

Академия Национальной гвардии Республики Казахстан

Кафедра военной педагогики и психологии

Сартаев Ж.Н., Туртаев А.К.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Учебное пособие

Петропавловск – 2024 г.

УДК 37.015.3
ББК 88.6
С20

Рецензенты:

1. Алпысбаева М.Б. - Заслуженный профессор кафедры педагогики и социальной психологии Северо-Казахстанского государственного университета им. Манаша Козыбаева, доктор Phd.

2. Аюпова Г.К. - Старший офицер (психолог) отдела воспитательной и социально-правовой работы Академии Национальной гвардии Республики Казахстан, служащая.

Издается по решению Учебно-методического Совета Академии Национальной гвардии Республики Казахстан (протокол № 5 от 10.05.2024 года).

Сартаев Ж.Н., Туртаев А.К.

Педагогическая психология. Учебное пособие. – Петропавловск, 2024. – 138 с.

ISBN 978-601-81129-8-0

Учебное пособие освещает современные подходы к психологическим проблемам образования, обучения, воспитания, педагогической деятельности, выражающиеся в характеристике предмета, задач, принципов и методов педагогической психологии как науки и сферы практической деятельности.

Учебное издание призвано помочь в изучении основных психических аспектов педагогической деятельности и поведения человека в условиях учебно-воспитательного процесса, а также может быть использовано преподавателями в качестве дополнительного материала при планировании лекционных и практических занятий по этой дисциплине.

УДК 37.015.3
ББК 88.6
ISBN 978-601-81129-8-0

© Сартаев Н.Ж., Туртаев А.К., 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Глава 1. Образование и педагогическая психология	6
1.1. Педагогическая психология в системе образования.....	6
1.1.1. Предмет и задачи педагогической психологии.....	6
1.1.2. Основная система понятий педагогической психологии.....	9
1.1.3. Структура и методы педагогической психологии.....	11
1.2. Становление педагогической психологии как науки.....	14
1.2.1. Психологическая проблематика первого этапа становления педагогической психологии.....	14
1.2.2. Второй этап становления педагогической психологии, оформление ее в самостоятельную отрасль психологической науки.....	16
1.2.3. Разработка теоретических основ педагогической психологии на третьем этапе ее становления.....	22
Глава 2. Учение как психологический феномен	25
2.1. Психологический аспект процесса обучения.....	25
2.1.1. Теория и виды научения.....	25
2.1.2. Учение, его трактовки, теории, механизмы.....	33
2.1.3. Соотношение обучения и развития.....	37
2.2. Общая характеристика учебной деятельности.....	39
2.2.1. Обучение и учебная деятельность.....	39
2.2.2. Характеристики и предметное содержание учебной деятельности.....	41
Глава 3. Учебная мотивация	52
3.1. Мотивация в образовательном процессе.....	52
3.1.1. Мотивы и мотивационная сфера личности.....	52
3.1.2. Общая характеристика учебной мотивации.....	54
3.1.3. Структура учебной мотивации.....	57
3.2. Общая характеристика усвоения.....	62
3.2.1. Структурная организация усвоения.....	62
3.2.2. Сущность, свойства и усвоение знаний.....	65
3.2.3. Психологическая характеристика умений и навыков.....	70
Глава 4. Психологическая сущность воспитания	79
4.1. Сущность воспитания с психологической перспективы.....	79
4.1.1. Сущность и теории воспитания.....	79
4.1.2. Общая характеристика воспитания.....	82
4.1.3. Психологические механизмы в воспитании личности.....	86
4.2. Возрастные аспекты воспитания и обучения.....	87
4.2.1. Условия обучения и воспитания.....	87
4.2.2. Обучение и воспитание в юности.....	88
Глава 5. Психологические аспекты педагогической деятельности	92
5.1. Психологический взгляд на педагогическую деятельность.....	92
5.1.1. Педагогическая профессия.....	92
5.1.2. Общая характеристика педагогической деятельности.....	94

5.1.3.	Мотивация педагогической деятельности.....	98
5.2.	Стили педагогической деятельности.....	100
5.2.1.	Педагогические функции и умения.....	100
5.2.2.	Стили педагогической деятельности.....	103
Глава 6.	Педагог как субъект педагогической деятельности.....	110
6.1.	Характеристики личности педагога.....	110
6.1.1.	Субъектные свойства педагога.....	110
6.1.2.	Личностные и профессионально значимые качества педагога.....	112
6.2.	Профессиональные деформации личности педагога.....	118
6.2.1.	Педагогические способности.....	118
6.2.2.	Профессиональные деформации личности педагога.....	123
6.2.3.	Синдром эмоционального выгорания педагогов.....	128
	Заключение.....	130
	Список использованной литературы.....	131

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная педагогическая психология как академическая и прикладная дисциплина располагает обширным массивом информации, характеризующей жизнь человека в образовательном пространстве. Большое количество теорий, концепций, понятий и классификаций является частью системы теоретического и практического плана.

