**Предмет, задачи и структура педагогической психологии**

Педагогическая психология определяется как отрасль психологической науки, которая исследует психологические закономерности обучения, воспитания, а также деятельности учителя. Предмет исследования педагогической психологии - психологические факторы успешного обучения, воспитания и педагогической деятельности. (Вилькеев Д.В. Педагогическая психология)

Задачи и структура педагогической психологии:

Методология педагогической психологии – предполагает специальные изыскания, ориентированные на решение следующих задач:

- изучение истории и закономерностей развития педагогической психологии как самостоятельной отрасли научного психологического знания;

- методологический анализ психолого-педагогических теорий;

- изучение связи педагогической психологии с различными отраслями психологии и другими науками;

- разработка и совершенствование методов и методик исследования.

Психология обучения – предусматривает решение следующих задач:

- исследование механизмов и закономерностей процесса усвоения ЗУНов;

- выявление возрастных и индивидуальных различий в процессе усвоения ЗУНов;

- анализ механизмов и закономерностей развития когнитивных функций в процессе обучения;

- изучение мотивации учения.

Психология воспитания – ориентировано на решение таких задач, как:

- 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;

- изучение связи между характером психосоциального развития личности и содержанием, формами, методами и средствами воспитательного воздействия. (Педагогическая психология А.И. Савенко, Айсмонтас Б.Б. педагогическая психология).

Психология педагогической деятельности – предполагает решение следующих задач:

- изучение психологических основ педагогической деятельности;

- выявление индивидуально-психологических и профессиональных качеств, необходимых для успешной деятельности педагога;

- исследование мотивации педагогической деятельности;

- анализ особенностей управления учебной деятельностью, влияние этих процессов на когнитивное и психосоциальное развитие учащихся;

- разработка психологических основ совершенствования образовательной системы. (Савенков А.И. Педагогическая психология)

Задачи педагогической психологии. В целом педагогическая психология выявляет, изучает и опи­сывает психологические особенности и закономерности интел­лектуального и личностного развития человека в разных усло­виях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. Конкретными задачами педагогической психологии яв­ляются:

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

— определение механизмов и закономерностей освоения обу­чающимся социокультурного опыта, его структурирования, со­хранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучающе­гося и использования в различных ситуациях;

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

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

— изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных ка­честв;

— определение механизмов, закономерностей развивающе­го обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;

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

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

— разработка психологических основ дальнейшего совер­шенствования образовательного процесса на всех уровнях обра­зовательной системы. (Зимняя И.А. Педагогическая психология).

**Педагогическая психология в системе других наук**

Педагогическая психология контактирует со всей системой мирового научного знания как часть более крупной дисциплины – психологии.

Существует много разных классификаций наук, в большинство их них педагогическая психология занимает промежуточную позицию между несколькими категориями.

**Возникновение и развитие педагогической психологии**

*Исторические аспекты педагогической психологии*

И.А. Зимняя выделяет три этапа становления и развития педагогической психологии (Зимняя И.А., 1997; аннотация).

Первый этап - с середины XVII в. и до конца XIX в. может быть назван общедидактическим.

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

Третий этап - с середины XX в. и до настоящего времени. Основанием для выделения этого этапа служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Рассмотрим более подробно каждый из названных этапов развития педагогической психологии.

*Первый этап - с середины XVII в. и до конца XIX в.*

И.А. Зимняя назвала первый этап общедидактическим с явно ощущаемой необходимостью "психологизировать педагогику" (по Песталоцци).

Роль психологии в практике обучения и воспитания была осознана задолго до оформления педагогической психологии в самостоятельную научную отрасль. Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег и др. подчеркивали необходимость построения педагогического процесса на основе психологических знаний о ребенке.

Анализируя вклад Г. Песталоцци, П.Ф. Каптерев отмечает, что "Песталоцци понимал все обучение как дело творчества самого учащегося, все знания как развитие деятельности изнутри, как акты самодеятельности, саморазвития" (Каптерев П.Ф., 1982. С. 293). Указывая на различия в становлении умственных, физических и нравственных способностей ребенка, Песталоцци подчеркивал важность их связи и тесного взаимодействия в обучении, которое движется от простого к более сложному, чтобы в итоге обеспечить гармоническое развитие человека.

Идею о развивающем обучении К.Д. Ушинский назвал "великим открытием Песталоцци" (Ушинский К.Д., 1948. С. 95). Основной целью обучения Песталоцци считал возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. Он разработал систему упражнений, расположенных в определенной последовательности и имеющих целью привести в движение присущее природным силам человека стремление к деятельности. Однако задаче развития учащихся Песталоцци в некоторой степени подчинял другую, не менее важную задачу обучения - вооружение учащихся знаниями. Критикуя современную ему школу за вербализм и зубрежку, притупляющие духовные силы детей, ученый стремился психологизировать обучение, построить его в соответствии с "естественным путем познания" у ребенка. Исходным моментом этого пути Песталоцци считал чувственное восприятие предметов и явлений окружающего мира.

Последователем И.Г. Песталоцци был Ф.А. Дистервег, который основными принципами воспитания считал природосообразность, культуросообразность, самодеятельность (Дистервег Ф.А., 1956).

Дистервег подчеркивал, что только зная психологию и физиологию, педагог может обеспечить гармоническое развитие детей. В психологии он видел "основу науки о воспитании", и полагал, что человек обладает врожденными задатками, которым свойственно стремление к развитию. Задача воспитания - обеспечить такое самостоятельное развитие. Самодеятельность ученый понимал как активность, инициативу и считал ее важнейшей чертой личности. В развитии детской самодеятельности он видел и конечную цель, и непременное условие всякого образования.

Ф.А. Дистервег определял ценность отдельных учебных предметов исходя из того, насколько они стимулируют умственную активность учащегося; противопоставлял развивающий метод обучения научному (сообщающему). Основы дидактики развивающего обучения он сформулировал в четких правилах.

Особое значение для становления педагогической психологии имело творчество К.Д.Ушинского. Его работы, прежде всего книга "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии" (1868-1869), создали предпосылки для возникновения педагогической психологии в России. Воспитание ученый рассматривал как "создание истории". Предметом воспитания является человек, и если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях. Это означало изучение физических и психических особенностей человека, влияний "непреднамеренного воспитания" - общественной среды, "духа времени", его культуры и общественных отношений.

К.Д. Ушинский дал свою трактовку сложнейших и всегда актуальных вопросов:

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

*Второй этап - с конца XIX в. до начала 50-х гг. XX в.*

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

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

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

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

Этот период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления - педологии (Дж.М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития (см. анимацию).

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

Основателем педологии признан американский психолог С. Холл, который создал в 1889 г. первую педологическую лабораторию; сам термин придумал его ученик - О. Крисмент. Но еще в 1867 г. К.Д. Ушинский в труде "Человек как предмет воспитания" предвосхитил появление педологии: "Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях".

На Западе педологией занимались С. Холл, Ж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др. Основоположником российской педологии является блестящий ученый и организатор А.П. Нечаев. Большой вклад в науку внес и замечательный ученый В.М. Бехтерев.

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

Педология стремилась изучать ребенка, при этом изучать комплексно, во всех его проявлениях и с учетом всех влияющих факторов. П.П. Блонский (1884-1941) определял педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды (Блонский П.П., 1999; аннотация).

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

В 30-е гг. XX в. началась критика многих положений педологии (проблем предмета педологии, био- и социогенеза, тестов и др.), результатом чего явились два постановления ЦК ВКП(б). Педология была разгромлена, многие ученые репрессированы, судьбы других искалечены. Закрылись все педологические институты и лаборатории. Педологию вымарали из учебных программ всех вузов. Щедро наклеивались ярлыки: Л.С. Выготский объявлен "эклектиком", М.Я. Басов и П.П. Блонский - "пропагандистами фашистских идей". К счастью, многие смогли избежать подобной участи, сумев переквалифицироваться. Более полувека тщательно скрывалось, что цвет советской психологии - Басов, Блонский, Выготский, Корнилов, Костюк, Леонтьев, Лурия, Эльконин, Мясищев и другие, а также педагоги Занков и Соколянский были педологами. Еще совсем недавно при издании сочинений Выготского его лекции по педологии пришлось переименовывать в лекции по психологии.

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

Связь психологии с педагогикой дала мощный толчок изучению возрастных особенностей детей, выявлению условий и факторов, обусловливающих детское развитие. Стремление сделать педагогику психологической, внедрить психологию в педагогический процесс стало тем базисом, на котором была построена система педагогической психологии (хотя сам термин "педагогическая психология" в тот период еще не употреблялся), обусловило участие ученых разных специальностей в разработке ее проблем.

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

Идея психофизиологического исследования ребенка и использования его результатов в педагогической практике получила подкрепление в обосновании возможности изучения психических явлений экспериментальным путем. Использование эксперимента в условиях обучения, предпринятое И.А. Сикорским в 1879 г., вначале не получило широкого отклика в науке. Но с образованием психологических лабораторий, начиная с середины 80-х гг., эксперимент стал входить в жизнь, возникло активное стремление связать с ним педагогический процесс, т.е. создать качественно новую науку о воспитании и обучении.

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

Решение сложных теоретических и методологических проблем педагогической психологии становилось невозможным без их обсуждения и всестороннего анализа. Этого требовало и дальнейшее развитие конкретных исследований, определение главных направлений движения исследовательской мысли. Иными словами, необходимо было значительное расширение научно-организационной деятельности.

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

Не только в науке, но и в общественном мнении утвердилась точка зрения, согласно которой познание законов детского развития является основой для правильного построения системы образования. Поэтому в разработку этих проблем включились ученые разных специальностей, лучшие русские умы, выдающиеся теоретики и организаторы науки, пользовавшиеся большим авторитетом, в частности: В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, И.П. Павлов. Сформировалась целая плеяда отечественных психологов, активно занявшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных основ воспитания и обучения. В эту плеяду входили прежде всего П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др. Благодаря усилиям этих ученых развернулась интенсивная теоретическая, методологическая и научно-организационная деятельность, направленная на углубление и расширение научной работы, на пропаганду психолого-педагогических знаний среди практических работников системы просвещения, на повышение их квалификации. По их инициативе стали создаваться специализированные научные центры, обеспечивающие научно-исследовательскую и просветительскую деятельность и подготовку кадров. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению развития детей при некоторых учебных заведениях, создавались психолого-педагогические общества, научно-педагогические кружки желающих направить свои усилия на совершенствование воспитания и обучения. Педагогическая психология стала составной частью содержания образования в педагогических учебных заведениях. Был поставлен вопрос об изучении основ психологии в старших классах средней школы, разработаны учебные курсы по психологии.

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

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

В 40-х гг. появилось много исследований, посвященных психологическим вопросам усвоения учебного материала различных предметов: а) арифметики (Н.А. Менчинская); б) родного языка и литературы (Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, О.И. Никифорова) и др. Ряд работ связаны с задачами обучения чтению и письму (Н.А. Рыбников, Л.М. Шварц, Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин и др.).

Основные результаты исследований получили отражение в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя и других, в которых исследуются особенности запоминания, развития речи, интеллекта, механизм выработки навыков и т.д., а также в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Фрэне, Эд. Клапереда; в экспериментальном изучении особенностей научения (Дж. Уотсона, Эд. Толмена, Г. Газри, Т. Халла, Б. Скиннера); в изучении развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.П. Блонского Ш. И К. Бюллеров, В. Штерна и др.); в развитии специальных педагогических систем - Вальдорфской школы (Р. Штейнер), школы М. Монтессори.

*Третий этап - с середины XX в. до настоящего времени*

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

Так, в 1954 г. Б.Ф. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-е гг. Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации; в 70-е-80-е гг. В. Оконь, М.И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения, что, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой - соотносилось с положениями О. Зельца, К. Дункера, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина и других о проблемном характере мышления, его фазности, начале возникновения мысли в проблемной ситуации (П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн).

В 1957-1958 гг. появились первые публикации П.Я. Гальперина и затем в начале 70-х годов - Н.Ф. Талызиной, в которых излагались основные позиции теории поэтапного формирования умственных действий, впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии. В то же время в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова разрабатывалась теория развивающего обучения, возникшая в 70-х гг. на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развиваемой А.К. Марковой, И.И. Ильясовым, Л.И. Айдаровой, В.В. Рубцовым и др.), а также в экспериментальной системе Л.В. Занкова.

В период 40-50-х гг. С.Л. Рубинштейн в "Основах психологии" (Рубинштейн С.Л., 1999; аннотация) дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний, которая с разных позиций детально разрабатывалась Л.Б. Ительсоном, Е.Н. Кабановой-Меллер и другими, а также Н.А. Менчинской и Д.Н. Богоявленским в концепции экстериоризации знаний. Появившаяся в середине 70-х гг. книга И. Лингарта "Процесс и структура человеческого учения" (Лингарт И., 1970) и книга И.И. Ильясова "Структура процесса учения" (Ильясов И.И., 1986; аннотация) позволили сделать широкие обобщения в этой области.

Заслуживает внимания возникновение принципиально нового направления в педагогической психологии - суггестопедии, суггестологии Г.К. Лозанова (60-70-е гг. прошлого столетия), основой которого является управление педагогом неосознаваемыми учащимся его психическими процессами восприятия, памяти с использованием эффекта гипермнезии и суггестии. На этой основе разработаны методы активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), группового сплочения, групповой динамики в процессе такого обучения (А.В. Петровский, Л.А. Карпенко).

В 50-70-х гг. на стыке социальной и педагогической психологии проводилось множество исследований структуры детского коллектива, статуса ребенка в среде сверстников (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский и др.). Особая сфера исследования относится к вопросам обучения и воспитания трудных детей, формирования автономной морали у подростков в некоторых неформальных объединениях (Д.И. Фельдштейн).

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

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

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

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

Все многообразие этих теорий, однако, имело один общий момент - теоретическое обоснование наиболее адекватной, с точки зрения авторов, требованиям общества системы обучения - учения (учебной деятельности). Соответственно формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений обучения выявились и общие его проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающихся как цель обучения и др.

Так, например, отечественная педагогическая психология изучает:

* психологические механизмы управления обучением (Н.Ф.Талызина, Л.Н.Ланда и др.), образовательным процессом в целом (В.С.Лазарев и др.);
* управление процессом освоения обобщенных способов действия (В.В.Давыдов, В.В.Рубцов и др.);
* учебную мотивацию (А.К.Маркова, А.Б.Орлов и др.);
* индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса;
* сотрудничество (Г.А. Цукерман и др.) и др.;
* личностные особенности обучаемых и учителей (В.С.Мерлин, Н.С.Лейтес, А.Н.Леонтьев и др.) и др.

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

**Проблемы педагогической психологии**

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

1. Проблема соотношения обучения и развития. Одной из важнейших проблем педагогической психологии является проблема соотношения обучения и психического развития.

Рассматриваемая проблема является производной от общенаучной проблемы - проблемы соотношения биологического и социального в человеке или как проблемы генотипической и средовой обусловленности психики и поведения человека. Проблема генетических источников психологии и поведения человека является одной из важнейших в психологической и педагогической науках. Ведь от ее правильного решения зависит принципиальное решение вопроса о возможностях обучения и воспитания детей, человека вообще.

Как считает современная наука, напрямую воздействовать через обучение и воспитание на генетический аппарат практически невозможно и, следовательно, то, что дано генетически, перевоспитанию не подлежит. С другой стороны, обучение и воспитание сами по себе обладают огромными возможностями в плане психического развития индивида, даже если они не затрагивают собственно генотипа и не воздействуют на органические процессы.

В отечественной психологии эта проблема впервые была сформулирована Л.С. Выготским в начале 30-х гг. ХХ в..

Он обосновал ведущую роль обучения в развитии, отметив, что обучение должно идти впереди развития, быть источником нового развития.

Однако в связи с этим возникает ряд вопросов:

Каким образом обучение и воспитание ведут за собой развитие?

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

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

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

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

В круг рассматриваемой проблемы входит ряд вопросов:

Как эти процессы взаимообуславливают и взаимопроникают друг в друга?

Как влияют различные виды деятельности на обучение и воспитание?

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

В чем заключаются различия педагогического влияния в обучении и воспитании?

Как протекает непосредственно сам процесс обучения и процесс воспитания? Эти и многие другие вопросы составляют суть рассматриваемой проблемы.

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

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

4. Проблема одаренности детей. Проблема одаренности в отечественной психологии более пристально стала изучаться только в последнее десятилетие. Под общей одаренностью понимается развитие общих способностей, определяющих диапазон деятельности, в котором человек может достичь больших успехов. Одаренные дети – «это дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность».

В связи с этим возникает ряд вопросов, связанных с выявлением и обучением одаренных детей:

Что характерно для возрастной последовательности проявления одаренности?

По каким критериям и признакам можно судить об одаренности учащихся?

Как устанавливать и изучать одаренность детей в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения учащимися той или иной содержательной деятельности?

Как содействовать развитию одаренности учащихся в учебном процессе?

Как сочетать развитие специальных способностей с широкой общеобразовательной подготовкой и всесторонним развитием личности учащегося?

5. Проблема готовности детей к обучению в школе. Готовность детей к обучению в школе - это "совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению".

В педагогической и психологической литературе наряду с термином "готовность к школьному обучению" употребляется термин "школьная зрелость". Эти термины почти синонимичны, хотя второй в большей мере отражает психофизиологический аспект органического созревания.

Проблема готовности детей к школьному обучению раскрывается через поиск ответов на ряд вопросов:

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

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

Что понимается под психологической готовностью к школьному обучению?

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

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

Решение перечисленных и других психолого-педагогических проблем требует от учителя или воспитателя высокой профессиональной квалификации, немалую часть которой составляют психологические знания, умения и навыки.

**Методы исследования, применяемые в 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.

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 (см. анимацию):

непосредственная связь наблюдателя и наблюдаемого объекта;

пристрастность (эмоциональная окрашенность) наблюдения;

сложность (порой - невозможность) повторного наблюдения.

Различается несколько видов наблюдений.

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. Разница между первым и вторым состоит в сопоставлении данных о ходе психолого-педагогических процессов и поведении участников учебно-воспитательного взаимодействия в условиях ощущения поднадзорности и свободы от глаз посторонних.

Выделяются, 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. Например, при исследовании трудоемкости учительской и ученической работы на уроке наблюдается весь цикл обучения от его старта в начале урока до конца урока. А при изучении неврогенных ситуаций в отношениях учитель-ученик исследователь как бы выжидает, наблюдая со стороны за этими событиями, чтобы затем подробно описать причины их возникновения, поведение обеих конфликтующих сторон, т.е. учителя и ученика.

Результат исследования, в котором используется метод наблюдения, в значительной степени зависит от самого исследователя, от его "культуры наблюдения". Необходимо учитывать специфические требования к процедуре получения и трактовки информации в наблюдении. Среди них особо выделяются следующие:

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.).

Беседа - широко распространенный в педагогической психологии эмпирический метод получения сведений (информации) об ученике в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы. Это специфичный для педагогической психологии метод исследования поведения учащегося. Диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого, называется методом беседы. Психологи различных школ и направлений широко используют его в своих исследованиях. Достаточно назвать Пиаже и представителей его школы, гуманистических психологов, основоположников и последователей "глубинной" психологии и т.д.

В беседах, диалогах, дискуссиях выявляются отношения учащихся, учителей, их чувства и намерения, оценки и позиции. Исследователи всех времен в беседах получали такую информацию, какую никакими другими способами получить невозможно.

Психолого-педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир субъектов учебного процесса, выявить причины тех или иных поступков. Информацию о нравственных, мировоззренческих, политических и других взглядах испытуемых, их отношении к интересующим исследователя проблемам также получают с помощью бесед. Но беседы - очень сложный и не всегда надежный метод. Поэтому он применяется чаще всего как дополнительный - для получения необходимых разъяснений и уточнений по поводу того, что не было достаточно ясным при наблюдении или использовании иных методов.

Для повышения надежности результатов беседы и снятия неизбежного оттенка субъективизма должны использоваться специальные меры. К ним относятся:

наличие четкого, продуманного с учетом особенностей личности учащегося и неуклонно проводимого в жизнь плана беседы;

обсуждение интересующих исследователя вопросов в различных ракурсах и связях школьной жизни;

варьирование вопросов, постановка их в удобной для собеседника форме;

умение использовать ситуацию, находчивость в вопросах и ответах.

Беседа включается как дополнительный метод в структуру психолого-педагогического эксперимента на первом этапе, когда исследователь собирает первичную информацию об ученике, учителе, дает им инструкцию, мотивирует и т.д., и на последнем этапе - в форме постэкспериментального интервью.

Интервью называют целенаправленным опросом. Интервью определяется как "псевдобеседа": интервьюер все время должен помнить, что он - исследователь, не упускать из внимания план и вести разговор в нужном ему русле.

Анкетирование - эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные, отвечающие основной задаче исследования вопросы, составляющие анкету. Анкетирование - метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами. Анкетирование основывается на предположении, что человек откровенно отвечает на заданные ему вопросы. Однако, как показывает последние исследования эффективности данного метода, эти ожидания оправдываются примерно наполовину. Это обстоятельство резко сужает диапазон применения анкетирования и подрывает доверие к объективности полученных результатов.

Педагогов и психологов анкетирование привлекло возможностью быстрых массовых опросов учеников, учителей, родителей, дешевизной методики и возможностью автоматизированной обработки собранного материала.

Сейчас в психолого-педагогических исследованиях широко применяются различные типы анкет:

* открытые, требующие самостоятельного конструирования ответа;
* закрытые, в которых ученикам приходится выбирать один из готовых ответов;
* именные, требующие указывать фамилии испытуемого;
* анонимные, обходящиеся без нее и др.

При составлении анкеты учитываются:

- содержание вопросов;

- форма вопросов - открытые или закрытые;

- формулировка вопросов (ясность, без подсказки ответов и т.д.);

- количество и порядок следования вопросов. В психолого-педагогической практике количество вопросов обычно соотносится не более, чем с 30-40 мин работы методом анкетирования; порядок вопросов чаще всего определяется методом случайных чисел.

Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным, групповым, но в любом случае должно отвечать двум требованиям - репрезентативности и однородности выборки. Материал анкетирования подвергается количественной и качественной обработке.

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 (Бурлачук, 2000. С. 325). Тест - основной инструмент психодиагностического обследования, с помощью которого осуществляется психологический диагноз.

От других способов обследования тестирование отличается:

* точностью;
* простотой;
* доступностью;
* возможностью автоматизации.

Тестирование - далеко не новый, но в недостаточно применяемый в педагогической психологии метод исследования (Бурлачук, 2000, С. 325; аннотация). Еще в 80-90 гг. XIX в. исследователи начали изучать индивидуальные различия людей. Это привело к возникновению так называемого испытательного эксперимента - исследования с помощью тестов (А. Дальтон, А. Кеттел и др.). Применение тестов послужило толчком для развития психометрического метода, основы которого были заложены Б. Анри и А. Бине. Измерение школьных успехов, интеллектуального развития, степени сформированности многих других качеств с помощью тестов стало неотъемлемой частью широкой учебно-воспитательной практики. Психология, предоставив педагогике инструмент для анализа, тесно с ней соединились (отделить тестирование педагогическое от тестирования психологического иногда невозможно).

Если говорить о чисто педагогических аспектах тестирования, укажем, прежде всего, на 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.

Наиболее полное и систематизированное описание тестов представлено в труде А. Анастази "Психологическое тестирование". Анализируя тестирование в образовании, ученый отмечает, что в этом процессе используются все типы существующих тестов, однако среди всех типов стандартизированных тестов тесты достижения численно превосходят все остальные. Они создавались для измерения объективности программ и процессов обучения. Обычно они "дают конечную оценку достижений индивида по завершении обучения, в них основной интерес сосредоточен на том, что индивид может делать к настоящему времени".

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

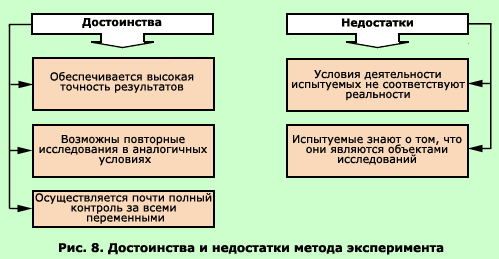
* основные принципы нормативно-ориентированного тестирования;
* типы тестов и сферы их применения;
* основы психометрики (т.е. в каких единицах измеряются в системе психологические качества);
* критерии качества теста (методы определения валидности и надежности теста);
* этические нормы психологического тестирования (Ерофеев А.К., 1987).

Все сказанное выше означает, что использование тестирования в педагогической психологии требует специальной подготовки, высокой квалификации и ответственности.

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.

При традиционном планировании меняется лишь одна независимая переменная, при факторном - несколько. Достоинством последнего является возможность оценки взаимодействия факторов - изменения характера влияния одной из переменных в зависимости от значения другой. Для статистической обработки результатов эксперимента в этом случае применяется дисперсионный анализ (Р. Фишер). Если изучаемая область относительно неизвестна и система гипотез отсутствует, то говорят о пилотажном эксперименте, результаты которого могут помочь уточнить направление дальнейшего анализа. Когда имеются две конкурирующие между собой гипотезы и эксперимент позволяет выбрать одну из них, говорят о решающем эксперименте. Контрольный эксперимент осуществляется с целью проверки каких-либо зависимостей. Применение эксперимента, однако, наталкивается на принципиальные ограничения, связанные с невозможностью в ряде случаев осуществлять произвольное изменение переменных. Так, в дифференциальной психологии и психологии личности эмпирические зависимости большей частью имеют статус корреляций (т.е. вероятностных и статистических зависимостей) и, как правило, не всегда позволяют делать выводы о причинно-следственных связях. Одна из трудностей применения эксперимента в психологии заключается в том, что исследователь зачастую оказывается включенным в ситуацию общения с обследуемым лицом (испытуемым) и может невольно повлиять на его поведение (рис. 8). 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 надёжное 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, даёт возможность находить наиболее рациональные приёмы 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. Для этого устраняются побочные влияния всех одновременно происходящих процессов. Лабораторный эксперимент позволяет с помощью регистрирующих приборов точно измерить время протекания психических процессов, например быстроту реакции человека, скорость формирования учебных, трудовых навыков. Его применяют в тех случаях, когда необходимо получить точные и надёжные показатели при строго определённых условиях. Более ограниченное применение имеет лабораторный эксперимент при исследовании проявлений личности, характера. С одной стороны, здесь сложен и многогранен объект исследования, с другой - известная искусственность лабораторной ситуации представляет большие трудности. Исследуя проявления личности в искусственно созданных особых условиях, в частной, ограниченной ситуации, мы далеко не всегда имеем основания заключить, что аналогичные проявления будут характерны для этой же личности в естественных жизненных обстоятельствах. Искусственность экспериментальной обстановки является существенным недостатком данного метода. Она может повлечь нарушение естественного хода исследуемых процессов. Например, запоминая важный и интересный учебный материал, в естественных условиях ученик достигает иных результатов, нежели когда ему предлагается в необычных условиях запомнить экспериментальный материал, непосредственно не представляющий для ребёнка интереса. Поэтому лабораторный эксперимент должен быть тщательно организован и по возможности сочетаться с другими, более естественными методиками. Данные лабораторного эксперимента представляют в основном теоретическую ценность; выводы, сделанные на их основании, могут быть распространены на реальную жизненную практику с известными ограничениями (Милграмм Ст., 2000; аннотация).

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. Зачастую созданная экспериментатором ситуация может остаться вне сознания испытуемых; в этом случае положительным для исследования фактором является полная естественность их поведения. В других случаях (напр., при изменении методики преподавания, школьного оборудования, режима дня и т. п.) экспериментальная ситуация создаётся открыто, таким образом, что сами испытуемые делаются участниками её создания. Такое исследование требует особенно тщательного планирования и подготовки. Его имеет смысл использовать, когда данные надо получить в предельно короткие сроки и без помех для основной деятельности испытуемых. Существенный недостаток естественного эксперимента - неизбежное наличие неконтролируемых помех, т. е. факторов, влияние которых не установлено и не может быть количественно измерено.

Сам А.Ф. Лазурский выразил суть естественного эксперимента следующим образом: "При естественно-экспериментальном изучении личности мы не пользуемся искусственными приемами, не производим опытов в искусственных лабораторных условиях, не изолируем ребенка из обычной обстановки его жизни, а экспериментируем естественными формами внешней среды. Мы исследуем личность самой жизнью и потому становятся доступными обследованию все влияния как личности на среду, так и среды на личность. Здесь эксперимент входит в жизнь. Мы исследуем не отдельные психические процессы, как это обычно делается (напр., память исследуют посредством заучивания бессмысленных слогов, внимание - вычеркиванием значков на таблицах), а исследуем и психические функции, и личность в целом. При этом пользуемся не искусcтвенным материалом, а предметами школьного обучения" (Лазурский А.Ф., 1997; аннотация).

По количеству изучаемых переменных различают одномерный и многомерный эксперименты.

Одномерный эксперимент предполагает выделение в исследовании одной зависимой и одной независимой переменной. Он чаще всего реализуется в лабораторном эксперименте.

Многомерный эксперимент. В естественном эксперименте утверждается идея изучения явлений не изолированно, а в их взаимосвязи и взаимозависимости. Поэтому здесь чаще всего реализуется многомерный эксперимент. Он требует одновременного измерения множества сопутствующих признаков, независимость которых заранее неизвестна. Анализ связей между множеством изучаемых признаков, выявление структуры этих связей, её динамики под влиянием обучения и воспитания являются основной целью многомерного эксперимента.

Результаты экспериментального исследования часто представляют собой не выявленную закономерность, устойчивую зависимость, а ряд более или менее полно зафиксированных эмпирических фактов. Таковы, например, полученные в результате эксперимента описания игровой деятельности детей, экспериментальные данные о влиянии на какую-либо деятельность такого фактора, как присутствие других людей и связанный с этим мотив соревнования. Эти данные, носящие часто описательный характер, не раскрывают ещё психологического механизма явлений и представляют лишь более определённый материал, сужающий дальнейшую сферу поиска. Поэтому результаты эксперимента в педагогике и психологии нередко следует рассматривать как промежуточный материал и исходную основу для дальнейшей исследовательской работы.

**Основные понятия психологии обучения**

**Научение** обозначает процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли). Такие привычные и распространенные понятия, как эволюция, развитие, выживание, приспособление, отбор, совершенствование, имеют некоторую общность, наиболее полно выражающуюся в понятии научения, которое пребывает в них или явно, или по умолчанию. Понятие развития, или эволюции, невозможно без предположения о том, что все эти процессы происходят вследствие изменения поведения живых существ. А в настоящее время единственным научным понятием, полно охватывающим эти изменения, является понятие научения. Живые существа научаются новым видам поведения, которые обеспечивают более эффективное выживание. Все, что существует, приспосабливается, выживает, приобретает новые свойства, и это происходит по законам научения. Итак, выживание в основном зависит от способности к научению.

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

Для лучшего понимания различий между научением, учением и обучением воспользуемся классификацией деятельностей, в результате которых человек приобретает опыт. Все деятельности, в которых человек приобретает опыт, можно разделить на две большие группы: деятельности, в которых познавательный эффект является побочным (дополнительным) продуктом и деятельности, в которых познавательный эффект является прямым ее продуктом.

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

Приобретение опыта в качестве стабильного побочного продукта может происходить в процессе стихийного общения, в игре (если она не организуется взрослым специально с целью усвоения ребенком какого-либо вида опыта).

