферам: учащемуся, учителю и учебному материалу. Из психологических факторов, определяющих успешность научения, к учащемуся относятся: его мотивация учения, произвольность познавательных процессов, развитость волевых качеств личности (настойчивости, целеустремленности, ответственности, дисциплинированности, сознательности, аккуратности) и др. Важную роль играет и развитие коммуникативных качеств и навыков учащегося: умения взаимодействовать с людьми, прежде всего с учителями и товарищами по учебной группе, умения обратиться в случае необходимости за помощью и самому оказать другому помощь при затруднениях. Учителя касаются такие обстоятельства, обуславливающие успех научения, как наличие у него необходимых для осуществления педагогической деятельности психологических качеств: увлеченности преподаваемым предметом, умения передать эту увлеченность учащимся, использования соответствующих возрасту и интеллектуальному развитию учащихся методов обучения.

17. ВИДЫ НАУЧЕНИЯ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ НАУЧЕНИЯ

Процесс развития организма и психики не во всех случаях связан с научением: в него, например, не входят процессы и результаты, которые характеризуют биологическое созревание организма, разворачиваются и протекают по биологическим, в том числе генетическим, законам.

У человека имеются пять видов научения. Три из них свойственны также животным и объединяют человека со всеми другими живыми существами, обладающими развитой центральной нервной системой.

1. Научение по механизму **импринтинга**. Слово «импринтинг» в переводе с английского дословно означает «запечатление». Как у человека, так и у животных этот механизм является ведущим в первое время после рождения и представляет собой быстрое автоматическое приспособление организма к условиям жизни с использованием врожденных форм поведения – безусловных рефлексов. Через им-принтинг формируются инстинкты, генетически запрограммированные и мало поддающиеся изменению.

2. **Условно-рефлекторное научение**. Название этого вида научения говорит само за себя: в его рамках жизненный опыт приобретается за счет формирования условных рефлексов. Начало его исследования было положено работами выдающегося русского физиолога И.П. Павлова. В результате формирования условного рефлекса у организма вырабатывается реакция на биологически безразличный стимул, не вызывавший такой реакции ранее.

3. **Оперантное научение**. В этом случае индивидуальный опыт приобретается «методом проб и ошибок». Задача или ситуация, с которыми сталкивается индивид, порождают у него множество разнообразных поведенческих реакций, с помощью которых он пытается эту задачу решить. Каждый из вариантов решения последовательно пробует на практике и автоматически оценивается достигаемый при этом результат.

4. Викарное научение осуществляется путем прямого наблюдения за поведением других людей, в результате которого человек сразу перенимает и усваивает наблюдаемые формы поведения. Этот вид научения особо значим в младенчестве и раннем детстве, когда, еще не владея символической функцией речи, ребенок приобретает опыт в основном путем подражания.

5. Вербальное научение дает человеку возможность приобретать новый опыт через язык и речевое общение. Благодаря ему человек может передавать другим владеющим речью людям и получать от них необходимые знания, умения и навыки. Для этого они должны быть выражены в словах, понятных обучающемуся, а значение непонятных слов нуждается в разъяснении. Если говорить шире, то средством вербального научения служит не только словесная речь, но и другие знаковые системы, одной из которых является язык. К знаковым системам также относятся символика, используемая в математике, физике, химии, графическая символика, используемая в технике, искусстве и других областях деятельности. Усвоение языка и других символических систем, приобретение способности оперировать ими освобождают человека от необходимости реального столкновения с объектом изучения и его познания с помощью органов чувств.

Процесс научения реализуется за счет следующих интеллектуальных механизмов: формирования ассоциаций (установления связей между отдельными знаниями или частями опыта), подражания (в основном в области формирования умений и навыков), различения и обобщения (в сфере формирования понятий), инсайта («догадки», т. е. непосредственного усмотрения какой-либо новой информации в уже известном по прошлому опыту), творчества (основы для создания новых знаний, предметов, умений и навыков).

18. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР УСПЕШНОГО НАУЧЕНИЯ

Мерой эффективности научения может быть только деятельность. Эффективность научения зависит от очень многих факторов, относящихся к перцептивной, мотивационной, аффективной сфере, а также от состояний сознания. Таким образом, на эффективность данного процесса влияют: развитость познавательных процессов; умение взаимодействовать с другими; оптимальный уровень трудности и доступности материала; сама ситуация, в которой происходит научение: ее продуманность и подготовка; стимулирование успехов и предупреждение неудач; стрессы, необычные состояния (например, алкогольное опьянение); опыт и знания, которые могут и затруднять, и облегчать научение; память, эмоциональная и мотивационная активность для обработки внешней информации.

Научение и созревание. Никакое научение не будет эффективным, если организм не достиг определенного уровня развития. Развитие происходит в процессе созревания опорно-двигательных структур, нервных структур и сенсомоторных связей. Стадия зрелости различна для каждого органа, свойства и функции. Такая гетерохронность определяет наличие так называемых критических периодов. Критические, или сензитивные, периоды – это периоды, во время которых организм наиболее чувствителен к определенным воздействиям окружающей среды (а точнее, определенным; стимулам среды). Научение в течение этих периодов более эффективно, чем до и после них. Привыкание, сенсбилизация и даже классическое обусловливание возможны уже у плода. У новорожденного первые минуты жизни являются критическими для возникновения привязанности к родителю и дальнейшего нормального развития личности. Оперантные формы научения появляются в первые дни жизни. Викарное научение развивается к двум-трем годам, когда есть осознание себя. Согласно Ж. Пиаже, когнитивные формы научения формируются очень медленно, когда созревает нервная система и появляется возможность устанавливать связи между отдельными элементами мира. Это происходит примерно к пяти годам. Способность к рассуждению формируется только к 12 годам.

Далеко не все, что связано с развитием, может быть названо научением. Например, биологическое созревание протекает по биологическим, генетическим законам. Но научение опирается на уровень биологической зрелости. Научение в большей степени зависит от созревания, чем созревание от научения, так как возможность внешнего влияния на генотипиче-скую обусловленность процессов и структур организма весьма ограничена.

Научение можно рассматривать не только как процесс, но и как результат учения, под которым понимают деятельность, направляемую познавательными мотивами и целями. Классически в педагогической психологии учение рассматривают как процесс предпринимаемых учеником учебных действий, направленных на развитие способностей, приобретение новых знаний, умений и навыков.

В свою очередь, процесс обучения предполагает совместную учебную деятельность учащихся и учителя и характеризует процесс передачи знаний, умений и навыков. Здесь акцент делается на то, что делает учитель. Учебной деятельностью называют процесс, в результате которого человек сознательно и целенаправленно приобретает новые или совершенствует имеющиеся у него знания. Все три понятия относятся к содержанию учебного процесса.

19. СУЩНОСТЬ УЧЕНИЯ

Учение – одна из основных форм деятельности организма. По существу, учение едино, но эволюци-онно разрозненно и качественно различно на разных эволюционных стадиях. В учении можно выделить очень много аспектов (психологический, педагогический, социальный, антропологический, кибернетический и т. п.).

Психология, рассматривая учение с эволюционной точки зрения, исходит из биологических и физиологических основ учения. Учение – это общее явление в жизни организмов. Его можно определить, как такие изменения в поведении, которые возникают на основе приспособления индивида к изменяющимся условиям жизни.

В отношении человека необходимо учитывать активный характер учения. В этом смысле учение – это такая форма деятельности, в ходе которой индивид изменяет свои психические свойства и поведение не только под влиянием внешних условий, но и в зависимости от результатов своих собственных действий.

В процессе учения происходят различные сложные изменения познавательных и мотивационных структур, на основе которых поведение индивида принимает целевой характер и становится организованным. Эти системы изменения носят вероятностный характер.

В теории учения, как ее рассматривает теория общих систем, объединены точки зрения бихевиористической психологии и методологический подход когнитивной психологии и теории систем.

Специфичность учения в психологии обусловлена тем, что оно рассматривается прежде всего как активность субъекта. Здесь увязываются воедино структурный и функциональный метод и идея развития. В ходе процесса учения совершаются качественные превращения.

В зависимости от врожденных особенностей в процессе учения у индивида вырабатываются структуры способностей и характерологических особенностей, являющихся вместе с сознанием высшими регулятивными инстанциями поведения человека.

Эволюционная точка зрения учитывает место учения в онтогенезе и определяет учение как основной фактор психического развития: на его основе развивается человеческая личность. Само же развитие – сложный многоплановый процесс, а не простая сумма выученного.

Процесс учения зависит от многих условий, в том числе и социальных: влияние группы на учение, этнические влияния, социальная обусловленность психических изменений и т. д.

Учение играет огромную роль в социализации ребенка, которая осуществляется при контактах с другими людьми и продуктами культуры на основе усвоения культурно-исторического опыта, вложенного в предметы, язык, познавательные системы (А.Н. Леонтьев). Социальный контроль в данном случае осуществляется путем использования специфических отношений и социальной обратной связи.

В жизни общества учение выполняет следующие функции:

1) передает общественный опыт последующим поколениям, которые развивают и обогащают его;

2) способствует выработке у человека речи, которая используется для хранения, переработки и передачи информации.

Поскольку любое управление не обходится без информации, без учения невозможно управление обществом и его развитие. Передача необходимой для общества информации происходит либо спонтанно (непроизвольное учение и научение), либо целенаправленно (учебно-воспитательная система). Внутри этой новой системы возникают и новые социальные связи.

20. КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Концепция обучения – это совокупность обобщенных положений, системы взглядов, направленных на понимание сущности, содержания, методики и организации учебно-воспитательного процесса и особенностей деятельности обучающихся и обучающихся в ходе его осуществления.

Процесс обучения подрастающего поколения был извечным и животрепещущим во все времена, поэтому, ответив на вопрос «чему учить?», тут же следует искать ответ на вопрос «как учить?», чтобы добиться желаемого результата максимально эффективным способом. На сегодня в решении этой проблемы накоплен достаточно большой опыт, хотя ни одна из концепций не является абсолютно завершенной и «безгрешной».

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. В разработку данной концепции внесли свой вклад Д.Б. Эльконин, Н.Ф. Талызина и ряд других специалистов. Они установили, что знания, умения и навыки не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне деятельности.

Данная теория предполагает такое построение учебной деятельности, при котором на основе внешних предметных действий, организованных по определенным правилам, формируются знания, умения, навыки.

Теория формирования у детей системы научных понятий В.В. Давыдова. В основе данной теории лежит представление том, что школьники младших классов вполне способны

усваивать абстрактные научные понятия, а значит, обучение может строиться не на принципе от частного к общему, а на принципе от общего к частному.

Концепция проблемного обучения представляет собой совокупность взаимосвязанных методов и средств, обеспечивающих творческое участие обучаемых в процессе усвоения новых знаний, формирования творческого мышления и познавательных интересов личности. Центральные понятия этой теории: «проблема», «проблемная ситуация» и «проблемная задача».

В 1960-е гг. активно развивалась **концепция программированного обучения**. Сущность ее заключается в разделении учебного материала на определенные взаимосвязанные «дозы» и их последовательное предъявление обучаемым. Причем переход к изучению последующих «доз» материала осуществляется только после освоения предыдущих. В настоящее время в русле теории программированного обучения идет активная разработка компьютерных технологий.

Учебная деятельность, как и всякая иная, побуждается иерархией мотивов, в которой могут доминировать либо внутренние мотивы, обусловленные содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо внешние, связанные с потребностью ученика занять определенное место в системе общественных отношений (успешно окончить школу, заслужить положительное отношение окружающих к себе, получить какую-либо награду). С возрастом происходят развитие и взаимодействие имеющихся у учащегося потребностей и мотивов, что ведет к изменениям в их иерархии. Становление учебной мотивации есть не просто усиление положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за этим явление усложнение структуры мотивационной сферы: появление новых, более зрелых, побуждений, возникновение иных, иногда противоречивых, отношений между ними. Соответственно, при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий мотив, но и учесть всю структуру мотивационной сферы личности.

21. ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ранее отмечалось, что научение может происходить спонтанно, неосознанно, нецеленаправленно, а учение предполагает активность субъекта. Когда речь идет об активности, можно говорить о деятельности. В широком смысле деятельность – это динамическая система взаимодействия человека с миром или специфическая активность, направленная на удовлетворение потребности. Человеческая деятельность включает в себя: потребность как неосознаваемое состояние нужды в чем-либо, выступающее источником активности; мотив как осознаваемую причину, лежащую в основе выбора действий и поступков; цель как осознанный образ предвосхищенного результата, на который направлено действие человека; задачу как данную в определенных условиях цель деятельности, которая должна быть достигнута преобразованием этих условий.

Учебной называют такую деятельность, в которой в качестве ведущего мотива выступает познавательный интерес или психическое развитие индивида. **Учебная деятельность** состоит из следующих основных звеньев: учебной цели, способа исполнения, контроля и оценки. Структура учебной деятельности может быть представлена следующим образом: познавательный мотив – познавательная цель – познавательная задача – познавательные действия – контроль – оценка.

Учебная деятельность представляет собой процесс, в результате которого человек целенаправленно приобретает новые или изменяет имеющиеся у него знания, умения, навыки, совершенствует и развивает свои способности.

Учебная деятельность предполагает два взаимосвязанных процесса: учение и обучение. **Обучение** – это сознательный процесс, предполагающий совместную деятельность учащегося и учителя. Когда говорят об обучении, традиционно делают акцент на

деятельности учителя. Учение как аспект учебной деятельности больше связано с деятельностью ученика, его учебными действиями, направленными на развитие способностей и приобретение необходимых знаний, умений и навыков.

Стороны учебной деятельности:

Внешнюю сторону учебной деятельности составляют практические действия учащихся с предметами, которые включены в учебный процесс (учебные пособия, вспомогательные средства и др.).

Внутренняя сторона учебной деятельности представлена внутренними умственными действиями и операциями, которые выполняет ученик (восприятие, запоминание, мыслительная переработка информации, воспроизведение материала).

Ориентировочная сторона учебной деятельности – это внешние и внутренние действия, направленные на ознакомление с составом усваиваемых знаний, умений и навыков и критериями научения.

Исполнительская сторона учебной деятельности характеризует сам процесс усвоения и использования соответствующих знаний, умений и навыков.

Все стороны учебной деятельности связаны с разнообразными учебными действиями и операциями.

Успешность учебной деятельности во многом зависит от преобладания определенной мотивационной ориентации. В педагогической психологии выделяются четыре вида мотивационных ориентаций учебной деятельности: 1) на процесс (учащийся получает удовольствие от самого процесса решения учебных задач, ему нравится искать разные способы их решения); 2) на результат (самое главное для учащегося – полученные и усвоенные знания и умения); 3) на оценку преподавателем (главное – получение в данный момент высокой или хотя бы положительной оценки, что вовсе не является прямым отражением фактического уровня знаний); 4) на избегание неприятностей (учение осуществляется в основном формально, только чтобы не получать низких оценок, не быть отчисленным, не вступать в конфликт с педагогом и администрацией учебного заведения).

22. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ, ЕЕ ВИДЫ

Учебная мотивация – частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность и определяющий потребность учащегося в получении знаний. То, какая именно мотивация сформируется у учащегося, зависит от ряда факторов, среди которых можно назвать следующие:

– построение образовательной системы (существующие уровни образования, возможности и перспективы перехода с одного уровня на другой, возможности получения образования по конкретной специальности);

– функционирование конкретного образовательного учреждения (школы, лицея или гимназии), педагогического коллектива; психологическая атмосфера для учителей и учащихся;

– организация образовательного процесса (построение расписания занятий, деление учебного года на отрезки – четверти или семестры, формы промежуточного и итогового контроля знаний учащихся);

– субъектные особенности учащегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, самооценка, способности, особенности взаимодействия с другими учениками);

– субъектные особенности педагога (прежде всего отношение к ученику и к преподаванию, а также другие особенности);

– специфика учебного предмета (отражаемые им области знаний, субъективная трудность для ученика, особенности методов преподавания).

Учебная мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Учебная деятельность, как и всякая иная, побуждается иерархией мотивов, в

которой могут доминировать либо внутренние мотивы, обусловленные содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо внешние, связанные с потребностью ученика занять определенное место в системе общественных отношений (успешно окончить школу, заслужить положительное отношение окружающих к себе, получить какую-либо награду). С возрастом происходят развитие и взаимодействие имеющихся у учащегося потребностей и мотивов, что ведет к изменениям в их иерархии. Становление учебной мотивации есть не просто усиление положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за этим явлением усложнение структуры мотивационной сферы: появление новых, более зрелых, побуждений, возникновение иных, иногда противоречивых, отношений между ними. Соответственно, при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий мотив, но и учесть всю структуру мотивационной сферы личности.

Учебная мотивация начинает складываться в младшем школьном возрасте. В ее основе лежит **интерес** к новым знаниям.

Важнейшие предпосылки формирования у школьника интереса к учению.

1. **Понимание им смысла учебной деятельности**, осознание ее важности лично для себя. Интерес к содержанию учебного материала и к самой учебной деятельности может формироваться только при условии, что учащийся имеет возможность проявлять в учении умственную самостоятельность и инициативу.

2. **Новизна учебного материала** и его разнообразие, а также разнообразие методов преподавания. Средствами обеспечения этих свойств учебного материала и учебного процесса являются не только введение в них новой информации, знакомство учеников со все новыми объектами изучения, но и открытие новых сторон в уже известных учащимся объектах, показ им нового и неожиданного в привычном и обыденном.

3. **Эмоциональная окраска преподавания**, живое слово учителя. Если педагог демонстрирует собственный интерес к предмету, находит яркие, убедительные примеры, умело использует интонационную окраску материала, субъективная трудность усвоения даже самого сложного учебного предмета снижается, а интерес к нему повышается.

23. СУБЪЕКТЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Субъектом учебной деятельности ребенок становится с момента поступления в школу.

Младший школьник как субъект учебной деятельности сам развивается и формируется в ее рамках, осваивая новые способы умственных действий и операций: анализ, синтез, обобщение, классификацию и др. Именно в учебной деятельности осуществляются основные отношения младшего школьника с обществом и в ней же формируются основные качества его личности (самосознание и самооценка, мотивация достижения успехов, трудолюбие, самостоятельность, представления о морали, творческие и другие способности) и познавательных процессов (произвольность, продуктивность), а также его отношение к себе, к миру, обществу, окружающим людям. Это общее отношение проявляется через отношение ребенка к учению, учителю, товарищам, школе в целом. У младшего школьника изменяется иерархия авторитетов: наряду с родителями значимой фигурой становится учитель, и в большинстве случаев его авторитет оказывается даже выше, поскольку он организует ведущую для младших школьников учебную деятельность, является источником получаемых знаний.

Подросток как субъект учебной деятельности характеризуется тем, что для него она перестает быть ведущей, хотя и остается основной, занимая большую часть его времени. Для подростка ведущей становится общественная деятельность, осуществляемая в рамках других видов деятельности: организаторской, культурной, спортивной, трудовой, неформального общения. Во всех этих видах деятельности подросток стремится утвердить себя как личность, стать общественно значимым человеком. Он принимает на себя разные

социальные роли, учится строить общение в разных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений. Учебная деятельность становится для подростка одним из видов осуществляемой активности, способных обеспечить его самоутверждение и индивидуализацию. Подросток проявляет себя в учебе, выбирает одни средства и способы ее осуществления и отвергает другие, предпочитает одни учебные предметы и игнорирует другие, определенным образом ведет себя в школе, стремясь обратить на себя внимание в первую очередь сверстников, добивается более равноправной позиции в отношениях с учителями. Таким образом он утверждает себя, свою субъектную исключительность и индивидуальность, стремясь чем-то выделиться.

Старшеклассник как субъект учебной деятельности специфичен тем, что он уже сделал определенный выбор продолжить учение. Его социальную ситуацию развития характеризует не только новый коллектив, возникающий при переходе в старшие классы или среднее специальное учебное заведение, но и главным образом направленность на будущее: на выбор профессии, дальнейшего образа жизни. Соответственно, в старших классах важнейшей для учащегося становится активность по поиску ценностных ориентаций, связанная со стремлением к автономии, правом быть самим собой, личностью, отличающейся от окружающих, даже самых близких.

Старшеклассник сознательно задумывается над выбором профессии и, как правило, стремится принимать решение об этом сам. Данное жизненное обстоятельство в наибольшей степени определяет характер его учебной деятельности: она становится учебно-профессиональной.

24. ОСОБЕННОСТИ НАУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

В дошкольный период происходит совершенствование восприятия, памяти и мышления ребенка. В данный период ребенок легко обучается чтению и письму и готовится к поступлению в школу. В этом возрасте открываются возможности для развития когнитивных процессов, в частности **восприятия** через усвоение сенсорных эталонов – чувственных свойств предметов, выделяемых взрослыми при их восприятии ребенком и зафиксированных в языке с помощью понятий.

Сенсорные эталоны сложились исторически и не представляют трудности для взрослых, но это проблема для ребенка, которого надо обучать сравнению свойств конкретных предметов через органы чувств. Ребенка надо научить пользоваться сенсорными эталонами: геометрическими фигурами (линия, угол, треугольник, прямоугольник, круг, квадрат и т. д.), цветом (спектр и различные оттенки, насыщенность, яркость, величина и различие величин) и т. п.

Развитие **памяти** идет по нескольким направлениям: придание произвольности процессам запоминания; переход от непосредственного к опосредованному запоминанию; развитие средств и приемов запоминания.

С 4 лет ребенок может запоминать одни вещи при помощи других. К 5–6 годам появляется стремление целенаправленно что-то запомнить, переходить от непосредственного воспроизведения к отсроченному, от повторения «вслух» к повторению «про себя».

Если у ребенка есть внутренняя установка на запоминание, т. е. принятие мнемической цели, то это знаменует переход от произвольного к произвольному запоминанию. Но этот переход происходит лишь тогда, когда ребенок заинтересован в применении соответствующих средств. Следовательно, воспитателю необходимо позаботиться о формировании у ребенка необходимой мотивации.

Улучшение памяти происходит одновременно с улучшением умственной деятельности и в прямой зависимости от нее. Важная особенность дошкольного периода – становление и развитие внутреннего плана действий, в уме действие воспроизводится, реализуется по

плану, формулируется решение и следование ему.

Особую роль на этом возрастном этапе играет воображение, которое активно развивается в игре и в других различных видах творчества. Поэтому очень важно давать дошкольникам упражнения на воображение (например, рассказать историю жизни спичечного коробка, карандаша и т. п., «биографию по портрету», «на что похожи облака»; «оправдать позу»; придумать символ для игры или использовать магическое «если бы»).

В этом возрасте необходимо пристальное внимание к детской речи. Основная задача здесь состоит в обогащении словаря ребенка. Важную роль в этом играют чтение сказок и рассказов и их пересказ, совместная деятельность сверстников и взрослых, которая происходит при активном вербальном контакте.

Если период от 1 до 3 лет считают сенситивным для усвоения речи, то период от 4 до 5 лет сенситивен для развития языка как системы. Пять лет – это период «почему?», на которые взрослые должны по возможности отвечать полно. Ребенок при этом учится понимать многозначность употребляемых слов и их смысловых оттенков. Важно развивать все виды речи: диалогическую, монологическую, репродуктивную, интонационно-различную, учить ребенка рассуждать «вслух».

Развитие речи в период второго детства идет по линии соединения с мышлением, т. е. происходит ее интеллектуализация. В то же время сама речь превращается в инструмент мышления.

25. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

В старшем дошкольном возрасте происходит **быстрый рост** и **физическое развитие ребенка**, развитие координации движений, крупной и мелкой моторики рук. Ребенок все лучше начинает обращаться с карандашами, пластилином, ножницами, движения его становятся более четкими, точными и аккуратными. К концу дошкольного возраста рука ребенка практически готова к обучению письму.

При переходе от дошкольного к школьному возрасту происходят очевидные изменения в характере и поведении ребенка появляется нарочитость, ребенок начинает манерничать, капризничать и т. д. Этот период получил название **кризиса семи лет**, который также называют кризисом непосредственности Л.С. Выготский указывал, что самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка, т. е. ребенок начинает ориентироваться в своих чувствах и переживаниях, понимать сам себя. Перестраивается сам характер переживаний, они начинают приобретать смысл для ребенка.