Изучение педагогической психологии позволяет сформировать у студентов теоретические знания и практические умения, связанные с анализом и психологическим сопровождением процессов обучения и воспитания, педагогической и учебной деятельности, а также педагогического сотрудничества.

Издание содержит обзор основных теоретических позиций отечественной и зарубежной педагогической психологии. Эта информация представляет собой устоявшееся научное знание как фундамент прикладного. В пособие также включены:

- дополнительный материал, отраженный в современных психологических исследованиях (научных статьях и материалах научных и практических конференций);

- обзор основных теоретических позиций педагогической психологии дальнего и ближнего зарубежья;

- систематизированный обзор основных теорий, методов и практических подходов к вопросам воспитания, обучения и развития личности в условиях образовательного процесса с учетом психологических аспектов.

Все это дает возможность студентам сопоставить теоретические знания с реальной жизнью, обеспечивает более глубокое сущностное понимание психологической реальности образовательного процесса, эффективное закрепление информации в сознании, активизирует мыслительную деятельность студентов, связанную с анализом процессов, происходящих в личности и деятельности тех, кто учит, и тех, кто учится.

Приведены структурно-логические схемы (как авторские, так и заимствованные из других источников), способствующие усвоению материала, и библиографический список.

При отборе и компоновке материала был использован интегративно-эклетикий подход, наиболее полно отражающий современные тенденции в образовании, которые выражаются в анализе и обобщении различной информации по проблеме для полного ее понимания. Студенты имеют возможность ознакомиться с разными идеями, теориями и взглядами, обобщить их и выбрать оптимальный подход к пониманию теории педагогической психологии и реалий образовательной практики.

Глава 1

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1.1 Педагогическая психология в системе образования.

1.1.1 Предмет и задачи педагогической психологии.

1.1.2 Основная система понятий педагогической психологии.

1.1.3 Структура и методы педагогической психологии.

1.2 Становление педагогической психологии как науки.

1.2.1 Психологическая проблематика первого этапа становления педагогической психологии.

1.2.2 Второй этап становления педагогической психологии, оформление ее в самостоятельную отрасль психологической науки.

1.2.3 Разработка теоретических основ педагогической психологии на третьем этапе ее становления.

1.1 Педагогическая психология в системе образования

1.1.1 Предмет и задачи педагогической психологии

Образовательный процесс как объект изучения педагогической психологии сложен, многогранен и представляет собой многофункциональное явление [24]. Главными субъектами образовательного процесса выступают те, кто опыт приобретает (учится), и те, кто опыт передает (учит). Первых называют *учащимися* (воспитанники детских садов, ученики школ, учащиеся училищ и техникумов, студенты), вторых – *педагогами* (воспитатели, учителя, преподаватели). Также в нем активно или пассивно участвуют *родители* учащихся, имеющие определенные запросы относительно образования. Регулирующую роль выполняет *администрация* образовательных учреждений, представляя идеологию и позицию государства [51].

Сам образовательный процесс традиционно рассматривается как единство (или взаимосвязь) двух других: *учения* и *воспитания*. Поэтому он называется еще воспитательно-образовательным, учебно-воспитательным. Учение в большей степени связывают с присвоением интеллектуального опыта (так называемыми знаниями, умениями, навыками). Передачу опыта называют обучением, а усвоение других видов опыта (нравственного, эстетического, духовного и др.) – воспитанием. Сегодня в педагогической психологии высказываются идеи о неразрывности воспитания и обучения [18].