Во всех этих видах деятельности (игра, труд, общение, преднамеренное познание) опыт может приобретаться также в качестве случайного побочного продукта.

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

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

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

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

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

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

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

Научение - это процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Как уже подчеркивалось выше, в отечественной психологии (по крайней мере в советский период ее развития) понятие научения было принято использовать применительно к животным. Ю.М. Орлов, придавая огромное значение этому понятию в науке, подчеркивает, что "в психологии пожалуй нет другого понятия, имеющего столь огромное значение для понимания человека как научение. Научение - понятие, обозначающее процесс становления новых видов поведения. Оно имеет место всюду, где есть поведение. Вместе с тем, это понятие одно из тех, которое мало используется людьми в понимании себя и других. Меня поражал тот факт, что так называемая советская психология, к которой я сам принадлежу, поскольку мне присвоена ученая степень доктора психологических наук, эта психология вообще обходилась без этого понятия. Слово "научение" было исключено из учебников и книг по психологии. Там, где без него невозможно было обойтись, слово "научение" заменялось "усвоением", понятием, которое имеет совершенно иной смысл. Когда мы говорим "усвоение", то предполагается, что существует некое готовое поведение, которое усваивается. Научение же предполагает становление новых видов поведения. В трудах по педагогике понятие научения только предполагалось, скрываясь за словами "формирование", "обучение", "воспитание" (Орлов Ю.М., 1997. С. 3).

Термин "*научение*" применяется преимущественно в психологии поведения. В отличие от педагогических понятий обучения, образования и воспитания он охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта (привыкание, запечатление, образование простейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков, реакций сенсорного различения и т.д.).

В психологической науке существует ряд различных трактовок научения. Например, Л.Б. Ительсон считает, что "все основные изменения поведения и деятельности ребенка в процессе его "превращения в человека" являются фактами научения". Далее ученый подчеркивает, что "научение выступает как ведущий фактор развития, с помощью которого у детеныша вида "хомо сапиенс" формируются человеческие формы поведения и отражения реальности, происходит процесс превращения биологической особи в субъекта человеческого отношения к миру".

В.Д. Шадриков в предельно общей форме научение определяет как "систематическую модификацию поведения при повторении ситуации и (или) под влиянием прошлого опыта на основе образования связей, сохранения следов и их реорганизации".

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

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

Как всякое приобретение опыта, научение включает протекающие неосознаваемо уяснение содержания материала и его закрепление (запоминание непроизвольное). У животных научение - основная форма приобретения опыта. Направленное учение у животных существует лишь в зачаточной форме (обследование новой ситуации, подражание).

Способностью к научению обладают в основном виды, далеко продвинувшиеся в эволюционном развитии. Если инстинктивное поведение эффективно в обычной для животного среде и обычных обстоятельствах, то справляться с новыми ситуациями и непривычной обстановкой, формировать новые поведенческие акты могут, в сущности, лишь особи тех видов, у коих преобладает способность к научению и выработке навыков.

Зачатки возможности научения обнаруживаются уже у дождевых червей. В средней степени оно проявляется у рыб, амфибий, рептилий. Эта способность развивается по мере продвижения по эволюционной лестнице. У наиболее продвинутых форм - шимпанзе и человека - почти нет форм поведения, позволяющих с момента рождения без тренировки адекватно приспосабливаться к среде. У человека почти единственные формы поведения, которым он не должен обучаться, - это врожденные рефлексы, дающие возможность выжить после появления на свет: рефлекс сосательный, глотательный, чихательный, мигательный и пр. У человека роль и значение научения меняются в ходе онтогенеза. В дошкольном возрасте научение - основной способ приобретения опыта, затем оно отодвигается на второй план, уступая место учению - учебной деятельности, хотя и не теряет значения полностью. Важнейший фактор научения - место усваиваемого материала в соответствующей деятельности. Человек лучше научается материалу, который занимает место цели деятельности.

*Обучение* определяется как процесс взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, в ходе которого учитель вооружает учащихся знаниями, умениями и навыками, а учащиеся усваивают знания, овладевают умениями и навыками, а также развивают свои познавательные силы. (Вилькеев Д.В. Педагогическая психология).

Общей теории учения, основы которой, как отмечалось выше, были заложены Я.А. Коменским, И.Г. Песталоцци, А. Диствервегом, в нашей стране - К.Д. Ушинским, П.Ф. Каптеревым, С.Т. Шацким, П.П. Нечаевым, М.Я. Басовым, П.П. Блонским, Л.С. Выготским, а также крупнейшими представителями отчественной и зарубежной педагогической психологии середины XX столетия - Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, И. Лингартом, И. Ломпшером и другими учеными, сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности, приоритет в научной разработке которой принадлежит России. Ее разработчики - Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др..

"Учебная деятельность" (УД) - достаточно неоднозначное понятие. Можно выделить три основные трактовки этого понятия, принятые как в психологии, так и в педагогике.

1. Иногда УД рассматривается как синоним научения, учения, обучения.

2. В "классической" советской психологии и педагогике УД определяется как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. Она понимается как особая форма социальной активности, проявляющая себя с помощью предметных и познавательных действий.

3. В трактовке направления Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова учебная деятельность - это один из видов деятельности школьников и студентов, направленный на усвоение ими посредством диалогов (полилогов) и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия.

Соотношение обучения и развития

Первая теория: между обучением и развитием отсутствует связь

Вторая теория: обучение и развитие - тождественные процессы

Третья теория: между обучением и развитием существует тесная связь

*Первая теория: между обучением и развитием отсутствует связь*

Согласно первой точке зрения, высказанной известным швейцарским психологом Ж. Пиаже и развиваемой его школой, отрицается связь между обучением и развитием ребенка. Эта независимость выражается, в частности, в том, что мышление ребенка проходит через известные стадии, независимо от того, обучается он или не обучается. А относительность независимости этих процессов состоит в том, что для того, чтобы обучение стало возможным, развитие должно подготовить для этого соответствующую основу. Обучение в этом случае "идет в хвосте развития", оно как бы надстраивается над созреванием.

Таким образом, первая теория имеет своим основным положением идею о независимости детского развития от процессов обучения. По этой теории, "развитие должно совершить определенные законченные циклы, определенные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению определенным знаниям и навыкам ребенка. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Обучение плетется в хвосте у развития, развитие всегда идет впереди обучения. Уже благодаря этому наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание являются скорее предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу".

Согласно этой теории, развитие ребенка есть следствие внутреннего, спонтанного самоизменения, на которое обучение не оказывает никакого влияния. По мнению Ж. Пиаже, мышление ребенка с необходимостью проходит через все известные фазы и стадии независимо от процесса обучения. Более того, обучение обусловлено уровнем развития человека. "Развитие создает возможности - обучение их реализует", - писал В. Штерн. Обучение - это лишь внешние условия созревания, детского развития. Оно рассматривается как "чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе не участвующий активно в детском развитии, ничего в нем не меняющий и скорее использующий достижения развития, чем подвигающий ход и изменяющий его направление" (Там же. С. 375). Естественно, что эта точка зрения не признает самой идеи развивающего обучения. Этой точки зрения придерживались А. Гезелл, 3. Фрейд и др.

Некоторая часть современных отечественных и зарубежных детских психологов и педагогов придерживаются позиций данной теории, которые так ярко и однозначно описал Л.С. Выготский. Многие полагают, что за такими позициями стоит сама педагогическая жизнь, многолетняя устоявшаяся практика образования, ведь этой психологический теории соответствует знаменитый дидактический принцип - принцип доступности (согласно ему, как известно, ребенка можно и нужно учить лишь тому, что он "может понять", для чего у него уже созрели определенные познавательные способности). Первая теория, естественно, не признает развивающего обучения, - это теоретическое обоснование практики образования в принципе исключает какие-либо возможности проявления такого обучения.

*Вторая теория: обучение и развитие - тождественные процессы*

Согласно второй точке зрения, обучение и развитие - тождественны (У. Джемс, Э. Торндайк и др.). Считается, что ребенок развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение и есть развитие. Каждый шаг обучения считался и шагом развития ученика. При этом Э. Торндайк не видел разницы между обучением человека и обучением животного, отрицал роль сознания в обучении.

Таким образом, вторая теория, согласно Л.С. Выготскому, придерживается той точки зрения, что обучение и есть развитие, что первое полностью сливается с детским развитием, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии (при этом развитие сводится в основном к накоплению всевозможных привычек). Сторонником этой теории являлся, например, такой крупный американский психолог, как В. Джемс.

Эти взгляды разделяли У. Джеймс, Дж. Уотсон, К. Коффка, хотя природу обучения они понимали по-разному. Они полагали, что любое обучение является развивающим, так как, например, обучение детей каким-либо грамматическим знаниям уже приводит к развитию у них ценных умственных действий (привычек). Эта точка зрения очень удобна для практиков, поскольку она оправдывает любые действия педагогов (учителей, методистов и др.).

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

*Третья теория: между обучением и развитием существует тесная связь*

Третья теория пытается объединить первые две (К. Коффка). Она рассматривает само развитие как двойственный процесс: как созревание и как обучение. А отсюда следует, что созревание как-то влияет на обучение, а обучение, в свою очередь, влияет на созревание. При этом обучение понимается как процесс возникновения новых структур и усовершенствования старых, а поэтому обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, вызывая в нем новообразования.

В этой теории сделаны попытки преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. С одной стороны, развитие мыслится как процесс, от обучения независимый. С другой стороны, само обучение, в котором ребенок приобретает новые формы поведения, рассматривается как тождественное развитию. Согласно третьей теории, развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание).

Вместе с тем, согласно этой теории, как писал Л.С. Выготский, "развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение... Ребенок научился производить какую-либо операцию. Тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения которого шире, чем только операции того типа, на котором это принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают" (Выготский Л.С., 1991. С. 381-382). Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие).

Л.С. Выготский выделил в этой теории две основные черты. Первая - это признание взаимосвязи обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее влияние обучения и то, как определенный уровень развития способствует реализации того или иного обучения. Этот аспект активно разрабатывали Г.С. Костюк (Костюк Г.С., 1988), Н.А. Менчинская (Менчинская Н.А., 1998) и др.

Вторая черта характеризуется попытками объяснить наличие развивающего обучения, опираясь на установки структурной психологии, представителем которой был К. Коффка. Суть такого объяснения состоит в предположении, что ребенок, овладевая какой-либо конкретной операцией, вместе с тем осваивает некоторый общий структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции. Овладевая ею, он в дальнейшем получает возможность использовать этот принцип и при выполнении других операций. Л.С. Выготский пишет о том, что, согласно взглядам К. Коффки, образование структуры в одной какой-либо области неизбежно приводит к облегчению развития структурных функций и в других областях и подчеркивает, что "если отталкиваться от рассмотренных теорий, то можно наметить более правильное решение вопроса об отношении обучения и развития" (Выготский Л.С., 1991). Это свидетельствует о том, что сам он в решении данного вопроса не соглашался ни с одной из этих теорий, даже с третьей, которой по-видимому, симпатизировал в наибольшей степени. В сжатом виде ученый формулирует свою позицию так: "Самым существенным для выдвигаемой здесь гипотезы является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития. Наша гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития. Она предполагает переход из одного в другое" (Там же. С. 389). И далее: "Вторым существенным моментом гипотезы является представление о том, что хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу... Между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой" (Там же. С. 390).

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

**Мотивация учебной деятельности**

Учебная деятельность, сложная и длительно протекающая, полимотивирована – она побуждается и направляется разными учебными мотивами. Если формируется учебно-познавательные мотивы у школьника, его учебная работа становится наиболее осмысленной и эффективной.

Основные цели учения – социальные, познавательные, а также цели саморазвития и самообразования. При наличии учебно-познавательных мотивов, в основе которых лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии, практически все они достигаются.

Как считал Д.Б. Эльконин, учебная деятельность как таковая наблюдается только тогда, когда она направляется, главным образом, учебно-познавательными мотивами. Если преобладают другие мотивы, ученик включается не в учебную деятельность, а в какую-либо другую.

**Психологическая характеристика учебных задач**

Учебная задача, то есть система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие свойства действия. Учебную задачу необходимо отличать от отдельных заданий. Обычно дети, решая много задач, сами стихийно открывают для себя общий способ их решения, причем этот способ отказывается осознанным в разной мере у разных учеников, и они допускают ошибки, решения аналогичные задачи. Развивающие обучение предполагает совместное «открытие» и формирование детьми и учителем общего способа решения целого класса задач. В этом случае общий способ усваивается как образец и легче переносится на другие задачи данного класса, учебная работа становится более продуктивной, а ошибки встречаются не так часто и быстрее исчезают.

**Действия в структуре учебной деятельности**

Учебные действия, с помощью которых решаются учебные задачи, совершаются с помощью многих различных учебных операций. Для того чтобы учащиеся овладели способами выполнения учебных действий, необходимо сначала выполнять эти действия при полной развернутости всех операций, входящих в состав этого действия. При этом эти операции должны вначале выполняться либо материально с помощью каких-то предметов, либо материализованно с помощью их знаковых заменителей, изображений. Лишь постепенно, по мере отработки тех или иных операций, процесс выполнения действия свертывается и в конце концов выполняется сразу как единое действие.

И. Ломпшер и А. Коссаковски выделяют в структуре УД следующие учебные действия:

* восприятие сообщений (слушание учителя или учеников, беседа учителя с учениками, чтение и усвоение текста учебника или другого источника информации);
* наблюдения, организуемые на уроках в школе или вне ее;
* сбор и подготовка материалов по предлагаемой учителем или учеником теме;
* предметно-практические действия;
* устное или письменное изложение усвоенного материала;
* языковое, предметно-практическое или любое другое воплощение ситуаций, раскрывающих содержание той или иной учебной задачи, проблемы;
* подготовка, проведение и оценка экспериментов, выдвижение и проверка гипотез;
* выполнение различных задач и упражнений;
* оценка качества действия, события, поведения.

В состав учебных действий входят:

* принятие учащимися или самостоятельная постановка ими учебной задачи;
* преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета;
* моделирование выделенного отношения;
* преобразование модели этого отношения для изучения его свойств "в чистом" виде;
* построение системы частных задач, решаемых общим способом;
* контроль за выполнением предыдущих действий;
* оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи.

Учебные операции, входящие в состав действия, соответствуют конкретным условиям решения отдельных предметных задач. Такими учебными действиями являются:

1. действие выявления проблемы (учебной цели) из поставленной учебной задачи;
2. действие выявления общего способа разрешения проблемы на основе анализа общих отношений в изучаемом учебном материале, т.е. общего способа решения задач данного вида;
3. действие моделирования общих отношений учебного материала и общих способов разрешения учебных проблем;
4. действие конкретизации и обогащения частными проявлениями общих отношений и общих способов действия;
5. действие контроля за ходом и результатами учебной деятельности;
6. действие оценки соответствия хода и результата деятельности учащихся поставленной перед ними учебной задаче.

**Контроль (самокнтроль), оценка (самооценка) в структуре учебной деятельности**

Контроль является четвертым компонентом учебной деятельности. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель. Но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому отчасти стихийно, отчасти под руководством преподавателя. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю – важная и сложная педагогическая задача. При этом недостаточно контролировать работу только по конечному результату. Ребенку необходим так называемый пооперационный контроль – за правильностью и полнотой выполнения операций, т.е. за процессом учебной деятельности. Научить ребенка контролировать сам процесс своей учебной работы – значит, способствовать формированию такой психической функции, как внимание. Специфическим продуктом контроля становится совершенствование действия, его «подгонка» к эталону.

Последний этап контроля – оценка. Ее можно пятым компонентом структуры учебной деятельности. Ребенок, контролируя свою работу, должен научится и адекватно ее оценивать. При этом недостаточно общей оценки, нужна оценка своих действий: освоен способ решения задачи или нет, какие операции еще не отработаны. Последнее особенно трудно для младших школьников. Но и первая тоже оказывается нелегкой в этом возрасте, поскольку дети приходят в школу, как правило, с несколько завышенной самооценки.

**Структурная организация и этапы усвоения**

Все исследователи усвоения (учения) отмечают, что это неоднородный процесс, включающий в себя несколько компонентов, ступеней или фаз. Так, к понятию психологических компонентов усвоенияН.Д. Левитовым были отнесены:

1) положительное отношение учащихся,

2) процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом,

3) мышление как процесс активной переработки полученного материала

4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

Эти психологические компоненты усвоения были дидактически интерпретированы В.А. Крутецким и представлены в свою очередь определенными психическими состояниями, которыми эти компоненты выражаются.

Первый компонент усвоения — положительное отношение учащихся — выражается в их внимании, интересе к содержанию урока. Это дидактически связывается с оптимальным для усвоения учебного материала учащимися каждого конкретного возраста темпом учебной работы.

Второй компонента усвоения - роль процессов непосредственного чувственного ознакомления с учебным материалом. Два существенных момента их организации в процессе усвоения:

* наглядность самого материала
* воспитание наблюдательности у обучаемых.

При этом отмечается необходимость связи предметной, изобразительной (включая символическую) и словесной наглядности.

Процесс мышления как третий компонент усвоения рассматривается в терминах осмысливания и понимания всех связей и отношений, включения нового материала в уже имеющуюся в опыте обучающегося систему.

Четвертый компонент усвоения связан с процессами запоминания и сохранения учебного материала в памяти. Многочисленные исследования в этой области (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов и др.) позволяют отметить, что наибольшая эффективность этих процессов определяется:

а) конкретностью установки на условия запоминания (время, цель, характер использования в практике и т.д.)

б) включенностью обучающегося в активную собственную деятельность.

Так, в условиях установки на важность, значимость учебного правила (положения) и ориентации на то, что его можно будет использовать в жизни, и в то же время при сравнении его с другими правилами, например по точности формулировки, оно будет зафиксировано, удержано в памяти прочнее, чем в том случае, если бы оно специально произвольно заучивалось.

Компонентность усвоения отмечается всеми исследователями этого процесса, хотя сами компоненты называются по-разному. На основе системного анализа основного массива теорий учения (усвоения) И. И. Ильясов пришел к выводу, что, по существу, могут быть выделены только:

1) получение усваиваемых знаний об объекте и действиях с ним

2) отработка, освоение знаний и действий.

И.И. Ильясов считает, что в качестве первого и второго из двух данных компонентов в разных концепциях выступают соответственно такие макрокомпоненты, как понимание и заучивание; углубление (ясность, ассоциации, система) и метод; нахождение знания и закрепление; восприятие, переработка и выражение в действии; получение и закрепление, получение, переработка и применение; восприятие, отвлечение и проверка в деятельности; установление связи и упрочение связи; успех и память; селективное восприятие и кодирование, хранение, выполнение; ориентировка и проработка; внимание, понимание и память, моторика, оценка, выбор способов действия и реализация; восприятие, понимание и выполнение, проверка; уяснение, ориентировка и отработка; восприятие, осмысление и закрепление, овладение; усвоение объяснения и закрепление в действии; восприятие, поиск и заучивание; осознание средств и упражнения; когнитивное усвоение деятельности и практическое действие.

В то же время глубинный анализ процесса усвоения, по С.Л. Рубинштейну, предполагает не столько наименование его компонентов и их количество, сколько понимание того, что все входящие в условие процессы — восприятие, запоминание, мышление «формируются в самом ходе обучения». Они находятся в двустороннем процессе обучения, где взаимосвязаны и взаимообусловлены учитель—ученик и учебный материал. Это, по С.Л. Рубинштейну, первый и основной принцип правильной трактовки самих этих процессов в учебной деятельности и усвоения в целом.

Вслед за С.Л. Рубинштейном, необходимо подчеркнуть взаимопроникновение, взаимообусловленность всех этих психических процессов в усвоении. Прочность усвоения знаний зависит не только от последующей специальной работы по их закреплению, но и от первичного восприятия материала, а осмысленное его восприятие — не только от первичного с ним ознакомления, но и от всей последующей работы. Важным для усвоения является его заключительный, результирующий этап — применение, использование на практике или экстериоризация знаний.

Согласно С.Л. Рубинштейну, выделяются следующие стадии процесса усвоения: «...первичное ознакомление с материалам, или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальная работа по его закреплению и, наконец, овладение материалом — в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике». Каждая из этих стадий связана с другой и обусловлена характером взаимодействия учителя — ученика. Каждая из них определяет конечный эффект усвоения. Начальный этап ознакомления с учебным материалом, или «первая встреча» с ним, имеет большое значение для всего процесса усвоения. Не менее важно на этом этапе то, что предпосылается восприятию, а именно апперцепция. Она включает активное сознательное отношение личности к воспринимаемому, которое не исчерпывается содержанием представлений и не сводится к их массе.

Само восприятие включает в себя осмысление. Мыслительная работа охватывает восприятие со всех сторон: предваряя его, в него включаясь и над ним надстраиваясь. Осмысление — это второй этап. Он, входя в первый, является основой третьего этапа — запоминания. Запоминание учебного материала есть, по С. Л. Рубинштейну, не только постоянное осмысление, включение в новые смысловые связи, но и переосмысление этого материала. Главное, что все время должно осуществляться не только «повторительное», но и свободное воспроизведение учебного материала. Уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует ее; вместе с тем он прочно ее запечатлевает. Это положение С.Л. Рубинштейна является основополагающим для организации усвоения. Отсюда следуют два вывода: собственное изложение учащихся должно быть специально предусмотрено в организации учебной деятельности и особенно важно готовить первое самостоятельное воспроизведение обучающимися усваиваемого материала.

Четвертый этап усвоения — применение на практике — есть не только результат учения, но и способ овладения знаниями, их закрепления, формирования прочных навыков. На этом этапе усвоения овладение знаниями направлено уже не на учение, а на другие, практические, цели. Это жизненный контекст, в котором знания и умения обретают иные качества.

Данная развернутая схема усвоения от первой встречи с учебным материалом до его использования в различных ситуациях на практике представляет общую стратегию усвоения. Она может быть сопоставлена с одной из наиболее разработанных в психолого-дидактическом плане конкретных схем поэтапного управления формированием умственных действий, по П.Я. Гальперину, Н.Ф. Талызиной. Как отмечает Н.Ф. Талызина, рассматриваемая теория выделяет в процессе усвоения принципиально новых действий пять этапов. На первом, ознакомительном этапе учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия. Им показывают, на что следует ориентироваться при выполнении действия, как надо его выполнять. На втором этапе — материального (или материализованного) действия учащиеся уже выполняют его, но пока во внешней, материальной, развернутой форме. Этот этап позволяет ученикам усваивать содержание действия (состав всех операций, правило выполнения), а обучающему — вести объективный контроль за выполнением каждой входящей в действие операции. В этих условиях, как показали исследования, все учащиеся овладевают заданным действием.

После того как все содержание действия оказывается усвоенным, его необходимо переводить на третий этап — внешнеречевой, где все элементы действия представлены в форме внешней речи (устной или письменной). Действие проходит дальнейшее обобщение, сокращение, но оно еще не автоматизировано. Четвертый этап — этап «внешней речи про себя»: действие выполняется в форме проговаривания про себя. Оно претерпевает дальнейшие изменения по параметрам обобщения и свернутости. Окончательное становление действия происходит на пятом — умственном — этапе. Действие выполняется в форме внутренней речи, максимально сокращается, автоматизируется.

**Основные характеристики усвоения. Различия между знанием,**

**пониманием и усвоением учебного материала**

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

Важная характеристика усвоения — его управляемость. Управление усвоением может осуществляться по пути поэтапного формирования умственных действий; оно может реализоваться «классическим» (традиционным) путем, программированным или проблемным обучением и т.д. Важно только, чтобы усвоение было объектом управления, а оно само было специфичным для каждого учебного предмета.

Авторы подчеркивают личностную обусловленность усвоения (и в то же время влияние усвоения, учебной деятельности на формирование личности школьника). Это взаимовлияние реализуется в силу эффекта действия самого обучения на психическое развитие личности, формирование ее психических новообразований: новых мотивов, целей, стратегий усвоения, оценивания и т.д. Все исследователи (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.) отмечают психологические особенности характера усвоения для разных возрастных периодов школьников как по использованию средств (опосредованности), так и по соотношению репродуктивных и продуктивных действий, «В младшем школьном возрасте наблюдается обычно большая зависимость учащегося от учебного материала. Воспроизводя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника, ему очень трудно дается реконструирование, перекомбинирование его... У старшего школьника для этого имеются уже все возможности, если они не реализуются, вина за это падает исключительно на постановку обучения». Механизмом усвоения является перенос, внутренний механизм которого — обобщение (С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н. Завалишина). В проведенных исследованиях было показано, что в процессе обучения происходит обобщение по трем линиям: обобщение принципа, программы и способа действия. При этом, если обобщение принципа действия есть понимание учеником основного правила, закономерности, основной стратегии действия, то обобщение способа есть понимание пути ее осуществления. Программа есть последовательность действий. В учебной деятельности, следовательно, должны отрабатываться все три составляющие обобщения.

Усвоение характеризуется также готовностью (легкостью) актуализации знаний и их полнотой и системностью. Важной xaрактеристикой усвоения является и то, что его показателем служит действие, характер которого свидетельствует об усвоении. Другими словами, характер действий свидетельствует обо всех характеристиках усвоения.

**Стратегии формирования новых знаний и способностей**

В педагогической психологии существует несколько стратегий формирования новых знаний и умений, развития способностей, применяемых в учебном процессе. Это стратегии проблематизации и рефлексии, интериоризации и экстериоризации.

1. Стратегия проблематизации и рефлексии

Конструирование особых базовых деятельностей, проблемных ситуаций в их функционировании и организация рефлексии являются самой важной педагогической задачей. Такой путь обучения может оказаться единственным, так как не всегда и не всему можно обучать прямо. Привычные способы действий не решают задачу в проблемной ситуации, в результате этого можно понять необходимость рефлексии и обдумать неудачи. Цель рефлексии – поиск причины затруднений и неудач. Здесь формируется критическое отношение к собственным средствам, осознается, что используемые средства не соответствуют задаче, после этого выдвигаются гипотезы и догадки, к условиям задачи применяется более широкий круг средств, на подсознательном уровне происходит интуитивное решение задачи, затем уже происходят логическое обоснование и реализация решения.

В условиях каждой проблемной ситуации присутствуют процессы осознания, а сознательное постижение проблемы только открывает ее для последующего осмысления.

Осознание в этом смысле противоположно рефлексии. Осознание – это постижение целостности ситуации, а рефлексия, наоборот, разделяет это целое, осуществляет анализ ситуации в зависимости от цели, ищет причину затруднений. То есть осознание является условием мышления и рефлексии, так как дает понимание ситуации в целом.

Человек, осознавая проблемную ситуацию и позже осуществляя ее рефлексивное исследование, приобретает новые навыки и способности, которые являются объективной необходимостью, а не случайной задачей к усвоению или выполнению. Если у человека развиваются рефлексивные навыки, то это повышает его интеллектуальный уровень. У человека появляется новая способность, необходимая объективно, когда он входит в проблемную ситуацию.

Обучение и развитие происходит по определенной схеме. Практическая деятельность вызывает определенные затруднения, которые фиксируются через проблемные ситуации. Далее следуют осознание затруднений и проблемных ситуаций, его акты, после чего следуют рефлексия и критика действий. Далее происходит проектирование новых действий и их реализация (выполнение). Только таким образом организованное обучение обеспечивает развитие сознания обучаемого, развитие у него творческого мышления.

Для развития каждой способности существует период, в течение которого оно может протекать наиболее быстро и успешно. Такие периоды называются сензитивными.

Сензитивные периоды: для способности к эмоциональному общению – первые месяцы жизни, для речевой способности – первые годы жизни, для музыкальных способностей – возраст в пять лет, для способности к чтению – пять—семь лет, для абстрактного мышления – одиннадцать—двенадцать лет, для творческого профессионального мышления – двадцать—двадцать пять лет.

2. Стратегия интериоризации

В соответствии с деятельностной психологией, для того чтобы сформировать у человека заданное психологическое образование, т. е. образ или понятие, необходимо прежде всего выделить ту деятельность, которую это понятие обслуживает, где такие понятия формируются в процессе развития деятельности.

Первая задача педагогической психологии – в том, чтобы построить такую деятельность, при выполнении которой необходимо применение заданного к формированию понятия. Деятельность можно подвергнуть объективному анализу, в ходе которого с необходимостью выделяется совокупность знаний, которые являются условием правильного выполнения действия, т. е. объективных ориентиров для выполнения деятельности. Данные знания или условия соответствуют заданию полной ориентировочной основы деятельности. В ходе процесса ориентировочная деятельность сворачивается, обобщается, автоматизируется, переносится во внутренний план, таким образом формируются новые знания, психические свойства и способности. Такая стратегия называется стратегией интериоризации – переноса во внутренний план. Теория интериоризации наиболее полно была разработана П. Я. Гальпериным в учении об управляемом формировании умственных действий, понятий и образов. При этом внешнее материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства. Принципиально важно, что исходные формы внешнего материального действия требуют участия других людей, например учителей и родителей, которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль за правильным его протеканием. Позже и функция контроля интериоризируется, превращаясь в особую деятельность внимания.

Внутренняя психологическая деятельность имеет такой же инструментальный характер, как внешняя деятельность. Инструментами деятельности являются знаковые системы, в первую очередь язык, которые усваиваются обучающимся. Инструменты внутренней деятельности имеют культурно-историческое происхождение и могут передаваться другому человеку в процессе совместной практической деятельности, вначале внешней и материальной.

По мере приложения этой теории к реальному практическому обучению выяснилась возможность формирования навыков, знаний и умений с заранее заданными свойствами, т. е. проектирования будущих характеристик психической деятельности.

1. Любое действие представляет собой сложную систему, которая состоит из нескольких частей: ориентировочной (управляющей), исполнительной (рабочей) и контрольно-корректировочной. Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей действия. Контрольная функция действия трактуется П. Я. Гальперинъм как функция внимания. В различных действиях все его части имеют разную сложность и разную значимость. При отсутствии хотя бы одной части все действие разрушается. Процесс обучения формирует все три части действия, но более направлен на его ориентировочную часть.

2. Всякое действие характеризуется определенным набором параметров, являющихся относительно независимыми и встречающихся в разных сочетаниях:

1) форма совершения действия:

а) материальная, при действии с конкретным объектом, или материализованная, при действии с материальной моделью объекта, чертежом, схемой;

б) перцептивная – действие в плане восприятия;

в) внешнеречевая (или громкоречевая) – операции по преобразованию объекта проговариваются вслух;

г) умственная – в том числе и внутриречевая;

2) мера обобщенности действия – способ выделения существенных свойств предмета из несущественных. Она определяется ориентировочной основой действия, а также вариацией материала;

3) мера развернутости действия – дает представление обо всех операциях, которые были первоначально включены в действие. Когда действие формируется, его операционный состав уменьшается, соответственно оно становится сокращенным;

4) мера самостоятельности – объем помощи, которую оказывает учащемуся преподаватель в ходе деятельности по формированию действия;

5) мера освоения действия – степень автоматизма и быстроты выполнения.

Также выделяются иногда и вторичные качества действия – это прочность, сознательность, мера абстракции, разумность. При этом разумность действия является следствием его обобщенности и развернутости на первых стадиях выполнения. Сознательность действия зависит от полноты усвоения его в громкоречевой форме. Прочность действия определяется мерой освоения и количеством повторений.

Мера абстракции – это способность выполнять действие в отрыве от чувственно-наглядного материала. Она требует как можно большего разнообразия конкретных примеров, на которых отрабатываются исходные формы действия.

Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, из которых два являются предварительными, а четыре – основными.

Первый этап – мотивационный. Лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, потому что познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости. Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Если учащийся приходит на занятие со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется. В противном случае необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем.

Второй этап – ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению. Составление схемы ориентировочной основы будущего действия. На этом этапе главным результатом является понимание, причем глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки, или типа учения.

Третий этап – материальный, или материализованный. На данном этапе обучающийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия. Это позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.

Четвертый этап – внешнеречевой. На данном этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Это обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

Пятый этап – беззвучной устной речи, т. е. речи про себя. Он похож на предыдущий этап, отличаясь только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

Шестой этап – умственного, или внутриречевого, действия. На данном этапе действие максимально сокращается и автоматизируется, оно становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным.

Качество действия в наибольшей степени зависит от способа построения ориентировочного этапа, а именно, от типа ориентировочной основы действия или типа учения.

В свою очередь типология ориентировочной основы действия (ООД) зависит от двух критериев:

1) степени полноты ориентировочной основы действия, т. е. полноты отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия; она может быть полная, неполная, избыточная;

2) меры обобщенности ориентировочной основы действия (обобщенная или конкретная) и способа получения (самостоятельно построена или получена от преподавателя в готовом виде).

Можно выделить теоретически восемь типов ориентировочной основы действия, четыре из которых выделены и изучены, называются типами учения.

Первый тип учения характеризуется неполной ориентировочной основой, ее конкретностью, самостоятельным ее построением путем проб и ошибок. При такой ориентировочной основе процесс формирования действия проходит медленно, с большим количеством ошибок. Тогда при малейшем изменении внешних условий страдает выполнение действия.

Во втором типе учения ориентировочная основа является полной, в ней отражаются все условия, которые необходимы для успешного выполнения действия. Но эти условия даются обучающемуся в готовом виде (не выделяются самостоятельно) и в конкретной форме (на примере одного частного случая). Действие в этом варианте формируется быстро и безошибочно. При этом сформированное действие устойчиво, но плохо переносится в новые измененные условия.

Для третьего типа учения должна быть построена полная ориентировочная основа. Она дается в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Ориентировочная основа составляется обучающимся самостоятельно в каждом конкретном случае с помощью общего метода, который дается преподавателем. Полученное на основе этого типа учения действие характеризуется не только быстротой и безошибочностью, но также большой устойчивостью и широтой переноса его в новые условия.

Четвертому типу учения свойственны обобщенность, полнота и самостоятельность построения ориентировочной основы. В данном случае учащийся должен самостоятельно открывать метод построения ориентировочной основы. Это творческое действие, и не каждый ученик сможет этого достичь, для этого нужны определенные условия.

Особенности использования метода планомерного формирования знаний среди студентов и лиц с высшим образованием:

1) некоторые этапы формирования умственных действий и понятий (сюда также относятся материальный и громкоречевой этапы) можно пропустить. Это возможно при наличии готовых блоков, состоящих из отдельных элементов действий или целых действий. Когда формировалось действие, они прошли поэтапную отработку в процессе направленного формирования. Также эти блоки могут обеспечить быстрый перевод относительно нового действия с одного этапа на какой-то другой. Если формируются новые действия либо навыки, то пропуск этапов плохо сказывается на параметрах действия (обобщенность, освоенность и, главное, прочность);

2) когда формируется мотивация действия, актуализация профессиональных интересов студентов приобретает большое значение;

3) наиболее распространенными являются самые высокие типы построения ориентировочной основы действия – учащийся сам открывает принцип осуществления ориентировки.

При применении метода планомерного формирования умственных действий и понятий в вузовском обучении исключительно важной частью работы преподавателя является содержательный анализ материала с целью выделения инвариант в конкретной области знания, которые позволяют значительно уменьшить объем информации, подлежащей усвоению. Чтобы проделать эту работу, необходимо хорошо знать предметную область и владеть основами психолого-педагогических знаний, а также обладать опытом такой работы.

С точки зрения обязательного и первоочередного усвоения психолого-педагогический анализ позволяет выделять предметные, психологические, а также логические составляющие. К психологическим составляющим относится умение правильно распланировать свою деятельность, при какой-либо необходимости вносить в нее коррективы и уметь оценить конечный результат. К предметным относятся сами закономерности, факты и методы: какой-то конкретной науки. И наконец к логическим относятся различные логические операции и приемы логического мышления, которые строго не связаны с данной предметной областью.

Специальные исследования показывают, что в высшей школе уделяется внимание именно предметным знаниям, в то время как причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач часто лежат в области недостаточной логической подготовки и кроются в неумении контролировать и планировать деятельность. Связано это с тем, что знания и умения складываются стихийно и имеют плохие характеристики по ряду параметров по причине невыделения указанных аспектов профессиональной подготовки в качестве особой учебной задачи.

Перед учебной практикой стоит задача обучения самим приемам умственной деятельности, или умственным действиям. Поэтому учение характеризуется как процесс одновременного накопления знаний и овладения приемами оперирования ими.

Овладение приемами происходит через ознакомление с ними, через упражнение – применение соответствующих приемов умственной деятельности на различном материале, через перенос – использование приемов при решении новых задач. Таким образом, путь формирования приемов умственной деятельности является следующим: усвоение содержания приема – самостоятельное его применение – перенос на новые ситуации.

Теория планомерного формирования умственных действий и понятий имеет большие заслуги и перспективы именно в плане совершенствования методов эффективного перехода знаний от преподавателя к ученику с помощью организации и регламентации его активности. Также она помогает воспитать дисциплинированное (систематическое) мышление.

3. Стратегия экстериоризации

Чтобы организовать и описать развитие, необходим и обратный процесс – экстериоризация, т. е. перенесение психического содержания изнутри вовне. Ситуация экстериоризации – это ситуация коммуникации, при которой возникает необходимость раскрытия свернутой мысли или чувства, структурирования ее для того, чтобы мысль была понята. Именно процессы понимания организуют экстериоризацию. Слушающий задает определенные требования к высказываемым мыслям и суждениям.

Процесс экстериоризации – это объективизация мысли, т. е. представление мысли в форме социально воспроизводимой структуры. Таким образом, мысль становится не только своим достоянием, но и достоянием других.

Мысль объективируется и становится доступной для рефлексии и критики сначала со стороны другого, затем – со стороны самого субъекта. Это та же самая мысль, только изменяющая свою форму, а в ходе критики – и содержание.

Таким образом, экстериоризация является не только механизмом развития, но и началом мышления. Мышление возникает в коммуникации и в своем развитом виде имитирует структуру коммуникации (диалогизм мышления).

Цикл развития состоит в последовательности интериоризации и экстериоризации, т. е. усвоения чего-либо и последующего его выражения, критики и исследования.

**Психологические факторы, оказывающие влияние**

**на процесс обучения**

Для того чтобы организовать успешную учебную деятельность, учитель должен иметь хорошее представление об основных характеристиках обучаемых, знать их способности к восприятию изучаемого материала, его запоминанию, переработке, а также об использовании изучаемой информации для решения разных учебных задач. При обучении в первую очередь в работу включаются органы чувств обучающегося, его ощущения, восприятие, затем подключаются запоминание и образование ассоциаций, осмысление и творческая переработка информации.

Процессы психической регуляции инициируют и направляют поведение человека. Их основная роль состоит в обеспечении направленности и интенсивности, а также временного регулирования поведения. Обозначим основные из этих процессов.

Мотивация – это совокупность психических процессов, которые обеспечивают направленность поведения и уровень энергетики человека. Совместно с эмоциональными процессами мотивация придает субъективность поведению человека и инициирует его. Основной компонент процесса мотивации – возникновение потребности – приводит к появлению мотивационного напряжения субъективного отражения нужды человека в чем-либо. Опыт удовлетворения потребностей в процессе деятельности приводит к формированию мотива как устойчивого психического образования. Мотив А. Н. Леонтьев называл опредмеченной потребностью, но, скорее всего, мотивом можно назвать основанный на предыдущем опыте образ идеального предмета удовлетворения потребности. Мотив актуализируется в конкретной ситуации, при этом возникает мотивационная тенденция к действию. На основании мотива и отражения реальной ситуации формируются цель действия, план поведения, происходит принятие решения.

Эмоциональные процессы обеспечивают избирательное отношение человека к разным аспектам действительности. Функция эмоций – это оценка явлений окружающей действительности, результатов поведения индивида. Внутренне эта оценка проявляется в виде эмоционального переживания, внешне – в виде эмоциональной экспрессии. Основа эмоций заложена в физиологических процессах активации различных систем, но не только физиологическое возбуждение необходимо для возникновения специфических эмоций. Эмоциональные процессы тесно связаны с мотивационными, в эмоции проявляется оценка индивидом возможностей для удовлетворения своих потребностей в данной ситуации и в перспективе. Для возникновения эмоции как определенного психологического процесса необходима не только мотивация, но и когнитивная интерпретация ситуации как благоприятной или неблагоприятной для достижения цели.

Процессы принятия решения имеют большое значение. Главный момент принятия решения – выбор варианта действия, который позволяет достичь лучшего результата. В основе принятия решения заложены субъективное переживание человеком вероятности множества событий и субъективные оценки полезности или вреда для себя этих событий. Большое значение имеет также оценка степени трудности достижения того или иного исхода. При выборе действия человек руководствуется различными стратегиями и правилами принятия решения. Основным является правило субъективной оптимальности, которое складывается из уверенности в правильности выбранного решения, меры неудовлетворенности им после выбора, отсутствия желания выбрать другой вариант решения.

Ранее процессы принятия решения относили к разряду волевых процессов, которые на самом деле являются аспектами мотивационной регуляции поведения, а именно мотивационным процессом, позволяющим преодолевать ситуативные трудности ради достижения долговременных отсроченных целей.

Процессы контроля обеспечивают произвольную регуляцию целеустремленного поведения. Эти процессы следуют за мотивационной активацией и принятием решения. Благодаря процессам контроля возможно выполнение действия и достижение необходимого результата. Теория психической регуляции выделяет такие процессы контроля поведения человека, как определение цели, формирование ожиданий, оценка условий реализации поведения, оценка результатов поведения в виде интерпретации обратной связи и выработки представления о самоэффективности.

Процессы контроля сводятся к двум основным блокам: оценочные процессы и процессы, предшествующие действию.

Основные этапы планирования и контроля поведения описываются в теории функциональных систем П. К. Анохина, в которой большое значение придается механизмам обратной связи, обеспечивающим возможность сравнения параметров желаемого и текущего состояния. Они дают информацию о том, что уже сделано и что необходимо сделать для достижения цели, а также обеспечивают эмоциональную оценку эффективности деятельности.

Удовлетворение потребностей возможно только когда человек имеет информацию о существующей ситуации, в которой необходимо действовать. Получить такую информацию о существующей ситуации позволяют познавательные процессы человека. Внимание человека является процессом, который связывает психорегулятивную и познавательную сферы психики и позволяет обеспечивать избирательность отражения, переработки и запоминания информации.

Совокупность познавательных процессов обеспечивает отражение важных для жизнедеятельности человека сторон объективной реальности и создание адекватного образа мира.

Познавательные процессы разделяются на группы. Отражение реальности при непосредственном воздействии сигналов не органы чувств обеспечивают сенсорно-перцептивные процессы. С отражением отдельных аспектов и сторон реальности связано ощущение, объекты в их целостности отражает восприятие, образы которого называются первичными.

Со вторичными образами, которые являются результатами воспроизведения, преобразования и фиксации первичных образов, имеют дело процессы представления, памяти и воображения.

На основе вторичных образов строится система личного опыта и функционирует мышление. Мышление – процесс обобщенного и опосредованного познания действительности, результатом которого является субъективно новое знание, которое нельзя вынести из непосредственного опыта (содержания ощущений, представлений, восприятия).

Результатом преобразования предыдущего опыта индивида являются также продукты фантазии, но они могут не иметь ничего общего с объективной реальностью, результаты же мыслительного процесса всегда верифицируемы и истинны. Мышление также оказывает влияние на процесс принятия решения и прогнозирование будущего.

В целом познавательные процессы отражают пространственно-временные характеристики объективного мира и соотносятся с ними. Память соотносима с прошедшим временем, и в ней хранятся следы пережитых эмоций, чувств, действий, образов, мыслей. Сенсорно-перцептивные процессы ведают отражением актуальной реальности, обеспечивающим адаптацию человека к настоящему. С будущим соотносятся процессы фантазии, воображения, целеполагания и прогнозирования.

Мышление – это процесс, связывающий настоящее, прошлое и будущее. Мышление как бы поднимается над временем, устанавливая связь между причиной и следствием, а также условиями реализации причинно-следственных отношений. В мышлении решающая роль принадлежит обратимости операций, позволяющей решить прямую и обратную ей задачу, т. е. позволяет восстановить начальные условия исходя из результата действия.

Третий блок психических процессов человека – это коммуникативные процессы. Они позволяют людям общаться друг с другом, обеспечивают взаимопонимание мыслей и чувств и их выражение. Язык и речь в коммуникативном плане обеспечивают взаимодействие людей. Язык – это система знаков или акустических образов, которая соотносится с системой понятий.

Языковой знак – слово – представляет собой единство означающего и означенного. Субъективные значения слов называются смыслами. Целенаправленное использование языка для регуляции взаимодействия людей между собой называется речью. Общение может происходить и без слов, с помощью жестов, поз и мимики, что называется невербальным общением.

К невербальным средствам речевого поведения относят интонацию голоса, его высоту, тембр, громкость. Эти составляющие позволяют человеку выразить в речи свои эмоции, обеспечивают понимание другими людьми эмоционального состояния говорящего.

Психика человека как система обладает системными свойствами, которые имеют индивидуальную меру выраженности. Индивидуально-психологические особенности людей – уровень интеллекта, эмоциональная чувствительность, время реакции – различны. Внешне выраженность психических свойств проявляется в поведении и деятельности человека. К основным психическим свойствам человека относятся специальные и общие способности, черты личности, особенности темперамента. Психические свойства индивида могут незначительно изменяться в течение жизни человека под влиянием жизненного опыта, воздействий окружающей среды, биологических факторов, хотя считаются неизменными.

Теория индивидуально-психологических свойств подробно разработана отечественными психологами В. М. Русаловым, Б. Г. Ананьевым, В. Д. Шадриковым и др.

Наиболее общей формально-динамической характеристикой индивидуального поведения человека является его темперамент, который в основном включает в себя активность, эмоциональность, пластичность и темп деятельности. Темперамент можно отнести к индивидуальным свойствам подсистемы психической регуляции поведения (эмоции, мотивации, принятию решения и т. п.).

Свойствами психических функциональных систем, которые определяют продуктивность деятельности, являются способности человека. Способности имеют индивидуальную меру выраженности. Способности не сводятся к приобретению знаний, навыков и умений, а влияют на легкость и скорость овладения ими. Способности бывают специальными и общими: специальные способности соотносятся с отдельными подсистемами психики, а общие соотносятся с психикой как с целостной системой. Способности являются, по В. Н. Дружинину и В. Д. Шадрикову, свойствами систем, работа которых обеспечивает отражение реальности, процессы приобретения знания, его применения и преобразования информации.

Черты личности, или ее свойства, характеризуют индивида как систему его субъективных отношений к себе, окружающим людям, к группам людей, в целом к миру, что проявляется в его взаимодействиях и в общении. Личность представляется самым загадочным и интересным предметом исследования. Свойства личности проявляют мотивационные и психорегулятивные особенности психики человека. Структура личности состоит из совокупности ее свойств.

Внутренняя целостная характеристика индивидуальной психики, относительно неизменная во времени, называется психическим состоянием. Состояния по уровню динамичности занимают промежуточное место между свойствами и процессами.

Психические свойства определяют постоянные способы взаимодействия человека с миром, психические состояния отражают его активность в настоящий момент. Психическое состояние является многомерным, оно включает в себя параметры всех психических процессов: познавательных, мотивационных, эмоциональных и др. Каждое психическое состояние характеризуется одним или несколькими параметрами, которые отличают его от множества других состояний. Доминирование в состоянии того или иного познавательного психического процесса, эмоции или уровня активации определяется тем, какую деятельность или поведенческий акт обеспечивает это состояние.

Различают следующие основные характеристики психических состояний человека:

1) временные (длительность состояния);

2) активационные (уровень интенсивности психического процесса);

3) эмоциональные (радость, печаль, тревога и т. п.);

4) тензионные (уровень психического напряжения);

5) тонические (психофизиологический ресурс индивида);

6) знак состояния (неблагоприятное или благоприятное для деятельности).

Психологическая формула успешного обучения складывается из сочетания мотивации, поиска информации, ее понимания и запоминания, применения информации и систематичности занятий.

Мотивация – побудительная сила, которая движет ученика к цели обучения. В качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, идеи, представления, переживания и чувства, т. е. все то, в чем выражается потребность.

Понятие мотивации, по Е. В. Шороховой, включает в себя все виды побуждений: потребности, мотивы, стремления, интересы, влечения, цели, идеалы, которые характеризуют деятельность человека.

В структуре мотивации, по мнению Б. И. Додонова, выделяются четыре компонента:

1) удовольствие от самой деятельности;

2) значимость для личности непосредственного результата деятельности;

3) мотивирующая сила вознаграждения за деятельность;

4) принуждающее давление на личность.

Мотивы могут быть внутренними и внешними.

Внешние мотивы – это поощрение, наказание, требование, угроза, давление группы, материальная выгода, ожидание благ в будущем и т. п. Они являются внешними по отношению к непосредственной цели обучения. В этом случае знания, умения и навыки являются лишь средством достижения других целей, которые являются основными, – это может быть карьера, какая-либо выгода, удовлетворение честолюбия, достижение личных или общественных успехов, избегание чего-либо неприятного. Учение в этих случаях для человека безразлично и носит вынужденный характер.

Интерес к знаниям, потребность в новой активной информации, стремление к повышению своего человеческого уровня как в профессиональном, так и в культурном плане, любознательность являются внутренними мотивами, в которых учение для человека является собственной целью.

Развитие познавательного интереса включает в себя три основных этапа:

1) ситуативный познавательный интерес, который возникает в условиях неопределенности и новизны;

2) устойчивый интерес к определенному предметному содержанию деятельности;

3) включение познавательных интересов в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов.

Лучшим и самым эффективным средством активизации познавательной деятельности обучающихся признано обновление методов обучения и вовлечение самих обучающихся в экспериментальные формы обучения.

Познавательная мотивация проявляется не столько в виде личностных свойств, сколько в виде отражения условий деятельности. Это позволяет сформировать ее с помощью специально созданных для этого дидактических воздействий.

Внешнюю и внутреннюю обусловленность познавательной мотивации показывает ее возникновение именно в проблемных ситуациях. Поэтому для развития более активной мотивации познавательной сферы необходимо в процессе обучения применять формы и методы активного обучения, реализуя их по принципу проблемного образования.

Развитие и возникновение познавательной мотивации зависит от типа общения и взаимодействия преподавателей с обучающимися, а также учеников друг с другом. Познавательная мотивация обучающихся развивается в зависимости от педагогического мастерства педагогов, их способностей побуждать к развитию и умения правильно организовывать деятельность учеников (или студентов).

Необходимой предпосылкой продуктивной работы преподавателей является правильное понимание важности развития мотивации обучения.

Для опытного преподавателя имеет большое значение целенаправленное развитие и углубление познавательного интереса обучающегося непосредственно к изучаемому предмету.

Для формирования у обучающихся специфической мотивации, которая реализуется в мыслительных действиях, преподавателю необходимо исходить из того, что подлежащие усвоению знания не могут быть переданы в готовом виде с помощью показа или сообщения, а усваиваются с помощью выполнения определенных действий.

У человека прием информации происходит с помощью органов чувств, включаются в работу восприятие и ощущения, затем опознание, запоминание, устанавливаются ассоциации, происходит осмысление информации. Необходимым условием для восприятия информации является поступление в органы чувств (рецепторы) достаточно четких и интенсивных сигналов, соответствующих характеристикам органов чувств и особенностям восприятия человека. Иногда преподаватели не обращают внимания на то, что необходимо учитывать акустику помещения и остроту зрения учащихся, находящихся в глубине учебного помещения (при использовании рисунков и таблиц).

Острота зрения в большой степени определяется структурными морфологическими особенностями зрительного анализатора. Однако в некоторых пределах воздействие на остроту зрения обучающегося находится во власти педагога.

Исследования зависимости остроты зрения от освещенности и контраста показали, что с увеличением яркости фона растет и острота зрения. При уменьшении контрастности между рассматриваемыми объектами и фоном, на котором они находятся, острота зрения снижается.

Именно в результате ограниченности остроты зрения человека в больших аудиториях таблицы не срабатывают по причине того, что они слишком мелкие.

Величина букв на доске играет важную роль. Эксперименты показали, что, если обучающиеся находятся на расстоянии в три метра от доски, то для конфортного зрения величина букв на доске должна быть не менее двух сантиметров, при расстоянии от доски в шесть или семь метров величина букв должна быть пять сантиметров. Чтобы установить размер букв, которыми надо писать на доске в данной аудитории, надо измерить длину аудитории шагами и разделить это число шагов женщине – на четыре, а мужчине – на три, другими словами, буква высотой в один сантиметр будет видна на расстоянии в четыре женских или три мужских шага.

Американские психологи определили, что лучше всего запоминается информация, расположенная на доске в правом верхнем углу. То есть ей принадлежит 33 % внимания учеников. Далее идет левый верхний угол доски – 28 %, затем правый нижний угол – 23 % и левый нижний угол – 16 % внимания.

Восприятие читаемой информации зависит от удобства чтения данного текста: его расположения на странице (широкий план считывается быстрее, чем узкий столбик), способа печати, цвета бумаги, цветового фона.

Наиболее удобочитаемым является черный шрифт на белом фоне, затем черный набор на цветном, неудобочитаем желтый шрифт на белом фоне.

При подборе цвета в компьютерных программах для дисплея с цветным экраном важно знать, как цвет влияет на психику и восприятие информации. По мнению специалистов, к взаимодополняющим цветам относятся три пары: красный – зеленый, желтый – фиолетовый, синий – оранжевый. При таком сочетании цветов не возникает новых оттенков, а происходит лишь взаимное повышение насыщенности и яркости. Например, красные буквы выглядят более насыщенными на зеленом фоне, а зеленые – на красном. Цветовой контраст усилится, если очертить буквы черным контуром, но ослабнет, если их очертить белым контуром.

Голубой, зеленый цвета успокаивают сангвиника и холерика, клонят ко сну флегматика, располагают к замкнутости меланхолика, т. е. цвет оказывает воздействие на психическое самочувствие. Алый и красный цвета действуют возбуждающе на все типы центральной нервной системы.

Выделение шрифта другим цветом при чтении текста способствует закреплению материала в долговременной памяти. При этом чем короче, компактнее и выразительнее текст, тем больше шансов на то, что его прочтут и запомнят.

Комбинированное воздействие визуальной и аудиоинформации дает наилучшие результаты при обучении. Исследования показывают, что человек запоминает 25 % информации, полученной им в зрительной форме (визуальной информации), и 15 % информации, получаемой в речевой форме (аудиальной вербальной информации). Если использовать одновременно оба эти способа передачи информации, человек воспримет ее до 65 %. Отсюда видна важность роли аудиовизуальных средств обучения (видеосюжеты в сопровождении речи и музыки, кино, телевидение). Психолог Б. Г. Ананьев отмечает, что восприятие через зрительную систему происходит по трем уровням – ощущение, восприятие, представление, через слуховую (аудиальную) систему восприятие – на одном уровне, а именно, на уровне представления. Это означает, что при чтении информации визуально она воспринимается лучше, чем со слуха. 20 % поступающей слуховой (аудиальной) информации может потеряться по той причине, что мыслительный процесс протекает в 8—10 раз быстрее, чем звучит речь, а также вмешиваются внешние раздражители (отвлекающие факторы). К тому же мозг через каждые пять—десять секунд отключается на доли секунды от приема информации. Поэтому для обучающегося требуется повторение одной и той же информации разными способами и средствами.

Для восприятия информации важно различать тип мыслительной деятельности обучающихся. По данным нейропсихологов, 48 % людей мыслят логическим путем и 52 % имеют образное мышление. 24 % логически мыслящих людей переходят к образному мышлению, и 26 % образно мыслящих людей переходят к логическому мышлению. Одному человеку легче запомнить теорему, другому – номера телефонов, третьему – хронологию исторических событий. Большинство психологов считает, что сохранение того или иного материала в памяти человека тесно связано с характером восприятия мира, с типом мышления. Условно логически мыслящих людей можно разделить на две категории: одни мыслят теоретически, другие – эмпирически. Конкретно характер мышления человека проявляется в том, как его логическая память сохраняет информацию.

Теоретический тип мышления имеет заметное преимущество. Поэтому психологи считают необходимым развивать именно такой тип мышления при обучении школьников и студентов. Также рекомендуется позаимствовать применяемую в американской системе образования направленность на анализ, критический разбор информации, выработку обучающимися собственных выводов в противовес русской системе, направленной на запоминание фактов и концепций.

Восприятие – это активный процесс, связанный с выдвижением гипотез, система действий, направленных на ознакомление с предметом, воздействующим на органы чувств. Рассматривая один и тот же объект, разные люди могут видеть разные вещи, что относится также и к речи, и к слуховому восприятию. То, что слышит или видит человек, не целиком определяется тем, что ему сказали, или тем, что ему показали. На восприятие человека существенное влияние оказывает то, чего человек ожидает, т. е. как он осуществляет вероятностный прогноз. Например, если перед показом учебного рисунка внимание обучающегося не привлечено к тому, что существенно на этом рисунке, то учащийся может просматривать изображение так, что запомнит именно то, для чего педагог показал этот рисунок.

Достаточно остро выступает вопрос о времени экспонирования схем, таблиц, рисунков и чертежей на экране во время лекции. При этом недопустимо сокращение времени, потому что обучающийся не успевает рассмотреть предлагаемый материал и проделать с ним мысленно необходимые операции: выделение главного, сравнение частей и т. п.

Восприятие материала зависит от готовности восприятия его определенным образом, от ожиданий воспринимающего. При возникновении нового для слушателей термина или незнакомого слова происходит заминка, непредвиденная задержка. Связано это с тем, что восприятие зависит не только от сигналов, поступивших в мозг от рецепторов, но и от того, чего ждет субъект, осуществляющий вероятностный прогноз. Выяснилось, что чем меньше слушатель ждет того или иного сигнала, тем большая четкость требуется от этого сигнала, чтобы он был принят неискаженным.

Влияние ожидания, вероятностного прогнозирования на восприятие оказывается не только тем, как человек расслышал слово, но и более высоким уровнем восприятия смысла речи. Слушатель может не только не расслышать того, что было сказано, но и услышать не то, что было сказано. При этом после одной и той же лекции учащиеся уверены, что преподаватель о чем-то не упоминал, хотя магнитофонная запись лекции говорит об ошибочности их мнения. Дело в том, что конспекты, составляемые учащимися, в значительной степени являются записью их собственных мыслей по поводу того, что говорит преподаватель, которые они считают словами преподавателя.

Понимание информации происходит успешнее тогда, когда она предъявлена педагогом в четкой логической последовательности, если теоретические положения проиллюстрированы конкретными примерами, учебный материал изложен на доступном уровне с учетом имеющихся знаний и с учетом уровня развития обучающихся. К примеру, усвоение понятия множества требует у семи-, восьмилетних детей преподавания этих понятий в предметно-действенной форме, т. е. на языке предметов и действий, для подростков требуется форма конкретных операций над математическими объектами (язык операций и образов), для студентов достаточно символической и речевой форм сообщения соответствующих сведений.

С психологической точки зрения понимание содержания означает умение выполнить и воспроизвести. Этот простой психологический критерий понимания не исчерпывает всей сложности проблемы, так как можно что-то знать, но не понимать. Понимание соотносится с сознанием, поэтому понимать нечто – значит осознавать это нечто на себе.

Универсальным компонентом любого учения является заучивание, которое является совокупностью действий учащегося, направленных на овладение учебным материалом. Так можно сформулировать первое условие заучивания: та информация, которую человеку необходимо усвоить, должна быть выделена им из всех остальных воспринимаемых сторон внутреннего и внешнего мира. При этом человеку мало слушать и смотреть – надо услышать и увидеть.

Предрасположение человека, проявление его личности определенным образом действовать при отборе, переработке информации и ее использовании, побуждающее человека ориентировать свою деятельность в определенном направлении, называют установками.

Установка складывается и основывается на собственном опыте человека и побуждает его действовать последовательно по отношению ко всем объектам и ситуациям. Установка – это готовность к событию.

Исследования показали, что при обучении установки влияют на запоминание, его прочность, сроки и характер. Если ученику дана установка запомнить информацию до экзамена, то знания в его памяти сохранятся лишь до сдачи данного экзамена. А если человек воспринимает информацию без установки на запоминание или заучивание, то это может вообще не дать никакого результата.

Кроме субъективных факторов, которые выражаются в отношении к предмету, результаты учения подчиняются факторам объективным, т. е. свойствам воспринимаемой (заучиваемой) информации. Эти свойства выражаются в следующем:

1) содержание учебной информации. Как предмет заучивания могут выступать фактические сведения, понятия, умения или навыки. Методы обучения, его характер зависят в решающей степени от того, какой тип учебного материала является предметом заучивания;

2) форма учебной информации. Обучение может осуществляться на реальных видах деятельности или предметах деятельности, а может проходить в дидактической форме на примере учебных объектов, схем, на специально построенных задачах в образной, предметной, речевой и символической формах. Эффективность избранной формы изложения зависит от того, соответствует ли она характеру учебного материала и насколько она соответствует мышлению учеников. Например, детям младшего возраста все понятия необходимо преподносить в предметно-действенной форме;

3) сложность учебной информации, которая оказывает влияние на эффективность заучивания, его быстроту и правильность. Трудность для ученика заучивания нового учебного материала при прочих равных условиях зависит от его связи с уже имеющимися у него знаниями и умениями, а также опытом их использования. Причем чем больше имеется таких связей, тем информация легче заучивается;

4) значение, важность учебной информации. Некоторые сведения или действия могут быть важны сами по себе или для усвоения последующего материала. Они могут быть важны для решения задач, с которыми учащийся позже встретится. Эти сведения могут оказаться важными для формирования поведения или определенных черт личности. Некоторая учебная информация может нести в себе гностическую (познавательную), практическую (деловую), этическую (нравственную), эстетическую (художественную), социальную (общественную), воспитательную (педагогическую) значимость. Важнее всего в этом то, что для успешного восприятия и заучивания учебного материала необходимо, чтобы он обрел значимость для самого ученика, т. е. он должен отвечать интересам и потребностям самих учащихся;

5) осмысленность. На основе наблюдений и экспериментов установлено, что материал, который осмыслен, быстрее заучивается, при этом воспроизводится с меньшим числом ошибок, дольше и полнее сохраняется. Осмысленность учебной информации зависит от того, имеются ли в арсенале обучающегося действия и понятия, необходимые для того, чтобы понять элементы учебного материала и установить связи между ними. Осмысленность учебной информации может иметь разные степени: от смутного понимания чего-либо до умения отчетливого реконструирования всех полученных сведений. Сама осмысленность и ее степень зависят от существенных связей между новым учебным материалом и уже имеющимися знаниями, понятиями ученика;

6) структурность. Заучивание любогоф материала облегчается по мере повышения структурности, т. е. логических, семантических и синтаксических связей его частей. Чем больше в материале связей нового со старым, чем теснее связь каждой последующей части с предыдущей, тем легче заучивание, поэтому одним из принципов обучения является принцип последовательности и систематичности. Трудности возникают и тогда, когда связи в фактической и описательной информации нечетко выделены и замаскированы. Расположение частей учебной информации также играет роль, хотя и небольшую;

7) объем учебной информации. Седьмой фактор, влияющий на заучивание учебного материала, – это его объем, т. е. количество входящих в него отдельных элементов. Измерить число элементов учебного материала еще недостаточно, ведь учащийся заучивает не то, что написано в учебнике, а то, что у него получается в результате мыслительной переработки текста и выражения этих результатов в терминах своего опыта. Объем осмысленной учебной информации измеряется только косвенно числом новых понятий или действий, которые требуется усвоить, связей, которые в нем устанавливаются, или числом суждений, которые он содержит;

8) эмоциональность. Еще одним фактором заучивания являются эмоциональные особенности учебной информации – это привлекательность материала для ученика, его способность вызывать у человека определенные чувства и переживания. Исследования показывают, что материал, вызывающий сильные положительные чувства, заучивается легче, чем скучный и безразличный. Процесс научения регулируется с помощью обратной связи, т. е. непрерывного или периодического контроля и учета текущих результатов. Основным средством контроля при обучении являются ответы и действия учащихся, степень их правильности, число ошибок. Эффективность управления учебной деятельностью в значительной мере зависит от способов и форм осуществления:

1) поисков учащимися правильного ответа и действий;

2) сигнализации о допущенных ошибках;

3) их исправления;

4) реакции педагога на ошибки.