Таким образом, в период дошкольного детства ребенок проходит путь от осознания себя как «Я сам», как физически самостоятельного индивида к осознанию своей внутренней жизни, своих чувств и переживаний.

Обучение чтению и письму. При обучении чтению и письму шестилеток главная проблема состоит в мотивации: у ребенка должна иметь место потребность в развитии письменной речи и пользовании ею как средством коммуникации.

Характер учения дошкольника в целом определяется его отношением к требованиям взрослого: он учится осваивать эти требования и переводить их в свои цели и задачи. Успех зависит от условий и от характера распределения функций между участниками процесса.

Дошкольникам обязательно нужны развивающие дидактические игры, которые должны: развивать познавательные интересы; порождать непосредственный интерес; предоставлять возможность проявить себя; вовлекать в соревнование с другими; обеспечивать самостоятельность в поиске знаний и формировании умений и навыков; предоставлять в игре доступность источников новых знаний; давать возможность получать заслуженные поощрения за успехи (причем не столько за сам выигрыш, сколько за демонстрацию новых знаний).

Старший дошкольный возраст непосредственно предшествует переходу ребенка на следующий, очень важный этап его жизни – поступление в школу. Проблема **готовности** ребенка к **школьному обучению** рассматривается сегодня в первую очередь как психологическая: приоритет отдается уровню развития мотивационно-потребностной сферы, произвольности психических процессов, операциональных навыков, развитию тонкой моторики рук. Одна лишь интеллектуальная готовность к школе не обеспечивает успешного вхождения ребенка в учебную деятельность.

Таковы общие психические и личностные особенности ребенка – дошкольника, которые следует учитывать в педагогической деятельности.

26. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Организация учебной деятельности. Прежде всего следует заметить, что основными трудностями для детей, поступивших в школу, являются режим, новые отношения и требования. В период адаптации важно использовать дополнительные моральные стимулы к учебе (похвалу, поощрение и т. п.) и по возможности свести до минимума наказания.

Особенностью обучения младших школьников является необходимость включения в учебную деятельность игр (дидактических, предметных, спортивных и др.).

В начальной школе ребенок овладевает чисто исполнительскими элементами учебной деятельности. Затем ученику может предлагаться овладение следующим элементом учебной деятельности, а именно контролем. В этом возрасте лучше использовать внешний контроль со стороны взрослого (учителя) и самоконтроль.

Можно применять и взаимный контроль, но не между сверстниками, а между учеником и учителем или родителем. Функция родителя: следить, чтобы ребенок не пропускал ошибки, не подсказывая, а выражая сомнение и неуверенность. После исправления всех ошибок ребенок переписывает домашнее задание к себе в тетрадь. Мотивация к такой игре сохраняется у ребенка на 1–2 месяца, чего вполне хватает, чтобы сдвинуть ситуацию с домашними заданиями с мертвой точки и передать ребенку элементарные навыки контроля.

Иногда в начальной школе у детей могут возникать проблемы при обучении чтению и письму, особенно это касается шестилеток. С одной стороны, это можно объяснить тем, что их периферическая нервная система не подготовлена к выполнению таких интеллектуальных задач, как чтение и письмо.

Так происходит, когда в организме ребенка недостает миелина, из которого образуется оболочка, покрывающая нервные окончания и способствующая прохождению нервных импульсов, от чего зависит осуществление мускульных движений.

Поскольку миелинизация распространяется от головы вниз и от центральной нервной системы к периферической, контроль длинных мышц руки и координации мелких мускулов пальцев становится доступным не сразу. От координации движений пальцев зависит возможность осуществления такой операции, как письмо. В последнюю очередь миелинизации подвергается зрительный аппарат, который также имеет важнейшее значение при освоении навыков чтения и письма.

Еще один аспект психологических трудностей, связанных с обучением чтению: ребенку трудно сразу начинать читать вслух, а именно такая практика существует в школе. Заметим, что при этом ребенку предстоит: 1) читать правильно, с выражением и желательно побыстрее; 2) успевать осознать смысл прочитанного; 3) понимать и переживать, что его чтение полностью контролируется извне и что каждая ошибка будет замечена и оценена.

При такой установке ребенку трудно получить удовольствие от чтения, и он может бессознательно заключить, что чтение нужно взрослым, а не ему. Трудность и напряженность процесса чтения можно частично снять другой установкой: «Ты сначала прочитай „про себя“ и для себя, а потом повтори вслух для меня». Тогда ребенок читает дважды, и внутреннее действие, «созрев» внутри, проявляется в готовом виде «вовне» для

другого.

Одной из причин проблем обучения может быть плохая память. У таких детей надо формировать и развивать мнемическую деятельность, т. е. следует обучать их специальным приемам запоминания.

Другие проблемы обучения выясняются при анализе игровой и конструкторской деятельности ребенка. В этом случае важно определить «ближайшую зону развития» ребенка, т. е. выяснить то, что он в состоянии понять и усвоить сам при минимальной помощи взрослого.

27. ПОДРОСТОК КАК СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В подростковом возрасте интеллектуальное развитие можно ускорять по следующим направлениям.

1. Развивать понятийный строй мышления и речевой интеллект. Этому способствует изучение риторики, которая формирует умение планировать и составлять публичные речи, вести дискуссию и отвечать на вопросы.

2. Совершенствовать внутренний план действий, становлению которого помогают специальные упражнения, направленные на то, чтобы одни и те же реальные действия как можно чаще совершались не с предметами, а в уме. Например, считать «про себя», а не на бумаге; находить пути решения задачи «в уме». Можно ввести такое правило: пока решение не продумано «в уме», пока не составлен план включенных в него действий и пока он не выверен на логичность, к практическому решению приступать не следует. Если этим правилом пользоваться в отношении всех предметов, то внутренний план действий будет формироваться значительно быстрее.

В средней и старшей школе не следует требовать от учеников механического запоминания «застывших» определений научных понятий. Пусть ребята сами находят определение для них или хотя бы передают смысл понятия своими словами. Насколько ученик может отклониться от определения, данного учителем, – неплохой прием диагностики его интеллектуального развития.

Подростковый и ранний юношеский возраст – благоприятный период для формирования и развития «практического интеллекта», атрибутами которого принято считать здравый смысл, смекалку, интуицию и «золотые руки».

Структура практического интеллекта включает (по Р.С. Немову):

– предприимчивость как способность человека в сложных жизненных ситуациях находить несколько вариантов решения проблемы;

– экономность (человек в состоянии найти такой способ действия, который в сложившейся ситуации с наименьшими затратами приведет к нужному результату);

– расчетливость как умение заглядывать вперед, предвидя последствия тех или иных действий, точно определять результат и оценивать, чего он может стоить;

– умение быстро и оперативно решать задачи (это динамическая характеристика практического интеллекта, проявляющаяся в количестве времени, которое проходит с момента возникновения задачи до ее практического решения).

Умение решать практические задачи во многом определяется темпераментом ребенка, особенностями его нервной системы и уже приобретенным жизненным опытом. Важно научить ребенка одному правилу: как только проблема возникла, необходимо сразу приступать к ее решению.

Возможности для формирования у детей практического интеллекта в школе: ученическое самоуправление, участие в общественных организациях и коммерческом труде, а также предоставление самостоятельности в домашних делах.

При организации учебного процесса в средних классах важно помнить, что главное для ребенка в этот период – это общение со сверстниками. Поэтому, например, домашние

задания можно давать по группам из 2–3 человек, что позволяет учитывать и использовать данную ведущую потребность. Запрет «коллективных» домашних заданий приводит к поголовному списыванию на переменах. В этот период, конечно, предпочтительны групповые формы работы на уроках.

28. СТАРШЕКЛАСНИК КАК СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Период **старшего школьного возраста** можно охарактеризовать как начальную стадию физической зрелости. Завершается период полового созревания, и старшие школьники уже готовы к достаточно большим физическим и умственным нагрузкам.

Активно происходит включение молодых людей во взрослую жизнь с ее нормами и правилами. В целом этот период в жизни человека характеризуется уверенностью в себе, жизнерадостностью и способностью к высокой самооценке. Усиливается общественная направленность личности. Имеют место собственные оценки тех или иных явлений действительности, взгляды и мнения. Очень бурно происходит рост самосознания. Юношество самокритично и критично к окружающим. Ведущая деятельность – учебно-профессиональная.

Основные новообразования. Все новообразования познавательных процессов закончились в подростковом возрасте, а в юности идет укрепление и совершенствование того, что уже сложилось. Среди личностных новообразований наиболее важными являются чувство взрослости, необходимость самоопределения (выбор профессии и жизненного пути), формирование мировоззрения и самостоятельности суждений, стремление к самовоспитанию.

Основные потребности этого возраста: освободиться от контроля и оценок взрослых; общаться с «избранными» взрослыми и со сверстниками противоположного пола.

Ведущие мотивы – это мотивы будущего.

В старшем школьном возрасте происходит систематизация полученных знаний, усвоение теоретических основ различных дисциплин, обобщение знаний в единую картину мира, познание философского смысла явлений.

Мотивы учения. В старшем школьном возрасте, как правило, интерес к учению (к его содержанию и процессу) повышается, так как включаются мотивы самоопределения и подготовки самостоятельной жизни. Имеет место сочетание и взаимопроникновение широких социальных и познавательных мотивов. Ярко выражена произвольная мотивация, потому что хорошо осознаются причины отношения к учебе. Старшеклассники уже готовы к самообразованию.

К старшему школьному возрасту складываются исследовательское отношение к учебным предметам и умение находить и ставить проблему. Поэтому в учебном процессе старшеклассников привлекают сам ход анализа задач, сравнение различных точек зрения, дискуссии и объяснения, которые заставляют думать. У старшеклассников уже довольно хорошо развито абстрактное мышление.

В этом возрасте формируется «индивидуальный стиль деятельности», являющийся, по определению Е.А. Климова, индивидуально-своеобразной системой психических свойств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в уравнивании своей индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности.

Особую роль в старшем школьном возрасте играет отношение к своим способностям. Последние активно сопоставляются с требованиями выбираемой профессии. Но чтобы выявить наличие тех или иных способностей у старшеклассников, необходимо предварительно выделить сферу преимущественных интересов, так как способности реализуются именно там. Об этом следует помнить воспитателям, учителям, родителям и психологам.

В этом возрасте меняется и роль учителя в жизни ребенка: он выступает уже скорее как

консультант по предмету.

29. УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ

Слово «мотив» (от франц. «motif») означает «двигаю» и понимается как побуждение человека к деятельности. С другой стороны, мотив – это осознанная потребность. Потребность, в свою очередь, является источником активности человека. Следовательно, мотив выражает направление его активности. Мотивы связаны с целями, которые ставит человек.

В исследованиях психологов **мотив** определяется как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта. Совокупность таких побуждений, вызывающих активность субъекта, есть мотивация. Мотивы – обязательный компонент любой деятельности. Типичный признак мотива – множество действий вокруг одного предмета. Мотив может удовлетворяться набором разных действий; с другой стороны, действие может побуждаться разными мотивами. В качестве мотивов могут выступать потребности, интересы, чувства, знания и др. Мотивы осознаются далеко не всегда, потому выделяют два больших класса: мотивы осознаваемые и мотивы неосознаваемые.

В составе мотивационной сферы выделяют состав потребностей, мотивов и целей. Потребности человека представляют собой желание действовать, потребность требует выполнения действий, в результате которых она удовлетворяется. Самая значимая из этих потребностей – интеллектуальная. По действиям можно судить о потребностях человека. Потребность, как правило, имеет две стороны – процессуальную (действие) и содержательную (нужда). Некоторые потребности могут быть и без нужды. Например, потребность общаться, размышлять, спать и т. д. Человек не только чего-то желает, но и обозначает свои потребности словом. Таким образом, потребности характеризуются следующими признаками: смыслом (идейным содержанием), содержанием (нужда), процессуальной (деятельность) стороной. Мотивы учебной деятельности – это движущая сила, которая направляет ученика к активному овладению знаниями, умениями, навыками. Они могут создаваться разными источниками: внешними (учебными ситуациями), внутренними (социальными потребностями, потребностью в активности, в получении информации), личностными (успех, удовольствие, самоутверждение).

Источники мотивов создадут положительное отношение к учебной деятельности, если будут «включены» в нее, т. е. будут ее целью и результатом. Среди мотивов учения можно выделить, например: предвидение результатов учения (получу зачет, сдам экзамен, овладею иностранным языком, получу диплом), предвидимые переживания, которые связаны с результатами учебной деятельности.

В структуре мотивов важно найти доминирующий, действующий реально, и выделить его. Наибольшей силой среди мотивов учебной деятельности обладает познавательный интерес, т. е. интерес к познанию. Побуждение познавательного интереса связано с единством трех его сторон: познавательной, эмоциональной и волевой, которые составляют его структуру. С возрастом познавательный интерес превращается из интереса неустойчивого в интерес доминирующий. Мотивационная основа деятельности учащегося организует (сплачивает) учебную деятельность в одно целое. Система мотивационной основы учебной деятельности учащегося состоит из следующих элементов: сосредоточение внимания на учебной ситуации – осознание смысла предстоящей деятельности – осознанный выбор мотива – целеполагание – стремление к цели – стремление к достижению успеха – самооценка процесса и результатов деятельности.

30. КЛАССИФИКАЦИЯ УЧЕБНЫХ МОТИВОВ

Успехи в обучении и воспитании детей прямо зависят от мотивации, т. е. наличия значимых и действенных стимулов к усвоению знаний и приобретению определенных личностных качеств.

Многочисленные сложности в области учебной мотивации объясняются рядом обстоятельств: 1) до конца неизвестны все мотивы, в силу которых дети разного возраста и с разными индивидуальными особенностями включаются в учение, общение, оказываются заинтересованными в приобретении новых личностных качеств, знаний и умений;

2) над мотивами учения детей задумываются взрослые, которые уже не помнят истинного положения дел в детстве и могут только гадать о подлинных мотивах детского поведения;

3) среди самих детей существуют огромные индивидуальные различия: то, что значимо для одного, не представляет интереса для другого;

4) сама мотивация оказывается ситуационно изменчивой, а то, что подходит для стимулирования учебных и воспитательных интересов в одних ситуациях, может быть неадекватно в других.

Таким образом, одна из главных задач в обучении и воспитании – научиться практически воздействовать на мотивацию ребенка и свести к минимуму факторы, снижающие ее.

Мотивированность в учении можно понимать как личную заинтересованность ученика в получении знаний и умений. Мотивы учения – это психологическая характеристика интереса учащегося к усвоению знаний и собственному развитию.

Мотивация может быть ситуационной (обусловленной внешними факторами) и личностной (определяемой внутренними устремлениями). Выделяют также релевантную мотивацию, имеющую прямое отношение к приобретению знаний и умений (например, любознательность ребенка), и нерелевантную мотивацию, не имеющую прямого отношения к учению и развитию (например, ребенок учит урок, чтобы избежать наказания).

Когда мы говорим о мотивации ребенка, то не можем обойтись без такого понятия, как детский интерес. Л.С. Выготский определяет интерес как форму проявления инстинкта, как нацеленность психического аппарата ребенка на определенный предмет. Интересы имеют универсальное значение в жизни ребенка. Чрезвычайно сложная психологическая задача – найти верный интерес и следить за тем, чтобы от него не уклоняться и не подменять его другим.

Существует психологическое правило перехода естественных интересов к интересам прививаемым, воспитание которых и есть главная цель.

Чтобы предмет нас заинтересовал, он должен быть связан с чем-либо привлекающим нас, уже знакомым, но он должен заключать в себе и новые формы деятельности. Совершенно новое и совершенно старое не способно заинтересовать нас. Кроме того, чтобы сопоставить новый предмет и личное отношение к нему ученика, надо сделать его изучение личным делом ученика. Иными словами, к новому детскому интересу надо идти через уже существующий детский интерес. Например, Торндайк предлагал для изучения химии использовать естественный интерес детей к кухне, но так, чтобы потом интерес к химии подавил интерес к кухне.

31. ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА

Большую значимость приобретает исследование таких широких форм мотивации, которые, проявляясь в разных сферах деятельности (профессиональной, научной, учебной), определяют творческое, инициативное отношение к делу и влияют как на характер, так и на качество выполнения труда. Одним из основных видов такой мотивации выступает мотивация достижения, определяющая стремление человека выполнить дело на высоком уровне качества везде, где есть возможность проявить свое мастерство и способности.

Принципиально важным является то, что мотивация достижения тесно связана с такими качествами личности, как инициативность, ответственность, добросовестное отношение к труду, реалистичность в оценках своих возможностей при постановке задач и т. п.

Поведение, ориентированное на достижение, предполагает наличие у каждого человека **мотивов** достижения успеха и избегания неудачи. Преобладание той или иной мотивационной тенденции всегда сопровождается выбором трудности цели. Люди, мотивированные на успех, предпочитают средние по трудности или слегка завышенные цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Они предпочитают рисковать расчетливо. Мотивированные на неудачу склонны к экстремальным выборам, одни из них нереалистично занижают, а другие – нереалистично завышают цели, которые ставят перед собой.

Мотивированные на неудачу в случае простых и хорошо отработанных навыков (наподобие тех, что используются при сложении пар однозначных чисел) действуют быстрее, и их результаты снижаются медленнее, чем у мотивированных на успех. При заданиях проблемного характера, требующих продуктивного мышления, эти же люди ухудшают работу в условиях дефицита времени, а у мотивированных на успех она улучшается.

Знание человеком своих способностей влияет на его ожидания успеха. Когда в классе имеется весь диапазон способностей, только учащиеся со средними способностями будут очень сильно мотивированы на достижение и (или) избегание неудачи. Ни у очень сообразительных, ни у малоспособных школьников не будет сильной мотивации, связанной с достижением, поскольку ситуация соревнования будет казаться или «слишком легкой», или «слишком трудной».

Стремление к достижению успеха по Ф. Хоппе (1930), или «мотив достижения» по Д. Макклеллан-ду, – это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности. Впервые эта диспозиция (мотивационное свойство) была выделена в классификации Г. Мюррея. Достаточно широкую известность получила его мотивационная концепция, в которой наряду с выделенным У. Макдугаллом перечнем органических, или первичных, потребностей, идентичным основным **инстинктам**, Мюррей предложил список вторичных (психогенных) потребностей, возникающих на базе инстинктоподобных влечений в результате воспитания и обучения. Это потребности достижения успехов, **аффилиации**, агрессии, независимости, противодействия, уважения, унижения, защиты, доминирования, привлечения внимания, избегания вредных воздействий, избегания неудач, покровительства, порядка, игры, неприятия, осмысления, сексуальных отношений, помощи, взаимопонимания. Позже к этим двадцати были добавлены еще шесть потребностей: приобретения, отклонения обвинений, познания, созидания, объяснения, признания и бережливости.

32. ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

Учебная задача – определенно сформулированная информационная система, в которой есть информационная несогласованность между ее частями, что вызывает потребность в ее преобразовании и согласовании.

В учебной задаче выделяют основные компоненты, которые несут определенную информационную нагрузку. В различных предметных областях задачи могут содержать специфические качества, влияющие на их компонентный состав. Так, например, педагогическая задача (проблема) несколько отличается от математической. Однако возможно выделение наиболее общих компонентов задачи. Таковыми являются: форма, структура и содержание.

Форма задачи выражает внутреннюю организацию и взаимодействие элементов задачи как между собой, так и с внешними условиями. Так, в математике различают по форме

задачи (теоремы):

– на нахождение (внутренняя организация направлена на нахождение информации о рассматриваемом объекте в виде величины его площади, длины и т. д.);

– на доказательства (внутренняя организация направлена на установление истинности и ложности некоторого утверждения);

– на существование (устанавливают, при каких условиях имеется решение и при соблюдении каких условий существует тот или иной математический объект).

Форма – способ существования задачи, однако она характеризуется относительностью, так как возможна трансформация одной формы в другую. Этот факт особенно существен в эвристическом поиске, так как в решаемую задачу приходится вносить изменения, свойственные ее внутренней организации.

Структура – совокупность достаточно элементарных объектов с конкретно описанной связью между ними, которая представляет однозначную организацию совокупности. Как видно, структура служит для фиксации совокупности различных объектов и структурных связей между ними в задаче.

Структура задачи позволяет регулировать ее сложность, которая частично определяется количеством структурных элементов и видами связей между ними. Это позволяет педагогу регулировать степень сложности задачи исходя из интеллектуальных возможностей студента. Можно выделить еще одну потенциальную возможность данного компонента – на базе различного комбинирования элементов, сочетания их с ранее известными, переструктурирования задачи можно создать широкий массив задач, учитывающий практически все структурные ситуации. Все это позволит организовать эвристический поиск на любом по сложности учебном материале.

Если в заданной форме определены структурные элементы, связи между ними, установлены данные и неизвестные элементы структурных объектов, то эта информационная система определяет содержание задачи.

Содержание – ведущий компонент задачи, на основе которого начинается процесс решения. Оно обладает определенной подвижностью и относительной независимостью от формы и структуры. Особое значение в содержании задачи имеют данные. Данные могут быть чрезмерными, т. е. содержать лишнюю информацию, могут быть противоречивыми. Учебные задачи, как правило, содержат необходимое и достаточное количество данных для нахождения неизвестных при данной структурной связи.

33. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К УЧЕБНЫМ ЗАДАЧАМ

Важным компонентом и основной единицей учебной деятельности является учебная задача, которая решается как акт выполнения деятельности и «может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте». Понятие «учебная задача» не надо путать с конкретной задачей, решаемой на уроке по любому предмету, как, например, выполнение упражнений по русскому языку при изучении орфографии или решение по математике примеров на возведение в степень, извлечение корня или логарифмирование.

Учебная задача – определенно сформулированная информационная система, в которой есть информационная несогласованность между ее частями, что вызывает потребность в ее преобразовании и согласовании.

Учебная задача как психологическое понятие означает такую задачу, решение которой **не сводится к получению конкретного ответа** после преобразования учебного объекта (лексического или математического материала, как в данных примерах), а **приводит к усвоению учеником некоторого общего способа** выполнения действий с данным классом объектов, делает его **способным** логарифмировать, извлекать корень, или возводить в степень любое математическое выражение, или грамотно писать по-русски.

Учебная деятельность отличается от любой практической деятельности тем, что она направлена **на преобразование** не внешнего предмета, а самого субъекта деятельности – **учащегося**.

Содержанием учебной деятельности являются основы знаний в области различных наук, т. е. теория. Теория в форме научных понятий как обобщенное знание, отражающее сущность предметов и явлений, абстрагированное от конкретных чувственно воспринимаемых их свойств (частных внешних признаков), присутствует в учебном материале любого уровня подготовки школьника, начиная с 1-го класса. Например, такие элементарные лингвистические понятия: «звук», «буква», «слово», «предложение» и т. д. – при изучении родного языка или математические понятия: «величина», «число», «сложение», «вычитание» и т. д. при изучении арифметики – представляют не что иное, как теоретические понятия, а усвоение их ребенком формирует у него теоретические знания. Теоретических знаний становится все больше по мере продвижения ребенка от младших классов к старшим, и ребенок, приобретая не только собственно эти научные знания как таковые, овладевает умением теоретически мыслить и тем самым развивается умственно (интеллектуально).

Учебная задача предполагает необходимость сознательного поиска, направленного на достижение результата. Чтобы решить задачу, необходимо найти хорошо продуманную схему, которая позволит результативно прийти к цели.

В литературе приводится методика Д. Пойа, которая позволяет регулировать эвристическую (поисковую) деятельность в процессе решения задачи. В таблице сконцентрированы наиболее типичные наводящие вопросы, призванные помочь учащемуся в решении задач. В зависимости от специфики задачи вопросы могут модифицироваться, изменяться, варьироваться.

34. УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК СРЕДСТВА РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

Обобщенность действия характеризует меру выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Исследования показали, что обобщение идет не просто на основе выделения общего в предметах – это необходимое, но еще недостаточное условие. Обобщение всегда идет лишь по тем свойствам предметов, которые вошли в состав ориентировочной основы действий, направленных на анализ этих предметов. Это означает, что управление обобщением познавательных действий и входящих в них знаний должно идти через построение деятельности обучаемых путем контроля за содержанием ориентировочной основы соответствующих действий, а не путем лишь обеспечения общности свойств в предъявляемых объектах. Случаи, когда обобщение идет по общим, но несущественным признакам, объясняются следующим образом.