Образовательный процесс анализируется рядом наук, каждая из которых акцентирует внимание на одной из его сторон, т. е. на предмете. Так, для *педагогики* предметом исследования являются сущность процессов обучения и воспитания, их закономерности, тенденции, принципы, содержание, методы и формы. *Дидактика* в качестве предмета рассматривает технологии образовательного процесса, его организацию. *Психология* как наука в целом постигает человека, его личность и поведение, развитие и существование. *Педагогическая психология* изучает человека в образовательном процессе. Она являет собой совокупность знаний из

общей, социальной, возрастной психологии и педагогики, на специфику предмета которой влияют также другие общественные и естественные науки [51].

Б.Г. Ананьев [4] отметил, что педагогическую психологию представляют пограничной комплексной областью знания, которая заняла определенное место между психологией и педагогикой и стала сферой совместного исследования закономерностей воспитания, обучения и развития, а также их взаимосвязей.

В.А. Крутецкий пишет: «Педагогическая психология изучает закономерности овладения знаниями, умениями, навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, изучает закономерности формирования у школьников активного самостоятельного творческого мышления и те изменения в психике, которые происходят под влиянием обучения и воспитания» [50, 7].

А.В. Петровский [16] отмечает, что педагогическая психология отыскивает надежные критерии умственного развития и определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимися и между учащимися.

Предмет педагогической психологии, по мнению Н.Ф. Талызиной [104], – это процесс учения, со своей структурой, характеристиками, закономерностями протекания, а также возрастными и индивидуальными особенностями учащихся и условиями, влияющими на эффективность развития личности в процессе обучения.

Согласно И.А. Зимней, данная наука изучает факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызванные этим процессом изменения в интеллектуальном и личностном развитии человека как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса [35, 23].

В учебнике П.П. Бархаева педагогическая психология понимается как наука о содержании психологических функций, реализуемых в процессе педагогического взаимодействия педагога и учащихся [7, 27].

Е.Н. Мананикова пишет: «Предметом педагогической психологии является взаимодействие субъектов образовательного процесса, психологические изменения этих субъектов, обусловленные структурой, спецификой, содержанием, механизмами, закономерностями процесса передачи и освоения социокультурного опыта» [60, 7].

В 2006–2008 гг. на страницах журнала «Вопросы психологии» было опубликовано несколько статей по поводу понимания предмета педагогической психологии. Отметим публикации И.С. Якиманской «Предмет и методы современной педагогической психологии» [123] и М.А. Степановой «Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии» [102]. В них авторы, опираясь на идеи классиков психологической науки, пытались обосновать свои взгляды на то, что же изучает педагогическая психология и какова область ее интересов. Так, И.С. Якиманская пишет, что для педагогической психологии «подлинный предмет – изучение индивидуальной деятельности ребенка, но не всякой, а лишь той, которая направлена на овладение научными знаниями при их специальной организации, т. е. обучении» [123, 12]. М.А. Степанова, продолжая осмысление темы, отмечает, что

если для педагогической психологии обучение как предметная область анализа уже устоялось, то психология воспитания и вопрос о ее предмете являются открытыми.

Предметом педагогической психологии как теоретической дисциплины являются механизмы, закономерности и условия, обеспечивающие формирование личности в образовательном процессе. Педагогическая психология как прикладная дисциплина ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, что предполагает выявление и конструирование эффективных методов работы психолога и педагога с образовательной практикой [35].

Л.А. Григорович [24] отмечает, что общими критериями в формулировке предмета являются выделение учебной деятельности как специальным образом организованного процесса освоения социокультурного опыта и выделение психических новообразований, интеллектуальных и личностных изменений, возникающих в этом процессе у его субъектов.

Обобщая изложенное, определим предмет педагогической психологии.

Педагогическая психология – наука, изучающая:

а) изменения, происходящие в личности, деятельности и взаимодействии субъектов образовательного процесса:

- обучающихся (дошкольников, учеников, учащихся, студентов, слушателей курсов последипломного образования)

- и обучающихся (воспитателей, учителей, преподавателей);

б) психологические особенности существования и протекания образовательного процесса, в котором взаимосвязаны:

- обучение (освоение основных способов и средств познавательной и преобразующей деятельности человека)

- и воспитание (подготовка вхождения человека в систему общественных отношений, усвоение ценностей и норм общественной жизни).

Определение предмета охватывает широкий круг проблем, изучаемых педагогической психологией, и стоящие перед наукой задачи [51].