Для того чтобы активизировать развитие познавательных процессов – внимания, мышления, памяти, необходимо:

1) обеспечить соответствующие санитарно-гигиеническим нормам условия проведения занятий, для того чтобы был высоким уровень активности основных психических процессов. По этой же причине учащимся и студентам необходимо соблюдать режим дня, питания, движения и отдыха. Студентам необходимо напоминать о важности соблюдения режима дня, так как, по данным исследований, сокращение времени сна на час против физиологической нормы снижает умственную работоспособность на 10–20 %;

2) подавать учебную информацию с достаточно высокой избыточностью, что уменьшает возможность ее искажения при восприятии и передаче;

3) при использовании наглядных средств соблюдать нормы яркости, освещенности, контрастности, величины изображения в зависимости от размеров аудитории, стремиться к оптимальному уровню сложности языка учебного сообщения;

4) полностью использовать возможности устной речи как средства управления вниманием и восприятием. Громкость, тембр и темп речи, интонации, паузы являются сильными ориентирами для слушателя в содержательной стороне сообщения;

5) учитывать возможности прямого управления восприятием, т. е. в случае, когда понимание затруднено, необходимо специально обращать внимание на наиболее важные положения, показывать, на какую часть диаграммы, таблицы, графика нужно смотреть и что именно надо увидеть, чтобы не возникло смысловых барьеров;

6) разнообразить изложение материала в умеренных пределах, а также использовать приемы поддержания и возвращения внимания учащихся;

7) учитывать эмоциональный фактор, благодаря которому значительно возрастает производительность интеллектуального труда;

8) уделять внимание повторению и дальнейшей разработке уже известной информации;

9) использовать наглядные материалы, схемы, графики как опорные при активизации восприятия и памяти;

10) для активизации мышления учеников и студентов вводить проблемность обучения, некоторую его усложненность.

Психологический анализ урока

*Общая характеристика психологического анализа урока*

Педагогическая деятельность, как известно, может осуществляться в разных формах, среди которых особое место занимает урок (занятие) — основная организационная единица процесса обучения, где проходит совместная деятельность учителя и учащихся. Анализ урока является одним из важных способов осознания, объективации этой деятельности ее участниками, и прежде всего учителем. Анализу урока посвящено достаточно много собственно психологических, педагогических и методических работ (Т.Ю. Андрющенко, Н.Ф. Добрынин, С.В. Иванов, Е.С. Ильинская, И.В. Карпов, Ю.Л. Львова, Л.Т. Охитина, Е.И. Пассов и др.). Исследователи подчеркивают многообъектность анализа урока, важность учета учителем (преподавателем) всех сторон педагогического взаимодействия, особенностей его субъектов и их деятельности.

Рассмотрим урок с позиции учителя (преподавателя), с позиции того, что дает психологический анализ урока ему самому, как влияет проведение такого анализа на повышение эффективности преподавательской деятельности, как при этом проявляются проективные и рефлексивные умения учителя, преподавателя. Исходным является положение, что анализ любого урока представляет собой комплексное рассмотрение, в котором психологический, педагогический, методический и предметный аспекты тесно связаны друг с другом. Выделение одного из этих аспектов, например, психологического, носит условный характер и необходимо только в аналитическом (теоретическом) плане.

Анализ урока, способствуя улучшению преподавания в целом, имеет большое значение прежде всего для самопознания, саморазвития учителя, проводившего занятие, урок. В процессе и результате такого анализа учитель получает возможность посмотреть на свой урок как бы со стороны и переосмыслить, оценить его в целом и каждый его компонент в отдельности. Психологический анализ урока позволяет учителю применить свои теоретические знания для осмысления способов, приемов работы, используемых им в обучении, во взаимодействии с классом. Осмысление себя как субъекта педагогической деятельности, своего поведения, своих сильных и слабых сторон есть проявление и результат предметно-личностной рефлексии и проективно-рефлексивных способностей учителя.

Предмет психологического анализа урока многогранен: это психологические особенности учителя (его личности, его деятельности на данном конкретном уроке), закономерности процесса обучения; психологические особенности и закономерности личности учащегося, всего класса (деятельности по усвоению определенных знаний, формированию умений и навыков). Это и психологические особенности, закономерности общения учителя и учащихся, обусловленного спецификой учебного предмета, т.е. того материала, который передается учителем и усваивается учащимся, и многое другое. Психологический анализ урока формирует у учителя аналитические способности, проективные умения, развивает познавательный интерес, определяет необходимость самостоятельного изучения психологических проблем обучения и воспитания. Умение проводить психологическое наблюдение за сложными педагогическими явлениями, анализировать их, делать правильные, психологически обоснованные выводы служит для учителя надежным средством совершенствования его профессионально-педагогического мастерства.

*Форма психологического анализа урока*

Характеристика основной формы психологического анализа урока основывается на исходном теоретическом определении анализа как одного из двух основных мыслительных процессов в мышлении человека. Анализ, по С.Л. Рубинштейну, «это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон; анализом мы вычленяем явление из тех случайных несущественных связей, в которых они часто даны нам в восприятии. Формы анализа многообразны, Наиболее полной его формой является анализ через синтез, где «... синтез восстанавливает расчлененное анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов».

Учитель на уроке включается в многообразные связи с каждым отдельным учащимся, с классом в целом, с преподаваемым материалом. В силу этого сам учитель, вступая в определенную связь с тем учебным предметом, содержание которого осваивается учащимися, выступает для обучающихся во все новых свойствах и качествах: как учитель (когда объясняет новый материал), как интересный собеседник (когда организует коммуникативную ситуацию, ситуацию общения), как исследователь (когда вместе с учащимися решает задачи), как исполнитель (когда декламирует или поет при обучении дошкольников или младших школьников). В силу новых связей, в которые он включается, из него как бы «вычерпывается» все новое содержание: предметное, личностное, интеллектуальное, деятельностное, поведенческое.

В качестве психологических «компонентов» урока, подлежащих психологическому анализу, прежде всего рассматриваются два активных субъекта учебного процесса — учитель и учащиеся, опосредующий их взаимосвязь учебный предмет и объединяющий все стороны процесс взаимодействия (сотрудничество, общение). Поскольку урок представляет собой целостную систему, его компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы. Они могут быть выделены (анализ), показаны через соотнесение (синтез) их друг с другом. Таким образом, психологический анализ урока можно представить в форме анализа через синтез. На это важно обратить внимание, поскольку лишь по мере того как человек раскрывает систему связей и отношений, в которых находится анализируемый объект, он начинает замечать, открывать и анализировать новые, еще неизвестные признаки этого объекта. И, наоборот, пока он не начинает сам раскрывать систему таких связей, он не обратит никакого внимания на новое и нужное для ее решения свойство, даже если ему подсказать его, прямо указать на него (А.В. Брушлинский). Эта форма анализа урока через синтез, отражающая все многообразие взаимосвязей между компонентами урока, способствует более глубокому познанию учителем самых сложных психологических моментов обучения и научения. В ходе психологического анализа урока проявляется и одновременно формируется аналитическое умение учителя, столь необходимое для успешного выполнения им гностической (исследовательской) функции педагогической деятельности, важность которой уже отмечалась. При этом само аналитическое умение учителя определяется целым рядом его индивидуально-психологических качеств, среди которых можно назвать такие, например, как наблюдательность, аналитичность, поленезависимость, критичность ума. Анализ урока сам способствует формированию и развитию этих качеств учителя, будучи эффективным средством повышения его профессионально-педагогического мастерства. Он является наиболее эффективным средством осознания учителем собственной педагогической деятельности, осмысления того, что ему удается и что не получается у него в учебном процессе, т.е. средством «педагогической рефлексии».

Анализ урока чаще всего проводится с общепсихологических позиций основополагающего принципа отечественной психологической школы — принципа развивающего и воспитывающего обучения. Соответственно и урок трактуется с этих позиций. Приведем в качестве иллюстрации следующее развернутое толкование урока, по Л.Т. Охитиной.

«1. Урок проводится не ради самого урока, а ради того, чтобы, воздействовать на личность ученика; не ради того, чтобы «пройти» какие-то вопросы программы, а ради того, чтобы на материале этих программных вопросов формировать определенные интеллектуальные, моральные, волевые и другие качества личности. Необходимо сочетать воздействие через интеллект на чувства (убеждение) и воздействие через чувства на интеллект (внушение). Процесс обучения должен вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в психическое развитие его личности в целом. Обучение не будет развивающим, если оно не вносит изменений в структуру личности.

2. Изменения в структуре личности происходят лишь в том случае, если ученик действует по внутреннему побуждению. Действие, усвоенное по принуждению, разрушается сразу же, как только меняются условия. Действие, усвоенное по внутреннему побуждению, остается и при изменившихся условиях, так как вплетается в структуру личности. Отсюда следует: не ругать за лень, а стимулировать познавательную активность и интересы, не наказывать за невыполнение требований, а так организовать деятельность учащихся, чтобы требования учителя стали внутренними побуждениями самих ребят.

3. Воспитывающее обучение нельзя свести к воспитательным моментам урока. Все элементы урока должны быть воспитывающими по своей сущности. Координирующим центром всех воспитательных средств, форм и методов урока должна быть конкретная психологическая цель.

4. Центральный компонент любого урока — организация познавательной деятельности учащихся. Ведущими познавательными процессами являются мышление и воображение.

На основе аналитикосинтетической деятельности, посредством этих двух процессов происходит формирование знаний и интеллектуальных умений, исследование проблемных вопросов и творческое решение задач.

Необходимыми условиями продуктивной работы мышления и воображения будут правильная организация восприятия и памяти учащихся, создание определенной установки и организация внимания.

5. Успех обучения зависит не только от внешних факторов — содержания уроков, совершенствования методики, мастерства учителя и т.д., но и от внутренних условий — индивидуально: психологических особенностей учащихся».

Приведенная трактовка урока исчерпывающе полно отражает не только принцип развивающего обучения, но и фиксирует его проблемность, мотивированность, необходимость учета индивидуальных особенностей обучающихся.

*Три плана психологического анализа урока*

Говоря о психологическом анализе урока как явлении в целом, можно четко разграничить три его плана. Первый план — это психологический анализ, относящийся к воспитанию, развитию личности учащегося, формированию его научного мировоззрения, нравственности в процессе обучения. Этот план входит частью в общепедагогический разбор урока, где в целом рассматривается его соответствие общеобразовательным и воспитательным целям современного образования. Очевидно, что в общем контексте реформирования образовательного процесса необходимо усилить именно воспитательную сторону обучения, включив в психологический анализ урока более широкий круг вопросов о воспитании ученика как личности и осуществляя более детальное их рассмотрение. Актуальным становится психологический анализ самого убеждающего воздействия учителя на формирование позитивных социальных установок, активной социальной позиции ученика, его готовности отстаивать и защищать свои убеждения. Важным является здесь и психологический анализ процесса воспитания у обучающихся чувства ответственности, готовности к сотрудничеству; условий формирования нравственно здоровых, объединенных социально значимой целью учебных коллективов как групп высшего типа.

Второй план тесно соотносится с методическим разбором урока: обоснованием его целей, содержания, организации и т.д. В ходе анализа рассматривается, насколько урок соответствует уровню подготовки учащихся и их интеллектуальному развитию. Анализируются психологическая природа усвоения учебного материала, развития интеллектуальной активности учащихся в учебном процессе, соответствие приемов и способов работы возрастным и индивидуально-психологическим особенностям учащихся и т.д.

Третий план анализа урока имеет двух адресатов: первый — это ученик, его познавательно-коммуникативная потребность, условия ее формирования и развития; особенности его речемыслительной деятельности, его коммуникативные способности, индивидуально-психологические особенности и т.д., т.е. ученик как субъект учебной деятельности, педагогического общения с другими учениками, с учителем. В то же время психологический анализ урока — это инструмент, средство совершенствования собственной педагогической деятельности учителя, что особенно важно в условиях современной школы. Поэтому вторым адресатом является сам учитель. В этом случае психологического анализа урока задействован механизм рефлексии, т.е. осознания, осмысления, вербализации собственного внутреннего мира человека (мотивов, состояний, направленности личности, уровня притязаний, протекания собственной деятельности, ее успеха и т.д.). Существенно отметить, что «педагогическая рефлексия» соотносится с профессиональным самосознанием учителя как субъекта педагогической деятельности, личности, социально ответственной за воспитание и обучение других людей.

*Объекты психологического анализа урока*

Объектами педагогической рефлексии в процессе психологического анализа урока, прежде всего, являются мотивы собственной педагогической деятельности. Исследования показывают, что наряду с позитивными социально-значимыми мотивами (желание работать с молодежью, детьми, понимание общественной значимости своего труда и др.) учителя руководствуются и мотивами, связанными с влиянием внешних обстоятельств (возможность заниматься любимым предметом, например математикой, иностранным языком, интерес к профессии умственного труда и др.), а не с самой педагогической деятельностью. Соответственно, ответ на поставленный самому себе вопрос: «ради чего я выполняю эту деятельность» может положительно повлиять на характер ее выполнения, повышение ее эффективности. Наряду с этим важно осознание учителем характера самого педагогического процесса, т.е. функций, отраженных в профессиограмме учителя-предметника. К ним, как было отмечено, прежде всего, относится группа операционально-структурных функций (конструктивно-планирующая, организаторская, коммуникативно-обучающая, исследовательская).

Не менее важна и собственная эмоциональная реакция учителя на процесс и результат своей деятельности в классе как объект психологического анализа. Другими словами, учитель может осознавать в этом процессе то эмоциональное состояние, которое возникает у него в ответ на управляемую им деятельность учащихся. Как известно, положительные эмоциональные реакции укрепляют эту деятельность, отрицательные деструктурируют, парализуют ее.

Когда объектом рефлексии в ходе психологического анализа выступают результаты педагогической деятельности, то, прежде всего, имеется в виду осознание учителем сильных и слабых сторон собственной деятельности. При этом, как отмечается, «чаще и тщательнее учителя анализируют свои неудачные уроки: 98 из 100. Только два учителя фиксируют причины удач, и то они пришли к этому после 15-летнего опыта работы, когда поставили перед собой задачу найти закономерности удачного урока». Говоря об анализе собственной деятельности учителя, необходимо подчеркнуть, что в плане совершенствования педагогического мастерства учителю особенно важно анализировать урок как бы в разных временных планах, на разных уровнях подготовки к нему и его проведения.

*Уровни (этапы) психологического анализа урока*

*Предваряющий психологический анализ*

Планы и объекты анализа могут быть соотнесены с различными формами деятельности учителя: подготовкой к уроку, проведением урока, его аналитическим разбором, оценкой самим учителем проведенного урока. Соответственно выделены три уровня психологического анализа урока: предваряющий, текущий и ретроспективный (И.Л. Зимняя, Е.С. Ильинская).

Предваряющий психологический анализ урока осуществляется на этапе подготовки учителя к уроку. На этом этапе у учителя первоначально возникает «образ-замысел» (в терминах В.А. Артемова) будущего урока, пока еще мысленного, «безликого», без временных и пространственных границ. Затем в деятельности учителя наступает важный этап всестороннего и тщательного анализа всего, что связано с будущим уроком; учебного материала, предусмотренного программой, выдвигаемых целей и задач, избираемых методов, приемов и способов обучения, а также условий, в которых планируется проведение занятия (определенная группа учащихся, время, место и т.п.). В процессе такого анализа учитель готовит план или конспект уже вполне конкретного урока, того «образа-исполнения» (в терминах В.А. Артемова), которому и надлежит быть реализованным.

Предварительно анализируя урок, учитель осмысленно и целенаправленно использует теоретические знания из области общей, возрастной, педагогической, социальной психологии, психологии обучения учебному предмету (математике, литературе и т.д.). На этом этапе перед учителем встают основные психологические проблемы организации учебного процесса. Их решение связано с тем, что «учение как творческое усвоение» приобретение знаний зависит от трех факторов — от того, чему обучают, от того, кто и как обучает, и от того, кого обучают». Анализ и учет этих факторов является тем эффективным средством, которое обеспечивает продуктивность в успешность урока.

Первый фактор, оказывающий влияние на процесс обучения, - это предмет, его специфика.

Второй фактор, влияющий на усвоение знаний, - индивидуально-психологические и профессиональные особенности личности учителя. Педагогическая работа, как известно, предъявляет высокие требования к личности учителя, его педагогическим способностям (дидактическим, академическим, перцептивным, речевым, организаторским, авторитарным, коммуникативным и др.). При этом специфика учебного предмета сама влияет на значимость тех или иных педагогических качеств, повышая их ценность, выдвигая на первое место.

И, наконец, третий фактор — личность учащегося, его возрастные и индивидуально-психологические особенности, его умственное развитие, эмоционально-волевая регуляция, его склонности и интересы, его отношение к учению, особенности усвоения учебного материала. Отметим, что влияние этого фактора проявляется во всех психологических компонентах усвоения, которыми являются, по Н.Д. Левитову: 1) положительное отношение учащихся к учению; 2) непосредственное чувственное ознакомление с материалом; 3) мышление как активная переработка полученного материала; 4) запоминание и сохранение полученной и обработанной информации.

Предварительно анализируя планируемый урок, важно соотносить его с конкретной группой, особенности которой известны учителю. Чем осознаннее и целенаправленнее применяет учитель профессиональные знания для обоснования предстоящего урока, чем глубже и полнее проводится им анализ всего, что он планирует сделать на уроке, чем большее число моментов будущего урока прогнозируется им с высокой точностью, тем меньше неожиданностей его ожидает, тем большую уверенность он испытывает. Все это является залогом успешности проведения самого урока. Предваряющий анализ основывается на проективных способностях» реализует эти умения и развивает их.

*Текущий психологический анализ*

Текущий психологический анализ учитель проводит в конкретной педагогической ситуации урока. Безусловно, эффективность урока во многом определяется тщательностью подготовки к нему, точностью, правильностью его проектирования. Тем не менее возникающая по ходу урока конкретная педагогическая ситуация таит в себе немало неожиданного, непредвиденного. И успех урока в значительной степени зависит от быстроты реакции учителя, умения проанализировать возникшую обстановку, сориентироваться в ней, гибко изменяя план урока в зависимости от ситуации. Перечисленные ниже педагогические умения, согласно A.M. Поздняковой, А.А. Деркачу, могут помочь учителю не только анализировать, но и контролировать образовательный процесс на уроке. Они следующие:

увидеть, подготовлен ли класс к уроку;

наблюдать в течение урока за дисциплиной;

замечать психофизическое состояние детей;

воспринимать реакцию детей на свои вопросы;

внимательно слушать ответы учащихся;

постоянно держать весь класс в поле зрения;

организовать наблюдение учащихся за ответами товарищей и учебным материалом;

воспринимать реакцию на свое объяснение;

воспринимать реакцию на свои вопросы;

заметить особенности учебной деятельности класса в целом (темп работы, затруднения, глубину усвоения материала, типичные ошибки);

заметить и учесть особенности учебной деятельности отдельных групп учащихся (сильных, средних, слабых); осознание материала, умение самостоятельно применять знания на практике, темп работы;

отметить особенности учебной деятельности отдельных учащихся; объем и качество знаний, наличие умений и навыков по предмету, качество выполняемых работ, особенности познавательной деятельности, продвижение в учебе;

заметить черты, свойственные отдельным учащимся: особенности поведения, речи, склонности, способности, интересы продвижение в развитии;

наблюдать за своим поведением и речью;

заметить взаимосвязь своей деятельности и деятельности учащихся;

наблюдать за ходом урока;

распределить внимание при наблюдении за несколькими объектами.

Эти умения выступают в качестве объектов текущего психологического анализа урока. Очевидно, что такой анализ - сложная деятельность, зависящая от многих факторов. Этот вид анализа предполагает достаточно высокий уровень оперирования психологическими знаниями, что позволяет учителю принимать правильные решения в довольно сложных, заранее непрогнозируемых педагогических ситуациях, в условиях дефицита времени, при направленности сознания на осуществление основной педагогической деятельности. Умение осуществлять текущий анализ урока служит показателем профессионально-педагогического мастерства учителя. Текущий анализ урока, включающий фиксацию соответствия или рассогласования «образа-замысла» и «образа-исполнения», предполагает принятие нового решения, корректировку программы действий и ее реализацию. Такой анализ основывается на отработанном ранее механизме предметной и личностной рефлексии, которая должна быть непосредственной и мгновенной. Он предполагает высоко развитый уровень перцептивно-рефлексивных способностей и соответствующих умений.

*Ретроспективный психологический анализ*

Ретроспективный психологический анализ соотносится с последним, завершающим этапом деятельности учителя по организации и проведению урока. Его роль трудно переоценить. Сопоставление проекта, плана (замысла) урока с его реализацией позволяет учителю оценить правильность выбранных им для обоснования урока теоретических посылок, выявить его достоинства и недостатки, наметить пути устранения слабых сторон при сохранении и улучшении сильных, выявить отклонения от плана. Другими словами, такой анализ позволяет учителю понять причины (позитивные или негативные) изменения хода урока - виноват ли сам учитель, учащиеся или ситуация.

Соединяя в себе результаты предваряющего и текущего психологического анализа и завершая организацию и проведение данного конкретного урока, ретроспективный анализ в то же время служит как бы стартом к следующему уроку, подготавливая его первый этап, являясь связующим звеном, которое способствует осмыслению составляемых учителем «цепочек» уроков. Можно утверждать, что чем осознаннее и объективнее учитель разбирает свой урок, фиксируя причины своей удачи или неудачи, тем совершеннее он будет планировать и проводить последующие уроки. Ретроспективный анализ не ограничен временем, позволяя учитывать большой объем информации, принимать правильное решение, проверяя и корректируя его.

Отметив важность и значимость каждого из уровней психологического анализа урока в становлении педагогического мастерства учителя, подчеркнем, что ретроспективный психологический анализ, хотя и вызывает меньше затруднений у учителя, в то же время представляет собой достаточно сложный вид анализа. Он предполагает раскрытие всех связей, установление причинно-следственных отношений урока, высокий уровень аналитических рефлексивных способностей и умений, является инструментом, средством их развития. Этот уровень анализа аффективен в плане системного представления учителя о его деятельности, позволяя ему сопоставить результаты предваряющего и текущего анализов.

Рассмотрим подробнее содержание ретроспективного психологического анализа урока. Прежде всего отметим, что он требует определенной логической организации анализируемого материала, определенной схемы, которая служит для учителя своеобразным ориентиром, не позволяющим его мыслям «скользить по поверхности фактов и расплываться в самых разнообразных направлениях» (С.В. Иванов).

*Схема психологического анализа урока*

Объекты анализа и схема их рассмотрения

В теории и практике педагогической психологии разработаны многочисленные схемы психологического анализа урока (Н.Ф. Добрынин, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Л.Т. Охитина С.В. Иванов, И.А. Зимняя, Е.С. Ильинская и др.), которые строятся авторами на разных основаниях. Рассмотрим предложенный Л.Т. Охитиной на основе исходных принципов и положений развивающего обучения подход к психологическому анализу урока, в соответствии с которым она определяет разветвленную структуру объектов психологического анализа урока (учитель, ученик, организация урока и т.д.). В качестве примера приведем два объекта анализа: организацию урока и организованность учеников.

В организацию урока Л.Т. Охитина включает 1) самоорганизацию учителя: а) творческое рабочее самочувствие, б) психологический контакт с классом; 2) организацию учителем познавательной деятельности учащихся: а) организацию восприятия и наблюдения, б) организацию внимания, в) тренировку памяти, г) формирование понятий, д) развитие мышления, е) воспитание воображения, ж) формирование умений и навыков.

Другой объект структуры анализа, по Л.Т. Охитиной — организованность самих учащихся, т.е. 1) уровень умственного развития учащихся; 2) отношение учащихся к изучению; 3) самоорганизация умственного труда; 4) обучаемость. Автор справедливо подчеркивает, что обучение должно вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в развитие его личности. Обучение будет развивающим, если ученик действует по собственному побуждению.

В общем плане проведения анализа урока автором выделяются пять опорных пунктов: психологическая цель урока, стиль урока, точнее стиль деятельности педагога, организация познавательной деятельности учащихся, организованность учащихся, учет возрастных особенностей учащихся. По этим пунктам учитель может проводить полный или частичный анализ урока, т.е. анализ наиболее значимых для конкретной ситуации его частей. Рассмотрим подробнее этот подход на материале анализа стиля урока и организации познавательной деятельности учащихся. Стиль урока как объект анализа, по Л. Т. Охитиной, предполагает ответы на два вопроса. Первый вопрос: в какой мере содержание и структура урока отвечают принципам развивающего обучения, а именно

«а) соотношение нагрузки на память учащихся и их мышления;

б) соотношение воспроизводящей деятельности учащихся и творческой;

в) соотношение усвоения знаний в готовом виде (со слов учителя, учебника, пособия и т.д.) и в процессе самостоятельного поиска;

г) какие звенья проблемно-эвристического обучения выполняются учителем и какие -учащимися (кто ставит проблему, кто формирует формулирует, кто решает);

д) соотношение контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся;

е) соотношение побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой, установки, стимулирующие интерес, волевое усилие к преодолению трудностей и т.д.) и принуждения (напоминания об отметке, резкие замечания, нотации и т.п.)».

Второй вопрос, на который готовится ответ при анализе стиля: каковы особенности самоорганизации учителя, т.е.

«а) подготовленность учителя к уроку (степень овладения содержанием и структурными компонентами урока, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению);

б) рабочее самочувствие учителя в начале урока и в процессе его осуществления (собранность, сонастроенность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему, педагогическая находчивость и др.);

в) педагогический такт учителя (случаи проявления педагогического такта или, напротив, нетактичности);

г) психологический климат в классе (как поддерживает учитель атмосферу радостного, искреннего общения ребят с ним и друг с другом, деловой контакт или другие отношения)».

Достаточно большой интерес представляет схема анализа организации познавательной деятельности учащихся, в процессе которого учителю предлагают ответить, в какой мере были обеспечены условия для продуктивной работы мышления и воображения, а именно:

а) как он добивался нужной избирательности, осмысленности, целостности восприятия учениками изучаемых предметов, как помогал им отличать инвариантные признаки от вариативных;

б) какие установки использовал и в какой форме (убеждение, внушение);

в) как добивался устойчивости и сосредоточенности внимания учащихся;

г) какие формы работы использовал для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с классом, упражнения по повторению и др.).

Организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений предполагает ответы на вопросы:

а) на каком уровне формировались знания учащихся (на уровне представлений, понятий, обобщающих образов, «открытий», выведения формул и т.п.);

б) на какие психологические закономерности формирования представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образов опирался учитель в организации деятельности мышления и воображения школьников;

в) с помощью каких приемов и форм работы добивался учитель активности и самостоятельности мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, разные уровни проблемно-эвристического решения задач, использование задач с недостающими и лишними данными, организация поисковой, исследовательской работы на уроке и др.);

г) какого уровня понимания (описательного, сравнительного, объяснительного, обобщающего, оценочного, проблемного) добивался учитель от учащихся и как в связи с этим руководил формированием убеждений и идеалов;

д) какие виды творческих работ использовались на уроке и как руководил учитель творческим воображением учащихся (объяснение темы и цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы).

Анализ организованности учащихся отвечает на вопрос, какие их группы по уровню обучаемости выделяет учитель и как он сочетает фронтальную работу в классе с групповыми и индивидуальными формами учебных занятий. Учитель должен учитывать все звенья подготовки к уроку и его проведению, возрастные и индивидуально-психологические особенности учащихся не только при определении цели и стиля урока, но и в организации познавательной деятельности учащихся, при дифференцированном подходе к ним в процессе обучения и в формировании личностных, деятельностных, интеллектуальных особенностей учащихся. Очевидно, что всесторонний охват всех основных объектов психологического анализа урока затруднителен в каждой конкретной его ситуации, но представлять их как целостную систему необходимо, учитывая при этом специфику учебного предмета.

*Задачи учителя при психологическом анализе урока*

Психологический анализ урока — это многостороннее и многообъектное явление, он позволяет учителю мысленно охватить весь процесс обучения и в то же время представить каждый его отдельный момент. Психологический анализ урока является тем мощным средством, с помощью которого формируется и развивается педагогическое самосознание учителя, совершенствуется его педагогическое мастерство. Основываясь на проективно-перцептивно-рефлексивных способностях учителя и предполагая соответствующие им умения, психологический анализ урока развивает и совершенствует их. В свою очередь, совершенствование мастерства учителя, сформированность рефлексивных механизмов, его педагогического самосознания являются основными предпосылками и источниками постоянного повышения эффективности обучения любому учебному предмету. Психологический анализ урока в то же время может быть представлен как ответ на те задачи, которые ставит учитель по отношению к себе и учащимся.

Психологический анализ урока является неотъемлемой частью педагогической деятельности. Основываясь на проективно-перцептивно-рефлексивных способностях учителя и реализуясь посредством его аналитических, проектировочных, рефлексивных умений, он служит основным инструментом саморегуляции самоконтроля и саморазвития. Три уровня (этапа) психологического анализа урока — предваряющий, текущий, ретроспективный характеризуются спецификой этих умений.