При школьном обучении ученику в лучшем случае задается состав признаков, на которые следует ориентироваться (через определение), но не всегда обеспечивается ориентировка на них в процессе деятельности. Поэтому эти признаки не всегда входят в состав ориентировочной основы. Учащиеся конструируют сами ориентировочную основу, включая в нее прежде всего те характеристики предмета, которые лежат на поверхности. Вследствие этого обобщение идет не по признакам определения, а по случайным, несущественным. Наоборот, как только система необходимых и достаточных признаков вводится в состав ориентировочной основы действия и обеспечивается систематическая ориентировка на них и только на них при выполнении всех предлагаемых заданий, обобщение идет по данной системе свойств.

Развернутость действия показывает, все ли операции, первоначально входившие в состав действия, выполняются человеком. По мере формирования действия состав выполняемых операций уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным.

Происходит свертывание **умственных действий**. На определенном этапе развития умственной деятельности часть знаний и умственных операций приобретает особую форму существования: они «имеются в виду», учитываются в процессе мышления, но не актуализируются, не становятся предметом осознания.

Своеобразие процесса сокращения операционального состава формируемых действий означает, что обучающая программа должна обеспечить усвоение действия в развернутом виде. Сокращение действия – это генетически более позднее его состояние, и, главное, в сокращенном виде действие полноценно функционирует только тогда, когда человек имеет возможность восстановить его в развернутом виде.

Кроме этих основных характеристик, действие имеет ряд вторичных свойств: разумность, сознательность, абстрактность, прочность.

Сохранение в сознании учащегося объективной логики сокращенного действия, возможности воспроизведения выпавших элементов есть сознательность действия. Понимание свертывания не как процесса безвозвратного выпадения элементов умственной деятельности, а как процесса перехода их в особую форму существования позволяет объяснить неэффективность формирования действий сразу в свернутом виде. В этом случае логика действия оказывается не раскрытой, не осознанной субъектом и не существует для него ни в плане актуально осознаваемого, ни в плане актуально неосознаваемого.

35. КЛАССИФИКАЦИЯ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Учебные действия можно классифицировать по разным основаниям. Например, в процессе решения каждой учебной задачи можно выделить такую последовательность действий.

1. Действия целеполагания. Прежде чем приступить к решению задачи, учащийся должен принять ее как задание, которое необходимо выполнить. При этом важно правильно понять, что именно должно получиться в результате решения задачи, осознать, для чего и с какой целью она решается.

2. Действия планирования. Принимая для себя цель решения учебной задачи, учащийся встает перед необходимостью подбора соответствующих действий по ее решению, установления их последовательности.

3. Исполнительские действия. Они представляют собой внешние действия (предметные и вспомогательные, вербальные и невербальные), а также внутренние (умственные) действия по реализации плана решения задачи.

Эти действия также классифицированы по **различным признакам**.

1. **Преобразующие и исследовательские действия.** Данное различие основано на том, каким именно преобразованиям подвергаются изучаемые объекты и каков масштаб этих объектов. Под преобразующими действиями понимаются непосредственные манипуляции над конкретным объектом с целью выявления его свойств, при этом ученику уже могут быть известны общие закономерности и принципы функционирования объектов данного класса (например, решение задачи по математике на основе изученных ранее правил, законов и формул). Исследовательские действия направлены на раскрытие общих закономерностей, которые ранее не были известны учащемуся, и это раскрытие может происходить чисто теоретически, на основе объяснения либо на конкретных примерах, разбор которых подчинен цели выяснения нового обобщенного способа действий.

2. В соотношении с познавательными процессами среди учебных действий различают перцептивные, мнемические и мыслительные действия. Перцептивные действия воплощают в себе процесс восприятия и включают опознание, идентификацию, выделение фигуры на фоне, отделение главного от второстепенного. Мнемические действия осуществляются на базе процесса памяти, среди них можно выделить заучивание, фильтрацию информации, ее структурирование, сохранение, воспроизведение. Мыслительные действия включают прежде

всего логические операции – сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификацию и др. Все эти операции являются различными способами раскрытия существующих связей и отношений между объектами и внутри них. Каждое сложное интеллектуальное учебное действие включает в себя и большое количество часто не дифференцируемых перцептивных, мнемических и мыслительных операций. В силу того, что они специально не выделяются в общей группе учебных действий, учитель иногда не может точно диагностировать характер затруднения ученика при решении учебной задачи.

3. Репродуктивные и продуктивные действия. К репродуктивным относятся воспроизводящие действия, осуществляемые по заданным критериям, шаблонным способом. Действия целеобразования, преобразования, создания нового, выполняемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные. Существуют также действия, которые в зависимости от условий могут быть и теми и другими.

4. Действия самоконтроля и самооценивания учащегося. При решении задачи каждый полученный промежуточный результат, и тем более итоговый, сличается с поставленной целью. Таким образом оценивается, насколько процесс решения приблизился к достижению поставленной цели. Действия контроля и оценки ученика представляют собой интериори-зированные действия учителя, поэтому психологический механизм их формирования особый.

36. ПОНЯТИЕ, ФУНКЦИИ И ВИДЫ ЗНАНИЙ

Знания составляют ядро содержания обучения. На основе знаний у учащихся формируются **умения** и **навыки**, умственные и практические действия; знания являются основой нравственных убеждений, эстетических взглядов, мировоззрения.

Понятие «знание» многозначно и имеет несколько определений. Оно определяется то как часть сознания, то как нечто общее в отражении предметного разнообразия, то как способ упорядочения действительности, то как некоторый продукт и результат познания, то как способ воспроизведения в сознании познаваемого объекта.

Знания, обусловленные биологическими закономерностями, свойственны и животным, у которых они служат необходимым условием их жизнедеятельности, реализации поведенческих актов. Знания являются органическим единством чувственного и рационального. На основе знаний вырабатываются умения и навыки.

Многозначность в определении понятия «знание» обусловлена тем множеством функций, которое реализуется знанием. Так, например, в **дидактике** знание может выступать и как то, что должно быть усвоено, т. е. в качестве целей обучения, и как результат осуществления дидактического замысла, и как содержание, и как средство педагогического воздействия. В качестве средства педагогического воздействия знание выступает потому, что, входя в структуру прошлого индивидуального опыта учащегося, оно меняет и преобразует эту структуру и тем самым поднимает обучаемого на новый уровень психического развития. Знание не только формирует новый взгляд на мир, но и меняет отношение к нему. Отсюда вытекает и воспитательное значение всякого знания.

Знания и правильно избранный путь их усвоения – предпосылка умственного развития учащихся. Сами по себе знания еще не обеспечивают полноты умственного развития, но без них последнее невозможно.

Являясь составной частью мировоззрения человека, знания в большой мере определяют его отношение к действительности, моральные взгляды и убеждения, волевые черты личности и служат одним из источников склонностей и интересов человека, необходимым условием развития его **способностей**.

С учетом перечисленных выше дидактических функций знания перед учителем стоит несколько задач: а) перевести знание из его застывших фиксированных форм в процесс

познавательной активности обучаемых; б) преобразовать знание из плана его выражения в содержание мыслительной деятельности учащихся; в) сделать знание средством формирования человека как личности и субъекта деятельности.

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

Знания, приобретаемые в процессе обучения, характеризуются различной глубиной проникновения учащихся в их сущность, что, в свою очередь, обусловлено:

- достигнутым уровнем познания данной области явлений;
- целями обучения;
- индивидуальными особенностями учащихся;
- уже имеющимся у них запасом знаний;
- уровнем их умственного развития;
- адекватностью усваиваемого знания возрасту учащихся.

37. УСВОЕНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ПРОДУКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Основой **усвоения** знаний является активная мыслительная деятельность учащихся, направляемая преподавателем. Процесс учебного познания складывается из нескольких этапов. Первым из них является **восприятие** объекта, которое связано с выделением этого объекта из фона и определением его существенных свойств. Этап восприятия сменяет этап осмысления, на котором происходит усмотрение наиболее существенных вне- и внутрисубъектных связей и отношений. Следующий этап формирования знаний предполагает процесс запечатления и запоминания выделенных свойств и отношений в результате многократного их восприятия и фиксации. Затем процесс переходит в этап активного воспроизведения субъектом воспринятых и понятых существенных свойств и отношений. Процесс усвоения знаний завершает этап их преобразования, который связан либо с включением вновь воспринятого знания в структуру прошлого опыта, либо с использованием его в качестве средства построения или выделения другого нового знания.

Знания могут усваиваться на разных уровнях:

- **репродуктивный** уровень – воспроизведение по образцу, по инструкции;
- **продуктивный** уровень – поиск и нахождение нового знания, нестандартного способа действия. Установление уровней **усвоения** знаний в диагностике важно потому, что эти уровни оказывают влияние на качество мышления, его шаблонность или нестереотипность, оригинальность.

И.Я. Конфедератов и В.П. Симонов выделяют следующие уровни усвоения знаний, соотносимые с соответствующими этапами их усвоения: уровень различения (или распознавания) предмета; уровень его запоминания; уровень понимания; уровень применения.

Результатом прочного усвоения знаний является образование у учащихся устойчивых структур знаний, отражающих объективную реальность, когда учащиеся умеют актуализировать и использовать полученные знания.

В практике обучения еще нередко средством формирования умений и навыков служит изложение преподавателем большого по объему материала и многократное повторение его учащимися. Однако перегрузка памяти различными теоретическими и практическими знаниями и длительные упражнения по их запоминанию не всегда ведут к прочным знаниям. Опора преимущественно на механическое запоминание, без глубокого осознания закономерностей и последовательности в системе усваиваемых знаний – одна из причин формализма в обучении.

Запоминание и воспроизведение зависят не только от объективных связей материала, но и от отношения личности к нему. На это отношение влияют, в частности,

заинтересованность ученика и значение, которое имеет для него изучаемый материал. В определенных случаях произвольное запоминание может оказаться более продуктивным, чем произвольное.

Учебный процесс должен быть организован так, чтобы у школьников возникла потребность длительно сохранять усваиваемые знания и формируемые умения и навыки, а также приемы их применения на практике.

Потребность в приобретении знаний, осознание их важности и жизненной необходимости достигается в результате глубокого проникновения в систему понятий и закономерностей каждой дисциплины, понимания логики науки и путей использования знаний.

38. СУЩНОСТЬ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

Непосредственными целями любого учебного предмета являются усвоение учащимися системы **знаний** и овладение ими определенными умениями и навыками. При этом овладение **умениями** и **навыками** происходит на базе усвоения действенных знаний, которые определяют соответствующие умения и навыки, т. е. указывают, как следует выполнять то или иное умение или навык.

Умение и навык есть способность совершать то или иное действие. Различаются они по степени (уровню) овладения данным действием.

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

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

Умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. Умение обычно соотносят с уровнем, выражающимся на начальном этапе в форме усвоенного знания (правила, теоремы, определения и т. п.), которое понято учащимися и может быть произвольно воспроизведено. В последующем процессе практического использования этого знания оно приобретает некоторые операциональные характеристики, выступая в форме правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом. В случае каких-либо возникающих трудностей учащийся обращается к правилу с целью контроля за выполняемым действием или при работе над допущенными ошибками.

Навыки – это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью.

Процесс формирования учебных **умений** и **навыков** (общих и узкопредметных) является длительным и, как правило, занимает не один год, а многие из этих умений (особенно общие) формируются и совершенствуются в течение всей жизни человека.

Можно установить следующие уровни овладения учащимися действиями, соответствующими и учебным умениям, и навыкам:

- 0-й уровень – учащиеся совершенно не владеют данным действием (нет умения);
- 1-й уровень – учащиеся знакомы с характером данного действия, умеют выполнять его лишь при достаточной помощи учителя (взрослого);
- 2-й уровень – учащиеся умеют выполнять данное действие самостоятельно, но лишь по образцу, подражая действиям учителя или сверстников;

– 3-й уровень – учащиеся умеют достаточно свободно выполнять действия, осознавая каждый шаг;

– 4-й уровень – учащиеся автоматизированно, свернуто и безошибочно выполняют действия (навык). Подчеркнем, что далеко не все учебные умения должны достигать уровня автоматизации и становиться навыками.

Одни учебные умения формируются в школе обычно до 3-го уровня, другие, главным образом общие, до 4-го уровня, после чего они в последующем обучении совершенствуются.

39. ПРИМЕНЕНИЕ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

Применение **знаний, умений и навыков** – важнейшее условие подготовки учащихся к жизни, путь установления связи теории с практикой в учебно-воспитательной работе. Их применение стимулирует учебную деятельность, вызывает уверенность учащихся в своих силах.

Знания становятся средством воздействия на предметы и явления действительности, а умения и навыки – орудием практической деятельности только в процессе их применения. Важнейшая функция применения – получение с его помощью новых знаний, т. е. превращение их в инструмент познания. В этом качестве применения знаний может нередко означать лишь мысленное преобразование некоторых исходных моделей действительности с целью получения новых, более полно и совершенно отражающих реальный мир. Характерный пример такого применения – **мысленное экспериментирование**. Способность использовать усвоенные знания для получения новых называют интеллектуальными умениями и навыками. В практической деятельности, кроме интеллектуальных, обязательно применение специфических умений и навыков, в совокупности обеспечивающих успешность труда.

Применение знаний, умений и навыков – один из этапов усвоения – осуществляется в самых разнообразных видах деятельности и во многом зависит от характера учебного предмета, специфики содержания изучаемого. Его можно педагогически организовать путем выполнения упражнений, лабораторных работ, практической деятельности. Особенно глубоким по своему воздействию является применение знаний к решению учебно-исследовательских задач. Применение знаний усиливает мотивацию учения, раскрывая практическую значимость изучаемого, делает знания более прочными, реально осмысленными.

Применение знаний по каждому учебному предмету своеобразно. При изучении физики, химии, естествознания, физической географии знания, умения и навыки применяются в таких видах деятельности учащихся, как наблюдение, измерение, фиксирование полученных данных в письменных и графических формах, решение задач и т. д. При изучении гуманитарных предметов знания, умения и навыки реализуются при самостоятельном объяснении учащимися тех или иных явлений, при применении правил правописания и т. д.

Применение знаний, умений и навыков связано прежде всего с распознаванием в конкретной ситуации случаев, где такое применение целесообразно. Специальное **обучение** соответствующему распознаванию связано с установлением принципиального сходства и, следовательно, с умением отвлечься (абстрагироваться) от факторов и особенностей, которые при данных обстоятельствах можно считать несущественными.

Единство **обобщения** и конкретизации позволяет избежать решения задач лишь с опорой на память, а не на всесторонний анализ предлагаемых условий, т. е. избежать формализма знаний. Другое необходимое условие – владение последовательностью операций применения. Обучению такого рода действиям уделяют обычно больше внимания, но и здесь встречаются ошибки – чаще всего попытки свести его к чисто алгоритмическим процедурам в раз и навсегда заданной последовательности. Применение знаний, умений и

навыков успешно тогда, когда оно приобретает эвристический и творческий характер.

40. СУЩНОСТЬ ТЕОРИИ П.Я. ГАЛЬПЕРИНА

Данная теория предполагает такое построение учебной деятельности, при котором на основе внешних предметных действий, организованных по определенным правилам, формируются знания, умения, навыки.

В ходе практической деятельности у человека формируется ориентировочная основа действия (ООД) – система представлений о цели, плане и средствах осуществления предстоящего выполняемого действия.

Чтобы безошибочно выполнять какое-либо действие, человек должен знать, что при этом произойдет и на каких аспектах происходящего будет сконцентрировано его внимание, – это позволит не выпустить желаемые изменения из-под контроля. Данные положения и составили основу рассматриваемой теории, согласно которой обучение строится в соответствии с ООД, усвоенной обучаемым.

Виды ориентировок: 1) ООД – конкретный образец (демонстрация или описание действия без каких-либо указаний о методике его выполнения); 2) ООД содержит полные и подробные указания о правильном выполнении действия; 3) ООД обучаемый создает самостоятельно на основе полученного задания.

Типы ориентировок: 1) действия методом проб и ошибок; 2) предполагается постановка задачи и разумное изучение сторон действия, прежде чем оно будет выполнено; 3) есть возможность составить и реализовать ориентировочную основу нового действия.

Согласно концепции П.Я. Гальперина предметное действие и выражающая его мысль – звенья единого процесса постепенного преобразования материального действия в идеальное. Действие функционально связано с предметом, на который оно направлено, и включает в себя продукт (цель преобразования действия и средства преобразования). Это исполнительская часть формирующего действия.

Цикл усвоения действия состоит из ряда этапов (базисом цикла является формирование мотивационной основы – привлечение внимания, пробуждение интереса, результат – желание получить соответствующее знание).

1– й этап. Предварительное ознакомление с действием (по инструкции, описанию, визуально). В результате в сознании формируется ООД, т. е. система указаний, как выполнить разучиваемое действие.

2– й этап. Материальное действие. Учащиеся на тренажерах, макетах выполняют реальные действия во внешней, материальной, развернутой форме. Осуществляется контроль выполнения каждой операции. В результате после решения нескольких однотипных задач (например, подготовка ЭВМ к работе) обращение к ООД отпадает.

3– й этап. Внешнеречевой. Обучаемый проговаривает вслух действия, которые осваиваются. В результате происходит обобщение, сокращение и автоматизация действия.

4– й этап. Внутренней речи. Действие проговаривается «про себя». В результате обобщение действия и его свертывание происходят наиболее интенсивно.

5– й этап. Усвоенное действие. Выполняется автоматически, мысленно не контролируя правильность его выполнения. В результате действие переходит во внутренний план и не требует внешней опоры.

Сильные стороны теории: 1) сокращается время формирования навыков и умений за счет показа образцового выполнения действия; 2) достигается высокая автоматизация выполняемых действий в связи с их алгоритмизацией; 3) обеспечивается доступный контроль качества выполнения как действия в целом, так и его определенных операций; 4) возможна оперативная коррекция методик обучения с целью их оптимизации.

Слабые стороны теории: 1) существенно ограничены возможности усвоения

теоретических знаний; 2) сложна разработка методического обеспечения (полно) алгоритма операций); 3) у обучающихся формируются стереотипные мыслительные и моторные действия в ущерб развитию творческого потенциала.

41. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Эта концепция подходит кардинально иначе, чем в классической психологии, к самому предмету психологии. И психическое развитие рассматривает тоже несколько по другому, особенно что касается течения или хода самого процесса развития.

В основе данной концепции лежат следующие положения. Развитие – это сложные многоплановые **изменения** человека, связанные с образованием у него новых действий, образов и понятий. Этими изменениями, составляющими суть развития мышления и связанных с ним остальных психических процессов и способностей человека, можно управлять по ходу их протекания, придавая им желаемое направление и качества.

Своеобразие данного подхода состоит в том, что если все другие прогрессивные теории, в том числе и рассмотренная выше, подходят к решению задач развития со стороны **внешних** условий (содержание, методика и т. д.), которые нужно создать в обучении и которые **в конечном счете** обеспечат успешное развитие психики, то эта теория исходит из возможности создания внутренних, психологических, условий, обеспечивающих при любом содержании эффективное его усвоение субъектом и возможность управления от начала и до конца самим ходом усвоения, не дожидаясь, пока «в конечном счете» что-то образуется.

Теория поэтапного формирования умственных действий является практичной и высокоэффективной. П.Я. Гальперин отказался от традиционного исследования мышления, побудившего его идти «иным путем». В 50-е гг. им была выдвинута гипотеза, которую в несколько свободном изложении можно представить так: 1) чтобы узнать, **как** происходит формирование мышления, нужно **проследить** весь процесс этого формирования от начала до конца, 2) а чтобы проследить, надо отказаться от метода «срезов» (периодических замеров результатов развития мышления, все равно ничего не дающих для прослеживания хода процесса), а избрать **метод построения** самого процесса, чтобы управлять им от начала до конца.

Что значит «построить» процесс мышления? Это значит учить человека мыслить в ходе управляемого обучения и изучать, как это происходит.

Поскольку на каждом уровне развития возможности мышления существенно зависят от качества ранее приобретенных умственных действий и понятий, то задача сводится к тому, чтобы обеспечить их приобретение с желаемыми психологическими качествами – рзумностью, обобщенностью, сознательностью и т. д. Опыт всех видов обучения свидетельствует о том, что *postfactum* нельзя установить, как зависит качество сложившихся действий от условий их воспитания. Поэтому мы поставили себе обратную задачу – определить условия, необходимые для воспитания определенных, заранее намеченных качеств умственных действий. И традиционный процесс обучения обратился на противоположный – вместо регистрации того, что получится при условиях, которые теоретически считаются достаточными, сделали эти условия предметом поиска: мы подбирали, а если нужно, то и создавали такие условия, которые обеспечивали формирование умственных действий с заранее намеченными свойствами».

Элементами данной концепции можно считать: **цель** – достичь строго определенных качественных результатов в виде заранее заданных качеств усвоения; **условия**, обеспечивающие достижения этой цели. Этими условиями оказались **средства ориентировки** в деятельности.

42. ТИПЫ УЧЕНИЯ

Первый тип учения – он получил название «путем проб и ошибок» – характеризуется неполнотой ориентировочной основы действия. Усвоение **знаний и умений** при использовании ООД первого типа идет очень медленно, с большим количеством ошибок. Действие, которое выполняется на основе умения, сформированного таким путем, оказывается очень чувствительным к самым незначительным изменениям условий его выполнения. Целесообразность подобного действия относительна, поскольку оно содержит также и бесполезные операции. Оно не является разумным, хотя в определенных границах может выполняться правильно. Перенос на новые задания незначителен. Такой тип учения нехарактерен для усвоения социального опыта, поскольку опирается на собственное открытие деятелем необходимых ориентиров.

Второй тип отличается построением действия на полной ориентировочной основе, предлагаемой в готовом виде и для отдельных объектов. Обучение идет без проб и ошибок, планомерное воспитание желаемых свойств позволяет достичь намеченных результатов без существенного разброса успеваемости.

В сравнении с традиционным второй тип учения представляет собой кардинальное его усовершенствование. Однако он имеет существенные ограничения, если выйти за рамки его практических оценок. Нацеленный на усвоение готового знания, он не воспитывает у учащихся теоретического познавательного интереса, обучение сводится к овладению путями подведения под понятия.

Принципиально новые возможности открывает **третий тип** учения. При третьем типе ООД усвоение также происходит без существенных ошибок. Разумность действия, умение выполнять которое формируется с использованием такой ООД, еще выше, поскольку учащийся не только учитывает условия, необходимые для достижения желаемого результата, но и хорошо понимает их содержание, их отношение к будущему продукту. Это является основной причиной повышения устойчивости действия. Перенос на новые задания является полным (в границах намеченной области). Процесс усвоения идет легко, хотя на первых порах учащемуся может понадобиться определенное время на овладение новым методом работы, – последнее компенсируется быстрыми темпами усвоения при выполнении последующих заданий.

При этом типе ООД основа строится учащимися самостоятельно, хотя и направляется учителем, причем не для каждого объекта отдельно, не для каждого отдельного понятия, а для целой системы их. Таким образом, метод построения содержания нового знания и метод его преподнесения коренным образом перестраиваются. Ориентировочная основа нацелена на познание, на исследование основной структуры изучаемых объектов – основных единиц данной области и способов их сочетания в конкретные образования.

Третий тип требует коренной переработки учебных предметов. Учебная задача из **эмпирической** преобразуется в теоретический исследовательский процесс, который обуславливает возникновение собственно познавательного интереса. Последнее представляет значительный результат. Третий тип отличается от первого и второго типов учения по **мотивации**, по развивающему эффекту, «первое и главное в третьем типе учения – это возбуждение познавательной деятельности, все большее укрепление и развитие собственно познавательного интереса. И это требует **исключения других видов мотивации**. А неудачи должны рассматриваться так, чтобы не обескураживать ребенка, но побуждать его к поискам новых решений». Именно третий тип позволяет реализовывать развивающий эффект обучения.

43. ОБЩЕУЧЕБНЫЕ УМЕНИЯ И НАВЫКИ

Общеучебные умения и навыки – это такие умения и навыки, которым

соответствуют действия, формируемые в процессе обучения многим предметам, и которые становятся операциями для выполнения действий, используемых во многих предметах и в повседневной жизни.