Основными **общими задачами педагогической психологии** являются:

- исследование механизмов и обеспечение условий, необходимых для полноценного психического развития учащихся и формирования их личности на каждом возрастном этапе;

- выявление и проектирование социально-педагогических условий, максимально содействующих личностному развитию, самоопределению и саморазвитию субъектов образовательного процесса;

- создание методического инструментария, позволяющего выявить и спрогнозировать особенности интеллектуального и личностного развития ребенка;

- изучение психологических особенностей участников образовательного процесса (родителей, учителей, администрации образовательного учреждения) и механизмов их влияния на ребенка.

Конкретизируются эти задачи в условиях образовательной практики в отечественной и зарубежной педагогической психологии по-разному. Так, анализ публикаций журнала «Educational psychology» показывает приоритет практико-ориентированных задач, направленных на решение конкретных

педагогических ситуаций, помощь педагогу в работе с детьми разных возрастных категорий и уровней развития, интеллектуальных и физических возможностей. Отечественная педагогическая психология как продолжение идей советского периода развития рассматривает и теоретические, и практические задачи, которые определяет отдельно [29].

Теоретические задачи:

- раскрыть психологическое содержание обучения и воспитания;
- дать психологический анализ закономерностей и механизмов развивающего обучения;
- выявить психологические механизмы и обоснования воспитательных и обучающих технологий;
- разработать психологически обоснованные требования к реализации различных форм педагогического сотрудничества.

Практические задачи:

- помочь педагогу построить обучение и воспитание на психологической основе;
- способствовать созданию благоприятного, творчески развивающего климата в школе;
- научить применять индивидуальный и дифференцированный подход, использовать активные методы обучения, прогрессивные обучающие технологии;
- помочь педагогу в реализации своих личностных и профессиональных качеств в педагогической деятельности.

Подводя итог, отметим, что педагогическая психология как наука не статична, и изменение социокультурных условий в обществе постоянно ставит перед ней новые задачи.

1.1.2 Основная система понятий педагогической психологии

Педагогическая психология оперирует рядом понятий, первое из которых – **образование**.

Обучение – целенаправленная, последовательная передача (трансляция) общественно-исторического, социокультурного опыта другим людям в специально организованных условиях семьи, учебных заведений (детский сад, школа, вуз), сообщества; организация формирования знаний, умений, навыков.

Воспитание – совместная с детьми деятельность взрослых, связанная с презентацией последними норм культуры, ценностей, вкусов, идеалов, взглядов и прочего, а также с переработкой их на основе имеющихся смыслов и мотивов в поступки и поведение в целом; сторона социализации, приобретение жизненного опыта; процесс целенаправленного формирования личности в целом или отдельных ее качеств.

Понятие «обучение» тесно связано со следующими понятиями:

Научение – процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека). Как приобретение опыта научение включает в себя неосознаваемо протекающие уяснение и закрепление

содержания материала у человека, роль и значение научения меняются в процессе онтогенеза. В детстве научение является основным способом приобретения опыта, затем оно уступает место учению и учебной деятельности. Научение и учение рассматриваются как познавательный процесс усвоения социального опыта практической и теоретической деятельности.

Учение – научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта.

Усвоение – основной путь приобретения индивидом общественно-исторического опыта, процесс перехода элементов социального опыта в опыт индивидуальный, когда человек овладевает социальными значениями предметов и способов действия с ними (это внутреннее содержание процесса обучения) и нравственными основаниями поведения, а также формами общения с другими людьми (это внутреннее содержание процесса воспитания).

Учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий и побуждаемая мотивами собственного роста.

Термин «воспитание» связан с такими процессами, как социализация, развитие, рост, созревание и формирование. Этот ряд понятий педагогическая психология заимствует из психологии развития.

Социализация есть процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемые в общении и деятельности.

Развитие как категория в философии рассматривается с позиций доведения до некой степени зрелости, силы, совершенства, как переход к новому, более совершенному качественному состоянию, от простого – к сложному, от низшего – к высшему. Как психическое развитие рассматривается изменение психических процессов во времени, которое выражено в количественных, качественных и структурных преобразованиях. Оно характеризуется необратимостью, направленностью и закономерным характером. Развитие личности есть процесс формирования личности как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания.

Рост – количественные изменения, накопления в организме, которые проявляются в увеличении массы, длины тканей, количества и размеров клеток.