*Схема психологического анализа урока*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень психо­логического анализа урока | Задачи учителя по отношению к самому себе | Задачи учителя по отношению к учащимся |
| Предваряющий | Постановка психологических целей урока (развитие познавательных интересов обучающихся к изучаемо­му предмету; стимулирование их мыслительной активности; развитие объема памяти; формирование высо­ких моральных качеств и убеждений и т.д.)  Психологическое обоснование целей, задач, этапов, форм работы, методи­ческих приемов  Соотнесение своих индивидуально-психологических особенностей (темп речи, импульсивность и самооблада­ние, эмоциональность и др.) с усло­виями реализации поставленных целей | Учет основных мотивов учебной деятельности (познавательных, коммуникативных, социальных) учащихся  Учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей учащихся (мышления, памяти и др. познавательных процессов). Учет уровня предметной подготовки к уроку  Учет межличностных отношений в группе |
| Текущий | Постоянное наблюдение, фиксация, коррекция выполнения поставленных целей, задач обучения и процесса педагогического общения в случаях затруднения, сбоя или непредвиденной легкости выполне­ния заданий необходима постановка новых целей, использование новых средств и способов обучения, т.е. перестройка хода урока | Учет хода учебной работы учащих­ся (их заинтересованности в уроке, мыслительной активности, харак­тера усвоения материала и т.д.) |
| Ретроспектив­ный | Оценка собственной педагогической деятельности (удача, недостатки, их причины, пути коррекции и совер­шенствования) | Определение реального продви­жения учащихся в общеобразова­тельном, воспитательном и прак­тическом планах, т.е. ответ на вопрос, каков реальный результат проведенного урока |

**Психологические причины школьной неуспеваемости**

Среди психологических факторов можно выделить несколько сфер, влияющих на обучение: познавательная, мотивационная, эмоционально-волевая.

В познавательной сфере причинами неуспеваемости может быть недостаточная сформированность у учеников определённых качеств познавательных процессов:

низкий уровень развития памяти (зрительной, слуховой, кинестетической), которая лежит в основе обучения;

недостаточная организация самостоятельной активной работы мышления в процессе обучения и как следствие, невозможность применения полученных знаний на практике;

недостаточный уровень развития свойств внимания, в основном распределения и переключения;

построение программы обучения без учета активного канала восприятия (визуального, аудиального, кинестетического) у учеников.

Основными причинами школьной неуспеваемости, обусловленными эмоционально-волевой сферой, могут быть:

высокая тревожность, которая приводит к отклоняющемуся поведению и снижению результативности учебной деятельности;

на успехи ребёнка в школе влияет и самооценка. Низкий уровень самооценки создает проблемы, как в освоении учебного материала, так и в отношении с одноклассниками и учителями. Неадекватно завышенная самооценка также может привести к конфликтным ситуациям между учителем и учеником, учеником и учеником. Формирование адекватной самооценки зависит и от установки учителя по отношению к ребёнку, и от его положения в коллективе сверстников.

отрицательно сказываться на школьной успеваемости ребёнка может и отсутствие таких волевых качеств как инициативность, самостоятельность, организованность. Однако, по мнению В.А. Ганзена, формирование волевых качеств может быть осуществлено лишь при положительном отношении ребёнка к школе.

Неуспеваемость школьников может быть связана и с низкой мотивацией обучения. По мнению А.Л. Сиротюк, учитель должен ставить перед собой задачу сформировать у детей мотив достижения, создать ситуацию успеха, которая связана с мотивационной сферой и определяется психологическими аспектами индивидуальности ребёнка.

**Педагогические способности**

Под педагогическими способностями мы понимаем определенные психологические особенности личности, которые являются условием достижения его в роли учителя высоких результатов в обучении и воспитании детей. Так, Ф.П. Гоноболин называет следующий ряд педагогических способностей:

дидактические способности, позволяющие учителю успешно осуществлять отбор содержание и методов обучения учащихся, доступно излагать учебный материал, вызывая познавательную активность у самих учащихся;

экспрессивные способности, позволяющие учителю найти наилучшую эмоционально-выразительную форму изложения программного материала;

перцептивные способности - выражаются в психологической наблюдательности педагога по отношению к учащимся, проникновении в их внутреннее духовное состояние, глубоком понимании возрастных и индивидуальных особенностей воспитуемых;

организаторские способности, обеспечивающие дисциплину и порядок в классе; продуманное использование каждой минуты на уроке, создание дружного и сплоченного коллектива учащихся;

суггестивные или авторитарные способности - способности к внушению, сильному эмоционально-волевому влиянию учителя на учащихся и умение на этой основе завоевать авторитет в их глазах; академические способности, связаны с усвоением знаний, навыков и умений в соответствующей области науки.

К специальным педагогическим способностям относят педагогический такт, способности к воспитанию детей и педагогическому общению. Такт учителя всегда представляет собой единство высокоморального отношения к учащимся и педагогически совершенной формы обращения с ними. Педагогический такт включает в себя не только вопросы, связанные с психологическими сторонами личности учителя, но и ориентацию учителя в приемах и средствах педагогического воздействия, а также нравственные установки и принципы, которым учитель следует.

К.Д. Ушинский справедливо относил это понятие к области психологии: "Так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы от ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем практиком, есть, в сущности, не более как такт психологический…". Учитель своими действиями на уроке должен способствовать установлению благоприятной психологической атмосферы, комфортных условий общения и деятельности для всех учащихся, заботиться о развитии дружественных отношений между детьми. Для этого необходимо:

не подчеркивать успехи одних учащихся и неудачи других;

не противопоставлять сильных слабым;

не критиковать ребенка при всем классе, чаще беседовать наедине;

замечать даже небольшие успехи слабых учеников, но не подчеркивать это резко;

воспринимать всерьез все, что происходит с ребятами;

формировать понимание, что способность к хорошему учению есть лишь одно из многочисленных качеств личности.

**Цели педагогического общения. Этапы педагогического общения. Специфика 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.

Этапы педагогического общения включают:

1. Прогностический этап: моделирование педагогом общения с группой, потоком в процессе подготовки к педагогической деятельности.

2. Начальный период общения: организация непосредственного общения с аудиторией, группой.

3. Управление общением в развивающемся педагогическом процессе.

4. Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности. Рассмотрим содержательные и процессуальные особенности выделенных творческих этапов общения.

Первый этап. В процессе моделирования общения осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности соответственно:

а) педагогическим целям и задачам;

б) общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в аудитории;

в) творческой индивидуальности самого педагога;

г) индивидуальным особенностям студентов;

д) предлагаемой системе методов обучения и воспитания. Все это, вместе взятое, представляет собой опережающую

стадию педагогического общения. Эту стадию нужно хорошо продумывать. Методическая и содержательная структура занятий должна повлиять на возникновение эмоционального единства, создание атмосферы общения. "Учение - это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимоотношения", - отмечал В. А. Сухомлинский.

Второй этап. Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с аудиторией, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспекта педагогической деятельности.

Важнейшими элементами этого этапа являются:

а) конкретизация спланированной модели общения;

б) уточнение условий и структуры предстоящего общения;

в) осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Преподаватель должен уточнить с первых мгновений общее настроение аудитории и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы.

Педагог выступает как инициатор общения: от того, как он организует переход от предкоммуникативной ситуации к ситуации непосредственного педагогического общения, зависит успех. Сумеет ли он настроить аудиторию, создать ауру притягательности, ощутить незримые флюиды эмоционального единства? Управление познавательным поиском на занятии осуществляется через верно спланированную и организованную систему общения.

Третий этап - управление развивающимся педагогическим процессом. Метод обучения и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа преподавателя и студентов.

Следовательно, кроме дидактических и методических требований к лекции, существует ряд социально-психологических требований к ней:

1. Становление психологического контакта с группой для передачи информации и ее личностного восприятия студентами.

2. Разработка психологически обоснованной партитуры лекции, т.е. использование элементов беседы, риторических вопросов, ситуаций размышления и т.п., наличие определенной логики в чередовании фактов и обобщений, ярких примеров и теоретического материала. Оптимальное сочетание таких приемов обеспечивает психологический контакт, а следовательно, реальное включение студентов в процесс познания.

3. Создание через систему психологических средств обстановки коллективного поиска и совместных раздумий, что особенно важно для реализации всех видов проблемного обучения, которому необходимы как никакому другому коммуникативные компоненты.

4. Управление познавательной деятельностью студентов. Стиль общения снимает психологический барьер возраста и опыта, способствует организации взаимоотношений на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

5. Единство делового и личностного аспектов, обеспечивающее не только информационный строй лекции, но и самовыражение личности педагога. Оно придает лекции мировоззренческую направленность, повышает эффективность любого вида учебной работы.

6. Целостная, педагогически целесообразная система взаимоотношений педагога и студентов, которая обеспечивает настрой студентов на общение с педагогом и вызывает интерес к преподаваемой дисциплине, повышает мотивацию обучения за счет социально-психологических резервов. Таким образом, целесообразно организованное педагогическое общение выполняет не только функции устойчивой коммуникации, но и способствует формированию прогрессивной направленности и мировоззренческих позиций.

Четвертый этап. Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение с аудиторией. На четвертом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу.

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

В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью его субъектов: личностной, социальной и предметной. Учитель (преподаватель), работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует его результат на всех присутствующих в классе, и наоборот, работая с классом, т.е. фронтально, воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что своеобразие педагогического общения, выявляясь всей совокупностью названных характеристик, выражается в органическом сочетании элементов личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения. При этом педагогическое общение, включающее все перечисленные элементы, не является аддитивным образованием — оно имеет принципиально новое качество (Л.А. Хараева).

**Общая характеристика педагогической мотивации**

Одним из важнейших компонентов педагогической деятель­ности является ее мотивация. В педагогической деятельности вы­деляются те же мотивационные ориентации, что и в учебной. Это внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние мотивы, например ориентация на процесс и резуль­тат своей деятельности. Внешние мотивы престижности работы в определенном образовательном учреждении, мотивы адекват­ности оплаты труда часто соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста, самоактуализации. Вместе с тем в педагогической деятельности как специфической форме взаи­модействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. Один из исследователей педагогических способностей, Н.А. Аминов, считает, что для того, чтобы показать, какое отношение имеет мотив власти к пе­дагогической деятельности, необходимо остановиться сначала на точке зрения Г.А. Мюррея, который еще в 1938 г. дал опреде­ление мотива власти, назвав его потребностью в доминировании. Г.А. Мюррей выделил основные при­знаки потребности в доминировании и соответствующие ей действия. Признаками, или эффектами потребности доминирования являются следующие желания:

— контролировать свое социальное окружение;

— воздействовать на поведение других людей и направлять его посредством совета, обольщения, убеждения или приказания;

— побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;

— добиваться их сотрудничества;

— убеждать других в своей правоте.

Н.А. Аминов отмечает также соответствие этим желаниям оп­ределенных действий, которые, согласно Г.А. Мюррею, сгруппи­рованы следующим образом:

— склонять, вести, убеждать, уговаривать, регулировать, организовывать, руководить, управлять, надзирать;

— подчинять, править, властвовать, попирать, диктовать условия, судить, устанавливать законы, вводить нормы, состав­лять правила поведения, принимать решения;

— запрещать, ограничивать, оказывать сопротивление, от­говаривать, наказывать, лишать свободы;

— очаровывать, покорять, заставлять прислушиваться к се­бе, приобретать подражателей, устанавливать моду.

На материале анализа теорий объяснения феномена власти (А. Ад­лер, Д. Картрайт, Дж. Френч, В. Равен, Д. Мак-Клелланд и др.) Н.А. Аминов утверждает важность тезиса А. Адлера об особой ро­ли стремления к совершенству, к превосходству и социальной вла­сти в комплексе ведущих мотивов личностного развития.

Несомненный интерес, по мнению Н.А. Аминова, для анали­за ресурсов власти в учебно-педагогическом процессе представ­ляет предложенная Дж. Френчем и В. Равеном классификация ее источников. При этом существенно, что некоторые из видов мотива власти (вознаграждение, наказание) суть проявление, как уже было показано, двух сторон мотивации достижения, по К.Хекхаузену. Н.А. Аминов (1990) приводит для иллюстра­ции следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогиче­скими действиями учителя.

1. Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожидани­ем, в какой мере А (учитель) может удовлетворить один из мо­тивов Б (ученика) и насколько А поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения Б.

2. Власть наказания. Ее сила определяется ожиданием Б (ученика), во-первых, той меры, в какой А (учитель) способен наказать его за нежелательные для А действия фрустрацией того или иного мотива, и, во-вторых, насколько А сделает неудовле­творение мотива зависящим от нежелательного поведения Б.

3. Нормативная власть. Речь идет об интериоризированных Б (учеником) нормах, согласно которым А (учитель) имеет пра­во контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них.

4. Власть эталона. Она основана на идентификации Б (уче­ника) и желании Б быть похожим на А.

5. Власть знатока. Ее сила зависит от величины приписыва­емых А (учителю) со стороны Б (ученика) особых знаний по изу­чаемому предмету, интуиции или навыков обучения в рамках пред­мета.

6. Информационная власть. Она имеет место в тех случаях, когда А (учитель) владеет информацией, способной заставить Б (ученика) увидеть последствия своего поведения в школе или до­ма в новом свете.

Интерес представляет и возрастная стадиальность мотивиро­вания властью, по Мак-Клелланду. Анализируя этот подход к мотиву власти, Н. А. Аминов отметил, что Мак-Клелланд не только выделил четыре стадии развития мотивированности вла­стью (ассимиляции, автономности, самоутверждения и продук­тивности), но и интерпретировал каждую из них в контексте воз­растного развития. Так, основой первой стадии («Нечто прида­ет мне силы») являются отношения матери и ребенка. С пози­ций ориентации на власть в последующие годы жизни она озна­чает отношения с людьми, которые могут поддержать, защитить, вдохновить, воодушевить, т.е. увеличить у индивида ощущение собственной силы. Вторая стадия («Я сам придаю себе силы») от­вечает среднему периоду детства, связанному с приобретением не­зависимости от матери и возрастанием контроля над своим по­ведением. Третья стадия («Я произвожу впечатление на других») характеризует подростка, для которого перестали существовать авторитеты, который постоянно меняет друзей, чье участие в со­ревновании определяется возможностью одержать верх над дру­гими людьми. И четвертая стадия («Мне хочется выполнить свой долг») соответствует взрослому состоянию, т.е. зрелому че­ловеку, который посвящает свою жизнь служению какому-ли­бо делу или определенной социальной группе.

Естественно, для анализа мотивации педагогической дея­тельности наибольший интерес представляет последняя стадияразвития мотива власти. Н.А. Аминов специально подчеркива­ет, что в мотивационной основе выбора педагогической деятель­ности мотив власти всегда ориентирован на благо других (помощь через знания). Это важно и для прогноза успешности педагоги­ческой деятельности. Под оказанием помощи, альтруистическим (просоциальным) поведением, по Н.А. Аминову, могут пони­маться любые целенаправленные на благополучие других людей действия. Эта позиция созвучна гуманистической трактовке мо­тивации обучения, хотя и сформулированной на другой основе, и выраженной в других терминах.

***Мотивация и центрация***

Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации, по А.Б. Орлову. Центрация понимается в гуманистической пси­хологии как *«особым образом построенное простое взаимодей­ствие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценоч­ном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как резуль­тат личностного роста учителя и учащихся, развития их об­щения, творчества, субъективного (личностного) роста в целом»*. Согласно А.Б. Орлову, личностная центрация учи­теля является «интегральной и системообразующей» характери­стикой деятельности педагога. При этом полагается, что именно характер центрации учителя определяет все многообразие этой де­ятельности: стиль, отношение, социальную перцепцию и т.д.

А.Б. Орлов описывает семь основных центрации, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельно­сти в целом, так и в отделных, конкретных педагогических си­туациях:

— эгоистическая (центрация на интересах своего «Я»);

— бюрократическая (центрация на интересах администрации, руководителей);

— конфликтная (центрация на интересах коллег);

— авторитетная (центрация на интересах, запросах родите­лей учащихся);

— познавательная (центрация на требованиях средств обуче­ния и воспитания);

— альтруистическая (центрация на интересах (потребностях) учащихся);

— гуманистическая (центрация учителя на интересах (про­явлениях) своей сущности и сущности других людей (админис­тратора, коллег, родителей, учащихся)).

В гуманистической психологии наиболее разработана гума­нистическая центрация. Она как бы противостоит первым шес­ти центрациям, отражающим реальность традиционного обуче­ния. Изменение направленности этих центрации или «децентрация» учителя представляет собой одну из психокоррекционных задач современного образования в целом и школьного образова­ния в частности.

**Педагогическая деятельность: формы, характеристики,**

**предметное содержание**

Формы педагогической деятельности

Педагогическая деятельность представляет собой воспитыва­ющее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его са­моразвития и самосовершенствования. Эта деятельность воз­никла в истории цивилизации с появлением культуры, когда за­дача «создания, хранения и передачи подрастающим поколени­ям образцов (эталонов) производственных умений и норм со­циального поведения» выступила в качестве одной из решающих для общественного развития, начиная с первобытной общины, где дети учились в общении со старшими, подражая, перенимая, следуя им, что было определено Дж. Брунером как «обучение в контексте». Согласно Дж. Брунеру, человече­ство знает «только три основных способа обучения молодого по­коления: выработка составляющих компонент навыка в про­цессе игры у высших приматов, обучение в контексте у тузем­ных народов и отделенный от непосредственной практики абст­рактный метод школы».

Постепенно с развитием общества начали создаваться первые классы, школы, гимназии. Претерпев в разных странах на раз­ных этапах значительные изменения в содержании обучения, его целей, школа тем не менее осталась социальным институтом, на­значение которого - передача социокультурного опыта посред­ством педагогической деятельности учителей и педагогов.

Формы передачи социокультурного опыта менялись в истории развития школы. Это была беседа (сократическая беседа) или майевтика; работа в мастерских (опыт гончарного, кожевенного, ткацкого и других направлений производственного обучения), где основным было систематическое и целенаправленное участие ученика в технологическом процессе, последовательное освое­ние им производственных операций; вербальное наставление (ин­ститут «дядек», монастырей, гувернеров и т.д.). Со времени Я.А. Коменского прочно утвердилось классно-урочное обучение, в котором дифференцировались такие его формы, как урок, лек­ция, семинар, зачет, практикумы. В последние десятилетия по­явились тренинги. Отметим здесь, что для преподавателя одной из самых трудных форм его деятельности является лекция, тог­да как для студента, ученика — семинарские занятия, зачеты.

Характеристики педагогической деятельности

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это прежде все­го целеположенность, мотивированность, предметность. Специ­фической характеристикой педагогической деятельности, по Н.В. Кузьминой, является ее продуктивность. Различают пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

«I — (минимальный) репродуктивный; педагог умеет пере­сказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

II — (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный.

III — (средний) локально моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса (т.е. формулировать педа­гогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащих­ся в учебно-познавательную деятельность); среднепродук­тивный.

IV — (высокий) системно моделирующий знания учащих­ся; педагог владеет стратегиями формирования искомой сис­темы знаний, навыков, умений учащихся по предмету в целом; продуктивный.

V — (высший) системно моделирующий деятельность и по­ведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащего­ся, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, са­моразвитии; высокопродуктивный».

Рассматривая педагогическую деятельность, мы имеем в ви­ду ее высокопродуктивный характер.

Предметное содержание педагогической деятельности

Педагогическая, как и любой другой вид деятельности, оп­ределяется психологическим (предметным) содержанием, в ко­торое включаются мотивация, цели, предмет, средства, способы, продукт и результат. В своей структурной организации педаго­гическая деятельность характеризуется совокупностью дейст­вий (умений).

Предметом педагогической деятельности является организа­ция учебной деятельности обучающихся, направленной на осво­ение ими предметного социокультурного опыта как основы и ус­ловия развития. Средствами педагогической деятельности явля­ются научные (теоретические и эмпирические) знания, при по­мощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся. В качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников или их представления, воссоздаваемые учеником при организованном учителем наблюдении (на лабораторных, практических заняти­ях, на полевой практике) за осваиваемыми фактами, закономер­ностями, свойствами предметной действительности. Вспомогатель­ными являются технические, компьютерные, графические и т.п. средства.

Способами передачи социально-культурного опыта в педаго­гической деятельности являются объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа с обучающимися по решению учебных задач, непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая), тренинги. Продуктом педагогической деятельности является формируемый индивидуальный опыт ученика во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмо­ционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт педагогической деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-кон­трольных действий. Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является личностное, интеллек­туальное развитие обучающегося, совершенствование, становле­ние его как личности, как субъекта учебной деятельности. Ре­зультат диагностируется сопоставлением качеств ученика в на­чале обучения и по его завершении во всех планах развития че­ловека.

**Структура и виды стилей педагогической деятельности**

Виды стилей педагогической деятельности

Стили педагогической деятельности прежде всего подразделяются на три общих, рассмотренных выше вида: ав­торитарный, демократический и либерально-попустительский, наполняясь в то же время собственно «педагогическим» содер­жанием. Приведем их описание, данное А.К. Марковой.

Авторитарный стиль. Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Учи­тель единолично решает, принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требова­ний, использует свои права без учета ситуации и мнений учащих­ся, не обосновывает свои действия перед учащимися. Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. При авторитарном стиле силы учеников направ­лены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Главными методами воздействия тако­го учителя являются приказ, поучение. Для учителя характер­ны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная не­устойчивость. Учителя с этим стилем руководства главное вни­мание обращают на методическую культуру, в педагогическом коллективе часто лидируют.

Демократический стиль. Ученик рассматривается как рав­ноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске зна­ний. Учитель привлекает учеников к принятию решений, учи­тывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учи­тывает не только успеваемость, но и личностные качества уче­ников. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. У учителей с демократическим стилем руковод­ства школьники чаще испытывают состояния спокойной удов­летворенности, высокой самооценки. Учителя с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения. Для та­ких учителей характерны большая профессиональная устойчи­вость, удовлетворенность своей профессией.

Либеральный стиль. Учитель уходит от принятия реше­ний, передавая инициативу ученикам, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания. В классе неустойчи­вый микроклимат, скрытые конфликты».

Каждый из этих стилей, выявляя отношение к партнеру взаимодействия, определяет его характер: от подчинения — к партнерству — к отсутствию направленного воздействия. Су­щественно, что каждый из этих стилей предполагает доминиро­вание либо монологической, либо диалогической формы обще­ния. Более детализированная по характеру включенности в де­ятельность педагога общения дифференциация стилей предложе­на В.А. Кан-Каликом:

— стиль увлеченности педагога совместной с учащимися творческой деятельностью, что является выражением отношения учителя к своему делу, к своей профессии;

— стиль дружеского расположения, который служит общим фоном и предпосылкой успешности взаимодействия учителя с классом. В.А. Кан-Калик обращает внимание на опасность пе­рехода дружеского расположения в фамильярность, панибратст­во, что может пагубно сказаться на педагогической деятельно­сти в целом. «Дружественность должна быть педагогически це­лесообразной, не противоречить общей системе взаимодействий педагога с детьми»;

— стиль общения — дистанция, являющаяся выражением авторитарного стиля, который, благоприятно сказываясь на внешних показателях дисциплины, организованности обучающих­ся, может привести к личностным изменениям — конформизму, фрустрации, неадекватности самооценки, снижению уровня при­тязаний и т.д.;

— стиль общения — устрашение и заигрывание, что свиде­тельствует о профессиональном несовершенстве педагога.

На основе анализа доминирования каждого из приведенных стилей в поведении (деятельности) учителя В.А. Кан-Калик рас­сматривает восемь моделей.

Стили педагогической деятельности в зависимости от ее характера

Наиболее полное собственно деятельностное представление о сти­лях педагогической деятельности предложено А.К. Марковой, А.Я. Никоновой. Как отмечают эти авторы, в ос­нову различения стиля в труде учителя были положены следу­ющие основания: содержательные характеристики стиля (преиму­щественная ориентация учителя на процесс или результат сво­его труда, развертывание учителем ориентировочного и кон­трольно-оценочного этапов в своем труде); динамические харак­теристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету). На этой основе авторами выделены четыре типа индивидуальных стилей, характеризующих современного учителя.

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обу­чения. Объяснение нового материала такой учитель строит ло­гично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто от­сутствует обратная связь с учениками. Во время опроса учитель с ЭИС обращается к большому числу учеников, в основном — силь­ных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, зада­ет неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожи­дается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Для учи­теля с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее инте­ресный, хотя и важный, оставляет для самостоятельного разбо­ра учащимися. В деятельности учителя с ЭИС недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учителя с ЭИС отличает высокая опе­ративность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсужде­ния, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Для учи­теля с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС). Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обуче­ния, адекватное планирование учебно-воспитательного процес­са, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивно­сти над рефлексивностью. Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой учитель адекватно планирует учеб­но-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащих­ся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого учителя отличает высокая опе­ративность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует кол­лективные обсуждения. Используя столь же богатый арсенал ме­тодических приемов при отработке учебного материала, что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС в отличие от последнего стре­мится активизировать детей не внешней развлекательностью, а проч­но заинтересовать особенностями самого предмета.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС). Для учи­теля с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обу­чения, адекватное планирование учебно-воспитательного процес­са. По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с РИС проявляет меньшую изобретательность в подборе и варь­ировании методов обучения, не всегда способен обеспечить вы­сокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время уро­ков меньше, чем у учителей с эмоциональным стилем. Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпо­читая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредст­вом подсказок, уточнений и т.п.), давая возможность отвечаю­щим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС). Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет кон­сервативность в использовании средств и способов педагогичес­кой деятельности. Высокая методичность (систематичность за­крепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельнос­ти учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому ко­личеству учеников, давая каждому много времени на ответ, осо­бое внимание уделяя слабым ученикам. Для учителя с РМС ха­рактерна в целом рефлексивность».

Структура педагогической деятельности

Как и любой вид деятельности, деятельность педагога имеет свою структуру. Она такова:

* Мотивация.
* Педагогические цели и задачи.
* Предмет педагогической деятельности.
* Педагогические средства и способы решения поставленных задач.
* Продукт и результат педагогической деятельности.

Каждый вид деятельности имеет свой предмет, точно также и педагогическая деятельность имеет свой.

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленная на освоение учениками предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

Средствами педагогической деятельности являются:

* научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется понятийно-терминологический аппарат учащихся;
* "носители" знаний - тексты учебников или знание, воспроизводимое учеником при наблюдении (на лабораторных, практических занятиях и т.п.), организованном учителем, за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;
* вспомогательные средства - технические, компьютерные, графические и др.

Способами передачи социального опыта в педагогической деятельности являются:

* объяснение;
* показ (иллюстрация);
* совместная работа;
* непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая);
* тренинги и др.

Продукт педагогической деятельности - формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт этой деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий. Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели являются развитие обучающегося:

* его личностное совершенствование;
* интеллектуальное совершенствование;
* становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

## Психологические аспекты воспитательных технологий

Идея технологизации педагогической деятельности все глубже проникает как в психологическую и педагогическую науки, так и в практику системы образования. Но степень проработанности этой идеи еще недостаточна, поэтому возникают терминологическая путаница и неточности, затрудняющие понимание!

Наиболее полно отражает сущность педагогической технологии определение М.В. Кларина: «Педагогическая технология означает *системную совокупность и порядок функционирования* всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей».

Любая педагогическая технология должна удовлетворять определенным требованиям (критериям технологичности):

системности (логике процесса, целостности, взаимосвязи всех его частей);

управляемости (целеполаганию, планированию, проектированию процесса, поэтапной диагностике, возможности варьирования средствами и методами для корректировки результата);

воспроизводимости (возможности воспроизведения любым педагогом);

эффективности (гарантированности достижения планируемого результата).

В соответствии с данными критериями технологичности в структуру педагогической технологии входят:

теоретическое обоснование (целеполагание, концепция, адекватная целям конкретной технологии, гипотеза ее осуществления, планируемый результат);

процессуальная часть (технологический процесс), которая может быть представлена как технологическая карта (описание процесса в виде пошаговой последовательности действий с указанием промежуточных результатов в каждом звене технологической цепочки, используемых средств, критериев и способов диагностики, вариантов коррекции).

Классификация классических технологий очень разветвлена. Например, Г.К. Селевко предлагает классификацию по 12 основаниям. В частности, по содержанию основной деятельности можно рассмотреть образовательные и воспитательные технологии. Но если некоторые образовательные технологии уже достаточно хорошо отработаны, то сам факт возможности применения воспитательных технологий вызывает сомнение у многих исследователей и педагогов-практиков.

Действительно, если говорить строго, то большая часть критериев технологичности выполнима лишь частично. Одним из «продуктов» воспитательной технологии являются качества личности воспитанника. Но в психологической науке вопрос об описании личностных качеств отработан недостаточно, еще не создано адекватных диагностических процедур. Поэтому затруднены замеры конечных результатов воспитательной деятельности (и тем более промежуточных), особенно если речь идет об отдельной личности. В связи с этим воспитательные технологии пока еще не могут быть обозначены как целостные, а только лишь как частные, предназначенные для решения различных конкретных задач. Можно говорить лишь об элементах технологизации воспитания.

Анализ воспитательной практики наиболее успешных педагогов показывает, что их деятельность отвечает требованию *технологичности* (без осознания этого факта самим педагогом).

***Технологичность***- интегрированный результат таких педагогических умений, как аналитические, конструктивные и организаторские, т. е. *технологичность -* это способность комплексно и целостно представить планируемую деятельность, расчленить ее на элементарные части (звенья), продумать способы и условия выполнения этих звеньев-шагов, обеспечить контроль в узловых точках с целью оперативной коррекции действий.

Данная процедура, осуществляемая мысленно, есть не что иное, как конструирование технологической карты. С овладения этим умением начинается формирование нового мышления педагога, отличающегося четкостью, структурностью, стремлением к оптимальности и эффективности деятельности.

Самой уязвимой составляющей педагогической технологии является *личностная.* Конструирование и использование воспитательных технологий требует от педагога высокого уровня психологической компетентности, отработанных до автоматизма необходимых технологических элементов.

Что может рассматриваться в качестве технологических элементов воспитательной деятельности?

Во-первых, набор профессионально-педагогических умений, обширный перечень которых предлагает А.К. Маркова. Ею выделяется также отдельный список профессионально-психологических особенностей (качеств) педагога; педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая интуиция, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение, педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая эмпатия, педагогическая общительность, педагогическая этика.

Во-вторых, это набор «личных», индивидуальных, доведенных до уровня искусства приемов, которые имеют целостный, интегрированный характер и составляют сокровищницу учителя-мастера. При их детальном анализе обнаруживается, что у разных педагогов они «сотканы» из одних и тех же составляющих, но «пропущены» через персональные «Я-концепции» их авторов.

Попытка использования педагогической технологии по описанию, представленному одним автором, может оказаться неудачной, поскольку ее «декодирование» осуществляется другим педагогом, имеющим собственное (иное) личностное содержание. Существенную помощь учителю в овладении новыми технологиями оказывают «мастер-классы», взаимообучение («от сердца к сердцу»), включенное наблюдение (метод «заразы», по выражению С.И. Гессена).

Необходимо отметить еще один важный аспект использования педагогических технологий. Искусное владение образовательной технологией позволяет педагогу получить гарантированный положительный результат, тогда как владение воспитательной технологией еще не гарантирует значительного и обязательного успеха в развитии личности конкретного ученика, поскольку отдельная технология («уединенное средство», по А.С. Макаренко) не обеспечивает многогранного влияния на воспитанника. Этим свойством, как показано в теории и практике воспитания, обладает *воспитательная система.*

Понятие воспитательной системы в настоящее время становится ключевым в педагогике, поскольку обладает свойством широты и является единством общего, особенного и единичного. Оно может стать исходным для характеристики всего круга системных понятий. Воспитательная система является одновременно психолого-педагогической и социально-педагогической, поскольку влияет на учащихся как через процесс обучения, так и через включенность в окружающую среду; через отношения между детьми, педагогами, родителями и друзьями школы; через психологический климат в коллективе.