Для усвоения отдельных предметов необходимы так называемые **узкопредметные умения и навыки**. Им соответствуют такие действия, формируемые в каком-либо учебном предмете, которые могут становиться операциями для выполнения лишь других специфических действий этого предмета или смежных предметов.

Четкую границу между узкопредметными и **общеучебными умениями и навыками** провести довольно трудно.

Вместе с тем все учебные умения и навыки, формируемые в каком-то учебном предмете, можно разделить на две категории:

1) общие, которые формируются у учащихся не только при изучении данного предмета, но и в процессе обучения многим другим предметам, и имеющие применение во многих учебных предметах и в повседневной жизненной практике, например навыки письма и чтения, работы с книгой и т. д.; 2) специфические (узкопредметные), которые формируются у учащихся только лишь в процессе обучения данному учебному предмету и имеют применение главным образом в этом предмете и отчасти в смежных предметах, например определение общего сопротивления цепи проводников в физике или вычисление валентности сложного химического вещества и т. д. Чтобы поставить перед учениками четкую цель, ему нужно сначала самому иметь соответствующую программу формирования умений. При планово-тематической системе организации учебного процесса эта программа предоставлена в каждом учебном минимуме – перечне основных **знаний, умений и навыков**, которые должны быть обязательно усвоены всеми учащимися при изучении учебной темы. В учебный минимум включаются лишь наиболее важные, существенные вопросы, без знания которых невозможно последующее изучение учебной программы. В него включается также освоение учебных умений, как предусмотренных учебной программой, так и не предусмотренных ею, без овладения которыми деятельность учеников не будет достаточно рациональной и эффективной.

После мотивационного формирования умения следует **этап организации совместной с учителем деятельности**. В этой совместной деятельности ученик должен прежде всего получить образец или правило, алгоритм работы. Этого можно добиться, сравнивая выполняемое задание с данным образцом.

После осознания школьниками правил, по которым нужно действовать, необходимы упражнения в использовании полученного умения. Ученику недостаточно знать рациональные правила учебной работы, он должен еще научиться применять их в собственной практике. Тренировка, нужная для отработки умения, не должна быть односторонней и чрезмерной. Умение, которым ребенок достаточно овладел на простом материале, затем часто бывает трудно включить в сложную **деятельность**, предполагающую использование разных умений. Выполняя специальное упражнение, ученик сосредоточивается на правильном применении одного нового умения. Когда же более трудное задание требует от него распределения внимания, включения этого умения в систему ранее сложившихся, оно начинает «выпадать». Таким образом, вся эта сложная работа направлена на то, чтобы внешняя практическая деятельность учащегося стала его внутренним достоянием и могла выполняться в умственном плане.

44. СУЩНОСТЬ, ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В педагогике принято выделять три основных типа обучения: традиционное (или объяснительно-иллюстративное), проблемное и программированное.

Каждый из этих типов имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Однако есть явные сторонники и того и другого типа обучения. Нередко они

абсолютизируют достоинства ими предпочитаемого обучения и не в полной мере учитывают его недостатки. Как показывает практика, наилучшие результаты можно достичь лишь при оптимальном сочетании различных типов обучения. Можно привести аналогию с так называемыми технологиями интенсивного обучения иностранным языкам. Их сторонники часто абсолютизируют преимущества **суггестивных** (связанных с внушением) способов запоминания иностранных слов на подсознательном уровне, и, как правило, пренебрежительно относятся к традиционным способам преподавания иностранных языков. Но ведь правила грамматики внушением не осваиваются. Они осваиваются давно отработанными и ставшими теперь уже традиционными методиками обучения.

Сегодня наиболее распространенным является традиционный вариант обучения. Основы этого типа обучения были заложены почти четыре века тому назад еще Я.А. Коменским. Термин «традиционное обучение» подразумевает прежде всего классно-урочную организацию обучения, сложившуюся в XVII в. на принципах **дидактики**, сформулированных Я.А. Коменским, и до сих пор являющуюся преобладающей в школах мира.

Отличительные признаки традиционной классноурочной технологии следующие:

– учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав на весь период школьного обучения;

– класс работает по единому годовому плану и программе согласно расписанию. Вследствие этого дети должны приходиться в школу в одно и то же время года и в заранее определенные часы дня;

– основной единицей занятий является урок;

– урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся класса работают над одним и тем же материалом;

– работой учащихся на уроке руководит учитель: он оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности и в конце учебного года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс;

– учебные книги (учебники) применяются в основном для домашней работы. Учебный год, учебный день, расписание уроков, учебные каникулы, перемены, или, точнее, перерывы между уроками – атрибуты **классно-урочной системы**.

Несомненным достоинством традиционного обучения является возможность за короткое время передать большой объем информации. При таком обучении учащиеся усваивают знания в готовом виде без раскрытия путей доказательства их истинности. Среди существенных недостатков этого типа обучения можно назвать его ориентированность в большей степени на память, а не на мышление. Это обучение также мало способствует развитию творческих способностей, самостоятельности, активности. Учебно-познавательный процесс в большей степени носит репродуктивный (воспроизводящий) характер, вследствие чего у учащихся формируется репродуктивный стиль познавательной деятельности. Кроме того, отсутствует возможность приспособить темп обучения к различным индивидуально-психологическим особенностям учащихся (противоречие между фронтальным обучением и индивидуальным характером усвоения знаний).

45. САМОКОНТРОЛЬ И САМООЦЕНИВАНИЕ УЧЕНИКА

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) учащегося.

Выполняя действие, субъект через свои ощущения и восприятие получает информацию о достигнутом результате – обратная связь. П.К. Анохин различал два вида обратной связи в зависимости от того, информацию о каком результате она несет: промежуточном или окончательном. Первый вид обратной связи именуется поэтапным, второй – санкционирующим.

Обратная связь позволяет сравнивать мысленный образ желаемого результата действия с тем, что реально получается при осуществлении этого действия. Результат такого сравнения – того, что предполагалось получить, и того, что получается, – становится основой для принятия одного из трех возможных вариантов решения: 1) о продолжении действия, если это информация о промежуточном результате и она совпадает с тем, что ожидалось получить на данном этапе выполнения действия; 2) об окончании действия, если это информация об итоговом результате и она совпадает с ожидаемым или достаточно близка к ожидаемому, чтобы считать выполнение действия успешным; 3) о коррекции действия, если информация о полученном результате (промежуточном или итоговом) не согласуется с ожидаемым.

Процесс контроля выполнения действия включает три обязательных компонента: 1) образ желаемого результата действия; 2) процесс сличения этого образа с реально получаемым результатом; 3) принятие решения о продолжении, коррекции или окончании действия. Эти три составляющие представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией.

В учебной деятельности функция контроля вначале полностью возлагается на учителя, а по мере овладения каждым видом учебных действий учащийся сам формирует в своем представлении его эталонные результаты, и процесс этот основан на усвоении эталонов, предъявляемых учителем. Процесс внешнего контроля переходит в процесс контроля внутреннего, т. е. самоконтроля, путем интериоризации учащимся представлений педагога о критериях успешности выполнения учебных действий.

Выделяют **четыре стадии проявления самоконтроля** в усвоении учебного материала.

1. Отсутствие всякого самоконтроля. Эту стадию ученик проходит в период начального ознакомления с материалом. Он еще не усвоил материал. Он еще не разобрался, какие вопросы в материале главные, какие – второстепенные, каковы логические связи между его частями. Желаемый образ результата действия по освоению данного материала еще не сформировался, самоконтроль невозможен.

2. Полный самоконтроль. Эта стадия разворачивается во время подготовки учеником домашнего задания по данному материалу. У него формируются представления о том, каковы критерии эталонного владения материалом, проявления полученных знаний и сформировавшихся умений. Следуя этим критериям, учащийся проверяет полноту и правильность своего воспроизведения и понимания усваиваемого материала, но не всегда уверен в этой полноте и правильности до конца.

3. Выборочный самоконтроль. Обычно после рассмотрения нескольких тем, составляющих единый раздел курса, проводится контроль знаний учащихся: самостоятельная работа, повторительно-обобщающий урок, зачет и т. п. При подготовке к такому виду работы учащийся восстанавливает в памяти усвоенный материал не в полном объеме, а проверяет только свое понимание главных вопросов, ориентация в которых и служит критерием его усвоения данного раздела.

4. Отсутствие видимого самоконтроля. Если изученный материал применяется для дальнейшего получения знаний, то владение им подразумевается как бы само собой. Учащийся должен быть полностью уверен в том, что он знает этот материал, и не должен прилагать сознательных усилий к его контролю.

46. СУЩНОСТЬ, ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Программированное обучение – это обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины). Идея программированного обучения была предложена в 50-е гг. XX в. американским психологом Б. Скинне-ром для повышения эффективности управления

процессом учения с использованием достижений экспериментальной психологии и техники. Объективно программированное обучение отражает применительно к сфере образования тесное соединение науки с практикой, передачу определенных действий человека машинам, возрастание роли управленческих функций во всех сферах общественной деятельности.

В основу общей теории программированного обучения положено программирование процесса усвоения материала. Данный подход к обучению предполагает изучение познавательной информации определенными дозами, являющимися логически завершенными, удобными и доступными для целостного восприятия.

Сегодня под **программированным обучением** понимается управляемое усвоение программированного учебного материала с помощью обучающего устройства (ЭВМ, программированного учебника, кинотренажера и др.). Программированный материал представляет собой серию сравнительно небольших порций учебной информации («кадров», файлов, «шагов»), подаваемых в определенной логической последовательности.

В программированном обучении учение осуществляется как четко управляемый процесс, так как изучаемый материал разбивается на мелкие, легко усваиваемые дозы. Они последовательно предъявляются ученику для усвоения. После изучения каждой дозы следует проверка усвоения. Доза усвоена – переход к следующей. Это и есть «шаг» обучения: предъявление, усвоение, проверка.

Обычно при составлении обучающих программ из кибернетических требований учитывалась лишь необходимость систематической обратной связи, из психологических – индивидуализация процесса обучения. Отсутствовали последовательность реализации определенной модели процесса усвоения.

Программирование обучение имеет ряд достоинств: мелкие дозы усваиваются легко, темп усвоения выбирается учеником, обеспечивается высокий результат, вырабатываются рациональные способы умственных действий, воспитывается умение логически мыслить. Однако оно имеет и ряд недостатков, например:

- не в полной мере способствует развитию самостоятельности в обучении;
- требует больших затрат времени;
- применимо только для алгоритмически разрешимых познавательных задач;
- обеспечивает получение знаний, заложенных в алгоритме и не способствует получению новых. При этом чрезмерная алгоритмизация обучения препятствует формированию продуктивной познавательной деятельности.

Интерес к программированному обучению в 70– 80-е гг. XX в. стал падать и его возрождение произошло в последние годы на базе использования новых поколений компьютерной техники. Стали использовать лишь отдельные элементы программированного обучения, главным образом для контроля знаний, консультаций и тренировки навыков. Новая техническая база позволяет почти полностью автоматизировать процесс обучения, строить его как достаточно свободный диалог обучаемого с обучающей системой. Роль учителя в этом случае состоит в основном в разработке, наладке, коррекции и усовершенствовании обучающей программы, а также проведении отдельных элементов безмашинного обучения.

47. СУЩНОСТЬ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Инновация (от лат. in – в, novus – новый) означает нововведение, новшество. Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии школы или вуза по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой. Поэтому инновации в системе образования связаны с внесением изменений: в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления; в систему контроля и оценки уровня образования; в систему финансирования; в учебно-методическое обеспечение; в систему воспитательной работы; в учебный план и учебные программы; в деятельность учителя и

школьника.

В процессе развития школы или вуза учитывают: абсолютную новизну (отсутствие аналогов и прототипов); относительную новизну; псевдоновизну (оригинальничанье), изобретательские мелочи.

Типы нововведений в школе и вузе группируются по разным основаниям.

Первая классификация нововведений основана на соотносении нового к педагогическому процессу, протекающему в школе или вузе. Опираясь на понимание данного процесса, выделяют следующие типы нововведений: в целях и содержании образования; в методиках, средствах, приемах, технологиях педагогического процесса; в формах и способах организации обучения и воспитания; в деятельности администрации, педагогов и учащихся.

Инновационному обучению присущи две характерные особенности. Первая – это обучение предвидению, т. е. ориентация человека не столько в прошлом опыте и настоящем, сколько на далекое будущее. Такое обучение должно подготовить человека к использованию методов прогнозирования, моделирования и проектирования в жизни и профессиональной деятельности. Отсюда столь важно развитие воображения, акцентирование внимания на проблемы и трудности, ожидающие человека в будущем, на альтернативные способы их разрешения. Второй особенностью инновационного обучения является включенность обучающегося в сотрудничество и участие в процессе принятия важных решений на разном уровне (от локальных и частных до глобальных с учетом развития мира, культуры и цивилизации).

Некоторые наиболее известные в мире «новые школы» XX столетия:

«Свободные школьные общины» (основаны в Германии Г. Литцем, П. Гехеебом) – это школы-интернаты, организация жизни которой строилась на принципах свободного развития ребенка и сотрудничества граждан небольшого общества.

«Трудовая школа» (впервые появились в Германии, Швейцарии, Австрии; в России к ним относились колония Дзержинского и коммуна Горького под руководством А.С. Макаренки, школа С.Т. Шацкого, П.П. Блонского; во Франции – школа де Рош) обеспечивала профессиональную подготовку школьников, ориентировала на труд как самоценность и как элемент культуры, опиралась на самостоятельность школьника и организацию самоуправления.

Школа «свободного воспитания» (в Лейпциге, Л.Н. Толстой в «Ясной Поляне» и др.) считала нецелесообразным обучать ученика какому-либо предмету или ремеслу.

«Школа для жизни, через жизнь» (О. Декроли, Бельгия) – это обучение и воспитание в тесной связи с природой, опора на деятельность и свободу ребенка, тесный контакт с семьями учеников.

«Школа делания» (Д. Дьюи, США) стремилась приблизить обучение к жизни и опыту детей, стимулируя их естественное развитие.

Вальдорфская школа (Р. Штайнер, Германия) решала задачи всестороннего развития личности ребенка посредством интенсивной духовной деятельности.

48. СУЩНОСТЬ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

На сегодняшний день в рамках концепции развивающего обучения разработан ряд технологий развивающего обучения, отличающихся целевыми ориентациями, особенностями содержания и методики. В 1996 г. Министерство образования России официально признало существование системы Л. В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Остальные развивающие технологии имеют статус авторских, альтернативных.

Под **развивающим обучением** понимается новый активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу (типу).

Прогрессивное развитие личности – процесс физического и психического изменения

индивида во времени, предполагающий совершенствование, переход в любых его свойствах и параметрах от меньшего к большему, от простого к сложному, от низшего к высшему.

Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, уровень и особенности индивидуума. В развивающем обучении педагогическое воздействие опережает, стимулирует, направляет и ускоряет развитие наследственных данных обучаемых. При такой форме обучения обучаемый – полноценный субъект деятельности на всех ее этапах. Каждый этап вносит специфический вклад в развитие личности.

В деятельности целеполагания воспитываются свобода, целеустремленность, достоинство, честь, гордость, самостоятельность; при планировании – инициатива, творчество, организованность, самостоятельность, воля; при реализации целей – трудолюбие, дисциплина, активность, мастерство; на этапе анализа формируются отношения, ответственность, критерии оценки.

В современной педагогике все группы качеств личности:

ЗУН – знания, умения, навыки;

СУД – способы умственных действий;

СУМ – самоуправляющиеся механизмы личности;

СЭН – эмоционально-нравственная сфера;

СДП – деятельностно-практическая среда – взаимосвязаны и представляют сложнейшую динамически развивающуюся целостную структуру. Индивидуальные различия определяют уровень развития той или иной группы качеств.

Развивающее обучение (РО) направлено на целостное гармоничное развитие личности, где проявляется вся совокупность ее качеств:

$RO = ЗУН + СУД + СУМ + СЭН + СДП$.

Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития (по Л.С. Выготскому). Из всех технологий развивающего обучения наибольший интерес для эксперимента вызывают система Л.В. Занкова, технология Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, технология саморазвивающего обучения Г.К. Селевко и система развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности Г.С. Альшул-лера.

Указанные инновационные технологии, кроме последней, – это технологии школьной педагогики, но их дидактические принципы применимы к педагогике высшей школы и могут послужить базой для разработки их вузовской модификации.

49. СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ЭЛЬКОНИНА – ДАВЫДОВА

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, развивая теоретические идеи Л.Н. Выготского, разрабатывали широкий круг проблем детской и педагогической психологии. Центр, проблема исследований Эльконина – природа детства и глубинные законы психического развития ребенка. Согласно Эльконину – Давыдову, ребенок с момента рождения является общественным существом, поскольку все виды детской деятельности общественны по своему происхождению, содержанию и форме. Присвоение ребенком достижений материальной и духовной человеческой культуры всегда носит деятельностный характер – ребенок не пассивен в этом процессе, не только приспосабливается к условиям жизни, но и выступает как активный субъект их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности. При экспериментальном изучении этой проблемы Эльконин – Давыдов опирались на идею Выготского о том, что обучение идет впереди развития, что развитие в форме обучения является основным фактом педагогической деятельности. Исходя из представления о созидательности и изначальной общественности форм жизни ребенка, Эльконин – Давыдов полагали, что не ребенка надо адаптировать к сложившейся системе учебно-воспитательной учреждений, а наоборот, преобразовывать эти учреждения в направлении достижения взаимности общности детей и взрослых, открытия их

созидательных возможностей в отношениях друг с другом.

Технология Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова построена на «содержательных обогащениях», куда могут входить наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления (число, слово, энергия, материал), понятия, в которых выделены внутренние связи, теоретические образы, полученные путем абстракции. Акцент целей авторов указанной технологии:

- формировать теоретическое сознание и мышление;
- формировать не столько ЗУНы, сколько способы умственной деятельности – СУДы;
- воспроизвести в учебной деятельности логику научного мышления.

Особенностью данной методики является целенаправленная учебная деятельность, ЦУД, признаки которой суть познавательные-побуждающие мотивы, цель сознательного развития, субъект-субъектные отношения педагога и обучаемого, направленность на методологию формирования ЗУН и СУД, творческая рефлексия.

Данная методика может рассматриваться как целенаправленная учебная деятельность, в которой обучаемый ставит цели и задачи самоизменения и творчески их решает. Метод включает проблемное изложение материала, моделирование учебных задач. Проблемное изложение побуждает к коллективной мыслительной деятельности, формированию межличностных отношений в учебной деятельности.

Цель развивающего обучения – формирование у детей основ теоретического мышления (или более широко основ теоретического сознания, к основным формам которого наряду с наукой относятся искусство, нравственность, право, религия и политика). Теоретическое мышление – это способность человека понимать суть явлений и действовать в соответствии с этой сутью. Не надо думать, что эта способность присуща только отдельным выдающимся людям. Это есть естественная, жизненно важная, практически необходимая форма сознания человека. Мыслить теоретически нам приходится всегда, когда невозможно действовать по известному правилу на основе старого опыта, когда надо принимать решение на основе разнообразной информации, отделяя существенное от несущественного.

50. СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Л.В. ЗАНКОВА

Занков Л.В. (1901–1977) разрабатывал проблемы психологии памяти, мышления и речи нормальных и аномальных детей. Под руководством Занкова проведены фундаментальные исследования в области общей педагогики: выявлены разные формы сочетания слова и наглядности, применяемые для решения одних и тех же учебных задач, их различная эффективность для развития детей; впервые в условиях педагогического эксперимента исследована объективная закономерная связь между обучением и общим развитием детей; обоснована ведущая роль обучения в развитии и роль внутренних факторов, обуславливающих индивидуальные варианты развития учащихся в одних и тех же, оптимальных, условиях обучения; вскрыты резервы развития учащихся, не использовавшиеся в массовом обучении; создана новая дидактическая система начального обучения, направленная на общее развитие детей и воплощенная в практическом руководстве для школы.

Дидактические принципы, разработанные Л.В. Занков-вым, ставят перед учителем сложнейшие задачи: развить теоретическое мышление и сохранить у ребенка эмоциональное заинтересованное отношение к предмету; обеспечить обучение на высоком уровне сложности и осознание ребенком процесса учения (понимание своего движения в предмете, своих достижений и проблем), помочь ребенку осознать субъектность.

С точки зрения современной педагогики дидактические принципы системы Л. В. Занкова: 1) обучение на высоком уровне трудности; 2) включение изучаемых дидактических единиц в многообразие функциональных связей (в прежней редакции – изучение материала

быстрым темпом); 3) сочетание чувственного и рационального познания (в прежней редакции – ведущая роль теоретических знаний); 4) осознание школьниками процесса учения; 5) развитие всех учащихся независимо от уровня их школьной зрелости.

Эти принципы конкретизируются следующим образом. Принцип обучения на высоком уровне трудности является ведущим принципом системы, ибо «только такой учебный процесс, который систематически дает обильную пищу для напряженной умственной работы, может служить быстрому и интенсивному развитию учащихся».

Принцип включения изучаемых дидактических единиц в многообразие функциональных связей раскрывается следующим образом. Активность аналитического осмысления учебного материала младшими школьниками быстро снижается, если ученики на протяжении нескольких уроков вынуждены анализировать одну и ту же единицу учебного материала, выполнять однотипные мыслительные операции (например, подбирать проверочные слова путем изменения формы слова). Известно, что детям быстро надоедает выполнять одно и то же, их работа становится малоэффективной, замедляется процесс развития.

Суть принципа сочетания чувственного и рационального познания заключается «в познании взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи». Для того чтобы материал способствовал развитию у ребенка умения самостоятельно постигать явления окружающей его жизни, продуктивно мыслить, необходимо, чтобы работа с ним строилась на понимании всех терминов и понятий. Залог понимания кроется в правильном формировании понятий, которое осуществляется сначала на основании интуитивно-практического опыта учеников с помощью всех имеющихся у них анализаторов и только потом переводится в плоскость теоретических обобщений. С названными выше дидактическими принципами теснейшим образом связаны типические свойства методической системы, являющиеся, по сути, средством реализации принципов.

Многогранность обучения заключается в том, что изучаемый материал является не только источником интеллектуального развития, но еще и стимулом нравственного и эмоционального развития.

51. ПОНЯТИЕ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание – это процесс организованного и целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка. Воспитание – одна из сторон научения, еще один аспект социализации ребенка. Воспитание и обучение можно рассматривать как социальный заказ общества, поскольку именно результат этого процесса – человек, адаптированный (неадаптированный в случае неуспешного воспитания) к жизни в обществе.

Исходя из высшего гуманистического смысла, который человечество выработало в ходе своего развития и который оно пытается осознать и прививать новым поколениям, основные цели воспитания – это полноценное развитие личности человека и усвоение им непреходящих ценностей: духовности (приоритета высоких нравственных идеалов над сиюминутными потребностями и влечениями), свободы (стремления человека к внешней и внутренней независимости и признание того права за другой личностью), ответственности (обратной стороны свободы как осознания последствий своих действий и готовности отвечать за них).

В ходе воспитания у человека должно быть сформировано несколько аспектов его личности: саморегуляция, самосознание, ответственность, активность и творчество.

Кроме того, есть специфические цели воспитания, обусловленные, например, конкретными условиями развития общества (в наши дни это может быть приоритет в воспитании таких качеств, как предприимчивость, инициативность, стремление к успеху и т. п.).

Физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под

влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно идет в процессе **социализации** – усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу, социальной общности, группе, и воспроизводства им социальных связей и социального опыта.

Социализация происходит как в условиях стихийного воздействия на развивающегося человека факторов обществ, бытия (по сути весьма противоречивого), так и под влиянием социально контролируемых обстоятельств и специально создаваемых в процессе воспитания условий. Процесс и результат развития человека под влиянием наследственности, среды и воспитания в педагогике принято называть формированием личности.

С содержательной точки зрения воспитание классифицируется по-разному. Наиболее обобщенная классификация включает в себя умственное, трудовое и физическое воспитание. Часто, принимая во внимание аспекты воспитательного процесса, называют (в различных сочетаниях) идейно-политическое, военно-патриотическое, патриотическое, нравственное, интернациональное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, половое, экологическое, экономическое воспитание. Существуют концепции прагматического, гражданского, ценностного, коллективистского, коммуникативного воспитания и др. По институциональному признаку выделяют семейное воспитание, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), а также воспитание в детских и юношеских организациях, по месту жительства (общинное в американской педагогике), в закрытых и специальных учебно-воспитательных учреждениях.