Созревание – достижение органами, системой, организмом в целом той степени зрелости, когда они функционируют наиболее оптимально в предложенных условиях среды. Начинается во внутриутробном периоде в качестве последовательного раскрытия физических, физиологических, конституциональных признаков человека как биологического существа.

Заканчивается с наступлением биологической зрелости.

Формирование – это деятельность, организующая целенаправленные изменения, связанные с усвоением определенного элемента социального опыта.

(Все определения даны по словарю [90]).

1.1.3 Структура и методы педагогической психологии

Логика изложения информации в любой науке подчиняется ее структуре. В трактовке структуры педагогической психологии существуют различные подходы. Выделяют традиционную и современную структуры.

Традиционная структура включает разделы:

- *психология обучения* – изучает закономерности протекания процесса обучения, особенности формирования учебной деятельности, вопросы ее мотивации, особенности формирования познавательных процессов. В рамках психологии обучения дается психологический анализ форм и методов обучения, направленных на формирование знаний, умений, навыков, обеспечивающих развитие психологически здоровой личности;

- *психология воспитания* – изучает закономерности формирования личности на разных возрастных этапах, рассматривает влияние ближнего и дальнего социального окружения на развитие ребенка, выявляет и проектирует оптимальные способы взаимодействия участников образовательного процесса;

- *психология педагога и его деятельности и взаимодействия с учащимися* – исследует структуру деятельности педагога, особенности его личности и общения, этапы и закономерности его профессионализации, взаимоотношения внутри педагогического коллектива [51].

Эта структура отражена в учебниках и пособиях по педагогической психологии В. А. Крутецкого (М., 1972), Р. С. Немова (М., 1995), Н. Ф. Талызиной (М., 1999), В. Г. Казанской (СПб., 2003), Н. В. Ключевой (М., 2004), С. В. Сарычева и И. Н. Логвинова (СПб., 2005), О. П. Котиковой и Н. Ю. Клышевич (Минск, 2007), Е. Н. Мананиковой (М., 2008).

Современная структура выделяет следующие разделы педагогической психологии (И. Ф. Демидова (2007), Л. А. Григорович (2003), И. А. Зимняя (2004)):

- *по возрастам (или сферам применения):*

- психология дошкольного обучения;
- психология школьного обучения;
- психология высшей школы;
- психология образования взрослых;

- *по предмету:*

- психология образовательной деятельности как единство учебной и педагогической;

- психология учебной деятельности и ее субъекта – обучающегося;

- психология педагогической деятельности и ее субъекта – педагога;

- психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Последняя позиция определяется пониманием предмета педагогической науки как междисциплинарной, являющейся по родовому признаку психологической, хотя и самостоятельной, отраслью научного знания. Такое толкование педагогической психологии может быть соотнесено с современным рассмотрением всего многообразия ее предмета отраслью знаний, называемой психологией

образования (Psychology of Education) или теорией обучения, где обучение понимается как двусторонний процесс преподавания и научения (учения).

Отметим, что традиционная структура является наиболее разработанной, и большинство учебных пособий (в том числе и данное) представляют педагогическую психологию именно в ее логике [51].

В педагогической психологии в настоящее время сложились **два методологических подхода** к изучению человека: естественнонаучный и гуманитарный. *Естественнонаучный подход* направлен на познание объективных, общих законов. *Гуманитарный подход* концентрируется на сущностных проявлениях человека: ценностях, смыслах и значениях, которые он им придает. В рамках естественнонаучной парадигмы существуют исследовательские стратегии *наблюдения* (обеспечивает сбор данных в контексте поставленной задачи, накопление эмпирического материала, для того чтобы в дальнейшем выйти на описание закономерностей наблюдаемого процесса или явления), *эксперимента* (позволяет обнаружить явление или процесс в контролируемых условиях, измерить его количественные характеристики и дать качественное описание) и *формирования* (предполагает активное взаимодействие психолога с другим человеком). Появление последней связано с тем, что современная педагогическая психология является наукой о развивающейся в условиях образования личности. Методы, реализующие третью стратегию, некоторые авторы [98] называют методами практической психологии и относят к ним психологическую консультацию, психологическую коррекцию, психотерапию, психотренинг, метод поэтапного формирования умственных действий, метод восхождения от абстрактного к конкретному.