Структура воспитательной системы школы имеет следующие компоненты: *цель* как совокупность идей, для реализации которых создается система; *деятельность,* обеспечивающая реализацию целей; *субъект* деятельности, организующий ее и участвующий в ней; *отношения,* рождающиеся в деятельности и общении и консолидирующие субъектов; *среда,* освоенная субъектом; *управление,* обеспечивающее целостность и развитие системы.

При современном подходе к воспитательным системам обнаруживается их связь с теорией самоорганизации (синергетики). Отказ от классического жесткого системного подхода и рассмотрение воспитательной системы как мягкой, открытой, которая может адаптироваться к условиям внешней среды (т.е. самоорганизующейся), сохраняя свои характерные особенности, помогает понять и выявить адекватные способы управления системой.

Важной характеристикой социальных систем является противоречие между *хаосом и упорядоченностью* в развитии. Развиваясь, система устремляется к целостности, упорядоченности, но с достижением целостности наступает остановка в развитии (смерть системы). Это противоречие выражается множеством своих частных проявлений (между традициями и новациями, между личностью и системой, между деятельностью и отношениями).

Развитие воспитательной системы определяется в первую очередь субъективными факторами, поскольку ее создателями и субъектами являются люди разных возрастов и направленности, люди творческие, нестандартные и упорядоченные, консервативные. Поэтому в функционировании воспитательной системы, с одной стороны, присутствуют элементы унификации, стандартизации поведения людей, воспроизводства повторяющихся ситуаций, где востребованы хорошо отработанные технологии, с другой стороны, на микроуровнях системы зарождаются и происходят процессы, которые нарушают установленную стабильность (неудовлетворенность отдельных личностей чем-либо, появление новых людей с идеями, уход одного или нескольких субъектов из центра системы и т.п.), создают очаг хаоса, могут повлиять на целостность системы. Ввиду сложности этого социального организма управление им должно осуществляться одновременно в трех плоскостях: системой как целым, каждым ее компонентом в отдельности, взаимодействием компонентов.

Рассмотрим на примере воспитательной системы В.А. Сухомлинского (1918-1969), как осуществлялось управление ее развитием в Павлышской средней школе, ориентируясь на изложенный выше вариант структуры. Его система создавалась в течение 25 лет, она может быть охарактеризована как гуманистическая. В.А. Сухомлинский выстраивал эту систему кропотливым трудом с большой душой и добрым сердцем, с искренней любовью к детям. Он был ее центром, идеологом, творцом. Своими идеями, воплощенными в жизнь, он намного опередил свое время: демократизация управления, выборность администрации, гуманизация отношений между взрослыми и детьми, ориентация на развитие личности как цели школы, богатство человеческих отношений, продуманная до мелочей технология обучения и воспитания, личностный подход к учителю и ученикам, опора на знание психологии, которую он сравнивал со «сложнейшими инструментами» в мастерской, со «сложными приборами» под названием «педагогика».

*Цели* воспитательной системы В.А. Сухомлинского - создание условий для разностороннего развития детей. Личность ребенка - в центре всей педагогической деятельности. По

В.А. Сухомлинскому, «забота человека о человеке, ответственность человека за человека - основа организационного и морального единства школьного коллектива». Такая забота осуществлялась побуждением детей к совершению гуманных поступков (сочувствие и помощь больному однокласснику, внимание к старому ветерану, практические дела на радость мамам, занятым тяжелым физическим трудом). Все эти деяния вписываются в такую технологическую цепочку: внесение в сознание детей мысли о проблеме человека - пробуждение адекватного эмоционального состояния - стимулирование совершения доброго поступка - совместное с детьми переживание доставленной другому радости - инициирование собственной активности в поиске нуждающихся в помощи и способах ее оказания - новые совместные переживания.

*Деятельность* по реализации целей разнообразна и многопланова. Например, хорошо продуманная подсистема разных видов труда, обязательно окрашенного чувствами: умственный напряженный труд; физический труд, требующий преодоления усталости; труд «черный»; труд эстетического характера для малышей («делание» красоты, выращивание цветов); труд технический, творческий; труд любимый; труд бесплатный общественный и производительный оплачиваемый труд; труд ручной; совместный труд учителя и ученика и т.п.

Перечисленные виды труда, составляют технологическую цепочку, обеспечивающую формирование трудовых навыков и качеств личности (уважение к людям любого труда, чувство собственного достоинства, трудолюбие, упорство, терпение и др.).

Не менее упорядочены подсистемы интеллектуального, физического, нравственного, эстетического направлений. Эффективность каждого из них обусловлена хорошо продуманной последовательностью применения форм, методов, средств деятельности. Даже нравственное воспитание может быть представлено как совокупность частных технологий.

Например, технология формирования нравственных убеждений (понятие - поступок - убеждение) имеет следующую технологическую цепочку: внесение в сознание азбуки моральной культуры (общечеловеческих норм нравственности) - вовлечение детей в практику совершения добрых дел - пробуждение переживания радости от сделанного хорошо и огорчение дурными проявлениями - осмысление совершенного действия -обретение уверенности в действиях - самостоятельный и осознанный выбор позиции или действия во имя добра и справедливости.

Для младших детей создаются памятки, оснащающие их способами действий в различных ситуациях. Например: «Если ты увидел иссохшую, растрескавшуюся почву вокруг розового куста, персикового дерева или куста винограда, разрыхли почву, а вечером полей дерево или куст».

Возникающему при виде беды эмоциональному состоянию В.А. Сухомлинский придавал исключительно важное значение: «Главное в том, чтобы у ребенка заболела душа, когда он увидел поврежденное дерево».

*Субъектом* системы В.А. Сухомлинского является педагогический совет и единый коллектив учителей и учащихся. Он помогал каждому учителю в становлении его субъектности: «Индивидуальная, дружеская, откровенная, душевная беседа - главный метод работы директора с учителем». Каждому учителю своей школы он помогал вырасти до учителя-мастера. И здесь также просматривается его авторская технология: поиск интересного, увлеченного творческого человека - личное знакомство с целью изучения направленности его личности - вовлечение в общение с детьми в кружковой работе - посещение и совместное обсуждение уроков коллег - пробуждение желания учиться в педагогическом институте - приглашение к себе на уроки для обсуждения с учителем своей деятельности - апробирование молодым учителем различных типов уроков - создание ситуации успеха - помощь учителю в дальнейшем творческом росте.

*Отношения* в школе В.А. Сухомлинского строились на основе веры в ребенка, знании его духовного мира. Все члены коллектива вовлекались в разноплановое общение воспитателей и детей в многочисленных кружках, в совместной трудовой деятельности, при проведении школьных праздников, в походах по родному краю и др. В.А. Сухомлинский считал, что у каждого учителя должно быть личностное общение с небольшой группой детей, где в совместной деятельности они раскрываются друг другу как равноправные интересные люди, важной составляющей общения было умение чувствовать состояние другого человека, чутко прикоснуться к нему, проявить внимание и заботу.

*Среда* (село Павлыш и его окрестности), освоенная в ходе развития системы, была пронизана густой сетью связей со школой. За два года до поступления ребенка в школу оба родителя посещали школьный лекторий; дети заботились о старых и одиноких людях; помогали малышам; сажали деревья и разводили сады; работали на колхозных полях; вносили красоту в жизнь родного села, школы, дома. За годы становления воспитательной системы почти все население села стало выпускниками школы. Система жила и развивалась, пока жил ее создатель и генератор.

В современном российском образовательном пространстве функционирует много авторских школ, анализ деятельности которых позволяет утверждать, что их успешность обусловлена наличием эффективной воспитательной системы.

Рассмотрим особенности воспитательной системы В.А. Караковского (школа № 825, г. Москва).

*Цели.* Гуманистическая воспитательная система, задача которой - создание условий для полноценного развития личности, в первую очередь через создание гуманистических, демократических отношений между педагогами и учащимися, через творчество и самоуправление.

*Деятельность.* Системообразующими видами деятельности являются весенний трехдневный сбор и серия ключевых общешкольных дел (клуб выходного дня, праздник чести школы, дидактический театр, праздник знаний и творчества и др.). Все виды деятельности пронизаны духом и опытом творчества (в основе лежит коммунарская методика). Например, весенний лагерный сбор проводится по следующей технологии. За 2 месяца до сбора собираются все желающие принять участие в подготовке (150-160 добровольцев). Все они делятся на группы по 8-10 человек (взрослые образуют отдельную группу) для проведения «мозговой атаки» в течение 30 минут. Все предложения фиксируются. Выбранный специальный совет из взрослых и учащихся анализирует их и составляет 2-3 варианта плана будущего сбора. Совет работает по методу свободной дискуссии.

Основной структурной единицей сбора является разновозрастный отряд в 25-30 человек из учеников 6-11-х классов. Они создаются задолго до начала сбора, крепнут во время сбора и существуют некоторое время после сбора, сплачивая коллектив «по вертикали».

Отряд «старичков» – из выпускников прошлых лет, учителей и взрослых гостей - живет общими делами и законами сбора, выполняя роль методического центра. Выпускники являются «переходным звеном» между учениками и педагогами, олицетворяя традиции школьного коллектива, контролируя точность их выполнения.

В сборе не участвуют ученики 1-5-х классов, но школьные ключевые дела охватывают всех до одного учеников и учителей, а также многих выпускников школы. Например, праздник знаний и творчества, который проводится в течение двух дней в послеурочное время в трех возрастных группах по своей программе. В первый день - общая встреча: у младших - путешествие в Читай-город; в средних классах - турнир «знатоков»; в старших классах - научная конференция с приглашением ученых. Во второй день - индивидуальные конкурсы. Все это сопровождается выдумкой в сочетании с глубоким содержанием, хорошей организацией, эмоциональным подъемом.

*Субъект* системы - воспитательный коллектив, т. е. все взрослые и учащиеся, в том числе и многие выпускники. Но, по мнению В.А. Караковского, коллектив педагогов должен иметь более высокий уровень развития, чем коллектив ученический. Директор школы осуществляет идею сочетания коллегиальности и единоначалия, личной ответственности и единства действий всех педагогов. Для этого он беседует с учителями, бывшими выпускниками, старшеклассниками, устанавливая «точки напряжения». Используется опрос всех учителей для оценки и взаимооценки каждого педагога (в том числе и директора). Каждый ученик имеет возможность через многочисленные добровольные акты реализовать и развить свою субъектность. Для обеспечения личностного роста учителей в школе ведется насыщенная научно-исследовательская работа. Планомерные исследования позволяют прогнозировать развитие воспитательной системы, обновлять ее компоненты.

*Отношения.* Создание гуманистических отношений - одна из целей воспитательной системы В.А. Караковского. Их возникновению в большей степени способствует весенний лагерный сбор, поскольку там возникает особая атмосфера: доверительные, теплые отношения между учителями и учениками, эмоциональный творческий подъем, острое переживание чувства «мы». Сбор имеет самостоятельную духовную ценность как феномен школьной культуры, передающийся из поколения в поколение. Участникам удается окунуться в идеальный мир, который существует в мечтах многих людей.

Уравновешивают атмосферу праздника многочисленные комплексные дела (цепь ситуаций). В школе стремятся к созданию отношений «по типу семьи», а не «по типу парламента», т. е. к созданию духовного единства взрослых с воспитанниками.

*Освоенная среда.* Социальное окружение школы № 825 -«спальный» район. Основное направление освоения среды - ее «педагогизация», заключающаяся в широкой общественно-педагогической деятельности учащихся.

Рассмотренная система очень технологична, о чем свидетельствуют как ее длительная жизнестойкость, так и отзывы многочисленных гостей школы, которые «заражаются» духом творчества, простотой и изяществом реализации идей.

Сравнение двух описанных воспитательных систем позволяет выделить два «кита», на которых они стоят: первый -взгляд на ребенка как на величайшую ценность, как на главный предмет педагогической и человеческой заботы; второй -огромный личностный потенциал авторов этих систем.

*Каково место психолога в воспитательной системе школы?* Ответ на этот вопрос дается в коллективной монографии под ред. В.А. Караковского. Авторы подчеркивают, что при ориентации психологической работы на выстраивание гуманистической воспитательной системы перед психологом стоят две задачи. Первая - построение гуманных отношений, комфортное общение через создание благоприятных социально-психологических условий для продуктивного *сотрудничества* учителей, учащихся и их родителей. Вторая - содействие личностному росту, самореализации субъектов воспитательной системы. Для решения этих задач необходима социально-психологическая служба, роль которой меняется на разных этапах развития воспитательной системы.

На первом этапе (становлениесистемы)первоочередными задачами для психолога являются установление причин неудовлетворенности педагогов и учащихся существующей в школе ситуацией в отношениях между субъектами системы.

На втором этапе (стабильного функционирования системы) приоритетными для психолога становятся задачи поддержки успешного взаимодействия субъектов внутри различных групп, развития креативности, самостоятельности, лидерских качеств учащихся, профилактика и снятие психологических перегрузок учащихся и педагогов, оценка эффективности воспитательной системы по психологическим критериям.

На третьем этапе (сложившейся системы) на первый план выдвигаются задачи психологического просвещения, образования, экспертизы. Необходимо реализовать программу психологической поддержки личностного роста учащихся, профессионального совершенствования педагогов.

На четвертом этапе (обновления и перестройки системы) главной задачей становится своевременный психологический анализ возникающих потребностей в обновлении основных сфер школьной жизни.

Таким образом, деятельность психолога как субъекта управления воспитательной системой школы связана главным образом с его влиянием на личностный и отношенческий компоненты системы.

## Особенности воспитания на разных возрастных этапах

Главная цель психологического сопровождения воспитания - создание социально-педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своей жизни: деятельности, общения и собственного внутреннего мира. Центральный принцип психологического сопровождения - ценность личностного выбора и самоопределение в значимых жизненных ситуациях. При организации воспитательного процесса должны быть созданы условия для:

личностного развития как реализации индивидом своей потенциальной универсальности и бесконечности;

самоопределения - обретения человеком ценностей и смыслов жизни и их реализации;

саморазвития - содержательного наполнения человеком своего жизненного поля, включающего в себя совокупность жизненных смыслов и пространства реального действия.

Воспитание осуществляется в ходе интериоризации ценностей и смыслов, т. е. путем их усвоения в результате осознания и выбора (процесс культуроосвоения). Воспитание также предполагает процесс активного порождения ценностей и смыслов самим ребенком (процесс культуротворчества). Помощь ребенку в его становлении в качестве субъекта саморазвития и есть основная цель воспитания.

Основой организации воспитательного процесса и его психологического обеспечения являются представления об особенностях конкретного возраста и тех психологических механизмах, которые лежат в основе формирования личности на разных возрастных этапах.

В психологии выделены следующие этапы психического развития:

1. От зачатия до момента рождения (пренатальный период).

2. Младенческий возраст (до 1 года).

3. Раннее детство (с 1 года до 3 лет).

4. Дошкольный возраст (с 3 до 7 лет).

5. Младший школьный возраст (7-11 лет).

6. Подростковый возраст (11-15 лет).

7. Старший школьный возраст (15-18 лет).

***Период от зачатия до момента рождения****.* Существует мудрый древнеиндийский афоризм: «До пяти лет общайтесь с сыном как с царем, с пяти до пятнадцати - как со слугой, после пятнадцати - как с другом». Это высказывание находит свое подтверждение в современных психологических концепциях, которые убеждают, что характер ребенка, его установка на жизнь и мировосприятие - позитивное или негативное - формируются в основе своей до 5-7 лет. Формирование психики ребенка начинается задолго до его появления на свет. Уже в тот момент, когда родители планируют появление ребенка в семье, начинает формироваться жизненный сценарий\*, жизненный стиль\*\*, «Я-концепция»\*\*\*. «Какое счастье, что у нас будет малыш!» -думают од ни молодые родители. «Как это некстати», -с сожалением говорят другие. Если мать или отец не хотят его появления на свет, это и есть первая угроза психологическому благополучию ребенка.

\* Жизненный сценарий - неосознаваемая программа жизни личности, которая формируется под влиянием родительского программирования (Э. Берн).

\*\* Жизненный стиль - это значение, которое придает человек миру и самому себе, его цели, направленность его устремлений и те подходы, которые он использует при решении жизненных проблем (А. Адлер).

*\*\*\* «Я-* концепция» - совокупность представлений личности о себе, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты (К. Роджерс, Р. Бернс).

Некоторые женщины не могут доносить ребенка до положенного срока, их преследует один выкидыш за другим. Зачастую бесплодие женщины имеет в своей основе не физиологические, а психологические причины. В частности, женщина, которая сознательно, а чаще неосознанно не хочет иметь ребенка, избавляется от него еще до рождения. В таком случае утверждение «не могу иметь ребенка» можно заменить высказыванием «не хочу иметь ребенка».

Таким образом, первое, что формирует положительную установку ребенка на мир, - положительные чувства, которые испытывают родители, думая о нем на этапе планирования беременности.

Для благополучия будущего ребенка немаловажным является и то, как мать переносит беременность. На состояние беременной женщины оказывает влияние целый комплекс факторов: с одной стороны, растущий плод уже с первых дней беременности действует на ее эмоциональное состояние, а с другой - мать находится во власти чувств, обусловленных ее представлениями о беременности и родах, а также под воздействием на нее близких. Если в семье - спокойствие и понимание, малыш чувствует себя так же комфортно, как и его мать. Если же мать находится в ситуации хронического стресса, страха, то и ребенок мгновенно впитывает в себя эти чувства. В то же время представления о симбиотическом единстве матери и плода, беспроблемном внутриутробном существовании не соответствуют действительности. Эмбрион - самостоятельное существо, имеющее достаточно сил для своей защиты. Микропсихоаналитик А. Фанти заменил понятие «внутриутробный симбиоз» на понятие «внутриутробная война», в которой периоды перемирия нарушаются конфликтами и борьбой. Женщина, думая о ребенке, чувствует не только радость. Страх за свою жизнь («А вдруг я умру во время родов?»), неудобства, дискомфорт во время беременности и после рождения ребенка -это лишь некоторые чувства, присутствующие в сознании будущей матери. Амбивалентность (двойственность) материнских чувств - это реальность, которую стоит научиться принимать.

Уже в это время малыш способен вступать в контакт со своим социальным и физическим окружением. Начиная с 3-й недели жизни плода идет формирование спинного и головного мозга, сети сенсорных и двигательных нервов. Первые реакции эмбриона на 8-й неделе жизни свидетельствуют о начале функционирования нервной системы. Уже с 3-го месяца внутриутробной жизни ребенок начинает двигать телом и глазами. В середине 4-го месяца беременности движения ребенка усиливаются, и мать начинает их чувствовать. На 7-м месяце появляются многочисленные рефлексы: ребенок сосет свой большой палец, реагирует на звуки, слышит голос матери и с первых дней появления на свет узнает его среди других.

«От пятилетнего ребенка до меня только шаг. А от новорожденного до пятилетнего - страшное расстояние. От зародыша до новорожденного - пучина», - говорил Л.Н. Толстой. Задача родителей - сделать все, чтобы для ребенка это время было не жизнью в пучине, а жизнью в ласковом, теплом море заботы, нежности и тепла. Прогулки на свежем воздухе, общение с природой, разговоры папы и мамы с ребенком, как с уже все понимающим и чувствующим, прослушивание любимых музыкальных произведений, а главное - переживание радости от того, что семья уже состоит из трех человек, - вот лишь некоторые рекомендации, которые может дать психолог родителям. Кроме того, следует обратить внимание родителей на сохранение благоприятного душевного настроя в период всей беременности и максимальное использование возможностей этого этапа жизни не только для укрепления плода, но и для собственного личностного роста и укрепления супружеских отношений.

***Младенческий возраст ( до 1-года).***В психологии для описания состояния, которое испытывает ребенок в период родов, используется термин «первичная родовая травма». Расставание ребенка с матерью, которая защищает и согревает его своим телом, болезненно для него. Встреча с чужим, холодным и незнакомым миром навсегда запечатлевается в его памяти и является для него первой травмой. Отрываясь от организма матери, ребенок попадает в условия, резко отличающиеся от тех, в которых он находился раньше. Не привыкший к ощущению своего веса, ребенок из жидкой среды попадает в воздушное пространство, сила тяготения наваливается на него тяжелым грузом. На органы чувств обрушивается поток звуков, света, прикосновений. Температура окружающей среды снижается, младенец делает первый самостоятельный вдох. Если бы рядом с новорожденным не было взрослого человека, прежде всего -матери, то через несколько часов это существо должно было бы погибнуть. Чем более гуманизирован процесс рождения, тем более благополучна будет жизнь ребенка.

Критерием перехода от стадии новорожденности к стадии младенчества является комплекс оживления, который проявляется в эмоционально-положительной реакции ребенка (движения, звуки) на взрослого. Разлука матери и ребенка в первый год жизни вызывает серьезные нарушения в психическом развитии ребенка и накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь. Психолог Р. Спите описывал многочисленные симптомы нарушения поведения и задержку психического и физического развития детей, воспитывающихся в детских учреждениях. Несмотря на то, что уход, питание, гигиенические условия в этих учреждениях отвечали нормам, процент смертности был очень большим. Отмечено, что способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви он получил сам и в какой форме она выражалась.

А. Янов описывает одну из своих пациенток, воспитывавшуюся в сиротском приюте. Она часто кричала, лежа в кроватке и пытаясь привлечь к себе внимание, но никто не приходил к ней на помощь. Потом ее физические ощущения притупились, и она сама убаюкивала себя. Вскоре это вошло в привычку. Просыпаясь, она испытывала дискомфорт, начинала кричать, но быстро подавляла свои чувства и молча лежала в кроватке. Такое подавление стало типичной эмоциональной реакцией. «Я замыкалась в себе, старалась отрешиться от мира, испытывая странное оцепенение. Все во мне словно замерло, и я пребывала в каком-то полусонном состоянии, даже когда бодрствовала». Такую же вялость и апатию отмечают многие ученые, которые обследовали детей, помещенных в приюты.

Задача младенческого возраста - формирование базового доверия к миру, преодоление чувства разобщенности и отчуждения в непосредственно-эмоциональном общении с матерью (ведущий тип деятельности в этом возрасте)\*. Динамика соотношения между доверием и недоверием, «количество веры и надежды, вынесенной из первого жизненного опыта», определяется не особенностями кормления, а качеством ухода за ребенком, наличием любви и нежности, проявляющимися в заботе о малыше. В одних культурах мать эмоционально проявляет свои чувства, кормит младенца всегда, когда он плачет, не пеленает его. В других же культурах, напротив, принято туго пеленать, дать ребенку покричать и поплакать, «чтобы его легкие были сильнее». Последний способ ухода характерен для русской культуры. Им объясняется особая выразительность глаз русских людей. Туго запеленутый ребенок имеет основной способ связи с миром - через взгляд. Если ребенок ощущает свою ненужность, у него формируется глубокое чувство недоверия миру, которое будет сопровождать его всю жизнь.

\* «Ведущей мы называем такую деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготовляющие переход к новой, высшей ступени его развития» (А.Н. Леонтьев).

Базой для развития личности в этом возрасте является образ телесного «*Я*». «Наличие тела - это критерий истинности утверждения «я существую». В телесных играх с ребенком мать помогает ему ощутить и эмоционально прочувствовать, прожить отдельные части его тела в контакте с ее руками. Пальчики рук, головка, ладошки ребенка становятся персонажами сюжетных игр, наделяются именем, исполняют определенную роль. Пестушки, потешки, пальчиковые игры передаются из поколения в поколение и являются основой культурной программы освоения пространства телесного «Я». Мать читает ребенку: «Сорока-белобока, кашку варила, деток кормила,, этому дала, этому дала...» Ребенок еще не может понять смысл того, что говорит ему взрослый, но он чутко улавливает настроение, присматривается к поведению взрослого, манипулирует частями своего тела и открывает благодаря взрослому себя.

Важное значение для формирования личности имеет домашний уклад семьи, ритмы ее жизни, позиции, которые занимает каждый ее член. Дом должен олицетворять надежность, безопасность, предсказуемость для ребенка.

«Первое, что мы должны воспитать у наших детей и что развивается на протяжении всего детства – это потребность детей в человеке, в другом человеке, сначала в матери, отце, затем в товарище, друге, наконец в коллективе и в обществе». На развитие данной потребности стоит обратить особое внимание: с ребенком надо говорить, улыбаться, рассказывать ему сказки, не смущаясь тем, что дитя еще не все понимает из того, что говорит ему взрослый.

***Раннее детство (от 1 года до 3 лет)****.* Ребенок после года существенным образом отличается от младенца. Он уже не беспомощное существо, нуждающееся в постоянной заботе взрослых. Ребенок сам способен перемещаться в пространстве, может находить пищу и питье, способен к деятельности при отсутствии взрослых. Он становится относительно самостоятельным в своих действиях. Начавшие ходить дети разрываются между желанием быть рядом с матерью и желанием быть независимыми. Ребенок сталкивается с первыми нормами, запретами и ограничениями. Важной задачей этого возраста становится овладение навыками контроля над своей эмоциональной жизнью, формирование способности к опрятности и дисциплине. Кризис этого возраста связан с приучением ребенка к чистоплотности. Если родители понимают ребенка и помогают ему контролировать естественные отправления, ребенок получает опыт автономии. Напротив, слишком строгий или непоследовательный контроль приводит к развитию у ребенка стыда или сомнений, связанных со страхом потерять контроль над собой.

Родители, проявляющие строгость и суровость в вопросах, касающихся приучения ребенка к туалету, также директивно проявляют свое отношение к действиям, требующим самостоятельности и независимости (питание, одевание, исследование окружающего мира). Самостоятельность - это не только навыки, связанные с привлечением ребенка к участию в одевании, умывании, кормлении, но и умение занять себя и организовать свое время.

Реакции родителей должны помогать понять детям, как их поведение влияет на окружающих. Дети нуждаются в обратной связи, которая может выражаться в похвале («Как хорошо ты мне помог!») или в мягком порицании («Котенку может быть больно»). Основной принцип обратной связи заключается в том, что обсуждается не личность ребенка, а его конкретные действия.

В деятельности ребенка от 1 года до 3 лет главенствующую роль играет предметно-манипулятивная деятельность. Ребенок открывает для себя назначение предметов, ту роль, которая закреплена за ними на протяжении многих человеческих поколений. Примерно с 1 года и 3 месяцев малыши начинают выполнять не только те действия, которые показали им взрослые, но и те, которые они наблюдали сами: они наряжаются, прижимают к себе куклу, целуют ее. После полутора лет в дополнение к сюжетным игрушкам начинают привлекаться предметы-заместители, которыми можно действовать. Взрослый активизирует ребенка, проявляя интерес к его играм, подсказывая, как можно поиграть с той или иной игрушкой. Не следует навязывать ребенку готовую игру. Это может сковывать его инициативу. Важно позаботиться о том, чтобы среди игрушек были те, с помощью которых он может изображать различные действия взрослых: куклы с различными предметами для игры с ними (посуда, мебель, кукольная одежда), игрушечные звери и птицы, наборы игрушечных инструментов.

Во многих исследованиях отмечается, что у детей между 18 и 24 месяцами начинают формироваться эмпатия и сотрудничество. Основа их формирования в том, как обращаются с ребенком, когда он обижен или нуждается в помощи. Малыш должен видеть проявления сочувствия членов семьи друг к другу. Взрослые могут стимулировать развитие эмпатии, напоминая о том, что папа пришел с работы и устал, ему нужно отдохнуть, братик маленький, ему трудно собрать игрушки. Важен личный пример. 2-3-летний малыш легко усваивает особенности взаимоотношений взрослых. Неправильные поступки взрослых легко перенимаются детьми. В присутствии детей нельзя выяснять отношения, ссориться. Важно объяснять ребенку, что можно делать и чего нельзя. Демократия в отношениях с ребенком, доведенная до анархии, отсутствие подсказок относительно различения плохого и хорошего, доброго и злого приводят к неуверенности ребенка, к неспособности вырабатывать собственную линию поведения. Важна согласованность, непротиворечивость в ожиданиях и требованиях, которые предъявляют родители ребенку.

Большое значение имеют взаимоотношения со сверстниками. Взрослые должны помочь ребенку уже в этом возрасте строить доброжелательные отношения с ними, вызывать в нем желание и умение играть вместе с другими детьми, проявлять сочувствие к тому, кто упал, ушибся и плачет.

К 2-м годам у ребенка появляется осознание принадлежности к определенному полу. Мальчики быстрее освобождаются из-под опеки матери, девочки в большей степени нуждаются в близости с ней. К этому же времени в речи ребенок все чаще использует личные местоимения - «Я», «Мое». Ребенок начинает осознавать себя субъектом действия.

Для ребенка важно подтвердить факт своего присутствия в окружающем его мире. Именно поэтому малыш затевает игру, путаясь между взрослыми, оставляет свои игрушки на видном месте, с интересом слушает взрослых, обращающихся к нему с вопросами: «А кто это здесь сидит, а кто это к нам пришел? ». Нахождение своего места (в том числе в пространстве психологических отношений) очень важно для личностного развития ребенка.

***Пример из консультативной практики.*** На консультацию к психологу пришла мама с просьбой объяснить, почему ее сын в течение недели просит еще и еще раз прочитать сказку про Машу и трех медведей. Во время беседы мама рассказала, что после рождения младшей сестры мальчик был переселен из своей кроватки в комнату к бабушке. Мальчик переживал чувство ревности, обиды, связанное, в том числе с потерей собственного, уже обжитого места. Сюжет сказки, действия персонажей и то, чем она закончилась, видимо позволяли ему снять то напряжение, которое он испытывал.

Базовыми потребностями, определяющими развитие ребенка, являются:

потребность в теплых доверительных отношениях;

потребность в компетентности;

потребность в самодетерминации.

В том случае если в семье созданы условия для удовлетворения перечисленных потребностей, развитие ребенка будет носить позитивный характер.

***Дошкольный возраст (с З до 7 лет)****.* В этот период происходит дальнейшее интенсивное развитие психической, физической и личностной организации ребенка. Развиваются внутренние органы, увеличиваются мышечная масса, вес мозга, усиливается регулирующая роль коры больших полушарий. Все это создает необходимые условия для психического и личностного развития. У ребенка развивается зрительная, слуховая, кожно-двигательная чувствительность. Формируется элементарная наблюдательность, когда ребенок сознательно изучает предмет, выявляя его основные свойства и признаки. Дети-дошкольники с удовольствием рассматривают картинки, слушают музыку, смотрят детские спектакли. Они способны давать первичные эстетические оценки: красиво - некрасиво, нравится - не нравится. Внимание и память преобладают у ребенка в непроизвольной форме. Ребенок внимателен к непосредственно вызывающему интерес объекту или ситуации, запоминает то, что запоминается само. Развивается воображение, преобладает конкретное мышление, т. е. мышление в непосредственном действии. К концу дошкольного периода ребенок в значительной степени осваивает родную речь: обогащается словарь, происходит дальнейшее совершенствование грамматического строя речи, появляется речевое мышление. Все перечисленные данные способствуют переходу ребенка на новый уровень развития личности.

Спецификой дошкольного возраста является изменение социальных условий (социальной ситуации развития), в которых живет ребенок. Он становится более самостоятельным, повышаются требования со стороны взрослых, изменяется система отношений как со сверстниками, так и со взрослыми. Начинается внутренний конфликт между своими желаниями, потребностями быть «как большой» и недостатком физических и психических возможностей реализовывать это. Возникает кризисная ситуация, имеющая несколько особенностей:

негативизм (ребенок отказывается подчиняться требованиям взрослых);

упрямство (ребенок настаивает на собственных требованиях и решениях);

строптивость (ребенок протестует против порядков, существующих в доме);

своеволие (проявляется в стремлении отделиться от взрослого);

обесценивание взрослых (мать может услышать от ребенка, что она - «дура»);

протест-бунт (ребенок часто ссорится с родителями);

в семьях с единственным ребенком встречается стремление к деспотизму.