По доминирующим принципам и стилю отношений воспитателей и воспитуемых выделяют авторитарное, свободное, демократическое воспитание.

52. ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

Их можно разделить на несколько групп: биогенные – утверждающие, что личностные качества человека в основном передаются по наследству и мало изменяются; социогенные – в их основе идея об исключительной социальной детерминации личностных качеств человека; поведенческие – понимающие под личностными структурами привычки и умения поведенческого характера. Другие теории воспитания представляют собой промежуточные и компромиссные варианты этих.

Проблема взаимодействия биологического и социального породила в истории психологии различные теории психического развития. Одна из них – **теория биологического** созревания – утверждала, что психические функции человека наследственно определены, что они не зависят от внешней среды, развиваются по мере биологического созревания организма. Причем развитие индивида повторяет развитие всего человеческого рода (биогенетический закон).

Другая теория – **теория ведущей роли среды** – утверждала, что среда – решающий фактор в психическом развитии человека. Последователи этой теории не усматривали качественных возрастных изменений в психическом развитии и сводили его к накоплению знаний, умений и навыков.

Современные научные данные свидетельствуют о том, что определенные биологические факторы могут выступать в качестве условий, затрудняющих или облегчающих формирование тех или иных психических качеств человека. Как известно, ядро половой клетки человека содержит 23 пары хромосом с одинаковым распределением X– и Y-хромосом. Но встречаются люди с хромосомными аномалиями (с частотой 1:500), которые имеют в клеточном ядре не 46, а 47 хромосом.

Пограничная с генетикой область психологии – **психогенетика** – исследует взаимосвязь генотипа и условий среды, проявляющуюся в особенностях поведения индивида. При этом используется метод близнецов (предложенный Ф. Гальтоном еще в 1876 г.), позволяющий уравнивать наследственный фактор и выявить специфическую роль

среды и наследственности. Генотип у монозиготных(однойцовых) близнецов идентичен.

Для каждого индивида существуют свои наследственно-средовые ограничения. Среда может как стимулировать экспрессию (проявление) генетического потенциала, так и подавлять его.

Типология индивида как представителя биологического вида может быть осуществлена по трем различным основаниям: генетическому, нейрогуморально-му и по врожденным особенностям типа высшей нервной деятельности (нейротип). По нейрогуморальным особенностям, по особенностям реагирования симпатико-адреналовой системы (САС) на различные воздействия среды выделяют три типа: 1) А-тип (адреналовый); 2) НА-тип (норадреналовый); 3) А + НА-тип (смешанный).

Представители А-типа отличаются тревожностью, повышенной ответственностью, самокритичностью, тяжело переносят нервные перегрузки, подвержены сердечно-сосудистым заболеваниями. (Среди мужчин доля А-типа составляет более 30 %, среди женщин – 30 %.)

Представители НА-типа отличаются постоянной повышенной напряженностью. Это серьезные, замкнутые, немногословные, скрытые и властные люди. Они целеустремленны и деятельны, способны к преодолению трудностей, но тяжело переживают неудачи, склонны к нервным срывам. (НА-тип среди мужчин составляет 17 %, среди женщин – 26 %).

Представители А + НА-типа (смешанного) отличаются повышенной эмоциональностью, резкой сменой настроений, эмоциональной неустойчивостью.

53. СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание – процесс двуплановый. Государство ставит задачи воспитанию, определяет его инфраструктуру, программу, содержание. В то же время реализуют его конкретные групповые и индивидуальные субъекты, имеющие собственные ценностные ориентации, стереотипы, предрассудки и т. д. и вносящие существенные коррективы в требования общества, норм и установок. Вследствие этого, с одной стороны, в практике воспитания рождаются новые, прогрессивные явления, с другой – воспитатели и воспитуемые проявляют консерватизм, который имеет глубокие исторические, этнические и социально-психологические корни. Поэтому в рамках одной системы воспитания складываются различные стили руководства и взаимодействия.

Взаимодействие в процессе воспитания представляет собой обмен между его субъектами информацией, типами и способами деятельности и общения, ценностными ориентациями, социальными установками, отбор и усвоение которых имеет добровольный и избирательный характер. Такое взаимодействие в значительной мере социально дифференцировано, индивидуализировано и вариативно, поскольку конкретные участники взаимодействия, являясь членами определенных этнических, социальных и социально-психологических групп, более или менее осознанно и целенаправленно реализуют во взаимоотношениях друг с другом тот тип социального поведения, который одобряется в этих группах и имеет свою специфику. Этнические особенности влияют на стиль взаимодействия старших с младшими. В пределах одного региона в социально-профессиональных группах или институтах воспитания могут наблюдаться существенные различия во взаимодействии воспитателей и воспитанников: в одних стиль взаимодействий более демократичный, в других – авторитарный.

В целом взаимодействие – диалог воспитателей и воспитанников и его эффективность определяется тем, какие личности в нем участвуют, в какой мере они сами ощущают себя личностями и видят личность в каждом, с кем общаются.

Результаты и эффективность воспитания в условиях социального обновления общества определяются не столько тем, как оно обеспечивает усвоение и воспроизводство человеком культурных ценностей и социального опыта, сколько успешностью подготовки молодых

членов общества к сознательной активности и творческой деятельности, позволяющей им ставить и решать задачи, не имеющие аналогов в опыте прошлых поколений. Важнейший результат воспитания – готовность и способность к самовоспитанию.

Воспитание направлено на формирование у личности, с одной стороны, нравственно-мировоззренческой устойчивости, с другой – гибкости. В быстроизменяющемся мире человек может жить и эффективно функционировать, обладая высокой психологической гибкостью. Ему необходима способность получать и усваивать новую информацию, адаптироваться к переменам как в обществе и государстве, так и в ближайшем социальном окружении и в своей собственной судьбе. В то же время человеку необходимо иметь определенный внутренний стержень, мировоззрение, убеждения, иначе при каждом изменении развития общества, индивидуального жизненного пути у человека могут проявиться невротическая реакция, дезадаптация, дезинтеграция личности, вплоть до ее распада.

54. СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

В сложном и динамичном педагогическом процессе педагогу приходится решать бесчисленное множество типовых и оригинальных задач воспитания, которые всегда являются задачами социального управления, поскольку обращены к гармоничному развитию личности. Как правило, задачи эти – со многими неизвестными, со сложным и вариативным составом исходных данных и возможных решений. Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть методами воспитания.

Под **методами воспитания** следует понимать способы профессионального взаимодействия педагога и учащихся с целью решения образовательно-воспитательных задач. Отражая двуединый характер педагогического процесса, методы являются одним из тех механизмов, которые обеспечивают взаимодействие воспитателя и воспитанников. Это взаимодействие строится не на паритетных началах, а под знаком ведущей и направляющей роли учителя, который выступает руководителем и организатором педагогически целесообразной жизни и деятельности учащихся.

Метод воспитания распадается на составляющие его элементы (части, детали), которые называются методическими приемами. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Они не имеют самостоятельной педагогической задачи, а подчиняются той задаче, которую преследует данный метод. Одни и те же методические приемы могут быть использованы в разных методах.

Процесс воспитания характеризуется разносторонностью содержания, исключительным богатством и мобильностью организационных форм. Есть методы, отражающие содержание и специфику воспитания; есть методы, непосредственно ориентированные на работу с младшими или старшими школьниками; есть методы работы в каких-то специфических условиях. Но есть и общие методы воспитания в системе образования. Общими они называются потому, что сферы их применения распространяются на весь воспитательный процесс.

Исходя из вышесказанного предлагаем систему общих методов воспитания: методы формирования сознания личности (рассказ, беседа, лекция); методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности (приучение, метод создания воспитывающих ситуаций, педагогическое требование); методы стимулирования и мотивации деятельности и поведения личности (соревнование, познавательная игра, дискуссия, эмоциональное воздействие, поощрение, наказание и др.); методы контроля, самоконтроля и самооценки в воспитании.

Под **средствами воспитания** понимаются способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых одни люди воздействуют на других с

целью выработать у них определенные психологические качества и формы поведения, т. е. это действия, направленные на изменение личности воспитуемого. Средства воспитания могут быть: прямыми – непосредственные личные воздействия на человека; косвенными – воздействия, организуемые с помощью либо средств (книги, мнения других и т. п.); осознанными – воспитатель сознательно ставит определенные цели, а воспитанники принимают их; неосознанными – осуществляются без преднамеренного воздействия; эмоциональными – с использованием определенных аффективных состояний; когнитивными – нацеленными на систему знаний человека и ее преобразование; поведенческими – направленными непосредственно на поступки человека.

55. МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ

Человек как субъект труда, познания и общения формируется в процессе деятельности, которая обеспечивает научное освоение действительности, возбуждает интерес, чувства, порождает новые потребности, активизирует волю, энергию – все то, что служит строительным материалом для развития и становления личности.

Педагогической наукой обнаружен ряд общих закономерностей, обуславливающих методы педагогического руководства деятельностью и формирования **опыта общественного поведения**:

– все виды деятельности, имеющие общественные цели, потенциально обладают определенными развивающими и воспитывающими возможностями. Каждая такая деятельность содержит все необходимые компоненты для усвоения лишь ей соответствующих знаний, переживаний. Однако одна деятельность не может заменить все остальные. Поэтому в процессе воспитания целесообразно использовать комплекс деятельностей;

– даже объективно ценная обществу деятельность может не повлиять положительно на воспитанника, если она не имеет для него «личностного смысла» (А.Н. Леонтьев). Общественное отношение лишь тогда раскрывается для человека, становится его личным отношением, когда смыслообразующий мотив деятельности адекватен данному отношению;

– в итоге педагогических воздействий у школьников формируется готовность к выбору цели и способов деятельности. Будучи идеальным предвосхищением ожидаемого результата (П.К. Анохин), цель человека является той силой, которая определяет способ и характер его действий.

По отношению к формированию личности школьника деятельность остается нейтральным процессом, если не найдены и не реализованы соответствующие способы ее педагогической инструментровки. В этой инструментровке должны определенным образом сочетаться различные методы и приемы, обеспечивающие побуждение, приучение и упражнение учащихся, формирование у них опыта общественного поведения.

Приучение обнаруживает наибольшую эффективность на ранних ступенях воспитания и развития детей. Применение этого метода требует соблюдения некоторых педагогических условий. Приучение невозможно без ясного представления о том, что должно быть усвоено. Предписывая учащимся тот или иной образ действий, необходимо выразить его в возможно более коротком и ясном правиле.

Формы общественного поведения, ставшие для воспитанников привычными, отличаются гибкостью и обобщенностью, легко проявляются в разных обстоятельствах, принимая соответствующие этим обстоятельствам конкретные способы действия.

Одним из испытанных средств приучения к заданным формам поведения является режим жизни и деятельности учащихся. Метод приучения тесно связан с методом упражнения. В основе приучения лежит овладение ребенком преимущественно процессуальной стороной деятельности, а упражнение делает ее личностно значимой. Выполняемая школьником деятельность выступает здесь в единстве ее цели и

операциональной структуры как упражнение в правильном поступке.

Педагогическое требование. В требовании как исходном методе организации деятельности наиболее отчетливо обнаруживается действие такой закономерности педагогического процесса, как диалектика внешнего и внутреннего. Педагогическое требование должно не только опережать развитие личности, но и переходить в требования воспитанника к самому себе.

56. ИНСТИТУТЫ ВОСПИТАНИЯ

Основным институтом воспитания является **семья**. Отношение родителей к детям, взаимоотношения родителей, общая семейная атмосфера – все это имеет огромное значение для становления личности ребенка, формирования особенностей ее поведения, отношения к себе, другим людям и окружающему миру в целом.

Именно в семье совершаются первые шаги по воспитанию будущего человека, по привитию ему определенных качеств, идей и взглядов. Свои первые жизненные уроки человек получает в семье, именно в семье под влиянием сложившегося окружения начинает происходить и формирование его будущего характера. Уже по преобладающим структурам семей, по распределению ролей, по атмосфере, царящей в них, можно во многом судить и об обществе, и о государстве в целом.

Семья является тем волшебным зеркалом, в котором, как в сказке, отражаются все перипетии личной и общественной жизни ее членов, уровень нравственного развития и культурный уровень данного народа и народности.

Среди других воспитательных институтов – школа, референтные группы (окружение), средства массовой информации (телевидение, печать, радио и др.).

Школа, безусловно, играет ведущую роль, так как на нее возложены основные функции и ответственность в деле воспитания подрастающих поколений. Через систему государственных и общественных институтов воспитания государство и общество стремятся, с одной стороны, обеспечить равные возможности для воспитания всех своих граждан, с другой – создать условия для реализации каждым своих потенциальных возможностей и развития своих способностей и интересов.

Процесс воспитания можно представить в виде схемы: включение человека в систему отношений институтов воспитания, приобретение и накопление знаний и др. элементов социального опыта, их интериоризация, т. е. преобразование внутренних структур психики человека благодаря усвоению структур социальной деятельности, и экстериоризация, т. е. преобразование структур психики в определенное поведение (действия, высказывания и т. д.).

Содержание и характер взаимодействия общества, групп и личностей в процессе воспитания обусловлены социальными ценностями, идеологией, психологией. Идеи, представления данного общества определяют жизнедеятельность различных типов и видов социальных общностей, групп и коллективов, а в конечном счете отношения людей к миру и самим себе.

Взаимодействие государства с институтами воспитания определяется особенностями конкретной социально-политической системы и государственной политикой в сфере воспитания. Социально-экономическая политика государства объективно определяет престиж воспитания, что отражается как в деятельности отдельных институтов воспитания, так и в социальном поведении конкретных людей. В то же время деятельность институтов воспитания оказывает обратное влияние на государственную политику в сфере воспитания.

Взаимодействие между институтами воспитания обусловлено их функциями и объективно выражается во взаимодополнении в процессе воспитания различных возрастных и социально-профессиональных групп людей.

57. ПРИНЦИПЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОСПИТАНИЯ

Принципы воспитания в своем разнообразии могут охватывать целесообразным влиянием всю жизнь детей и педагогов наряду с педагогическим воздействием и взаимодействием. В жизни существует и взаимодействие детей и педагогов, и противодействие, и сопротивление им, и сопротивление авторитетам, и отчуждение от них. Сознание ребенка формируется постепенно, в процессе жизни и прежде всего средствами самой жизни. Поэтому педагогу, чтобы добиваться позитивного результата в воспитании, нужны не только принципы прямого воздействия, но и косвенного, опосредованного, долгосрочного действия на сознание и привычное поведение путем целенаправленного и духовного насыщения всех областей детской жизни. Педагогом должно учитываться содействие самих детей его усилиям, когда воспитанники преодолевают в себе сопротивление и сознательное противодействие воспитательным мерам, стремятся к активному усвоению и приобретению духовных ценностей.

Принципы воспитательного процесса (принципы воспитания) – это общие исходные положения, в которых выражены основные требования к содержанию, методам, организации воспитательного процесса. Они отражают специфику процесса воспитания, и, в отличие от общих принципов педагогического процесса, рассмотренных нами выше, это общие положения, которыми руководствуются педагоги при решении воспитательных задач.

Специфика принципов воспитания Охарактеризуем **требования**, предъявляемые к принципам воспитания.

1. **Обязательность.** Принципы воспитания – это не совет, не рекомендация; они требуют обязательного и полного воплощения в практику. Грубое и систематическое нарушение принципов, игнорирование их требований не просто снижают эффективность воспитательного процесса, но подрывают его основы. Воспитатель, нарушающий требования принципов, устраняется от руководства этим процессом, а за грубое и умышленное нарушение некоторых из них, как, например, принципов гуманизма, уважения к личности, может быть привлечен даже к судебному преследованию,

2. **Комплексность.** Принципы несут в себе требование комплексности, предполагающее их одновременное, а не поочередное, изолированное применение на всех этапах воспитательного процесса. Принципы используются не в цепочке, а фронтально и все сразу.

3. **Равнозначность.** Принципы воспитания как общие фундаментальные положения равнозначны, среди них нет главных и второстепенных, таких, что требуют реализации в первую очередь, и таких, осуществление которых можно отложить на завтра. Одинаковое внимание ко всем принципам предотвращает возможные нарушения течения воспитательного процесса.

В то же время принципы воспитания – это не готовые рецепты, а тем более не универсальные правила, руководствуясь которыми воспитатели могли бы автоматически достигать высоких результатов. Они не заменяют ни специальных знаний, ни опыта, ни мастерства воспитателя. Хотя требования принципов одинаковы для всех, их практическая реализация личностно обусловлена.

Принципы, на которые опирается воспитательный процесс, составляют систему. Существует и существовало много систем воспитания. И естественно, характер, отдельные требования принципов, а иногда и сами принципы не могут оставаться в них неизменными.

58. МОДЕЛИ И СТИЛИ ВОСПИТАНИЯ

В процессе теоретического обоснования и объяснения природы воспитания выделяют три основные парадигмы, представляющие определенное отношение к социальным и биологическим детерминантам. **Парадигма социального воспитания** (П. Бурдые, Ж.

Капель, Л. Кро, Ж. Фурастье) ориентируется на приоритет социума в воспитании человека. Ее сторонники предлагают корректировать наследственность с помощью формирования соответствующего социокультурного мира воспитуемого.

Сторонники второй, **биопсихологической парадигмы** (Р. Галь, А. Медичи, Г. Миаларе, К. Роджерс, А. Фабр) признают важность взаимодействия человека с социокультурным миром и одновременно отстаивают независимость индивида от влияний последнего.

Третья парадигма акцентирует внимание на диалектической взаимозависимости социальной и биологической, психологической и наследственной составляющих в процессе воспитания (З.И. Васильева, Л.И. Новикова, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский).

Виды воспитания классифицируются по принципу содержательного многообразия воспитательных целей и способов их достижения.

По институциональному признаку выделяют семейное, школьное, внешкольное, конфессиональное (религиозное), воспитание по месту жительства (общинное), а также воспитание в детских, юношеских организациях и в специализированных образовательных учреждениях (детских домах, школах-интернатах).

Семейное воспитание – это организация жизнедеятельности ребенка в условиях семьи. Именно семья в течение первых шести-семи лет жизни ребенка формирует основы будущей личности. Семейное воспитание продуктивно, если оно осуществляется в атмосфере любви, взаимного понимания и уважения. Значительную роль здесь также играет профессиональная самореализация и материальное благополучие родителей, создающие условия для нормального развития ребенка. Например, «силовые отношения» распространяются там, где имеют место разногласия и ссоры между сослуживцами, соседями, женами и мужьями, родителями и детьми; где употребляют алкоголь и наркотики.

Школьное воспитание – это организация учебной деятельности и жизни детей в условиях школы. В данных условиях важное значение имеет личность учителя и позитивный характер общения с учениками, образовательно-воспитательная и психологическая атмосфера занятий и отдыха. А также внеучебная воспитательная работа, включающая в себя поддержание школьных традиций и праздников, организацию самоуправления.

Внешкольное воспитание предполагает, что решение вышеозначенных задач осуществляется внешкольными образовательно-воспитательными учреждениями, организациями и обществами. К ним относятся центры развития, дома творчества детей, комнаты школьника при отделениях милиции (куда помещают подростков, нарушивших общественный порядок или преступивших закон), общества «зеленых» (юных натуралистов и экологов).

Конфессиональное воспитание реализуется посредством религиозных традиций и обрядов, приобщения к системе религиозных ценностей и конфессиональной культуре, обращенных к «сердцу», к вере в божественное происхождение человека. Поскольку верующие люди составляют около 90 % человечества, постольку роль религиозного или церковного воспитания очень велика.

Воспитание по месту жительства – это организация общественно полезной деятельности детей и молодежи в микрорайоне проживания. Данная совместная со взрослыми деятельность заключается в посадке деревьев, уборке территории, сборе макулатуры, оказании шефской помощи одиноким старикам и инвалидам. А также кружковая работа, спортивные соревнования и праздники, организованные родителями и педагогами.

59. ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Основная задача учителя – **учить**. Но **воспитывать** – это тоже его задача. Но когда воспитывать, если он все время занят обучением: с утра проводит уроки, после уроков

проверяет тетради и готовится к завтрашним урокам? Ответ: учитель воспитывает своих учеников в процессе обучения. Воспитывать, обучая, и обучать, воспитывая, – вот профессиональное кредо настоящего учителя. Проблема единства обучения и воспитания – это и есть проблема **воспитания в процессе обучения**.

Воспитательным потенциалом обладает всякое обучение. Однако в психологических исследованиях установлено, что наилучшим образом он реализуется тогда, когда учебная деятельность организуется как **продуктивное учебное взаимодействие ученика с учителем, ученика с другими учениками**.

В ситуации такой учебной деятельности ребенок учится не сугубо индивидуально, не изолированно от других детей в классе, а в ситуации коллективного творчества, межличностного сотрудничества в форме диалога, дискуссии и, главное, не только взаимодействуя в системе «ученик – ученик», но и в системе «ученик – учитель», когда последний «на равных» участвует в дискуссиях по выяснению научной истины. Иными словами, ребенок взаимодействует не просто как субъект с объектом, как ученик с учебным предметом, а как субъект с субъектом – с учителем и другими детьми.

В обстановке совместного интеллектуального творчества на ученых занятиях происходит не только усвоение предметного содержания изучаемого учебного материала, но и активное общение, в процессе которого, как мы знаем, идет интенсивное психическое развитие ребенка, развитие именно его мотивационно-потребностной сферы, когда он, усваивая основы человеческих взаимоотношений, задачи и мотивы человеческой деятельности, набирается личностного опыта, т. е. воспитывается. Таким образом, учебная деятельность в обстановке **межличностного учебного взаимодействия** обеспечивает единство обучения и воспитания.

Таким образом, в деятельности учителя знание детской психологии необходимо, чтобы учитывать возрастные особенности развития детей в организации процесса их учебной деятельности, чтобы она не только формировала у них знание изучаемого предмета, но и максимально способствовала их психическому, прежде всего умственному, развитию. А педагогическая психология показывает учителю механизмы, возможности и пути обеспечения органического единства развития, обучения и воспитания детей, а тем самым открывает реальные перспективы значительного повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.

Возрастная и педагогическая психология, будучи изученной учителем с сугубо практической целью, формирует у него психологический, профессионально ориентированный взгляд на собственную деятельность, позволяет исключить из лексикона презрительное прозвище «урокодатель», узаконить и закрепить в народном сознании только уважительные «Учитель» и «Воспитатель».

60. НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ

С социально-психологической точки зрения мораль – известная форма социального поведения, вырабатываемая в интересах общества. Эпоха кризисов – это эпоха кризиса морали.

Моральное поведение возникает на основе врожденных и инстинктивных реакций и вырабатывается под действием среды. Таким образом, моральное поведение есть поведение, воспитанное социальной средой. Нравственное действие в простейшей форме состоит в усилении внимания, с помощью которого в уме удерживается известное представление.

Между интеллектом и нравственным поведением существует гибкая связь: умственное развитие является благоприятным условием для нравственного воспитания, но высокий интеллект не является гарантией морального поведения.

С психологической точки зрения обучать морали, читать проповеди на темы морали бессмысленно. Нравственное воспитание должно совершенно незаметно раствориться в

общих приемах поведения, установленных и регламентируемых средой. Ни учитель, ни ученик не должны замечать, что речь идет о воспитании и обучении морали и нравственности. Нравственным будет поведение, которое связано со свободным выбором его социальных форм.

В психологическом смысле нравственное всегда свободно. Целомудрие, купленное ценой боязни, грязнит душу хуже разврата, так как вызывает в психике ребенка борьбу между потребностями и рабским страхом. Приучать ребенка что-либо делать надо не из боязни, а из того, что есть лучший выбор.

В концепции Л. Колберга о стадиях нравственного развития человека выведены уровни и стадии формирования нравственных оценок, которые зависели от возраста испытуемых.

1-й уровень – преднравственный (характерен для детей в возрасте от 4 до 10 лет). Суждения выносятся и определяются внешними обстоятельствами, точки зрения других людей не принимаются в расчет: 1-я стадия – суждения выносятся в зависимости от последствий поступка: чего он заслуживает – поощрения или наказания; 2-я стадия – суждения выносятся в соответствии с пользой, которую можно извлечь из поступка. Здесь происходит учет личного интереса.