Основными методами исследования в педагогической психологии являются следующие [80]:

Наблюдение – целенаправленное, специальным образом организованное и фиксируемое восприятие исследуемого объекта. *Самонаблюдение* является разновидностью наблюдения и предполагает изучение психики на основе наблюдения за собственными психическими явлениями.

Эксперимент – метод сбора фактов в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений. По форме проведения выделяют естественный и лабораторный эксперимент.

Естественный эксперимент как метод исследования был предложен А. Ф. Лазурским в 1910 г. на I Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике (один из вариантов названия зарождающейся педагогической психологии).

Естественный эксперимент проводится в условиях привычной для испытуемого деятельности. *Лабораторный эксперимент* проводится в специально созданных условиях, зачастую с помощью предназначенной для него аппаратуры. По целям проведения выделяют констатирующий и формирующий эксперимент. *Констатирующий эксперимент* имеет целью измерение наличного уровня развития. *Формирующий эксперимент* направлен на активное преобразование, развитие тех или иных сторон психики. Так как педагогическая психология призвана изучать закономерности развития личности в условиях образовательного

процесса, то главный путь для этого – проследивать усвоение новых знаний и действий при введении различных условий в процесс их формирования, т. е. использовать формирующий эксперимент. Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов [25] определили характерные черты формирующего эксперимента. Он наряду с исследованием включает элементы проектирования, так как предполагает построение или порождение объекта исследования внутри его структуры, после чего он и становится предметом изучения. Формирующий эксперимент, как правило, является комплексным и полидисциплинарным. Эффективность формирующего эксперимента оценивается с точки зрения реализуемости проектной идеи и анализа последствий. Кроме того, наряду с научно-исследовательской позицией он обеспечивает организацию и связь всех субъектов образовательного процесса (руководителей, педагогов, учащихся, родителей).

Примером масштабного формирующего эксперимента в СССР в 1980-е гг. является введение «нулевых» классов в средней школе. Психологической позицией, заложенной в основу эксперимента, явились данные о более высокой мотивации и большей эффективности обучения с шести лет. Одновременно протравивалась жизнь детей в школе (режим, нагрузки, питание) и система обучения (в игре, на занятиях вводилась учебная деятельность). Именно результаты этого масштабного эксперимента продемонстрировали положительные эффекты обучения в школе детей с шести лет, а также выявили и ряд проблем (сложности с организацией режима дня, питания, двигательной активности детей, которые так или иначе сказывались на состоянии их здоровья).

Метод опроса обеспечивает получение информации в процессе непосредственного (беседа, интервью) или опосредованного (анкетирование, опрос) общения.

Метод изучения продуктов деятельности – опосредствованное эмпирическое изучение человека через распределение, анализ, интерпретацию материальных и идеальных (но материализованных) продуктов его психической деятельности: учебной (сочинение, решенная задача), игровой (сюжет придуманной ребенком игры, построенный из кубиков дом), творческой (стихи, рассказы, сказки).

Специальной формой исследования являются тесты – стандартизированные задания, предназначенные для измерения в сопоставимых величинах индивидуально-психологических свойств личности, а также знаний, умений и навыков. Различные типы тестов сгруппированы Р.Б. Кэттеллом и В.Ф. Варбуртоном в 12 групп.

Биографический метод предполагает сбор и анализ данных о жизненном пути личности.

Методы оказания психологической помощи и поддержки субъектам образовательного процесса направлены на создание условий для целостного психологического развития учащихся и педагогов, на решение конкретных проблем, возникающих в процессе развития. К ним относятся: активное

социальное обучение (тренинг), индивидуальное и групповое консультирование, психологическая коррекция [78; 79].

Педагогическая психология в каждом конкретном исследовании применяет комплекс методов (частных методик и процедур исследования). Как правило, один из методов всегда выступает в качестве основного, а другие – в качестве дополнительных. Чаще всего при целенаправленном исследовании основным выступает, как уже отмечалось, формирующий (обучающий) эксперимент, а остальные являются дополнительными к нему (наблюдение, самонаблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности, тестирование).

1.2 СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ

1.2.1 Психологическая проблематика первого этапа становления педагогической психологии

Первый (общедидактический) этап длился с середины XVII до конца XIX в. Этот период представлен следующими именами:

- Я. А. Коменский (1592–1670);
- Ж. Ж. Руссо (1712–1778);
- И. Г. Песталоцци (1746–1827);
- И. Гербарт (1776–1841);
- А. Дистервег (1790–1866);
- К. Д. Ушинский (1824–1870);
- П. Ф. Каптерев (1849–1922);
- С. Т. Шацкий (1878–1934).