Разрешение возрастного кризиса лежит в открытии для ребенка новых видов деятельности, дающих ему возможность проявить свою инициативу, и в системе социальных связей, способствующих личностному росту.

Отечественные психологи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) считают, что в дошкольном возрасте ребенок пытается установить новые, более зрелые формы отношений с окружающими. Родители и воспитатели отмечают любимую фразу ребенка в этом возрасте: «Я сам!». Ребенок пытается самоутвердиться. Если поддержать ребенка в его самоутверждении, то у него сформируются такие качества, как инициативность, предприимчивость. Если же родители и воспитатели будут препятствовать утверждению ребенком своего *«Я», у* него могут сформироваться чувства вины и зависимости.

Важным аспектом развития ребенка в дошкольном возрасте является становление нравственных чувств и моральных суждений. Уже в раннем периоде его побуждают считаться с другими людьми: «Не шуми, бабушка отдыхает», «Помоги маме собрать игрушки». У него формируется эмоциональная реакция на похвалу, лежащая в основе развития самооценки, отношения к самому себе и к своим качествам.

Наиболее ранней формой обогащения нравственного опыта является подражание. Ребенок подражает родителям не только внешне, но и перенимая эталоны оценки происходящего. Родители обсуждают между собой те или иные ситуации, используя слова типа: «неправ», «хороший», «неуважает», «добрый». Ребенок, соотнося высказывания с ситуацией, учится оценивать происходящее. Если дети видят доброту и щедрость со стороны других или их хвалят за их собственную доброту, то эти качества получат свое развитие. Важно научить ребенка ставить себя на место другого.

Нравственное сознание состоит из знаний, чувств и поведения. Ребенок по мере взросления учится распознавать хорошее и плохое, доброе и злое, приобретает опыт переживаний «несправедливого» наказания, уважения к старшим. Он действует в соответствии с усвоенными эталонами поведения. Именно с таким усвоением связано проявление ябедничества у дошкольников. Дошкольник бежит к воспитателю или родителю не для того, чтобы наказали товарища, а для того, чтобы убедиться в правильности усвоенных норм морали. «А Сережа дерется с Таней» (мальчик не должен драться с девочками), «А Катя порвала книжку» (с книгами надо обращаться бережно).

Поведение ребенка во многом зависит от опыта разрешения нравственных ситуаций: помочь больной маме или поиграть машинкой; пожалеть раненого котенка или побежать с друзьями на качели. Родителям стоит стимулировать пробуждение нравственных чувств, основанных на альтруизме, бескорыстии. В этом случае быстрее формируются внутренние моральные побудители (совесть), чем в случаях прагматически ориентированного воспитания, построенного по принципу обмена («ты - мне, я - тебе»).

В среднем дошкольном возрасте усвоение ребенком норм и правил, умение соотнести свои поступки с нормами постепенно приводят к формированию основ произвольного поведения, для которого характерны устойчивость, неситуативность, соответствие внешних поступков внутренней позиции.

Конечно, у дошкольника еще нет развитых моральных суждений, глубокого понимания причин своих поступков и действий других людей. Но взрослые могут сделать очень многое для того, чтобы помочь ребенку в его моральном становлении: это и личный пример, и обсуждение и реальное проживание вместе с ребенком проблемных ситуаций, с которыми он встречается в жизни, На 3-м году жизни дети пытаются играть вместе. Ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра, имеющая важное значение для психического развития ребенка. Участие в игре предполагает согласование действий, помощь товарищу по игре, подчинение и руководство. В ней происходит развитие инициативы ребенка, способности подчиняться правилам, стремления соблюдать этические нормы и правила общения. Понаблюдайте за детьми, играющими во дворе. Малыши 3-4 лет еще не способны к совместным играм, каждый из играющих стремится установить свое игровое пространство. Дети постарше договариваются о ходе и содержании игры, введением жеребьевки подчиняют индивидуальные желания общему правилу.

Важным регулятором поведения ребенка является самооценка, т. е. его отношение к своим способностям, возможностям, личностным качествам, а также к внешнему облику. Чтобы правильно оценивать себя, ребенок должен научиться оценивать других людей. Если родители подчеркивают положительные качества ребенка, поддерживают его в начинаниях, отмечают достижения, а не фиксируют только неудачи, то это станет основой положительной самооценки ребенка. М.Ю. Лермонтов в романе «Герой нашего времени» пишет: «Да, такова была моя участь с самого детства! Все читали на моем лице признаки дурных свойств, которых не было; но их предполагали - и они родились. Я был скромен - меня обвиняли в лукавстве: я стал скрытен. Я глубоко чувствовал добро и зло; никто меня не ласкал, все оскорбляли: я стал злопамятен; я был угрюм, другие дети - веселы и болтливы; я чувствовал себя выше их - меня ставили ниже. Я сделался завистлив. Я был готов любить весь мир – меня никто не понял; я выучился ненавидеть. Я говорил правду - мне не верили; я начал обманывать». Внешняя, социальная оценка постепенно становится внутренней самооценкой ребенка.

Самооценка ребенка обнаруживается не только в том, как он оценивает себя, но и в том, как он относится к достижениям других. Известно, что дети с повышенной самооценкой не обязательно любуются собой, но охотно критикуют все, что делают другие. Дети с заниженной самооценкой, напротив, склонны переоценивать достижения друзей. Для формирования положительной самооценки ребенку важно понять, что даже ошибаясь, можно продвигаться к поставленной цели. Необходимо чаще говорить ребенку, что он «может», «способен», «умеет», тогда ребенок научится доверять себе.

Возрастной кризис 7 лет связан с тем, что ребенок попадает в новую социальную ситуацию развития: из дошкольного окружения - в окружение учителей, школьников. Этот кризис характерен тем, что он может пройти безболезненно, если не будет слишком большой разницы в системе взаимоотношений, сложившейся у ребенка до школы и при поступлении в нее. Ошибаются родители, которые используют упоминание о школе в качестве инструмента запугивания: «Вот пойдешь в школу, там тебе покажут...», а также те, которые рисуют для ребенка жизнь в школе радостной и безоблачной. Ребенок с желанием готовится к встрече со школой, но в то же время он должен понимать, что учеба - это труд, требующий серьезных усилий.

Основные психологические новообразования, на которые можно опираться при воспитании ребенка дошкольного возраста, следующие:

1. Формируется первое схематичное цельное детское мировоззрение.

2. Возникают первые этические нормы: «Что есть добро и что есть зло? ».

3. Ребенок способен управлять своими эмоциями, ставить перед собой цели. Это свидетельствует о формировании произвольного поведения.

4. Ребенок отделяет себя от мира других людей, что является основой формирования самосознания.

***Младший школьный возраст (7-11 лет).***В 7 лет ребенок поступает учиться в школу, что кардинально меняет социальную ситуацию его развития. Школа становится центром его жизни, а учитель - одной из ключевых фигур, во многом заменяющей родителей. Согласно концепции Э. Эриксона [13] в этот период формируется важное личностное образование - чувство социальной и психологической компетентности (при неблагоприятных условиях развития - социальной и психологической неполноценности), а также способность дифференцировать свои возможности. Семилетний возраст также относят к критическим. У первоклассника могут проявляться особенности, не характерные для него в обычной жизни. Сложность учебной деятельности и необычность переживаний могут стать причиной тормозных реакций у подвижных и возбудимых детей и, наоборот, делают возбудимыми спокойных и уравновешенных детей. Успех или неудача в школьной жизни определяют внутреннюю психическую жизнь ребенка.

Особую роль в жизни первоклассника играет учитель. Именно от него во многом зависит эмоциональное самочувствие ребенка. Оценка учителя является для него главным мотивом и мерилом его усилий, стремлений к успеху. Самооценка младшего школьника конкретна, ситуативна, имеет тенденцию к переоценке достигнутых результатов и возможностей и во многом зависит от оценок учителя. Преобладание в учебной деятельности у отстающих неуспеха над успехом, постоянно подкрепляемое низкими оценками учителя, ведет к нарастанию у школьников неуверенности в себе и чувства неполноценности. Справедливая и обоснованная оценка учителя, данная ученику, имеет значение для формирования позитивного отношения к нему одноклассников. По наблюдениям В. А. Сухомлинского, ошибки в поведении учителей приводят к отклонениям в поведении учеников. У одних они приобретают «характер взвинченности, у других - это мания несправедливых обид и преследований, у третьих - озлобленность, у четвертых - напускная беззаботность, у пятых - безучастность, у шестых - страх перед наказанием, у седьмых - кривлянье и паясниченье...»

Однако есть учащиеся, у которых даже под влиянием педагогических ошибок не формируется отклонений в поведении.

Гарантией устойчивости состояния таких детей является отношение родителей к ребенку. Если с раннего детства ребенок чувствует свою защищенность, у него вырабатывается «иммунитет» к социальным стрессам вне семьи. На практике же бывает скорее наоборот. Общение со школьником в семье не только не компенсирует трудности, возникающие у ребенка в школе, но и усугубляет их. Родители могут сами чувствовать неуверенность перед школой, у них могут актуализироваться страхи, связанные с собственным опытом обучения. Кроме того, не редкость - ожидание высоких результатов и активное демонстрирование своего недовольства в случае их недостижения. Ориентация на результативную, а не процессуальную сторону учебной деятельности ведет к тому, что ребенок всеми силами старается быть отличником в ущерб психологическому здоровью.

А.Л. Венгером выделены пять основных типов неблагоприятного развития младших школьников:

1. «Хроническая неуспешность». Нарушения деятельности ведут к неуспеху, который порождает тревогу. Тревога дезорганизует деятельность ребенка и способствует закреплению неудач. Наиболее распространенные причины «хронической неуспешности»: недостаточная готовность ребенка к школе; негативная «Я-концепция» ребенка как следствие семейного воспитания; ошибочные действия педагога; неадекватная реакция родителей на естественные затруднения ребенка при освоении учебной деятельности.

2. «Уход от деятельности». Ребенок погружен в собственный фантазийный мир, уходит в свою жизнь, мало связанную с задачами, стоящими перед учеником начальной школы. Причины: повышенная потребность во внимании, которая не удовлетворяется; инфантилизация как проявление незрелости; богатое воображение, которое не находит своего выражения в учебе.

3. «Негативистическая демонстративность». Ребенок нарушает правила поведения, стремясь получить внимание. Наказанием для него является лишение внимания. Причины: акцентуации характера, повышенная потребность во внимании со стороны окружающих.

4. «Вербализм». Дети, развивающиеся по этому типу, отличаются высоким уровнем развития речи, но задержкой в развитии мышления. Проявляется в демонстративности, связанной с ориентацией на достижения, и в инфантильности мотивов общения. Причины: «вербализм» сочетается с повышенной самооценкой ребенка и с переоценкой способностей ребенка родителями.

5. « Интеллектуализм ». Этот тип развития связан с особенностями познавательных процессов. Хорошо развито логическое мышление, хуже развита речь, и слабо развито образное мышление. Причина: недооценка родителями значимости собственно детских видов деятельности.

Причины наиболее частых запросов к психологу со стороны родителей и запросов к психологу педагогов можно выделить следующие:

- случаи, группирующиеся вокруг тревожащих взрослых индивидуальных особенностей ребенка: медлительный, неорганизованный, упрямый, неуправляемый, некоммуникабельный, эгоист, драчлив и агрессивен, плаксивый, неуверенный в себе, лживый, всего боится и т.п.;

- случаи, группирующиеся вокруг особенностей межличностных отношений со сверстниками: необщительный, замкнутый, нет друзей, не умеет вести себя с другими детьми, плохие отношения с братом (сестрой), не ходит гулять, так как с ним не дружат, и т.п.

Задача школьного психолога вместе с учителем обеспечить благоприятное вхождение ребенка в школьную жизнь, помочь ему освоить позицию школьника, способствовать формированию положительных отношений в классном коллективе.

***Подростковый возраст (11-14 пет)****.* Главной задачей развития в подростковом возрасте является самоопределение в сфере общечеловеческих ценностей и общения между людьми. Подросток приобретает навыки межличностного общения со сверстниками своего и противоположного пола, формирует более независимые отношения с родителями (уменьшается эмоциональная зависимость при сохранении потребности в психологической и материальной поддержке), пытается ставить задачи, связанные с будущим (семья, карьера, образование), осваивает «новое тело».

Подростки стремятся быть самостоятельными и независимыми от мнения родителей. Центральная потребность подростка - быть и чувствовать себя взрослым. Чувство взрослости часто выражается в повышенной критичности по отношению к учителям и другим взрослым, появляется феномен «охота за промахами». Родители начинают раздражать подростка, появляется желание изолироваться от них, возрастает количество конфликтов между родителями и детьми. Обычно они возникают в период, когда подростки начинают формировать собственную систему ценностных установок и ориентации. Не менее часты конфликты из-за разных представлений о степени самостоятельности. Подростки считают себя вполне взрослыми и имеющими право на самостоятельные решения. При высокой зависимости подростка от родительского мнения конфликт может не возникнуть. С одной стороны, подросткам хочется иметь свободу, но с другой стороны, они понимают, что свобода усиливает их ответственность.

Ведущий тип деятельности в этом возрасте - интимно-личностное общение со сверстниками. Подростки начинают формировать многочисленные группы, которые могут объединяться в крупные подростковые компании. Один из смыслов существования компаний - защита своих интересов, протест взрослым законам жизни. В компаниях начинают формироваться отношения со сверстниками противоположного пола. Парные отношения, свидания, как у взрослых, слишком тяжелы для подростков. В условиях группы межполовые отношения формируются легче. Таким образом, компания -своеобразный полигон для отработки межличностных отношений. Выделяют стадии формирования и развития подростковых компаний:

1. Изолированные однополые группы;

2. Однополые группы в межгрупповом общении;

3. Лидеры однополой группы формируют разнополые группы;

1. Тесное общение разнополых групп;

2. Свободно связанные пары.

Подростки могут не входить в компанию по разным причинам. Чаще причиной бывает их собственное нежелание, реже, -потому что их в компанию не принимают. Отношения подростков со сверстниками являются моделью их будущих социальных отношений с миром.

По результатам программы «Подросток 2000 года» (руководитель С.В. Кривцова) был составлен психологический портрет современных старшеклассников. Традиционно культивируемые школой ценности - творчество, познание, активная, деятельная жизнь - отсутствуют в сознании подростка. Особенное неприятие вызывает «активная деятельная жизнь». За этим стоит убеждение в том, что своим трудом и талантом нельзя «пробить дорогу в жизнь», добиться достойного положения и материального благополучия. В личном опыте, как правило, отсутствует переживание успеха в качестве личного достижения, личной победы, обусловленной собственной активностью, что является следствием традиционных установок педагогов -подчеркивание неудач и ошибок учеников.

Известный московский педагог А. Тубельский пишет о драматичности отношений взрослого и подростка: «Старшие поколения... росли с идеалами и жизненными ценностями. Их можно было принимать или не принимать, но они были. И на этой основе каждое поколение определяло свое будущее. Жизнь сегодняшних подростков трагична в буквальном смысле. У них уже сложилось ощущение своей ненужности в обществе. Чем в основном озабочены родители и педагоги? Накормить, одеть, дать образование, помочь поступить в институт. Зачем, ради чего жить дальше - на эти вопросы нет ответов ни у старших, ни у самих 11-16-летних».

Не принимают подростки стиль жизни, который характерен для их родителей, вынужденных много работать и возвращаться домой усталыми и раздраженными. В большинстве семей отсутствует атмосфера теплоты и интимности в отношениях между родителями и детьми. Каждый шестой подросток (из полных семей) испытывает эмоциональное отвержение со стороны обоих родителей. Наиболее типично враждебно-непоследовательное отношение родителей в сочетании с их психологической автономией. У подростков формируются желание противостоять и противодействовать ценностям, установкам и образу жизни взрослых, что часто ведет к конфликту с родителями, особенно если в семье преобладает авторитарный стиль воспитания. Несмотря на то, что все более значимым становится влияние на подростка референтной группы - группы сверстников, семья как центр идентификации остается для него значимой.

Именно поэтому первые места в рейтинге ценностей занимают счастливая семейная жизнь, материальное благополучие и здоровье. Они же называются как наименее доступные в будущем. Высокая ценность этих жизненных сфер в сочетании с недосягаемостью порождает внутренний конфликт.

По данным А.А. Реан, среди подростков высок процент социально незрелых, не имеющих сформулированных жизненных и профессиональных целей. Только 16% подростков способны брать ответственность за происходящее на себя.

Психологическая готовность взрослых к общению с подростками имеет несколько составляющих:

внутренняя личностная свобода самого взрослого и собственная интервальная позиция по отношению к жизни;

- знание психологических особенностей подросткового возраста и особенностей конкретных детей;

- овладение конкретными навыками общения с подростками, которые позволяют взрослым полно и свободно выражать себя, демонстрировать принятие и понимание детей с самыми разными психологическими особенностями и поддерживать отношения с ними искренними и открытыми.

В работе с родителями и педагогами психолог должен обратить внимание на формирование у них отношения к подросткам как самоценным личностям, имеющим ограничения и ресурсы для своего развития. Необходимо повысить в глазах взрослых ценность общения с детьми и показать, как важно проявлять искренний интерес к потребностям ребенка и его интересам. В том случае, если взрослые проявляют враждебность или недружелюбие по отношению к подростку, важно научить ребенка системе защит, противодействующих разрушительному влиянию взрослого. Подросткам часто необходимо помочь в понимании взрослых, в адаптации к их требованиям. Дети не всегда могут осознать глубинные причины конфликтов, которые кроются в объективных различиях поколений.

***Юношеский******возраст (15-18 лет).***Ведущий тип деятельности в этом возрасте - учебно-профессиональная. Среди новообразований выделяют: психологическая готовность к самоопределению, формирование идентичности и устойчивого образа *«Я»,* полоролевая идентификация.

К концу этого возраста юноши и девушки обычно достигают физической зрелости, заканчивается половое созревание, гармонизируется работа внутренних органов.

X. Ремшмидт выделяет следующие задачи развития в юношеском возрасте.

1. Достижение большей волевой независимости: независимость в планировании своего времени и принятии решений; усвоение ценностных представлений на основе их собственной значимости, независимо от взглядов родителей и референтной группы; рост доверия к внесемейным группам и влияниям; больший реализм в формировании целей и стремлении к тем или иным ролям; рост устойчивости к фрустрациям; усиление, потребности влиять на других людей.

2. Изменение целей на основе ценностных представлений: потребность в самостоятельном приобретении идентичности; повышение требовательности к самому себе; углубление самооценки.

3. Смена гедонистических мотивов более отдаленными целями, направленными на достижение определенного статуса.

4. Возрастание способности к действиям.

5. Принятие на себя моральной ответственности с учетом общественных ценностей.

Кризис идентичности является нормативным для 15-17 лет. Он необходим для нормального взросления и проявляется в бурном росте самосознания. Меняется отношение к своей личности. Юноша осознает себя неповторимой, не похожей на других личностью, с собственным миром чувств, мыслей и переживаний, с собственными взглядами и оценками. Желание выделиться среди сверстников, попытки быть оригинальным приводят к стремлению самоутвердиться во внешних формах поведения, в оригинальных суждениях и необычных поступках. Осознание своей особости сочетается с интересом к себе, со стремлением к самопознанию, к тому, чтобы узнать «Каков Я?, «К чему способен?». Отсюда - развитие рефлексии, способности к самоанализу.

Появляется осознание необратимости времени и конечности существования. Высока направленность на будущее.

В этом возрасте общее эмоциональное самочувствие становится более ровным. Как правило, нет аффективных вспышек, которые встречаются у подростков из-за повышенной возбудимости. Эмоциональная жизнь становится более богатой и тонкой по оттенкам переживаний. Отчетливо заметен рост способности к эмоциональному сопереживанию. У девушек более выражена потребность в безопасности, слабее выражена ориентация на группу, они менее уверены в себе, чем юноши.

Значительное место имеют чувства, связанные с интимной сферой человеческих отношений. Юношеская сексуальность ориентирована на любовь, верность и партнерство. Молодые люди более склонны к накоплению сексуального опыта, сексуальность для них может выступать способом выделиться и посоперничать со сверстниками. Девушки больше ценят нежность, уважение, ориентированы на то, чтобы сексуальные отношения гармонично соединялись с дружбой и любовью.

Велика потребность в самовоспитании, направленном на формирование целостной личности.

Одним из основных психологических новообразований юности является психологическая готовность к самоопределению, поэтому работа психолога должна быть прежде всего направлена на оказание поддержки в том, чтобы юноша осознал себя субъектом самоопределения, был способен принять ответственность за свои действия. Подобное поведение требует психологической, физической и социальной зрелости, на формирование которых акцентируется внимание психолога. Его работа должна быть направлена на то, чтобы:

- сформировать на высоком уровне психологические структуры, прежде всего самосознание школьника;

- развить потребности, обеспечивающие содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временная перспектива;

- создать предпосылки для становления индивидуальности как развития осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником.

**Основные характеристики и предметное содержание**

**учебной деятельности**

*Основные характеристики учебной деятельности*

Отмечаются три основные характеристики учебной деятель­ности, отличающие ее от других форм учения: 1) она специаль­но направлена на овладение учебным материалом и решение учеб­ных задач; 2) в ней осваиваются общие способы действий и на­учные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до шко­лы); 3) общие способы действия предваряют решение задач (И.И. Ильясов) (сравним с учением по типу проб и ошибок, ког­да нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность). Добавим к этим трем еще две существенные характеристики учебной деятельности. Во-пер­вых, отвечая познавательной, ненасыщаемой потребности, 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте» что, по определению Д.Б. Эльконина, является основной ее ха­рактеристикой. Во-вторых, чешский теоретик процесса и струк­туры учения И. Лингарт рассматривает еще одну особенность учеб­ной деятельности как активной формы учения, а именно 5) из­менения психических свойств и поведения обучающегося «в за­висимости от результатов своих собственных действий». Таким образом, можно говорить о пяти характеристиках учебной дея­тельности в сопоставлении с учением.

Исходя из определения учебной деятельности как деятельно­сти по овладению обобщенными способами действия, саморазви­тию обучающегося благодаря решению специально поставленных преподавателем учебных задач посредством учебных действий, рас­смотрим ее собственно деятельностные характеристики. Прежде всего подчеркнем, вслед за Д.Б. Элькониным, ее общественныйхарактер: по содержанию, так как она направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством; по смыс­лу, ибо она общественно значима и общественно оцениваема; по форме, поскольку она соответствует общественно выработан­ным нормам обучения и протекает в специальных общественных учреждениях, например в школах, гимназиях, колледжах, инсти­тутах. Как любая другая, учебная деятельность характеризует­ся субъектностью, активностью, предметностью, целенаправлен­ностью, осознанностью имеет определенную структуру и содержа­ние.

Анализ предметного (психологического) содержания учеб­ной деятельности, как и любой другой деятельности, начинает­ся с определения ее предмета, т.е. того, на что направлена дея­тельность: в данном случае — на усвоение знаний, овладение обоб­щенными способами действий, отработку приемов и способов дей­ствий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся. Это и является ее предметом, ее содержанием.

Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность не тождест­венна усвоению — оно является ее основным содержанием и оп­ределяется строением и уровнем ее развития, в которую усвоение включено. В то же время, так как учебная деятельность направ­лена на изменение самого субъекта (что в значительной мере про­является в младшем школьном возрасте, когда учебная деятель­ность является ведущей, но, по сути, и в любом другом возрас­те), усвоение опосредствует субъектные изменения и в интеллек­туальном, и в личностном плане, что также входит в предмет учеб­ной деятельности.

**Педагогическая психология о сущности воспитания**

Цели воспитания

Дискуссионна проблема целей воспитания, имеющих конкретно-исторический характер. Реальные цели всегда специфичны не только для определенной эпохи, но и для конкретных социальных систем, а также конкретных институтов.

Ни одно из существующих многочисленных определений цели воспитания не является исчерпывающими.

В различных педагогических концепциях цель воспитания трактуется в зависимости от социально-философских позиций авторов, как:

* воспитание всесторонне и гармонично развитой личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство;
* приобщение человека к культуре, развитие у него творческой индивидуальности; воспитание социально компетентной личности;
* воспитание автономной личности, способной к позитивному изменению и совершенствованию себя и окружающей действительности; эмансипация, свободное развитие личности;
* формирование отношений личности к миру и с миром, к себе и с самой собой;
* развитие самосознания личности, помощи ей в самоопределении, самореализации и самоутверждении.

Виды воспитания

С содержательной точки зрения воспитание классифицируется по-разному. Наиболее обобщенная классификация включает в себя:

умственное;

трудовое;

физическое воспитание.

Часто, принимая во внимание аспекты воспитательного процесса, называют (в различных сочетаниях) идейно-политическое, военно-патриотическое, патриотическое, нравственное, интернациональное, эстетическое, трудовое, физическое, правовое, половое, экологическое, экономическое воспитание. Существуют концепции прагматического, гражданского, ценностного, коллективистского, коммуникативного воспитания и др. По институциональному признаку выделяют семейное воспитание, школьное, внешкольное, 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, демократичное воспитание.

Междисциплинарный подход к воспитанию

Будучи сложным социальным явлением, воспитание является объектом изучения ряда наук.

Философия исследует познавательное, ценностное, социально-политическое, нравственное и эстетическое отношение человека к миру, онтологические и гносеологические основы воспитания; формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, в соответствии с которыми определяются его конкретные средства.

Социология изучает социальные проблемы развития личности, социальный "заказ" системе воспитания, определяемый обществом в неявном виде и формируемый государством в документах, условия осуществления, региональные и социально-культурные особенности воспитания, систему воспитательных институтов, учреждений, соотношение и удельный вес непрограммируемых социальных явлений и целенаправленного воздействия на человека в процессе cоциализации и воспитания.

Этнография рассматривает закономерности воспитания у народов мира на разных стадиях исторического развития, существующий у разных народов нормативный канон человека и его влияние на воспитание; характер родительских чувств, ролей и отношений и т.д.

Экономическая наука определяет роль в росте эффективности общественного производства, финансовые и материально-технические ресурсы, необходимые для оптимальной инфраструктуры системы воспитания.

Правоведение занимается правовыми формами организации и функционирования воспитания; правовыми нормами, регламентирующими статус, права и обязанности государства, его институтов и граждан в сфере воспитания.

Криминология, изучая преступность, в т.ч. как издержки социализации и воспитания, разрабатывает меры по ее предупреждению.

Биология, физиология, генетика исследуют естественные основы развития, отражающиеся на процессе и результатах воспитания.

Педагогика исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития; разрабатывает теорию и методику воспитания, определяя его принципы, содержание, формы и методы.

Психология выявляет индивидуальные, возрастные, групповые особенности и закономерности развития и поведения людей, создающие объективные и субъективные предпосылки эффективности способов и средств воспитания. Большое внимание воспитанию уделяет т.н. конфессиональная психология, разрабатываемая в целях формирования религиозного сознания и поведения.

Критерии и показатели воспитанности и воспитуемости

Прежде всего, необходимо отметить, что нет однозначных решений проблемы определения критериев и показателей уровней воспитанности. Подходы исследователей различны не только в определении тех или иных критериев, показателей, но и в определении сущностных признаков этих понятий.

В.И. Журавлев, например, определяет критерии как научно обоснованные эталоны, по которым устанавливается степень достигнутого в развитии, формировании, обучении, воспитании учащихся. А показатели - как явления, характеризующие уровень развития личности, ее обученность, воспитанность, наблюдаемые визуально и устанавливающие меру реализации на практике выработанных у школьников навыков и умения поведения, знаний.

В "Большом энциклопедическом словаре" критерий определяется как "признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки" (Большой…, 1998, С.595).

Критерий выражает сущностные изменения объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении. Это средство - необходимый инструмент оценки, но сам он оценкой не является. Но, как отмечает А.К. Маркова, "выбор критерия во многом определяется практическими интересами, заключающимися в достижении компетентной, максимально результативной и в то же время приоритетно наиболее значимой для психолога деятельности. В этом случае он может быть представлен как научно обоснованная "модель", характеризующая сущность профессиональной деятельности практического психолога, совокупность знаний о ней, через которую она максимально выражена, или же, как сумма знаний о реальных достижениях и возможностях оптимизации этой деятельности".

Н.Е. Щуркова так определяет, что такое показатель: "то, что доступно восприятию, то, что "показывает" наличность чего-либо".

Среди основных показателей воспитанности ею выделяются следующие:

внешний вид ребенка;

мимический и пластический образ;

речь;

поведение, складывающееся из отдельных поступков;

избирательная деятельность;

реакции на социальные явления;

система его взаимоотношений с окружающими;

качественность его предметной деятельности;

идеалы.

Уровни воспитанности и воспитуемости

На основе критериев воспитанности и воспитуемости А.К. Маркова выделяет следующие уровни воспитанности и воспитуемости.

Воспитанность (высокий уровень): широкий запас нравственных знаний (об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к себе). Синтез нравственных представлений в целостное индивидуальное мировоззрение. Согласованность нравственных знаний с личными убеждениями, мотивами. Гармония знаний и убеждений с нравственным поведением, единство слова и дела в учении. Развернутые познавательные и социальные мотивы в учении, интерес к способам работы. "Сильное" целеполагание - удержание целей в ситуациях затруднений, ошибок, помех, доведение работы до конца. Преобладание положительных конструктивных эмоций в учении.

Воспитанность (низкий уровень): слабые, разрозненные нравственные представления о том, что такое хорошо и что такое плохо. Усвоенные нравственные знания не всегда принимаются как основа личных убеждений, личные мотивы рассогласованы с общепринятыми правилами и нормами. Разлад, рассогласование у самого человека нравственных знаний, убеждений, поступков. Мотивы учения на уровне интереса к фактам, узкая ориентация на результат работы при отсутствии интереса к способам работы. Цели негибкие, нереалистические, ситуативные и неперспективные, разрушаются в условиях затруднений и помех. Преобладают отрицательные деструктивные эмоции в учении, тревожность, неуверенность в себе.

Воспитуемость (высокий уровень): откликаемость на помощь другого человека в развитии его личности - следование советам другого человека. Легкость использования и преобразования усвоенных способов социального поведения в новых условиях. Активная ориентировка в новых социальных условиях.

Воспитуемость (низкий уровень): закрытость личности для развития, нежелание прислушиваться к советам окружающих. Затрудненная ориентировка в новых социальных условиях. Трудновоспитуемость - барьеры, конфликты с окружающими, агрессия при попытках воздействия со стороны другого человека.

**Нравственное развитие и нравственное воспитание школьников**

Формирование нравственной основы учащихся

Исходя из главной цели школы, разностороннее развитие и творческая активность личности школьника должны формироваться на высоконравственной основе. Нравственность - это неотъемлемая сторона личности, обеспечивающая добровольное соблюдение ею существующих норм, правил и принципов поведения. Она находит выражение в отношении к Родине, обществу, коллективу и отдельным людям, к самому себе, труду и результатам труда.

Нравственная саморегуляция поведения может быть как преднамеренной, так и непроизвольной.

При произвольной, преднамеренной саморегуляции человек сознательно принимает решение действовать в соответствии с моральными требованиями и, контролируя свое поведение, выполняет это намерение даже в тех случаях, когда оно противоречит его непосредственным желаниям.