2-й уровень – конвенциональный (10–13 лет). На этом уровне человек, оценивая действия и поступки других и самого себя, придерживается социальных норм и социальных ролей и учитывает то, как оценят поступок другие люди: 3-я стадия – суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение со стороны других людей; 4-я стадия – суждение выносится на основе уважения к власти, законам и существующему порядку.

3-й уровень – постконвенциональный (с 13 лет). Это уровень «истинной» морали, когда человек судит о поведении исходя из своих собственных критериев, которые он вырабатывает самостоятельно. Для этого уровня нравственного развития необходим достаточно высокий уровень развития рассудочного мышления.

4-я стадия: поступок может быть оправдан с точки зрения прав человека: некоторые общественные законы в экстренных ситуациях могут быть нарушены.

5-я стадия: поступок расценивается как «правильный», если продиктован совестью человека и осуществлен во имя ценности жизни. Законы, правила и мнения других людей уходят на второй план.

61. КОНЦЕПЦИЯ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ Л. КОЛБЕРГА

Л. Колберг, продолжая эксперименты Ж. Пиаже, предлагал детям разного возраста оценить моральные суждения и этические представления. Предлагалось оценивать поступки героев и обосновать свои суждения.

В результате исследований Л. Колберг выделил **3 уровня развития моральных суждений**.

1. Преконвенциональный (доморальный).
2. Конвенциональный.
3. Постконвенциональный (автономной морали).

1. Первый уровень сугубо эгоцентричен. Моральность или неморальность суждений ребенка основывается на принципе выгоды: хорошо то, что доставляет удовольствие (одобрение); плохо то, что причиняет неудовольствие (наказание). Их поведение определяется в основном стремлением избежать наказания, т. е. по всем данным у них доминирует незрелый индивидуально-личностный уровень идентичности. Все дошкольники и большинство семилетних детей (около 70 %) находятся на доморальном уровне развития. Этот низший уровень морального сознания сохраняется и позже (в 10 лет у 30 %): в 13–16 лет – 10 %.

2. Многие дети к 13 годам находятся на уровне групповой идентичности, когда реальность поступка оценивается в зависимости от точки зрения референтной группы

ребенка. Они решают моральные проблемы на 2 уровне (конвенциональном).

Этот уровень недостижим для тех детей, у которых еще не стала складываться способность к ги-потетико-дедуктивному мышлению, являющемуся, согласно Ж. Пиаже, высшей стадией развития интеллекта.

3. Развитие высшего уровня (автономной морали) связано с развитием интеллекта, логического мышления. По данным Л. Колберга, только 10 % подростков поднимается до 3-го уровня автономной морали. Этот уровень соответствует одновременной выраженности индивидуально-личностных и общечеловеческого уровня идентичности. Даже у взрослых может не быть автономной морали.

Все дошкольники и большинство семилетних детей (примерно 70 %) находятся на доморальном уровне развития. Этот низший уровень развития морального сознания сохраняется у части детей и позже – у 30 % в 10 лет и 10 % в 13–16 лет. Многие дети к 13 годам решают моральные проблемы на втором уровне, им присуща конвенциональная мораль. Развитие высшего уровня морального сознания связано с развитием интеллекта: осознанные моральные принципы не могут появиться раньше подросткового возраста, когда формируется логическое мышление. Однако становления формально-логических операций недостаточно; даже интеллектуально развитые взрослые люди могут не иметь автономной морали. Что же касается подростков, то только 10 % из них поднимаются до высшего уровня морального сознания. Следует отметить, что индивидуальные различия здесь велики, и возрастные границы весьма приблизительны. Кроме того, этапы в развитии морального сознания установлены на основе моральных суждений – того, что дети говорят, а не их реального поведения. Ребенок может знать, как правильно себя вести, но по какой-то причине поступать иначе. Впрочем, в ряде психологических исследований была показана взаимосвязь между уровнем моральных суждений и реальным нравственным поведением. Предполагается, что дети в большей степени, чем взрослые, подчиняют свое поведение усвоенным этическим принципам.

62. ВОСПИТАНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Потребность в общении со сверстниками и взрослыми делает становление ребенка в дошкольный период. В это время возникает личностная форма общения, ребенок стремится обсуждать со взрослыми поведение и поступки других людей и свои собственные с точки зрения общественных (или нравственных) норм. Ради этой формы общения ребенок отказывается от «партнерства» (чего обычно добивается от взрослых в других случаях) и становится в позицию ученика. В общении со сверстниками для ребенка важен положительный опыт сотрудничества и совместной деятельности.

Сначала взаимоотношения детей складываются на основе совместных действий с предметами. Затем они учатся чередовать и согласовывать действия: выполняют совместно одну операцию, контролируют действия партнеров, исправляют ошибки, помогают партнерам, принимают замечания партнеров и исправляют свои ошибки.

В процессе такой совместной деятельности, которая, естественно, реализуется в игре, дети приобретают навыки руководства, подчинения, опыт эмоционального отношения к такой деятельности и общения с разными детьми, которые отличаются характером и другими индивидуальными качествами.

Дети в играх оценивают друг друга, присматриваются друг к другу. Возникает личностная избирательность в общении, строящаяся на осознаваемой, мотивированной основе, т. е. дети проникаются их отношениями друг с другом (они могут проявлять симпатию или антипатию, скрыто или явно). Кроме того, у дошкольника появляется потребность именно в хорошем отношении к себе со стороны окружающих, желание быть принятым и понятым.

В этом возрасте общение переходит на новый уровень: дети начинают понимать

мотивы поступков сверстников и своих собственных. Примерно с 6 лет дети начинают образовывать неформальные группы с определенными правилами. Правда, эти группы нестабильны и существуют недолго.

В период дошкольного детства у ребенка происходит становление не только познавательных процессов, но и поведения, волевых усилий. Дошкольный период во многом ответствен за формирование основных черт характера ребенка. Это время благодатно для формирования морально-нравственной основы личности, так как идет активное усвоение нравственных норм и поведение строится на основе системы мотивов, среди которых начинают доминировать общественные.

Усвоение нравственных норм происходит на основе ориентации ребенка на взрослых. Образцы поведения сначала воплощаются в образе конкретного человека (мама, папа и т. д.), а затем становятся более обобщенными и отвлеченными.

Следует помнить, что освоение социальных норм, человеческих отношений и особенностей человеческой деятельности в дошкольный период осуществляется прежде всего в процессе ролевой игры.

63. ВОСПИТАНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В период обучения в **начальной школе** происходит дальнейшее становление и укрепление характера ребенка. Формирование качеств характера связано с преодолением трудностей в предметной деятельности и общении. При выборе вида деятельности для ребенка необходимо постепенно переходить от простой интересной к менее интересной, но более ценной деятельности; степень трудности при этом должна возрастать. Вначале деятельность предлагают взрослые, а затем ребенок сам должен переходить к свободному выбору.

Для укрепления характера ребенка в общении желательно включать его в сюжетно-ролевые игры, где он должен будет приспособиться к индивидуальным особенностям других детей. Лучше, если в качестве партнеров по общению будут выступать дети, существенно отличающиеся друг от друга, так как это требует различного межличностного поведения. Кроме того, необходимо усложнение задач, решаемых при взаимодействии с другими детьми.

Очень важно, чтобы в этом возрасте дети принимали участие в домашнем труде, где они получают необходимые умения и навыки для будущей жизни (уход за домом и животными, навыки самообслуживания и др.).

В период младшего школьного возраста идет активное формирование внутренней позиции и отношения к себе. Представление о себе формируется в процессе оценочной деятельности самого ребенка и его общения с другими людьми. Младший школьник уже вполне может описывать себя в социальных терминах: принадлежность к определенной социальной группе, полу, вычленять свои индивидуальные качества, отличающие его от других.

Общая тенденция в этом возрасте: от переоценки себя – к более адекватному отношению к себе, т. е. постепенно возрастает критичность к себе. Если в 1 – 2-м классе ребенку еще недоступна оценка собственной личности в целом, то к 3-му классу это становится возможным. Условно можно выделить несколько уровней представления о себе.

1. Представление ребенка о себе адекватно и устойчиво (ребенок может назвать обобщенные качества личности, умеет анализировать свои поступки и деятельность; больше ориентируется на знания, чем на оценку взрослых; быстро приобретает навыки самоконтроля).

2. Неадекватное и неустойчивое отношение к себе (не может выделить свои существенные качества; не может анализировать свои поступки; требуется руководство в формировании навыков самоконтроля).

3. Представления ребенка о себе содержат характеристики, данные другими (особенно взрослыми); нет стремления заглянуть в свой внутренний мир; неустойчивость представления о себе; неумение ориентироваться в практической деятельности на свои объективные возможности.

Экспериментально у младших школьников выявлены следующие виды самооценки. 1. Устойчивая заниженная. 2. Адекватная. 3. Высокая адекватная. 4. Неадекватная. 5. Завышенная самооценка.

Устойчивая самооценка формирует уровень притязаний (Л.С. Славина). У младших школьников есть тенденция сохранять самооценку и уровень притязаний. Устойчивая, привычная самооценка, в свою очередь, накладывает отпечаток на все стороны жизни ребенка.

На развитие личности младшего школьника большое влияние оказывает оценка учителя и конечно же позиции родителей. Прежде всего это касается формирования мотивации достижения или избегания неудачи.

64. ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ

В психологической и педагогической литературе подростковый возраст представлен как наиболее проблематичный и противоречивый. Основное противоречие коренится в желании подростка быть «как взрослый», иметь полную свободу и самостоятельность, однако родители по-прежнему пытаются удержать его в рамках своего контроля, как в детстве. Проблемы подростка усугубляются изменениями гормонального фона его организма, тела и ощущений, что вносит дополнительный вклад в неустойчивое поведение.

Обычно принято говорить о так называемых «трудных» подростках. Непослушных детей принято обвинять («злой умысел», «порочные гены»). С психологической точки зрения в число «трудных» попадают не худшие, а особо чувствительные и ранимые дети. Они под влиянием жизненных нагрузок быстрее «сходят с рельсов», а потому нуждаются в помощи, а не порицании. Причину же стойкого неблагополучия надо искать в глубинах психики, и она чаще всего эмоциональная, а не рациональная (Ю.Б. Гиппенрейтер).

Психологически можно выделить четыре основные **причины нарушения поведения у детей**: 1) борьба за внимание – непослушание следует рассматривать как способ получения внимания к себе;

2) борьба за самоутверждение – дети очень чувствительны к ущемлению своих свобод и к резким запретам;

3) желание отомстить – в этом проявляется обида на родителей;

4) потеря веры в собственный успех – это глубокое переживание ребенком собственного неблагополучия. При этом может наблюдаться смещение данного неблагополучия: ребенок переживает неблагополучие в одной сфере, а неудачи возникают в другой сфере (например, не складываются отношения с товарищами, а в результате оказывается запущенной учеба; или неуспехи в школе провоцируют конфликты дома).

Задача взрослого (родителя) понять, что с ребенком происходит на самом деле. Сделать это можно, обратив внимание на свои переживания и чувства. Если ребенок борется за внимание, то взрослый, как правило, испытывает раздражение; если ребенок противостоит взрослому, то последнего переполняет гнев; если это месть ребенка, то взрослый чувствует обиду; если же ребенок переживает неблагополучие, то взрослого охватывает безнадежность и отчаяние.

Самый важный психологический совет родителям и воспитателям: не реагируйте привычным способом и не создавайте тем самым порочный круг. На практике это осуществить достаточно сложно, так как наши эмоции включаются автоматически.

Если вашему ребенку необходимо внимание, то дайте его ему в спокойные моменты, когда никто никому не досаждаст (во время игры, совместных занятий и т. п.). Прокказы в это

время лучше оставить без внимания. Если ребенок борется за независимость, то меньше включайтесь в его дела.

Если ребенок потерял веру в себя, то сведите «к нулю» все свои ожидания и претензии к нему. Найдите доступный для него уровень задач и организуйте совместную деятельность, если сам он не может выйти из тупика. Постарайтесь не критиковать ребенка и ищите любой повод, чтобы его похвалить.

Родителям и воспитателям следует помнить, что при первых попытках улучшить взаимоотношения с ребенком он может усилить свое плохое поведение, так как не сразу поверит в искренность их намерений и будет постоянно их проверять. Путь нормализации отношений со взрослеющим ребенком долгий и трудный. Взрослым в каком-то смысле придется менять себя, но это единственный путь воспитания «трудного» ребенка.

65. МЕТОДЫ САМОВОСПИТАНИЯ И САМООБРАЗОВАНИЯ

Самообразование – приобретение знаний путем самостоятельных занятий вне учебных заведений и без помощи обучающего лица.

Самовоспитание – сознательная деятельность субъекта, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности, изменение своей личности в соответствии с ясно осознанными целями, идеалами, личностными смыслами. Самовоспитание – относительно позднее приобретение онтогенеза, связанное с определенным уровнем развития самосознания, критического мышления, способности и готовности к самоопределению, самовыражению, самосовершенствованию. Самовоспитание основывается на адекватной самооценке, которая соответствует реальным способностям человека, умении критически оценить свои индивидуальные особенности и потенциальные возможности. По мере повышения степени осознанности самовоспитание становится все более значительной силой саморазвития личности. Необходимыми компонентами самовоспитания являются самоанализ личностного развития, самоотчет и самоконтроль.

О личности мы судим по следующим признакам.

1. Определенные сформированные социальные качества. Например: ответственность, достоинство, индивидуальность, общественная активность, твердость взглядов и убеждений.

2. Личность характеризуется таким уровнем психического развития, который позволяет ей управлять собственным поведением и деятельностью. Способность обдумывать свои поступки и отвечать за них – существенный и главный признак личности.

А.И. Кочетов в своей книге «Организация самовоспитания школьников» говорит, что как всякое развивающееся явление, личность противоречива, в ее внутреннем мире неизбежны столкновения, конфликты, периоды спада и усиления развития. Ученые единодушны в том, что движущими силами в самовоспитании личности являются определенные противоречия.

В настоящее время в науке накоплен достаточный фактический материал, позволяющий проникнуть в суть процесса самовоспитания. Механизм самовоспитания имеет следующие особенности: воспитанник выбирает цели жизни, идеалы в соответствии с общественными критериями, готовит себя к жизни в обществе, совершенствуется в коллективной деятельности по улучшению окружающего мира. Между указанными факторами самовоспитания существуют сложные взаимосвязи и противоречия: цель жизни может быть одной, а увлеченность – в другой сфере, в результате чего между желанием совершенствовать себя и реальным самовоспитанием возникает несоответствие и т. д. и не всегда противоречия могут быть разрешены усилиями самого воспитанника.

В своей работе А.И. Кочетов определяет параметры самовоспитания:

- а) направленность, т. е. мотивы работы над собой;
- б) содержание (умственное, физическое, нравственное, трудовое, эстетическое, волевое, профессиональное, комплексное);

в) устойчивость (случайное, эпизодическое, постоянное).

г) эффективность в формировании личности (выполняет функции главные и вспомогательные). Главная воспитательная задача в руководстве самовоспитания заключается в том, что надо сформировать те положительные качества, от которых зависит разрешение указанных противоречий, и привести в действие такие факторы, как самосознание, увлеченность, направленность, умение управлять собой и т. д.

66. САМОВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ

Педагогическая организация самовоспитания является одним из сильнейших воспитательных средств разностороннего развития личности подростков и юношей в силу естественной опоры на их стремления и интересы. Учащийся, ставящий себя в конкретном деле (или в ситуации общения) самозадачи по развитию определенных сторон личности, становится более заинтересованным в эффективном выполнении этого дела. **Работа по активизации самовоспитания** – область педагогического творчества, углубленного познания и развития стремлений и навыков каждого подростка. Самовоспитание постепенно подводит учащегося к активизации и внутреннему принятию более широкого круга стремлений, и в первую очередь стремлений культурных, развивает вкус к созданию собственной личности. Такая педагогическая работа требует от руководителя деликатности, высокого уважения к ребятам, завоевания их доверия. Например, нельзя разглашать содержание дневников самовоспитания детей. В дневниках ребята дают искреннюю самооценку своим качествам, о которой они не хотели бы оповещать других. Здесь педагогическая тайна – закон для педагога, иначе он быстро лишится доверия и вся работа пойдет насмарку.

Активизация самовоспитания волевых качеств, стиля общения, эмоциональной выразительности входит как составная часть в работу педагога по психиатрии и коррекции отрицательных состояний и стремлений. В ходе организации самовоспитания педагог с помощью методик изучения личности, наблюдений определяет индивидуальные психологические особенности своих подопечных, входит в курс жизненной ситуации подростка, сложившейся дома и в школе.

Подростки склонны заниматься многими делами наскоками, нерегулярно. Им трудна систематическая фиксация результатов работы над собой. В этом педагогу может помочь использование различных форм фиксации результатов. Педагогические условия и действия педагога по активизации самовоспитания:

- установление отношений доверия и сотрудничества между педагогом и учащимся – через совместную творческую деятельность;
- ориентация учащихся на выдвижение одной-двух конкретных и посильных самозадач;
- на следующем этапе педагог предлагает для самовоспитания каждому школьнику ту область поведения, в которой у него обнаружили наиболее слабые места проявления личности;
- соблюдение этапности в активизации самовоспитания: от организации рядовых кратковременных самозаданий в свободных областях – к более длительной корректировке слабых мест в личности, к самозадачам на неделю с ведением дневника;
- никаких оценок за результаты самовоспитания!;
- педагог может определять лишь достаточно общую сферу самовоспитания – конкретные задания себе подросток формулирует сам;
- педагог регулярно, но ненавязчиво побуждает ребят к постановке самозадач (без санкций в случае отказа), обеспечивая систематичность самовоспитания;
- педагог увязывает самозадачи ребят с задачей успешного выполнения высокозначимой для них деятельности;

– интерес к самовоспитанию поддерживается варьированием области самозадания целей, успехами, поощрением за малейшее продвижение вперед, обсуждениями результатов выполнения самозадач, введением интересных форм ведения дневника, оказанием своевременной помощи в реализации самозадач.

67. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УСВОЕНИЯ

Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется ли оно как самостоятельный процесс или же отождествляется с учением.

В общем виде усвоение можно определить как процесс приема, осмысления и сохранения полученных знаний и применения их для решения практических и теоретических задач. Главными критериями усвоения выступают возможность использовать знания в форме умения решать на их основе новые задачи, возможность экстерииоризации знаний, т. е. воплощения их во внешних, практических предметных действиях.

Усвоение – процесс, включающий в себя несколько компонентов, ступеней или фаз.

1. Положительное отношение учащихся. Оно выражается в их внимании, интересе к содержанию урока. Переживаемое на уроке положительное эмоциональное состояние способствует разгрузке произвольного внимания, что снижает утомление учеников. Если же положительное отношение к содержанию урока у них не сформировано, их эмоциональное состояние не будет облегчать усвоение материала и даже может существенно затруднить его.

2. Процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом. В этом компоненте усвоения важную роль играют наглядность самого материала и наблюдательность обучающихся. Многие зависит и от того, как учитель преподнесет материал, как будет его излагать, подчеркивать голосом важнейшие вопросы, указывать учащимся на то, что необходимо записать, нарисовать, начертить. В силах педагога сделать наглядным любой учебный материал, позаботившись о связи предметной, изобразительной (включая символическую) и словесной наглядности.

3. Мышление как процесс активной переработки полученного материала. При логическом разборе изученного материала происходят осмысление и понимание всех связей и отношений, новый материал включается в уже имеющийся у обучающегося опыт. Устанавливаются междисциплинарные связи, ученик видит, каким образом можно применять изучаемый материал на практике.

4. Процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации. Многочисленные исследования в этой области показывают, что эффективность данных процессов зависит от установки на условия запоминания (время, цель, характер использования в практике) и включенности учащегося в активную собственную деятельность. Так, в условиях установки на важность, значимость учебного материала, ориентации на то, что его можно будет использовать в жизни, и в то же время при сравнении его с другой усвоенной ранее информацией он будет удержан в памяти дольше и прочнее, чем если бы запоминание опиралось только на понимание необходимости выучить заданное, чтобы ответить на поставленные учителем вопросы.

Все эти психологические компоненты усвоения взаимообусловлены и сами формируются в ходе учебной деятельности. С ними соотносятся этапы, стадии усвоения. С.Л. Рубинштейн выделял следующие стадии усвоения: 1) первичное ознакомление с материалом, или его восприятие в широком смысле слова; 2) его осмысление; 3) специальную работу по его закреплению; 4) овладение материалом в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике.

68. ОСОБЕННОСТИ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогическая деятельность – это особый вид социальной (профессиональной) деятельности, которая направлена на реализацию целей образования.

Традиционно основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются обучение и воспитание. Обучение, осуществляемое в рамках любой организационной формы, имеет обычно жесткие временные ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим критерием эффективности обучения является достижение учебной цели. Воспитательная работа, также осуществляемая в рамках любой организационной формы, не преследует прямого достижения цели, поскольку она недостижима в ограниченные временными рамками организационной формы сроки. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Важнейшим критерием эффективного решения воспитательных задач являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в эмоциональных реакциях, поведении и деятельности. Также трудно в развивающейся личности выделить результат деятельности именно педагога-воспитателя.

Выявление специфики основных видов педагогической деятельности показывает, что преподавание и воспитание в их диалектическом единстве имеют место в деятельности педагога любой специальности. Цели обучения и воспитания являются по отношению к системе обучения и воспитания внешним компонентом: их задает общество, которое определяет эффективность функционирования этой системы.

Структура педагогической деятельности.

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, взаимосвязь ее основных компонентов, с помощью которых она осуществляется, педагогические действия, профессионально-важные умения и психологические качества (ПВУ и К), необходимые для ее реализации. В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога. Рассмотрим оба подхода.

1. В структуре педагогической деятельности выделяют следующие компоненты (с соответствующими способностями, которые проявляются в умениях):

– конструктивная деятельность – конструктивно-содержательная (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативная (планирование своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальная (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса);

– организаторская деятельность – выполнение системы действий, направленных на активное включение студентов в различные виды деятельности, организацию совместной деятельности, самоорганизацию собственной деятельности преподавателя в вузе;

– коммуникативная деятельность – установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами, родителями, представителями общественности;

– гностический компонент – система знаний и умений преподавателя, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность;

– контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент.

69. ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одним из важнейших требований, которые предъявляет педагогическая профессия, является четкость социальной и профессиональной позиций ее представителей. Именно в ней учитель выражает себя как субъект педагогической деятельности.

Позиция педагога – это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности. Она определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет и предоставляет ему общество, а с другой стороны, действуют внутренние, личные источники активности – влечения, переживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы.

В позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности.

Социальная позиция педагога вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы еще в общеобразовательной школе. В процессе профессиональной подготовки на их базе формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности. Мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности в самом широком ее понимании в конечном итоге выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя.

Социальная позиция педагога во многом определяет и его профессиональную позицию. Однако здесь нет какой бы то ни было прямой зависимости, поскольку воспитание всегда строится на основе личностного взаимодействия. Именно поэтому педагог, четко осознавая, что он делает, далеко не всегда может дать развернутый ответ, почему он поступает так, а не иначе, нередко вопреки здравому смыслу и логике. Никакой анализ не поможет выявить, какие источники активности возобладали при выборе педагогом той или иной позиции в сложившейся ситуации, если он сам объясняет свое решение интуицией. На выбор профессиональной позиции педагога оказывают влияние многие факторы. Однако решающими среди них являются его профессиональные установки, индивидуально-типологические особенности личности, темперамент и характер.

Л.Б. Ительсон дал характеристику типичных ролевых педагогических позиций. Педагог может выступать в качестве:

- информатора, если он ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т. д. (например, надо быть честным);
- друга, если он стремится проникнуть в душу ребенка;
- диктатора, если он насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;
- советчика, если использует осторожное уговаривание;
- просителя, если он упрашивает воспитанника быть таким, «как надо», опускаясь порой до самоунижения, лести;
- вдохновителя, если он стремится увлечь (зажечь) воспитанников интересными целями, перспективами. Каждая из этих позиций может давать положительный и отрицательный эффект в зависимости от личности воспитателя. Однако всегда дают отрицательные результаты: несправедливость и произвол; подыгрывание ребенку, превращение его в маленького кумира и диктатора; подкуп, неуважение к личности ребенка, подавление его инициативы и т. п.

70. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА

Совокупность профессионально обусловленных требований к учителю определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую

готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма.

Содержание профессиональной готовности как отражение цели педагогического образования аккумулировано в профессиограмме, отражающей инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности учителя.

А.И. Щербаков к числу важнейших педагогических способностей относит дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские. Он также считает, что в психологической структуре личности учителя должны быть выделены общегражданские качества, нравственно-психологические, социально-перцептивные, индивидуально-психологические особенности, практические умения и навыки: общепедагогические (информационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные), общетрудовые (конструктивные, организаторские, исследовательские), коммуникативные (общение с людьми разных возрастных категорий), самообразовательные (систематизация и обобщение знаний и их применение при решении педагогических задач и получении новой информации).

Учитель – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи цель педагогического образования может быть представлена как непрерывное общее и профессиональное развитие учителя нового типа, которого характеризуют: высокая гражданская ответственность и социальная активность; любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце; подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими; высокий профессионализм, инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений; потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему; физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога, его кругозора, культуры, воли, гражданской позиции и профессионального мастерства. Он является той основой, на которой вырастают доверительные отношения между учителями и учащимися. Особенно отчетливо педагогический такт проявляется в контрольно-оценочной деятельности педагога, где крайне важны особая внимательность и справедливость.

Качества личности, характеризующие профессионально-педагогическую направленность педагога, являются предпосылкой и концентрированным выражением его авторитетности. Если в рамках других профессий привычно звучат выражения «научный авторитет», «признанный авторитет в своей области» и т. п., то у учителя может быть единый и неделимый авторитет личности.

Основу познавательной направленности личности составляют духовные потребности и интересы. Одним из проявлений духовных сил и культурных потребностей личности является потребность в знаниях. Непрерывность педагогического самообразования – необходимое условие профессионального становления и совершенствования. Один из главных факторов познавательного интереса – любовь к преподаваемому предмету.

71. ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогическая деятельность – это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащегося реализуются задачи обучения и воспитания (А.К. Маркова). В общем виде педагогическая деятельность – это особый, многогранный и многоплановый вид деятельности, связанный с обучением и воспитанием.

Виды педагогической деятельности: обучающая, воспитательная, организаторская, пропагандистская, управленческая, консультативная и самообразование.

Психологическая структура педагогической деятельности включает следующие.

1. Мотивационно-ориентировочное звено: готовность к деятельности и постановка

учителем целей и задач.

2. Исполнительское звено: выбор и применение средств воздействия на учащихся.

3. Контрольно-оценочное звено: контроль и оценка своих собственных педагогических воздействий, т. е. педагогический самоанализ.

Заметим, что педагогическая деятельность на самом деле начинается не с цели, а с анализа исходной педагогической ситуации.

Педагогической ситуацией называют совокупность условий, в которых учитель ставит педагогические цели и задачи, принимает и реализует педагогические решения. В принципе любая ситуация становится педагогической, если в ней реализуются педагогические цели и задачи.

Педагогическая задача (задача в данном случае понимается как система, состоящая из предмета задачи и модели требуемого состояния предмета) должна:

1) включать характеристику психического развития до воздействия и желательные изменения в психическом развитии после воздействия;

2) учитывать ученика как активного соучастника процесса (в данном случае имеет место «доопределение» задачи со стороны ученика в зависимости от его личной мотивации, уровня притязаний и т. п. или «переопределение» – замена задачи учителя на свою собственную).

«Доопределение» и «переопределение» – это реальные процессы изменения, активного принятия и переработки педагогических задач в сознании ученика в зависимости от его возможностей.

Решение педагогических задач включает несколько этапов: аналитический, постановку целей и конструктивный, на котором происходит планирование способов решения задач.

Особенностью педагогических задач является то, что их решение требует немедленных действий, а результат бывает отсрочен во времени, что затрудняет контроль. В педагогическом процессе всегда существует иерархия задач: глобальные, стратегические, поэтапные и тактические.

Для реализации педагогической деятельности необходимы соответствующие умения.

В первую группу умений включают: умение видеть в педагогической ситуации проблему и формулировать ее в виде педагогической задачи; умение видеть и изучать педагогическую ситуацию.

Вторую группу умений составляют: умения «чему учить» (работа с содержанием материала) и «как учить» (эффективное сочетание приемов и средств обучения).

Третья группа умений связана с использованием психолого-педагогических знаний: умение хронометрировать процесс труда и анализировать свою деятельность.

72. МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема мотивации педагогической деятельности, как и в целом проблема мотивации поведения и деятельности человека, является одной из наиболее сложных и малоразработанных. Практически нет специальных исследований, в которых бы прослеживалась взаимосвязь мотивов выбора педагогической профессии и мотивации педагогической деятельности.

Анализ факторов, влияющих на выбор педагогической профессии абитуриентами, позволяет определить их значимость и выстроить ранжированный ряд: интерес к учебному предмету – 27,2 %; желание обучать данному предмету – 16,2 %; стремление посвятить себя воспитанию детей – 19,2 %; осознание педагогических способностей – 6 %; желание иметь высшее образование – 13 %; представление об общественной важности, престиже педагогической профессии – 12,2 %; стремление к материальной обеспеченности – 2,2 %; так сложились обстоятельства – 4 %.

Если объединить выбравших педагогическую профессию в соответствии с их

склонностями к обучению и воспитанию, их интересом к детям, то лишь немногим более половины будущих учителей выбирают профессию, руководствуясь мотивами, свидетельствующими о педагогической направленности их личности.

Выбор педагогической профессии в соответствии с тем или иным мотивом во многом предопределяет и мотивы учения. Если принять во внимание, что мотив – это не что иное, как предмет потребности, или опредмеченная потребность, то для будущих учителей такими предметами могут быть чисто познавательный интерес, стремление лучше подготовиться к самостоятельной профессиональной деятельности, чувство долга и ответственности или же стремление посредством учения выделиться среди однокурсников, занять престижное положение в коллективе, избежать нареканий со стороны преподавателей и родителей, желание заслужить похвалу, получить повышенную стипендию и т. п.

Подразделение мотивов на ведущие (доминантные) и ситуативные (мотивы-стимулы), внешние и внутренние позволяет с большой долей вероятности предполагать, что как для будущих учителей учение, так и для работающих учителей их деятельность протекают как цепь ситуаций, одни из которых выступают как целенаправленное притяжение. Цель деятельности и мотив здесь совпадают. Другие ситуации воспринимаются как целенаправленное принуждение, когда цель и мотив не совпадают. К цели педагогической деятельности учитель в этом случае может относиться безразлично и даже негативно.

В ситуациях первого типа учителя работают с влечением, вдохновенно, а следовательно, и продуктивно. Во втором случае – тягостно, с неизбежным нервным напряжением и обычно не имеют хороших результатов. Но сложная деятельность, какой является педагогическая, обычно вызывается несколькими мотивами, различающимися по силе, личной и социальной значимости. Полимотивированность педагогической деятельности – явление обычное: учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.).

К социально-ценным мотивам педагогической деятельности относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом и удовлетворение от общения с детьми; осознание высокой миссии учителя; любовь к детям и др.

73. ПОНЯТИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ

Я-концепция – это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности.

В психологии под самосознанием, или «Я», понимается либо процесс накопления представлений о себя, либо результат этого процесса.

В первом случае исследователя интересуют динамические аспекты **самосознания**: появление и формирование самосознания, его развитие на протяжении жизни человека, появление и развитие самосознания человека и истории человечества и т. д.

Во втором случае рассматриваются в большей степени: форма этого опыта, его структура и организация, его функции в жизнедеятельности человека.

В вопросе классификации различных сторон самосознания, или «Я»-феномена, важными являются два критерия.

Самосознание личности отражает позиции человека в различных социальных группах: «Я» как представитель определенной профессиональной группы; «Я» как член семьи; «Я» как член определенных общественных организаций и т. д.

Существенным критерием классификации «Я»-феномена является точка зрения, с которой осуществляется анализ и оценка себя.

Временная точка зрения на себя: «прошлое Я» – каким я был раньше; «настоящее Я» –

какой я сейчас; «будущее Я» – каким я вижу себя в будущем.

С точки зрения различных ценностей: каким я хотел бы быть сам – личные ценности; каким меня хотели бы видеть друзья – ценности референтной группы.

Различают следующие функции самосознания в жизнедеятельности человека.

1. «Я» является той точкой, той перспективой, из которой человек воспринимает и постигает мир. Причем всякое индивидуальное знание и опыт имеют субъективную окраску в том смысле, что человек соотносит это знание с собственной личностью, с собственным «Я», т. е. это мое знание, мой опыт.

2. Самосознание, «Я», выполняет регулирующую роль в жизнедеятельности человека. Поведение человека, в отличие от поведения животного, обусловлено не только ситуацией, но и тем, как человек себя воспринимает и оценивает.

Важно заметить, что **Я-концепция** является не статичным, а динамичным психологическим образованием. Формирование, развитие и изменение Я-концепции обусловлены факторами внутреннего и внешнего порядка. Социальная среда оказывает сильнейшее влияние на формирование Я-концепции. Профессиональная Я-концепция личности может быть реальной и идеальной.

Понятие «реальная» отнюдь не предполагает, что эта концепция реалистична. Главное здесь – представление личности о себе, о том, «какой я есть». Идеальная же Я-концепция (идеальное «Я») – это представление личности о себе в соответствии с желаниями («каким бы я хотел быть»).

Конечно, реальная и идеальная Я-концепции не только могут не совпадать: в большинстве случаев они обязательно различаются. Расхождение между реальной и идеальной Я-концепцией может приводить к различным как к негативным, так и к позитивным следствиям. С одной стороны, рассогласование между реальным и идеальным «Я» может стать источником серьезных внутриличностных конфликтов. С другой стороны, несовпадение реальной и идеальной профессиональной Я-концепции является источником профессионального самосовершенствования личности и стремления к ее развитию. Можно сказать, что многое определяется мерой этого рассогласования, а также его внутриличностной интерпретацией.

74. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ Я-КОНЦЕПЦИЯ У ПЕДАГОГА

Своим происхождением **учительская профессия** обязана обособлению образования в особую социальную функцию, когда в структуре общественного разделения труда сформировался специфический тип деятельности, назначение которой – подготовка подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям человеческой культуры.

Профессиональная деятельность является одной из основных форм жизнедеятельности человека. От того, как человек воспринимает и оценивает свою работу, свои достижения в определенной деятельности и себя в профессиональной ситуации, зависит и его общее самочувствие, и эффективность его деятельности. **Профессиональное самосознание** личности является и основным источником и механизмом профессионального развития и усовершенствования.

Для **педагогической деятельности** проблема профессионального самосознания приобретает особую актуальность потому, что результаты деятельности учителя выражаются прежде всего в результате учебной деятельности учащихся, и способность учителя анализировать и оценивать свою **деятельность** и ее результаты, свои профессионально значимые качества непосредственно связана с эффективностью педагогического воздействия. Кроме того, профессиональное самосознание является личностным регулятором профессионального саморазвития и самовоспитания учителя.

Структура профессионального самосознания учителя: **«актуальное Я»** – то, каким себя

видит и оценивает учитель в настоящее время; **«ретроспективное Я»** – то, каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы; **«идеальное Я»** – то, каким хотел бы быть или стать учитель; **«рефлексивное Я»** – то, как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

«Актуальное Я» является центральным элементом профессионального самосознания учителя, который основывается на трех других, где «Я-ретроспективное» в отношении к «Я-актуальному» дает учителю шкалу собственных достижений или критериев оценки собственного профессионального опыта; «Я-идеальное» является целостной перспективой личности на себя, которая обуславливает саморазвитие личности в профессиональной сфере; «Я-рефлексивное» – социальная перспектива в самосознании учителя или школьной профессиональной среды в личности учителя.

В состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя входят общая направленность его личности (социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые, прежде всего познавательные, интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии), а также некоторые специфические качества:

- организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность);

- коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность);

- перцептивно-гностические (наблюдательность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний);

- экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора);

- профессиональная работоспособность;

- физическое и психическое здоровье.

75. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Важнейшим фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является тип установки педагога. Под установкой имеется в виду готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации. Самому носителю собственные установки в большинстве случаев представляются абсолютно правильными, и 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. п.

Специальные исследования показывают, что «плохие» студенты в четыре раза реже обращаются к педагогу, чем «хорошие»; они остро чувствуют необъективность педагога и болезненно переживают ее.

Каждый человек осуществляет общение типичными для него средствами и способами. Совокупность относительно устойчивых и характерных для данной личности приемов и методов организации общения называется индивидуальным стилем общения, который, в свою очередь, определяется чертами личности и характера. Традиционно выделяются три основных стиля педагогического общения: авторитарный, либеральный и демократический.

Для авторитарного стиля характерен функционально-деловой подход к студенту, когда преподаватель исходит из усредненного представления о студенте и абстрактных требований к нему. В своих оценках он стереотипен и субъективен. Часто недооценивает положительное значение таких качеств, как самостоятельность, инициативность, предпочитает характеризовать своих студентов как недисциплинированных, ленивых, безответственных. Хотя в целом такой стиль педагогического общения заслуживает негативной оценки, некоторые задачи (особенно на начальных этапах формирования студенческой группы) могут быть решены с помощью авторитарного стиля.

Либеральный стиль общения характеризуется попустительством, фамильярностью и анархией. Специальные исследования и педагогическая практика убедительно свидетельствуют, что это наиболее вредный для дела и разрушительный стиль. Он порождает неопределенность ожиданий студентов, вызывает у них напряженность и тревогу.

76. ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является его «личностная направленность».

Психологические исследования по проблемам педагогической направленности ведутся по нескольким направлениям: определение ее сущности и структуры; изучение особенностей ее происхождения; исследование этапов и условий становления направленности; анализ состояния и средств формирования педагогической направленности.

Можно выделить три направления, определяющие сущность педагогической направленности: **эмоционально-ценностное отношение** к профессии учителя, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии; **профессионально значимое качество личности** учителя или компонент педагогических способностей; **рефлексивное управление** развитием учащихся.

Педагогическая направленность – это мотивация к профессии учителя, главное в которой – действенная ориентация на развитие личности ученика. Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности учителя проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека. Развитию педагогической направленности способствует сдвиг **мотивации** учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащегося.

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности. В педагогическую направленность как высший ее уровень включается призвание, которое соотносится в своем развитии с потребностью в избранной деятельности. На этой высшей ступени развития – призвания – «педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятельности своих учеников».

Результаты эмпирических наблюдений в России и за рубежом подтверждают существование различий в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных на «развитие» и на «результативность» школьников.

Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки школьников). В соответствии с этим учителя, ориентированные на «результативность», считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников.

В зарубежных исследованиях подходы к пониманию сущности и структуры педагогической направленности группируются в русле трех направлений: бихевио-ристического; когнитивного; гуманистического.

Особый интерес представляют исследования педагогической направленности в русле **гуманистической психологии** (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Дьюи и др.). Направленность личности рассматривается как неистребимое стремление личности к самоактуализации. К. Роджерс анализирует проблему ценностей учителя как конституирующее образование его личности, совпадающее в этом смысле с педагогической направленностью. Анализируя противоречивую природу системы ценностей человека, К. Роджерс приходит к нескольким серьезным выводам: общие для людей ценностные устремления гуманистичны по своей природе и заключаются в совершенствовании развития самого человека; вся система позитивных ценностей лежит не вне учащегося, а в нем самом. Поэтому учитель, по мнению К. Роджерса, не может задать, а может лишь создать условия для ее проявления.

77. СТРУКТУРА И ТИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Н.Д. Левитов педагогическую направленность определял как свойство личности (некоторое общее психическое состояние учителя), которое занимает важное место в структуре характера и выступает проявлением индивидуального и типического своеобразия личности. В.А. Сластенин в номенклатуру личностных и профессионально-педагогических качеств учителя включает профессионально-педагогическую направленность, представляющую: интерес и любовь к ребенку как отражение потребности в педагогической деятельности; психолого-педагогическую зоркость и наблюдательность (прогностические способности); педагогический такт; организаторские способности; требовательность, настойчивость, целеустремленность, общительность, справедливость, сдержанность, самооценку, профессиональную работоспособность.

Типы педагогической направленности:

- деловая направленность (мотивы раскрытия содержания учебного предмета);
- гуманистическая направленность (мотивы общения);
- индивидуалистическая направленность (мотивы совершенствования).

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности.

Л. Фестингер классифицирует учителей на основе их заключений о результативности учащихся. По его мнению, существуют два вида заключений о результативности:

1) заключение о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо с прежними достижениями (индивидуальная относительная норма);

б) заключение о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кого-либо с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма, критерий различий). Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», отзываются с похвалой о школьниках, показатели которых превосходят средние, даже тогда, когда их успеваемость снижается. Педагоги, ориентированные на

«развитие», в этом случае порицают таких учеников. В противоположность этому учителя, ориентированные на «результативность», хвалят или порицают в том случае, когда учебный результат (правильный или неправильный) уже получен.

Существование в любой выборке работающих учителей двух крайних типов преподавателей (ориентированных на «развитие» и на «результативность») было подтверждено данными эмпирических исследований Д. Райнса, который соответственно обозначил эти типы как тип X и тип Y.

Тип X стремится прежде всего развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон общения.

Тип Y заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемой программы. Работает по детально разработанной программе, предъявляет высокие требования к учащимся, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный.

78. СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Педагогическим способностями называют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью. Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что педагогические способности – это особенности личности, а педагогические умения – это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне.

Каждая **способность** имеет свою структуру, в ней различают ведущие и вспомогательные свойства.

Ведущими свойствами в педагогических способностях являются: педагогический такт; наблюдательность; любовь к детям; потребность в передаче знаний.

Педагогический такт – это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся. Педагогический такт предполагает: уважение к школьнику и требовательность к нему; развитие самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой; внимательность к психическому состоянию школьника и разумность и последовательность требований к нему и др.

Педагогическая наблюдательность – это способность учителя, проявляемая в умении подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства учащихся.

Дидактические способности – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. **Академические способности** – способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т. д.).

Перцептивные способности – способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

Речевые способности – способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

Организаторские способности – это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу.

Авторитарные способности – способность непосредственного эмоционально-волевого

влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

Коммуникативные способности – способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта.

Педагогическое воображение (или прогностические способности) – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанного с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности; имеет особое значение для работы учителя.

79. СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

В настоящее время концепция **педагогических способностей**, развиваемая Н.В. Кузьминой, представляет собой наиболее полную системную трактовку. В этой **концепции** все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы.

Система представляется как множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями.

Педагогическая система определяется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Структурные компоненты – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических) систем. В трактовке Н.В. Кузьминой педагогическая система включает пять структурных элементов: цели, содержание образования (учебная информация), средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги. Кроме того, ученый рассматривает и функциональные компоненты.

Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость. Выделяются пять основных функциональных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Эти же элементы являются элементами индивидуальной педагогической деятельности.

В связи с этим в структуре педагогических способностей выделяются два ряда признаков:

1. Специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта педагогического воздействия.

2. Специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, поскольку главными средствами воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (т. е. самого учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата.

Первый уровень составляют перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т. е. к учащемуся, в связи с самим собой (педагогом). Они обуславливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога. **Второй уровень** составляют проектировочные педагогические способности, обращенные к способам воздействия на объект-субъект учащегося, в целях формирования у

него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданском и профессиональном становлении.

Перцептивно-рефлексивные педагогические способности, в свою очередь, по мнению Н.В. Кузьминой, включают три вида чувствительности.

1. Чувство объекта.
2. Чувство меры или такта.
3. Чувство причастности.

Уровень сформированности перцептивно-рефлексивных педагогических способностей обеспечивает формирование педагогической интуиции, которая, в свою очередь, может быть как «хорошей», т. е. помогающей продуктивно решать педагогические задачи, так и «плохой», т. е. подсказывающей неверные решения. Таким образом, перцептивно-рефлексивные педагогические способности «специализируются» на анализе взаимодействия между субъектом профессионально-педагогического творчества и учащимся, за которого он отвечает.

80. ОСОБЕННОСТИ И НАПРАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Исторически общение между людьми возникало и складывалось прежде всего непосредственно в совместной трудовой деятельности. Для объединения усилий и организации совместной деятельности людям было необходимо понимать ее смысл, свое место и свою роль в ней, а также уметь сотрудничать с другими ее участниками. А это было возможно только благодаря общению с партнерами с помощью слов, жестов, мимики и других вербальных и невербальных средств.

В большинстве случаев межличностное общение оказывается вплетенным в ту или иную деятельность, выступает в качестве существенного и неотъемлемого ее атрибута, важного условия ее успешности. Вне общения людей друг с другом немислимы не только трудовые процессы, но также учение, игра и многие другие виды деятельности. Вид и характер деятельности, которую обслуживает общение, оказывают определенное влияние на содержание, форму и особенности протекания самого процесса общения между ее участниками.

Поскольку любая деятельность предполагает конкретное распределение ролей между участниками, наделение их определенными правами и обязанностями, то общение конкретного учителя со своими учениками будет существенно отличаться от общения этого учителя в кругу сверстников в игровой деятельности на досуге. Наряду с этим общение может протекать как самостоятельный процесс, не обслуживающий никакую деятельность. Через это общение происходит удовлетворение потребности человека в контакте с другими людьми, в результате чего создаются условия, при которых внутренний мир одного человека раскрывается для другого.

Деятельность и общение могут рассматриваться как две примерно равнозначные категории, отражающие две стороны социального бытия человека. Общение может быть представлено как сторона деятельности, выступающая в роли ее предпосылки, условия, внутреннего или внешнего фактора. Следовательно, общение можно рассматривать и как особого рода деятельность, и как один из атрибутов той или иной деятельности. Вместе с тем наряду с материальным общением, предусматривающим, что духовная активность субъекта имеет целью лишь управление его практическими действиями, имеет место и общение духовное, целью которого является духовное единение партнеров, достижение их духовной общности.

Педагогическое общение – это 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 – это 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 профессионально-педагогического общения. Анализ уже первых профессиональных шагов преподавателей обнаруживает явление, которое можно было бы назвать педагогическим импринтингом (мгновенным запечатлением): результаты самых первых контактов с учащимися определяют выбор направления, по которому пойдет дальнейшая эволюция профессионально-педагогического общения.

81. СПЕЦИФИКА И МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Основная цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. В общении происходит становление (т. е. возникновение новых свойств и качеств) индивидуальности как учащихся, так и педагогов.

Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса.

Педагогическое общение должно ориентироваться не только на достоинство человека как важнейшую ценность общения. Большое значение для продуктивного общения имеют такие этические ценности, как честность, откровенность, **бескорыстие**, доверие, **милосердие**, благодарность, забота, верность слову.

Специфика педагогического общения прежде всего проявляется в его направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие и на обучающихся в целях их личностного развития, но и, что является основным для самой педагогической системы, – на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется как бы тройной направленностью – на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения)

В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью на субъектов: личностной, социальной и предметной. Это происходит в силу того, что учитель, работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует ее результат на всех, присутствующих в классе, т. е. фронтально воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения, выявляясь во всей совокупности названных характеристик, выражается также в том, что органически сочетает в себе элементы личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Если рассматривать общение как сквозной процесс в обучении, то необходимо выделить две основные **модели** общения:

- 1) учебно-дисциплинарную;
- 2) личностно ориентированную.

1. Учебно-дисциплинарная модель общения.

Она складывалась в нашей стране десятилетиями и несет на себе отпечаток второй половины 70-х гг. прошлого столетия, когда целью обучения являлось вооружение учеников знаниями, умениями и навыками. Лозунгом в ходе взаимодействия взрослого с детьми было «Делай, как я». Для рассматриваемой модели общения характерен **авторитарный** стиль общения, где способы общения: наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик. Тактика общения: диктат или опека. Личностная позиция:

удовлетворить требования руководства и контролирующих инстанций.

В результате такой модели общения происходит пагубное воздействие на личность ребенка. Альтернативу этой модели составляет личностно ориентированная модель общения.