Перечисленные мыслители пытались научно проанализировать и осмыслить процессы образования, обучения, научения, воспитания и развития.

Я. А. Коменский в «Великой дидактике» проводил аналогию между солнцем и учителем, подчеркивая их значимость в жизни людей. Утверждал, что разумные методы преподавания должны основываться на природных особенностях ребенка. Ввел классно-урочную систему обучения.

Ж. Ж. Руссо проповедовал идеи любви к ребенку. Был уверен, что обучение опирается на память, которая запечатлевает следы прежних воздействий, влияющих на поведение. Высказывал мысль о том, что под влиянием взрослых связи между словами и поступками приводят к самостоятельному поведению.

И. Г. Песталоцци понимал обучение как дело творчества самого учащегося. Считал, что задача преподавания состоит в том, чтобы помочь органическому развитию человеческих способностей, что обучение – это искусство содействовать естественному стремлению человека развиваться. Основная цель обучения, по Песталоцци, – возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработка у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. Задаче развития учащихся педагог подчинял задачу обучения – вооружение знаниями. В качестве исходного

момента этого пути Песталоцци рассматривал чувственное восприятие предметов и явлений окружающего мира.

И. Гербарт поставил вопрос об авторитете учителя и обозначил психологическую дистанцию во взаимоотношениях педагогов и учеников. Общий смысл его теории – подавление самостоятельности ребенка и подчинение его взрослому.

А. Дистервег под основными принципами воспитания понимал природосообразность, культуросообразность, самодеятельность. Он подчеркивал значимость знания психологии и физиологии для обеспечения гармонического развития детей. Задача воспитания – обеспечить самостоятельное развитие человека, который обладает врожденными задатками и стремлением к развитию.

К. Д. Ушинский в книге «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868) создал предпосылки для возникновения педагогической психологии в России. Дал свою трактовку сложнейших и всегда актуальных вопросов: о психологической природе воспитания; о пределах и возможностях воспитания и обучения, о соотношении воспитания и обучения; о соотношении воспитания и развития; о сочетании внешних воспитательных воздействий и процесса самовоспитания.

П. Ф. Каптерев ввел понятие «педагогическая психология», которое вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. одноименной книги «Педагогическая психология»; осуществил фундаментальный анализ трудов великих дидактов и представителей экспериментальной психологии; ввел понятие «образование» – как совокупность обучения и воспитания, связь деятельности педагога и учеников. Рассмотрел педагогические проблемы учительского труда и подготовки учителя, проблемы эстетического развития и воспитания. Ему принадлежит заслуга фундаментального анализа трудов великих дидактов и представителей так называемой экспериментальной дидактики.

С. Т. Шацкий разработал концепцию гуманизации и демократизации воспитания, создал модель педагога, сформулировал требования к его личности и социально-педагогической, а также профессиональной компетентности.

Следует отметить такие события, как появление книг, связанных с описанием и анализом развития ребенка. Так, в конце XVIII в. вышла книга врача Д. Тидемана о развитии психических способностей ребенка. В 1851 г. была опубликована книга И. Лебиша «История развития души ребенка». В 1868 г. К.Д. Ушинский в книге «Человек как предмет воспитания» предложил целостную концепцию развития человека; подчеркнул, что ребенок находится в центре воспитания и обучения. По К.Д. Ушинскому, развитие речи ребенка – условие формирования его представлений, понятий и личности в целом. В конце 1870 г. русский психиатр И.А. Сикорский опубликовал исследование об особенностях утомления детей. Переломным моментом в исследовании ребенка стала книга «Душа ребенка» В. Прейера (1881), в которой он описал результаты ежедневного наблюдения за развитием собственного сына. Им впервые был дан анализ развития всех психических сил ребенка (развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка, языка) и предложены методики изучения детства.

В США начинает проводить исследования в направлении педагогической психологии С. Холл, развивая идеи теории рекапитуляции: развитие ребенка – это сокращенный вариант развития человечества. На основе данных экспериментальной психологии его соотечественник Дж. Болдуин обосновывает необходимость индивидуального подхода к ученикам в процессе образования. Детство как самостоятельная фаза в развитии человека впервые было рассмотрено немецким ученым К. Гроссом, который создал теорию игры в качестве формы естественного саморазвития.