При непроизвольной саморегуляции человек поступает нравственно потому, что иначе он просто не может. Моральные мотивы поведения у него сильнее, чем все остальные побуждения. Непроизвольное нравственное поведение в большей степени отвечает условиям повседневной жизни, которые часто требуют немедленных поступков. Непроизвольная саморегуляция формируется в основном двумя путями. Во-первых, в процессе стихийного накопления нравственного опыта. В этом случае дети незаметно для себя овладевают некоторыми нравственными нормами, усваивают моральные требования, у них развиваются нравственные чувства, закрепляются определенные формы поведения, т.е. формируются нравственные привычки. Подлинный моральный смысл этих привычек осознается ими значительно позже.

Этот путь, посредством которого закрепляются главным образом элементарные правила и нормы, создает почву для усвоения более сложных моральных требований, которое осуществляется уже по второму пути: первоначально произвольно, под личным контролем, вопреки другим желаниям, а затем непроизвольно. Именно на этом этапе, когда сознательно усвоенные нравственные принципы, обогащаясь соответствующими переживаниями, становятся мотивами поведения, происходит становление нравственной саморегуляции.

Существенным недостатком, часто встречающимся в практике воспитания, является то, что при обучении детей моральным знаниям не опираются на их собственный жизненный опыт. Знания даются как бы абстрактно, тем самым не создаются условия для упражнения детей в поведении, основанном на изучаемых моральных знаниях. При этом в предъявлении детям нравственных знаний часто отсутствует какая-либо система, они даются фрагментарно, от случая к случаю (Рождественская Н.А., 1998; см. аннотацию).

Эти и другие недостатки в нравственном воспитании школьников приводят к разрыву между моральными знаниями и моральным поведением.

Для ликвидации разрыва необходимо:

* соблюдать такое соотношение между нравственным опытом ребенка и предъявляемыми ему готовыми моральными знаниями, когда этот опыт делает возможным применение данных знаний в поведении;
* ставить перед детьми специальные задачи по вычленению общего нравственного содержания из их различных поступков и выражению его в словесной форме;
* побуждать детей ставить перед собой нравственные вопросы и помогать им находить на них ответы;
* вооружать детей специальными средствами, нужными для применения нравственных знаний и воплощения нравственных побуждений в поведении, т.е. обучать детей соответствующим формам нравственного поведения; и, наконец;
* постоянно оценивать поведение детей с точки зрения тех норм, которыми они должны овладеть.

Роль эмаптии в нравственном воспитании учащихся

Важной способностью для формирования нравственного развития детей является эмпатия. Эмпатия - способность человека эмоционально отзываться на переживания другого. Человек может испытывать переживание того же качества, или, если эмпатия носит искаженный характер, противоположного.

Если человек одинаково реагирует на переживания различных людей в различных ситуациях, то его эмпатия проявляется как его устойчивое свойство. Эмпатия как свойство личности выступает мотивом тех или иных форм поведения и играет важнейшую роль в нравственном развитии ребенка.

С возрастом способность ребенка переживать за другого развивается и переключается с реакции на физический ущерб на реакцию по поводу его чувств и далее - на реакцию относительно ситуации в целом.

Для развития эмпатии очень важно, чтобы воспитатель был сам эмоционально отзывчив на переживания ребенка, умел вовремя прийти ему на помощь. Сочувствие как устойчивое свойство побуждает человека к альтруистическому поведению, так как в основе этого свойства лежит нравственная потребность в благополучии других людей, формируется представление о ценности другого. По мере психического развития эмпатия сама становится источником нравственного развития (Раис Ф., 2000; см. аннотацию).

Важнейшей составной частью нравственного воспитания учащихся является формирование у них правильного отношения к труду и к его результатам. Следует настойчиво воспитывать у учащихся понимание, что "труд - основная потребность человека. Вопрос не в том, следует или не следует работать, а в том, какая работа больше всего вам подходит. Работа нужна человеку для нормальной жизнедеятельности, как нужны воздух, пища, сон, общение... Нужно четко осознать, что труд есть биологическая необходимость. Мышцы становятся дряблыми и атрофируются, если мы их не упражняем. Мозг приходит в расстройство и хаос, если мы не используем его постоянно для достойных занятий" (Селье Г., 1992).

Личность утверждает себя в глазах других и собственных прежде всего, в плодотворном, приносящем ей удовлетворение и успех, труде. Из этого следует, что противопоказано ставить перед учеником, личность которого только формируется, задачи, с которыми он не сумеет справиться.

Эффективный путь нравственного развития школьников - включение всех детей в различные виды деятельности и отношений путем расширения масштабов этой деятельности. Учитель имеет мощный инструмент формирования нравственности своих воспитанников - организацию классного, а затем общешкольного коллектива. Становление личности происходит при такой организации этих коллективов, которая обеспечивает учащимся реальную возможность самим решать проблемы школьной жизни, влиять на положение дел в классе и в школе.

Концепция нравственного развития Кольберга

Развитие нравственности (способности выносить моральные суждения) тесно связано с когнитивным развитием. Уровни нравственности (по Кольбергу) имеют следующую градацию.

1. Преднравственный уровень (до 10 лет) включает две стадии: на первой стадии ребенок оценивает поступок как плохой или хороший в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, склонен судить о поступках по важности их последствий, а не по намерениям человека ("гетерономная мораль"), суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой этот поступок.

Позже суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь, и ребенок начинает судить о поступках по обусловившим их намерениям, понимая, что намерения важнее результатов совершенного поступка ("автономная мораль").

Вначале ребенок совершает нравственные поступки ради одобрения взрослых. Само поведение еще не вызывает положительных переживаний. Но постепенно нравственный поступок сам по себе начинает радовать ребенка. В этом случае требования взрослых, усвоенные ребенком правила и нормы начинают выступать в форме обобщенной категории "надо". При этом отметим, что "надо" выступает для ребенка не просто как знание, что надо так поступать, а как непосредственное эмоциональное переживание необходимости поступить так, а не иначе. Можно считать, что в этом переживании проявляется первоначальная, зачаточная форма чувства долга. Особенность же чувства долга состоит в том, что оно является основным моральным мотивом, который непосредственно побуждает поведение человека.

По данным исследований, зарождение чувства долга наблюдается у детей в старшем дошкольном возрасте. В младшем школьном возрасте идет процесс дальнейшего развития этого чувства. Дети в этом возрасте способны переживать стыд, недовольство собой без всякого влияния взрослых. Аналогично, совершая поступок согласно требованиям чувства долга, ребенок переживает радость, гордость. Именно эти чувства побуждают ребенка совершать нравственные поступки. Задача воспитателей состоит в том, чтобы создать условия для упражнений ребенка в нравственном поведении. Постепенно такое поведение приобретает характер привычки. Воспитанный человек очень многое делает автоматически: так, ему не надо думать, уступить или не уступить место человеку, нуждающемуся в этом, для воспитанного человека - это само собой разумеющееся поведение. На следующем мотивационном уровне у человека возникает потребность совершать нравственные поступки.

Применительно к начальной школе должен быть достигнут уровень, когда ребенок поступает нравственно не только на людях, но и наедине с самим собой. Очень важно учить детей радоваться радостью других, учить их сопереживать.

В этом возрасте ребенок способен оценивать свое поведение, опираясь на нравственные нормы, которые приняты им. Задача учителя - постепенно приучать детей к такому анализу своих поступков.

2. Конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет) - ориентация на принципы других людей и на законы.

На третьей стадии суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет.

На четвертой стадии суждение выносится, в соответствии с установленным порядком и официальными законами общества.

3. Постконвенциональный уровень (с 13 лет) - человек судит о поведении, исходя из собственных критериев.

На пятой стадии оправдание поступка основывается на уважении прав человека или признании демократически принятого решения.

На шестой стадии поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью - независимо от его законности или мнения других людей.

Кольберг отмечает, что многие люди так никогда и не переходят четвертую стадию, а шестой стадии достигает меньше 10% людей в возрасте 16 лет и старше.

Согласно Гиллиган, нравственные принципы мужчин и женщин различаются, и развитие нравственности у женщин происходит иначе, проходя следующие три уровня, между которыми имеются переходные стадии:

Уровень 1. Самоозабоченность, или эгоизм - женщина сосредоточена на удовлетворении своих желаний и ее интересуют те, кто в состоянии удовлетворить ее собственные потребности и обеспечить ей существование.

На переходной стадии (обычно после замужества) женщина еще сосредоточена на своем благополучии. Но в случае принятия решения начинает учитывать интересы других людей и объединяющие ее с ними связи.

Уровень 2. Самопожертвование (обычно после рождения ребенка) - женщина стремится вначале удовлетворить потребности других людей (ребенка, мужа), а затем свои потребности либо отказывается от своих желаний, ведет себя сообразно ожиданиям других людей, ориентируясь на заботу о другом человеке и самоотречении. На переходном этапе женщина пытается совместить удовлетворение потребностей других людей, ответственность за которых она продолжает испытывать, и учет своих собственных потребностей.

Уровень 3. Самоуважение - на этом уровне женщина понимает, что только она сама способна сделать выбор, касающийся ее собственной жизни, если он не причинит вреда людям, связанным с ней семейными или социальными узами, начинает все больше принимать в расчет собственные потребности, но не в ущерб другим.

**Педагогическое сотрудничество**

Образовательный процесс как взаимодействие. Основные линии взаимодействия

Поскольку и педагог, и учащиеся являются активными сторонами образовательного процесса и субъектами деятельности (каждый своей), было бы неправомерно рассматривать образовательный процесс только как обучающее и воспитывающее воздействие педагога на учащегося. Ученик также располагает ресурсами воздействия на учителя, поэтому образовательный процесс вполне корректно можно охарактеризовать как взаимодействие.

Во всяком взаимодействии людей выявляются его осознанность и целенаправленность. Цель участников взаимодействия может быть либо общей, либо каждый участник может преследовать свою цель. В зависимости от цели, которую ставят перед собой участники взаимодействия, выделяют разные его формы: сотрудничество – в случае общности цели и усилий по ее достижению, конфликт – в случае взаимоисключающих друг друга целей каждого из участников, противоборство – когда перед участниками стоит одна цель, но достижение ее одним из них исключает ее достижение другим.

Взаимодействие педагога и учащихся, общающихся между собой, входит в более сложную систему взаимодействия в образовательном процессе, который протекает внутри образовательной системы. В этой системе в тесном взаимодействии находятся ее подсистемы: управление (министерство, федеральное агентство, комитет, отдел образования), администрация (ректорат, директорат), педсовет, преподавательские коллективы, классы, группы. Каждая из подсистем имеет свои направления взаимодействия с другими подсистемами. Между всеми ними учебное взаимодействие реализуется в форме сотрудничества – совместной, направленной на достижение общего результата деятельности.

Кроме того, образовательная система взаимодействует с другими системами: семьей и общественностью. Все эти линии взаимодействия прямым или косвенным образом отражаются на учебном процессе непосредственно в классе. Это выражается в отношении учеников к учебе, учителям и школе в целом, которое зависит от сочетания их систем жизненных ценностей с характером учебной деятельности.

Образовательный процесс представляет собой многоплановое взаимодействие. В него включаются собственно учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя, взаимодействие учеников между собой, а также межличностное взаимодействие, которое может влиять на учебно-педагогическое взаимодействие как положительно, так и отрицательно. В истории учения взаимодействие по линии «ученик – учитель» реализовывалось в разных формах: в индивидуальной работе, классно-урочной работе, консультировании с учителем при самостоятельной работе ученика, бригадно-лабораторном методе организации обучения и т. д. В любой из этих форм взаимодействия каждая из сторон реализует свою активность. У обучающегося активность в наибольшей мере проявляется при индивидуальных формах взаимодействия. В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие осуществляется и в новых формах сотрудничества: деловых и ролевых играх, тренингах. Таким образом, на историческом пути развития образования создавались, отмирали и возрождались разнообразные планы и формы учебного взаимодействия, усложнялась и его общая схема.

Учебно-педагогическое взаимодействие происходит на субъект-субъектном уровне. Раньше было принято описывать учебное взаимодействие по схеме «субъект – объект», где в качестве активного субъекта рассматривался только учитель, инициирующий обучение, передающий знания, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Ученик считался объектом обучения и воспитания. Но поскольку мы рассматриваем всех участников образовательного процесса как активные его стороны, то взаимодействие учителя с учениками будем трактовать как двухстороннее субъект-субъектное взаимодействие. При этом, поскольку учебная деятельность учащимися осуществляется в классе, где они взаимодействуют также и между собой, в задачи учителя входит формирование класса как единого коллективного субъекта учебной деятельности, поэтому взаимодействие учителя с учащимися можно обозначить схемой «субъект – субъект коллективный». Поскольку предмет и цели деятельности педагога и учеников совпадают, все вместе они образуют единый совокупный субъект образовательного процесса. Таким образом, складывающееся по такой схеме взаимодействие представляет собой многоярусное образование, прочность которого во многом основана на установлении психологического контакта между участниками взаимодействия.

Психологический контакт возникает в результате достижения общности психического состояния людей благодаря их взаимопониманию, обоюдной заинтересованности и доверию друг к другу. Контакт осознается и переживается субъектом как положительный, подкрепляющий взаимодействие фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, а сам факт его установления приносит им эмоциональное удовлетворение. Внутренними механизмами контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание и содействие.

В основе эмоционального сопереживания лежит психологическое явление «заражения», заключающееся в бессознательной передаче психического настроя от одного индивида другому, от группы к одному индивиду или от индивида к группе. Эмоциональное сопереживание субъектов учебного взаимодействия является одновременно и фоновым, и основным механизмом контакта. Оно вызывается в первую очередь личностными особенностями взаимодействующих субъектов, значимостью цели взаимодействия, отношением сторон к необходимости взаимодействия.

Кроме эмоционального сопереживания, установлению и укреплению психологического контакта способствует интеллектуальное сопереживание – мыслительное содействие, определяемое включенностью субъектов взаимодействия в одну и ту же деятельность по рассмотрению той или иной проблемы и направленное на решение общих для них мыслительных задач. Механизм интеллектуального сопереживания и содействия обусловлен совместностью интеллектуальной деятельности педагога и учеников.

Внутренними условиями возникновения контакта между взаимодействующими сторонами являются искреннее уважение друг к другу, эмпатийность (способность к пониманию эмоционального состояния другого), толерантность (терпимость к чужим мнениям и установкам). Внешним проявлением контакта является поведение взаимодействующих субъектов: позы, жесты, направление взглядов, речь, ее интонации, паузы в ней и др.

Таким образом, учебно-педагогическое взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – учеников и учителя, являющихся субъектами, согласованность действий которых определяется психологическим состоянием контакта.

*Влияние сотрудничества на учебную деятельность. Развитие учебного сотрудничества*

Идеи теоретиков общей и педагогической психологии и передовых практиков современной школы нашли отражение в представлении о сотрудничестве как одной из определяющих основ современного образования. Сотрудничество в образовательном процессе реализуется на практике в виде коллективных, кооперативных, групповых форм учебной работы. Для обозначения учебной работы, основанной на непосредственном взаимодействии обучаемых, употребляются разные понятия: «групповая работа», «совместная учебная деятельность», «совместно-распределенная учебная деятельность», «коллективно-распределенная учебная деятельность», «учебное сотрудничество» и др. Термин «учебное сотрудничество» используется нами как наиболее емкий и общий по отношению к другим терминам, обозначающий в то же время многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой.

Сотрудничество как совместная деятельность субъектов характеризуется в отличие от индивидуальной работы следующими свойствами: а) пространственным и временным соприсутствием; б) единством цели; в) организацией и управлением общей деятельностью; г) разделением функций, действий и операций между участниками совместной деятельности; д) наличием позитивных межличностных отношений.

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.

Большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса свидетельствует о положительном влиянии организации учебного процесса в форме сотрудничества на деятельность его участников. По сравнению с индивидуальной работой при сотрудничестве успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал. Организация общегруппового сотрудничества представляет немалые трудности, но именно она подготавливает становление группы как коллективного субъекта учебной деятельности, способного к равнопартнерскому сотрудничеству с учителем. Ведущий разработчик проблемы психологии учебного сотрудничества Г. А. Цукерман, обобщая проведенные в мире исследования, отмечает 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.

Совместная работа учащихся влияет не только на каждого из них, но и на саму их деятельность. Совместное учебное действие представляет собой специфическую учебную ситуацию, которая должна отвечать требованиям общности цели, выполнения собственного индивидуального действия каждым участником, координированности всеми всех и всего и не простого сложения результатов отдельных действий, а получения общего результата. Перед группой учащихся ставится мыслительная задача, решить которую можно только коллективно. Общегрупповая деятельность по решению задачи имеет общегрупповой результат, при этом действия каждого отдельного учащегося имеют общий для всей группы смысловой стержень. Влияние же сотрудничества на личностное развитие учеников заключается прежде всего в том, что у них вырабатывается умение оценивать себя не просто с точки зрения другого, а с разных точек зрения в зависимости от его, ученика, места и функции в совместной деятельности.

Учебное сотрудничество организуется с помощью различных способов, приемов, которые одновременно регламентируют деятельность участников. Наиболее распространенными способами учебного сотрудничества при решении учебных задач являются дискуссия, обсуждение проблемного вопроса. Диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуются логическое рассуждение, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения. Соответственно, задача, которую ставит педагог перед классом в расчете на ее решение путем учебного сотрудничества, должна объективно предполагать существование более чем одной точки зрения на содержание и способ ее решения. Такие задачи требуют достаточно высокого уровня владения теоретическими знаниями и умения применять их в конкретных ситуациях.

Достаточно большое значение для эффективности учебного сотрудничества имеет характер его организации, в частности внешняя регламентация деятельности участников через распределение ролей или задание способов совместной работы. Важным способом организации сотрудничества является предварительная отработка программы совместного решения учебных задач. Исследования показали, что такая программа повышает продуктивность последующей совместной работы.

Учебно-педагогическое сотрудничество формируется далеко не сразу. Приходящие в школу дети, еще не в полной мере владеющие приемами и способами осуществления индивидуальной учебной деятельности, не могут сами наладить и деятельность коллективную и еще не умеют сотрудничать с учителем. Динамика становления совместной деятельности учителя и учеников подробно рассмотрена В. П. Панюшкиным, который выделил две фазы становления совместной деятельности учителя и учеников, включающие шесть ее форм.

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 В. П. Панюшкиным предполагается третья фаза – партнерство в совершенствовании освоения деятельности. Равнопартнерство в этой модели совместной деятельности учеников и преподавателя является результатом ее развития и становления. Можно полагать, что чем старше обучаемые, тем быстрее будет пройден путь становления подлинно совместной деятельности и достигнуто равнопартнерское, субъект-субъектное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе.

**ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКЕ**

В системе учитель-ученик, межличностные отношения и общение играют основную роль в решении задач обучения, воспитания и развития. Образно говоря, труд учителя — это общение с детьми на заданную тему. И очевидно, что только в том случае оно достигает хороших результатов, если школьники (класс) и педагог находятся в оптимальных для совместной деятельности состояниях.

Исследование общения показывает, что поведение, мимика, жесты, интонация, темп движений и пр. являются сигнальным комплексом, информирующим другого человека о психических состояниях партнера по деятельности. Каждый из таких совокупных сигналов, имеющих как информационное, так и регулятивное значение, осваивается партнером в ходе взаимодействия, в процессе которого происходит выделение и объединение признаков, информирующих об актуальных состояниях. Не анализируя всех механизмов возникновения психических состояний, отметим лишь следующее: деятельность и общение учителя и класса являются основными элементами учебной ситуации. В процессе общения происходит направленное и ненаправленное личностное взаимовлияние, которое может быть как позитивным, так и негативным, как невербальным, так и вербальным и осуществляется через внушение, убеждение, заражение и подражание. Эти условия являются предпосылкой возникновения близких или аналогичных психических состояний, а причиной — механизм взаимного отражения друг другом в контексте совместной деятельности и общения. Взаимное отражение включает в себя отражение поведенческих, эмоциональных и когнитивных сторон личности партнеров. Оно сопровождается также обменом состояний, которые играют первостепенную роль в совместной деятельности, связанной с установлением различных связей и зависимостей между людьми в ходе деятельности. Например, интеграция психических состояний взаимодействующих субъектов обусловливает соответствующий психологический климат, создает атмосферу урока. Таков, в целом, вероятный механизм возникновения психических состояний в системе учитель — ученик.

В то же время необходимо отметить определенную специфику этого взаимодействия. Одна из ее сторон представлена в системе субъект-субъектных отношений и реализуется в виде непосредственного общения на уроке. Психические состояния, возникающие в данной системе отношений, в основном спонтанные, непреднамеренные, являются следствием случайных учебных ситуаций.

Другая сторона системы отношений между учителем и учениками преломляется через учебную деятельность и ее программирование, т. е. в этом случае ученик выступает в роли объекта воздействий учителя. Для педагога эта система реализуется в виде учитель — средства познания и управления — учащиеся. Учащиеся в этом случае выступают как предмет познания и объект управления. В свою очередь, для учащихся эта система выглядит следующим образом: учащиеся — средства познания и самоуправления — учитель. Педагог, в этом случае, является источником и средством опосредованного познания.

Учитель в системе субъект-объектных отношений моделирует свою деятельность и ее средства, включая моделирование и программирование психических состояний, необходимых для достижения продуктивности урока. Психические состояния в этом случае преднамеренные и продуманные. Наш опыт и литературные данные подтверждают это предположение: педагоги-мастера практически всегда прогнозируют, какие психические состояния должны быть у них во время конкретного урока, определенной темы, в той или иной ситуации и т. д.

Таким образом, на уроке происходит интеграция состояний, возникающих как следствие взаимодействия учителя и школьников в рамках субъект-субъектных и субъект-объектных систем взаимоотношений. Что касается исследований психических состояний школьников и педагогов во время совместной деятельности на уроке, взаимодействия этих состояний, то, хотя факт взаимодействия не вызывает сомнений, этот вопрос практически не изучен. Правда, в отдельных работах, имеющих иные задачи, косвенно отмечается роль психических состояний. Например, рассматриваются барьеры общения, связанные с непониманием психических состояний партнеров, анализируются причины в особенности дидактогенных негативных психических состояний.

Можно предполагать, что возникновение в учебном процессе психических состояний, обусловленных субъект-субъектными и субъект-объектными отношениями, имеет сложный механизм и динамику проявления: в ходе взаимного отражения актуализация одной группы состояний приводит к возникновению соответствующей или иной группы состояний партнера, а изменение ситуации общения приводит к смене состояний. В этом случае управляющая роль учителя в контексте отношений со школьниками определяет ее ведущее положение в актуализации состояний школьников на уроке. Педагог как бы задает в общении со школьниками необходимые для продуктивной деятельности психические состояния, подвергаясь, в свою очередь, в процессе урока воздействиям состояний учащихся.

**Психология педагогической оценки**

Одним из главных аспектов взаимодействия педагога с учениками является стимулирование им их учебной деятельности. Как бы ни оценивал учитель учебные успехи учащихся, все его оценки в конечном счете сводятся к системе поощрений и наказаний. Поощрения стимулируют развитие положительных свойств и особенностей психики, а наказания предотвращают возникновение отрицательных.

Усилия учеников в учебной деятельности оцениваются педагогом прежде всего с помощью выставляемых отметок. Отметка сочетает в себе свойства поощрения и наказания: хорошая отметка является поощрением, а плохая – наказанием. В условиях российской системы образования используется пятибалльная система отметок: 5 («отлично»), 4 («хорошо»), 3 («удовлетворительно»), 2 («неудовлетворительно»), 1 («очень плохо»). На деле эта система давно превратилась в четырехбалльную, поскольку единицу за учебные неуспехи уже не выставляют, она используется только в качестве наказания за плохое поведение. Таким образом, в отметочной системе остались три формально положительные оценки и одна отрицательная. Но и среди положительных оценок каждая имеет свои психологические особенности. Негативная сторона столь узкого диапазона отметок состоит в том, что у него сокращаются возможности служить средством поощрения. В самом деле, полностью безошибочно и качественно выполненную работу можно оценить только оценкой «отлично». Если же ученик получает «хорошо», для него это сигнал о том, что какие-то ошибки и недочеты в его работе все-таки имеются, т. е. четверка уже несет в себе некую отрицательную для ученика информацию. Другое дело, если ранее он чаще получал тройки: тогда четверка будет означать, что работа выполнена лучше его обычного уровня, и это может заставить ученика поверить в свои силы и простимулировать его к дальнейшей работе по предмету.

Надо отметить, что большей стимулирующей силой обладают именно средние значения отметок, а не крайние: троечника больше простимулирует четверка, а не пятерка, отличника, скорее, заставит приложить больше усилий тройка, а не двойка. Троечник, получив пятерку, может утратить смысл дальнейшего самосовершенствования, так как оценки выше все равно нет, четверка же дает понять, что ему еще есть «куда расти» и он имеет возможность добиться большего. Двойка же уничтожает стремление ребенка к улучшению своих результатов, так как ее трудно исправить на привычную высокую оценку, а тройка субъективно воспринимается как оценка, после которой вполне можно добиться отличной успеваемости, если постараться.

Кроме отметок самих по себе, стимулирование учебной деятельности детей осуществляется и другими способами. Побудители должны быть разнообразными и использоваться в зависимости от того, могут ли они удовлетворить актуальные на данный момент потребности ребенка. Стимулы могут быть следующих видов: органические – связанные с удовлетворением органических потребностей ребенка (вкусное, сладкое, приятное физически); материальные – приобретение в собственное пользование желанных, интересных и привлекательных для ребенка вещей; моральные – удовольствие от сознания выполненного долга, от оказания помощи людям, от соответствия своих поступков высоким нравственным ценностям; социально-психологические – повышение внимания, уважение, отведение престижной и значимой роли; индивидуальные – что-то личное, существенное для ребенка, имеющее для него особое значение.

Действие различных стимулов на ребенка ситуационно и личностно опосредовано: восприятие и оценка им тех или иных стимулов как значимых обусловлены тем, в какой ситуации это происходит. Один и тот же стимул может по-разному повлиять на дальнейшую деятельность и успехи в ней в зависимости от того, был ли он значим для данного ученика в данный момент или нет. Если от получения высокой оценки зависят какие-либо другие важные события в его жизни, она может стать сильным стимулом к достижению успеха. Если же от нее мало что зависит в жизни и деятельности ребенка, она скорее всего не станет существенным стимулом к деятельности. Под личностной опосредованностью воздействия стимулов понимается зависимость результатов этого воздействия от индивидуальных особенностей учащегося, его психического состояния в данный момент времени. На него будут сильнее действовать стимулы, касающиеся удовлетворения наиболее актуальных на тот момент потребностей. Эмоционально возбужденный человек может воспринимать значимость стимулов несколько иначе, чем спокойный. Эти особенности восприятия стимулов касаются и педагогических оценок.

Педагогическая оценка играет важную стимулирующую роль в мотивации индивидуального поведения при возникновении потребности в интеллектуальном и личностном развитии. Эта оценка должна обеспечить максимум мотивированности ребенка в учебной деятельности с учетом следующих обстоятельств:

1) знания учителем необходимого и достаточного множества разнообразных стимулов, которые влияют на стремление ребенка к успехам в учении и воспитании;

2) знания подлинных мотивов участия детей в данных видах деятельности;

3) знания индивидуальных различий в мотивации учения и воспитания;

4) знания ситуативных факторов, которые воздействуют на мотивацию усвоения информации, формирование умений и определенных качеств личности у детей.

Педагогические оценки, рассматриваемые как поощрения и наказания, должны быть уравновешенными. С одной стороны, они должны активизировать развитие у ребенка положительных свойств, с другой – препятствовать возникновению у него отрицательных качеств личности и неправильных форм поведения. В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, его возраста, ситуации и ряда других факторов соотношение и характер педагогических оценок, используемых в качестве поощрений и наказаний, должны меняться, чтобы не снижалась их эффективность.

Под эффективностью педагогической оценки понимается ее стимулирующая роль в обучении и воспитании детей. Педагогически эффективной считается такая оценка, которая создает у ребенка стремление к самосовершенствованию, приобретению знаний, умений и навыков, выработке у себя ценных положительных качеств личности, социально полезных форм культурного поведения. Мотивация ребенка к интеллектуальному и личностно-поведенческому развитию может быть внешней и внутренней (см. 2.2). Внутренняя мотивация учебно-воспитательной деятельности считается более сильной, чем внешняя, поэтому и более эффективной педагогической оценкой будет та, которая создает и поддерживает у ребенка внутреннюю мотивацию учения и воспитания. Эффективность педагогической оценки напрямую зависит и от индивидуальных особенностей ребенка: действенной будет та оценка, которая соотносится с тем, что больше всего его интересует, и для соблюдения этого условия необходимо хорошо знать систему интересов и потребностей ребенка, их ситуативную иерархию, динамику изменения со временем.

Когда говорят о социально-специфическом характере педагогической оценки, имеют в виду два обстоятельства. Во-первых, в условиях различных культур в системе обучения и воспитания предпочтение отдается разным видам педагогических оценок: в обществе западно-европейского и североамериканского типов наиболее действенны материальные стимулы, в традиционных исламских обществах – морально-религиозные, в Японии – социально-психологические. Во-вторых, социально-специфический характер педагогической оценки проявляется в том, что она может быть различна по своей эффективности в зависимости от социальной ситуации, в которой дается.

Следует помнить, что личная значимость для ребенка того или иного вида получаемой педагогической оценки может со временем меняться, поскольку по мере взросления и от ситуации к ситуации у него изменяется иерархия потребностей и ранее значимые оценки утрачивают стимулирующую роль, а вместо них на первый план выходят другие, более соответствующие возрастному развитию ребенка. Наконец, существуют индивидуальные различия между детьми, в силу которых важный для одного ребенка стимул может вообще не быть сколько-нибудь действенным стимулом для другого.

Из вышесказанного следует, что наиболее действенными способами повышения персональной значимости педагогической оценки являются:

1) систематическое изучение и учет индивидуальных интересов и потребностей ребенка;

2) актуализация тех потребностей и интересов, которые соответствуют имеющимся в распоряжении педагога стимулам;

3) варьирование характера педагогических оценок с целью избежания привыкания к ним ребенка;

4) применение педагогических оценок значимыми для ребенка людьми, которых он уважает и кому доверяет.

Выделяется несколько видов педагогических оценок, образующих разные классификации: оценки могут быть предметными и персональными, материальными и моральными, результативными и процессуальными, количественными и качественными. Предметные оценки касаются того, что делает или уже сделал ребенок, – содержания, предмета, процесса и результата деятельности, но не самого ребенка. Персональные оценки, напротив, относятся к личности, отмечают индивидуальные качества, старания, умения, прилежание и т. п. Материальные педагогические оценки включают разные способы материального стимулирования детей за успехи в деятельности: деньгами, привлекательными вещами и др. Моральные педагогические оценки содержат в себе похвалу или порицание, характеризующие действия ребенка с точки зрения их соответствия принятым нормам морали. Результативные педагогические оценки относятся к конечному результату деятельности, акцентируют внимание в основном на нем, не беря в расчет способы достижения этого результата и другие особенности деятельности. Процессуальные оценки, напротив, относятся к процессу деятельности, подчеркивают, как был достигнут полученный итог, что лежало в основе побуждения, направленного на достижение соответствующего результата. Количественные педагогические оценки соотносятся с объемом выполненной работы, числом решенных задач, сделанных упражнений и т. п. Качественные оценки касаются качества выполненной работы, точности, аккуратности, тщательности и других аналогичных показателей ее совершенства.