2. Личностно ориентированная модель общения. Цель личностно ориентированной модели общения – обеспечить чувство психологической защищенности ребенка, доверие его к миру, радость существования, формирование начала личности, развитие индивидуальности ребенка. Для этой модели общения характерен диалогический тип общения.

Данная модель общения характеризуется тем, что взрослый взаимодействует с ребенком в процессе общения. Он не подгоняет развитие детей, а предупреждает возникновение возможных отклонений в личностном развитии детей. Формирование знаний, умений и навыков является не целью, а средством полноценного развития личности.

82. ЗАТРУДНЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ

Затруднения общения у педагога могут возникнуть в самых разных областях, но основными из них являются следующие: этносоциокультурная, статусно-позиционно-ролевая, возрастная, индивидуально-психологическая, деятельностная.

Этносоциокультурная область включает затруднения, связанные с особенностями этнического сознания, стереотипами, ценностями, установками, проявляемыми в общении в конкретных условиях социального и культурного развития человека. Каждый субъект деятельности и партнер по общению, являясь носителем определенного менталитета, взаимодействует с другими людьми в соответствии с нормами, традициями, образом мира и мироощущением, присущими народу, представителем которого они являются.

Статусно-позиционно-ролевая область затруднений обусловлена такими причинами, как особенности семейного воспитания, позиция в общности, атрибуты роли, статус учреждения и т. д. Такие затруднения в общении чаще всего возникают в ситуациях нарушения прав и обязанностей, составляющих роль учителя и ученика. Например, право учителя спрашивать предполагает обязанность ученика отвечать, но, если ученик задает вопрос, на который учитель затрудняется ответить, последний может воспользоваться своим более высоким статусом и избежать ситуации необходимости отвечать на вопрос сразу – он вправе изменить ход общения по своему усмотрению, а ученик в таком праве гораздо более ограничен. Более высокий статус учителя предполагает наличие у него авторитета для учеников.

Возрастная область затруднений связана с тем, что учащийся, особенно подросток, считает, что его внутренний мир непонятен взрослым, а учитель продолжает обращаться к нему, как к ребенку. Затруднения в общении могут возникнуть и в том случае, когда педагог в силу занятости или других интересов действительно не знает, чем именно в данный момент больше всего увлечена молодежь, не имеет представления о ценностях нынешней молодежной субкультуры.

Индивидуально-психологическая область затруднений чаще всего служит причиной возникновения коммуникативных барьеров. Эти затруднения обусловлены взаимосвязью трех факторов: индивидуально-психологических особенностей учителя, аналогичных черт ученика и их принятия друг другом. Среди индивидуально-психологических особенностей партнеров, оказывающих наибольшее влияние на общение, отмечаются уровень общительности, эмоциональная устойчивость, импульсивность, экстра-или интроверсия, локус контроля, особенности когнитивного стиля. Когнитивный стиль деятельности представляет собой систему особенностей познавательной деятельности, организации памяти, стратегии выбора средств и способов действий и принятия решений. Выделены два полярных когнитивных стиля: с низкой и высокой дифференциацией.

Деятельностная область затруднений включает трудности, связанные

непосредственно с педагогической деятельностью учителя и учебной деятельностью ученика. Учитель, не полностью овладевший всеми тонкостями своей профессии, может испытывать трудности в постановке и решении педагогических задач, что выражается в недостаточно точном планировании своей деятельности, неучете прошлых ошибок. Это приводит к формализации урока и снижению интереса учащихся.

83. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА

В.А. Крутецкий выделил девять групп педагогических способностей.

1. **Академические способности**, т. е. способности к соответствующей преподаваемому предмету области наук. Они выражаются в том, что учитель знает свой предмет значительно глубже и шире объема школьной программы, постоянно следит за развитием своей науки и новыми открытиями в ней, свободно владеет учебным материалом и проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы скромную исследовательскую работу.

2. **Дидактические способности**, т. е. способности передавать материал учащимся, делая его доступным для детей, преподносить им проблему доступно и понятно, вызывать у них интерес к предмету, стимулировать их к активному самостоятельному мышлению, ориентировать на самостоятельное получение знаний. Учитель, обладающий дидактическими способностями, умеет в случае необходимости соответствующим образом адаптировать учебный материал, сделать трудное легким, сложное – простым, неясное – понятным.

3. К **перцептивным педагогическим способностям** относятся способность к познанию внутреннего мира ученика, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и переживаемых им временных психических состояний. Учитель с выраженными перцептивными способностями по небольшим внешним проявлениям, а иногда и вообще без них улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. **Речевые способности**, т. е. способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью вербальной речи (словесных формулировок, интонаций, пауз, громкости), мимики и пантомимики. Речь отличающегося этими способностями учителя на уроке всегда обращена к ученикам.

5. **Организаторские способности** (относятся к организации работы и учеников, и самого учителя).

Педагог с высокими организаторскими способностями может сплотить ученический коллектив, мотивировать его на решение важных задач, а также правильно организовать собственную работу, разумно планировать и контролировать ее.

6. **Авторитарные способности**, т. е. способности к эмоционально-волевому влиянию на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Эти способности зависят прежде всего от волевых качеств учителя (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и др.), а также от чувства ответственности за обучение и воспитание школьников, убежденности учителя в своей правоте и умения передать эту убежденность воспитанникам так, чтобы они приняли ее сознательно, а не под давлением авторитета учителя «сверху».

7. **Коммуникативные способности**, т. е. способность к общению с детьми, умение находить правильный подход к учащимся, установление с ними оптимальных деловых и личных взаимоотношений, наличие педагогического такта.

8. **Прогностические способности**, или педагогическая интуиция. Это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий и основанном на этом представлении, как следует себя вести при общении с каждым учащимся, какие формы и методы воздействия на него следует использовать для достижения наибольшего прогресса в его интеллектуальном и личностном развитии.

9. Способность к распределению своего внимания одновременно между несколькими видами деятельности. Наличие этой способности особенно необходимо во время урока, где учителю приходится одновременно следить за содержанием и формой изложения материала (своими или отвечающего ученика), держать в поле внимания весь класс, реагировать на признаки утомления, невнимательности, непонимания, на нарушения дисциплины и наконец следить за собственным двигательным поведением (позой, мимикой, пантомимикой, походкой, перемещениями по классу).

84. РАЗВИТИЕ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Учебное сотрудничество представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по крайней мере по четырем линиям:

- 1) «учитель – ученик (ученики)»;
- 2) «ученик – ученик» (в парах и тройках);
- 3) общегрупповое взаимодействие учеников в коллективе;
- 4) «учитель – учительский коллектив».

Эти линии существуют не изолированно друг от друга: линия «учитель – ученик», как правило, дополняется линией общегруппового взаимодействия, если работа учителя идет с целым классом, или линией «ученик – ученик» при выполнении на уроке тех видов работы, которые требуют объединения учеников в малые группы.

Выделяют следующие достоинства совместной учебной деятельности:

- возрастают объем усваиваемого материала и глубина его понимания;
- растут познавательная активность и творческая самостоятельность детей;
- тратится меньше времени на формирование знаний и умений;
- меньше становится проблем с дисциплиной, обусловленных дефектами учебной мотивации;
- ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортнее чувствуют себя в школе;
- меняется характер взаимоотношений учеников;
- усиливается сплоченность класса, при этом самоуважение и взаимное уважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности;
- ученики приобретают важнейшие социальные навыки – такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения;
- учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные симпатии детей, уровень их подготовки, свойственные им темпы работы;
- воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем развитии проходят стадию конфликтных отношений и преодолеть ее без вмешательства учителя школьники, как правило, еще не могут.

Выделяют две фазы становления совместной деятельности учителя и учеников.

1. Фаза приобщения к деятельности включает: 1) разделенные между учителем и учащимися действия; 2) имитирующие действия учащихся; 3) подражательные действия учащихся.

2. Фаза согласования деятельности учащихся и учителя включает: 1) саморегулируемые действия учащихся; 2) самоорганизуемые действия учащихся; 3) самопобуждаемые действия учащихся.

Эти фазы выделяются в становлении учебного сотрудничества школьников с педагогом. Относительно студенческого возраста предполагается третья фаза – партнерство в совершенствовании освоения деятельности. Равнопартнерство в этой модели совместной

деятельности учеников и преподавателя является результатом ее развития и становления. Чем старше обучаемые, тем быстрее будет пройден путь становления подлинно совместной деятельности и достигнуто равнопартнерское, субъект-субъектное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе.

85. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

Под **педагогическим общением** понимается форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и учеников с помощью вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств. Педагогическое общение учителя со школьниками в процессе обучения создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, создает благоприятный эмоциональный климат обучения, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя.

Специфика педагогического общения проявляется прежде всего в его **направленности**. **Педагогическое общение характеризуется** по меньшей мере тройной направленностью: 1) на само учебное взаимодействие; 2) на обучающихся; 3) на предмет усвоения. В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной.

Второе специфическое качество педагогического общения обусловлено прежде всего его обучающей функцией, которая включает в себя воспитывающую функцию. Обучающая функция реализуется в специально организованном процессе любого уровня образовательной системы – дошкольном, школьном, вузовском. Хотя обучающая функция педагогического общения является ведущей, она не вытесняет других его функций, обеспечивающих многостороннее взаимодействие учителя и учеников, а также учеников между собой.

Другие главные функции педагогического общения – воспитывающая и фасилитативная. Функция фасилитации (облегчения общения) учитель помогает ученику выразить себя, выразить то положительное, что в нем есть. Заинтересованность педагога в успехе ученика, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера облегчают педагогическое взаимодействие, способствуют самоактуализации ученика и его дальнейшему развитию.

При анализе педагогического общения необходимо разграничивать его педагогические и собственно коммуникативные задачи. Педагогическая задача связана с освоением обучающимися определенного учебного материала, тогда как коммуникативная задача отвечает на вопрос, какими средствами воздействия педагога на обучающихся это можно осуществить более эффективно, какие речевые средства лучше всего использовать в разных педагогических ситуациях. классифицировать педагогическую ситуацию.

По форме отношения она может быть деловой или личной, официальной или неофициальной, формальной или неформальной. По этапам урока выделяются педагогические ситуации ознакомления с учебным материалом, тренировки способов учебных действий, контроля и оценки освоенного знания способов действия. По динамике сотрудничества можно выделить ситуации вхождения в работу, работы с партнерами, выхода из сотрудничества, его завершения. По характеру учебного взаимодействия это могут быть ситуации сотрудничества, соперничества, конфликта, конфронтации. По характеру решаемых учебных задач ситуация может быть нейтральной или проблемной. По пространственному расположению участников общения ситуации могут быть интимными (15–45 см расстояния друг от друга), личными (до 75 см), социальными (до 2 м) и публичными (30–7 м).

86. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ

Педагогическая оценка является довольно широким понятием, включающим оценки, даваемые ребенку не только учителем, но и родителями или любыми другими лицами, занимающимися воспитанием и развитием детей.

Согласно Джеймсу **оценка** – «это возвращение отраженного впечатления, могучее средство в руках педагога».

Педагогическую оценку в широком смысле стоит отличать от школьной отметки, которая характеризует в баллах относительные и абсолютные успехи ученика. Отметка является педагогическим стимулом, сочетающим средства поощрения и наказания. Причем крайние значения отметок не всегда обладают такой стимулирующей силой, которую имеют средние отметки. Педагогическая оценка является особого рода стимулом. Особенно важную роль она играет в детские годы и в период младшего школьного возраста, так как напрямую связана с формированием у ребенка соответствующего отношения к себе. С помощью оценок, даваемых ребенку со стороны значимых взрослых, очень просто разрушить его верные представления о самом себе из-за того, что здесь примешиваются факторы эмоционального порядка. Восстановить адекватное отношение к себе во много раз сложнее.

Педагогические оценки бывают нескольких видов:

- **предметные** – касаются того, что делает или уже сделал ребенок, но не его личности;
- **персональные** – относятся к субъекту и отмечают индивидуальные качества человека;
- **материальные** – включают материальное стимулирование детей за успехи (деньги, вещи, развлечения и др.);
- моральные – содержат характеристику действий ребенка с точки зрения их соответствия принятым нормам морали;
- результативные – относятся к конечному результату деятельности (что получилось);
- процессуальные – касаются самого процесса деятельности (как сделано);
- количественные – соотносятся с объемом выполненной работы;
- качественные – касаются качества, точности, аккуратности и других показателей совершенства работы.

В более общем виде можно выделить три основные группы оценок (по А.И. Лунькову):

- личностные – когда оценивается продвижение ученика по отношению к его среднему уровню знаний, навыков, мышления, т. е. ребенок сравнивается сам с собой;
- сопоставительные – когда ученики сравниваются между собой;
- нормативные – когда достижения ребенка оцениваются относительно некой безличной нормы выполнения задания.

Нормативные оценки используются 1–2 раза за тему в ходе выполнения письменных контрольных работ. Приведем психологические требования к таким контрольным: 1) целесообразно проводить их на сдвоенном уроке, чтобы обеспечить нормальные условия ученикам с низкими темпами работы; 2) в состав контрольной работы следует включать вопросы только по данной теме, разбитой на последовательность элементов (единиц усвоения) так, что каждому элементу соответствуют одно-два задания. В обычных же контрольных работах, как правило, предлагаются задания из разных тем, что затрудняет общую оценку, так как непонятно, какие темы ученик усвоил, какие нет.

87. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА СО ШКОЛЬНИКАМИ

Коррекционная работа – это система специальных приемов и мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития личности. Термин

появился в конце XIX – начале XX в. и долгое время использовался применительно к работе лишь с умственно отсталыми детьми. В отечественной педагогике это понятие стало более широким: коррекционная работа направлена не только на исправление отдельных нарушений, но и на формирование личности учащегося. Содержание коррекционной работы состоит в оказании помощи студенту в решении проблем и задач, стоящих перед ним. Главными задачами коррекционной работы являются:

- содействие студенту в решении его учебных проблем;
- изменение отношения студента к социальному окружению и самому себе;
- успешная адаптация и преодоление возникающих затруднений.

Методы коррекции поведения. Содействие студенту в решении его учебных проблем состоит в диагностике сформированности предпосылок учебной деятельности и направлено на определение готовности студента-первокурсника к новому для него виду учебной деятельности. В отличие от школьной, учебная деятельность в вузе имеет ряд специфических особенностей. Она предполагает ориентацию на результат; произвольность и обязательность. Большая часть учебных заданий, с которыми сталкивается первокурсник, направлена на выполнение ряда условий, некоторых требований, ориентацию на правило и образец. Именно эти умения относятся к предпосылкам учебной деятельности, т. е. к тем, которые еще не являются в полной мере учебными действиями, но необходимы для начала ее усвоения.

Одним из действенных методов организаторского и воспитательного влияния на личность и коллектив является метод критики. Давно известно, что в здоровой атмосфере товарищеской критики отношения между людьми строятся наиболее оптимальным образом, учащиеся стремятся использовать коллегиальные способы работы. Следует отметить, что этот метод наиболее полно соответствует коллективистскому характеру совместной учебной деятельности. Для его воздействия характерны следующие психологические и педагогические особенности.

1. Каждый человек воспринимает те или иные факты, события по-своему. Его суждения нередко бывают субъективны, односторонни и ошибочны. Зрелость проявляется в том, чтобы, совершая ошибки, учиться впредь избегать их.

2. Человеку не всегда видны его промахи, недостатки, слабости, которые более отчетливо видны со стороны. В то же время он не всегда может правильно оценить и свои положительные качества, свои достоинства. Иногда их преуменьшают, раскрывая такое качество личности, как скромность, или, наоборот, преувеличивают, проявляя самоуверенность, зазнайство. Да и сами достоинства, не сдерживаемые определенными рамками, могут превратиться в недостатки.

3. О человеке наиболее полно можно судить не только по тому, что он сам о себе говорит, но и по тому, что знает о нем его близкое окружение. Поэтому конструктивная критика, замечания в его адрес, объективный анализ его взглядов и поступков организуют и воспитывают его, помогают правильно оценить себя, развить и проявить лучшие социально значимые качества личности.

88. ИННОВАЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Выделяют два направления в развитии образования – в духе традиционного уклада его организации и в духе инновационной стратегии, опирающейся на учет реальных перемен в характере общественного запроса к личности.

Стратегия инновационного обучения предполагает осознанную системную организацию управления учебно-воспитательным процессом.

Первым элементом этой системной организации выступает сама личность учителя. Изменяется его позиция в отношении к ученику, к себе самому. Учитель выступает не только как проповедник предметно-дисциплинарных знаний, носитель информации, хранитель норм и традиций, но и как помощник становления и развития личности ученика, уважающий эту

личность независимо от меры приобщения ее к знанию.

Второй компонент – изменение функции и строения знаний, которые осваиваются в школе, а также способов организации процесса их усвоения. Процесс усвоения знания перестает носить характер рутинного заучивания, репродукции. Он становится инструментом познания и организуется в разных формах.

Третий существенный компонент реорганизации – решительное выдвижение на первый план социальной природы всякого ученика и развития его личности, с чем связана ориентация не только на индивидуальные, но и на групповые формы учения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействия, межличностных отношений и общения, на естественное выращивание индивидуальности из «коллективного субъекта».

Четвертый компонент связан с отказом от репрессивной, подавляющей роли оценок.

Развивая социально значимые качества личности, тем самым совершенствуется ее индивидуальность. Исходя из этого вполне оправданным становится обращение современной школы к **инновационному типу обучения**. Он характеризуется прежде всего стимулированием активного отклика на возникающие перед человеком проблемные ситуации. Это означает:

1) создание возможностей для учащегося занять инициативную позицию в учебном процессе;

2) усваивание учебного материала через познание мира, вступая с ним в активный диалог;

3) самостоятельный творческий поиск ответов на основе имеющегося опыта с одновременным обогащением его, а также последующее искание истины. Все это, безусловно, окажет огромное влияние на качественные изменения в индивидуальном развитии учащихся, что отразится в образе его деятельности, в стиле мышления. Кроме того, инновационное обучение имеет возможность формировать отношение учащихся к существующей культуре, способы накопления социального опыта и восприятия социальной системы, что в дальнейшем проявится в уровне социальной зрелости школьников в целом.

К системам обучения в условиях внедрения инноваций относятся: дифференцированное обучение, проблемное обучение, программированное обучение, модульное обучение.

Дифференцированное обучение как система имеет прежде всего глубоко гуманную, человеческую цель – создание оптимальных условий для развития личности. Достижение ее возможно, если внедрение данной системы будет предполагать решение задачи по наиболее полному учету индивидуальных различий учащихся. В этом смысле целесообразно говорить о реализации принципа природосообразности, история которого берет свое начало в Античности.

89. СТРУКТУРА, ЗАДАЧИ И ФУНКЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В России создание психологической службы в образовательных учреждениях находится в зачаточном состоянии. В США психологическая служба в вузах получила наибольшее распространение – в той или иной форме ею охвачены практически все вузы и абсолютное большинство младших колледжей. Там же возник и первый самостоятельный консультативный центр (в 1932 г. в университете штата Миннесота).

В самом общем виде функцию психологической службы в образовательных учреждениях можно определить как организацию психологической помощи учащимся и преподавателям; анализ психологического климата в коллективах и причин часто возникающих (типичных) трудностей; проведения тестовых обследований; выдачу руководству образовательных учреждений рекомендаций по преодолению выявленных недостатков. Психологическая помощь осуществляется через консультирование и

профессиональную ориентацию. Последняя включает в себя прежде всего проблемы выбора профессиональной карьеры и путей подготовки к ней, что, в свою очередь, предполагает выявление и учет индивидуальных особенностей учащихся.

Консультирование может касаться собственно проблем обучения (трудности с усвоением материала, формированием учебных навыков, организацией учебной деятельности и т. п.) и личностных проблем (эмоциональные перегрузки, конфликты с преподавателями и сверстниками, повышенная тревожность, фобии, любовные неудачи и т. п.). Консультанты обычно обращают внимание и на другие проблемы, могущие повлиять на психологическое состояние учащихся.

В зависимости от величины образовательных учреждений, а также от характера вменяемых психологической службе задач ее штат может включать профессиональных консультантов и/или социальных психологов. В некоторых образовательных учреждениях оказывается достаточно много студентов с «пограничными состояниями», для которых требуется уже психиатрическая помощь. Это делает особенно актуальной координацию работы психологической службы с социальными и медицинскими службами. Чтобы «проблемные учащиеся» (часто обращающиеся за психологической помощью) полностью не оттеснили своих более благополучных, но тоже в некоторых случаях нуждающихся в психологической помощи товарищей от консультантов, иногда вводятся ограничения на число обращений в психологическую службу для одного учащегося.

Эффективность работы психолога зависит прежде всего от уровня его профессиональной квалификации, которая, помимо безусловного знания детской и педагогической психологии, предполагает соответствующий уровень владения самыми разнообразными психологическими методами обследования ребенка, достаточно высокое собственное интеллектуальное и личностное развитие. Только все вместе взятое позволяет ему грамотно интерпретировать полученные диагностические данные, делать заключения на основании анализа этих данных о невидимых психических процессах, состояниях и признаках, об условиях, необходимых для дальнейшего развития ребенка и т. п. Й. Шван-цара специально обращает внимание на то, что интерпретация является прежде всего функцией синтетических способностей психолога и никогда не может вытекать из всего процесса в виде некоего механического продукта постоянной диагностической схемы.

90. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Помимо общих, существуют и **специальные требования**, относящиеся к каждой области деятельности психолога. Специалист по психодиагностике должен в совершенстве владеть соответствующими методами и быть способным давать квалифицированную оценку возможности их применения на практике. Специализация в области консультирования предполагает хорошее знание техники и технологии проведения бесед, способность привлекать внимание людей к себе, располагать и убеждать их, умение хорошо понимать людей, вызывать у них доверие и быть убедительным в своих психологических воздействиях. Для проведения мероприятий по психокоррекции психолог должен хорошо владеть техникой организации и проведения социально-психологических тренингов, приемами психоанализа и другими психотерапевтическими техниками.

Психолог обязан и одновременно имеет право:

- активно защищать интересы ребенка, если они нарушаются кем-то из лиц, ответственных за его обучение и воспитание;
- принимать самостоятельные профессиональные решения в пределах своей компетенции;
- вмешиваться в методы обучения и воспитания детей, если они не способствуют развитию ребенка и тем более если они наносят ему вред;

– добиваться от администрации образовательного учреждения, руководителей органов народного образования, педагогов и родителей всяческого содействия ребенку и своевременного принятия позитивных решений, касающихся его судьбы;

– лично участвовать в проведении медико-психологических, дефектологических и судебно-психологических экспертиз и исследований детей и лиц, связанных с их обучением и воспитанием.

Права практического психолога могут быть защищены юридически, социально и морально. Юридическая защита предполагает существование законов и иных нормативных правовых актов, в соответствии с которыми психолог строит свою работу и отношения с другими участниками образовательного процесса. Основным таким нормативным актом в Российской Федерации является Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации, утвержденное приказом Министерства образования РФ от 22.10.1999 г. № 636.

Моральная защита деятельности практических психологов в сфере образования состоит в их поддержке общественным мнением. Моральные правила поведения практического психолога образования составляют этический кодекс, предписывающий ему определенную этическую позицию.

Этическая позиция практического психолога базируется на задающих моральные принципы всему человечеству философии, религии, культуре, обычаях, традициях, идеологии и политике. Этическая позиция психолога в образовательном учреждении в первую очередь состоит в следующем: он обязан защищать права и интересы ребенка, всегда оставаясь на его стороне, даже перед его родителями, что бы ребенку при этом ни инкриминировалось. Этический кодекс предписывает психологу образовательного учреждения и определенные нормы поведения. Психолог обязан контролировать свои эмоциональные проявления и не позволять себе таких проявлений, которые могут быть неоднозначно истолкованы клиентом. При работе с ребенком не следует делать резких движений и очень громко говорить. Ситуация общения с психологом не должна вызывать у ребенка дополнительного эмоционального напряжения, напоминать экзамен или воспитательную беседу. Психолог должен хорошо представлять переживания детей того или иного возраста, иметь максимально полное представление об эмоциональной и духовной жизни ребенка. Чем младше ребенок, тем больше в общении психолога с ним должно быть игровых моментов, не допускается никаких форм принуждения.