Отметим, что работы русских ученых П.Ф. Каптерева и С.Т. Шацкого стали тем переломным моментом, с которого педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль и интенсивно развиваться (с 1880-х гг.). Объективными предпосылками стали:

- разработка идеи развития в биологии (теория Ч. Дарвина о том, что развитие подчиняется определенному закону), так как любая психологическая концепция связана с поиском законов детского развития;
- требования педагогической практики (понимание закономерностей, механизмов и условий развития ребенка является основой эффективного педагогического процесса);
- появление экспериментальной психологии (В. Вундт, В.М. Бехтерев) и разработка объективных методов исследования психических процессов (памяти (Г. Эббингауз), индивидуальных различий (Ф. Гальтон), умственного развития детей (А. Бине)), изучение ребенка в педагогических целях (А.П. Нечаев).

1.2.2 Второй этап становления педагогической психологии, оформление ее в самостоятельную отрасль психологической науки

Второй этап, длившийся с конца XIX в. до начала 1950-х гг., наиболее значим для становления науки, так как педагогическая психология аккумулирует достижения педагогической мысли предшествующих столетий, использует результаты психологических, психофизических экспериментальных исследований, является теоретическим основанием для разработки педагогических систем (системы М. Монтессори, Вальдорфской школы).

Этот этап можно условно разделить на два периода.

Первый период (конец XIX – начало XX в.) вытекает из общедидактического этапа, характеризуется появлением понятия «педагогическая психология» и закреплением в научной литературе психолого-педагогических взглядов, основанных на взаимопроникновении педагогической и психологической теорий. За это время вышло несколько известных книг по педагогической психологии: в России – «Педагогическая психология» П. Ф. Каптерева (1877); «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» А. П. Нечаева (1901); «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» С. Л. Рубинштейна (1913); «Педагогическая психология. Краткий курс» Л. С. Выготского (1926); в Европе – «Педагогическая психология» Дж. Селли (Англия, 1897); «Лекции по экспериментальной педагогике» Э. Меймана

(Германия, 1910–1911); «Психология воспитания» Г. Ле Бона (Франция, 1910); в Америке – книги Э. Торндайка «Педагогическая психология» (1903); «Принципы обучения, основанные на психологии» (1906); «Психология и учитель» Г. Мюнстерберга (1910); «Беседы с учителями о психологии» У. Джемса (1912).

Коротко рассмотрим основные теоретические положения перечисленных ученых.

П.Ф. Каптерев – русский педагог и психолог. В 1877 г. вышла его книга «Педагогическая психология», в которой углублены представления о роли психологии в педагогическом процессе. П. Ф. Каптерев сформулировал положение о существовании внутренней сущности образования, которое заключается в саморазвитии организма. При этом развитие понималось как «такое изощрение и усовершенствование способностей, которое делает их пригодными для самой различной работы».

А.П. Нечаев – русский психолог, представитель экспериментального направления в дореволюционной России. В 1901 г. открыл в Санкт-Петербурге первую в стране лабораторию экспериментальной педагогической психологии, где проводил исследования, направленные на изучение психических процессов детей и их развитие в процессе обучения и воспитания. А.П. Нечаев подчеркивал необходимость сближения психологических исследований и педагогической практики. В книге «Курс педагогической психологии для народных учителей» (1915) предложил психологическое видение основных направлений обучения и воспитания. Экспериментальные исследования должны были стать основой для выработки целесообразных приемов школьного обучения.

Л.С. Выготский – создатель культурно-исторической теории развития поведения и психики человека. В 1926 г. написал книгу «Педагогическая психология», которая предназначалась в качестве учебного пособия для преподавателей педагогических техникумов и институтов. Продолжал идеи П.П. Блонского, понимал воспитание как преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие организма. Педагогическая психология трактовалась автором как самостоятельная наука, образующая особую ветвь прикладной психологии, которая должна заниматься психологическими исследованиями, применимыми к воспитанию. Новизна подхода Л. С. Выготского к пониманию психологии воспитания во многом проявилась в *идее активности* всех сторон воспитательного процесса: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда.

Дж. Селли – английский психолог, в 1897 г. выпустил книгу «Педагогическая психология», в которой проанализировал развитие души, разума, эмоций, воли и характера с точки зрения новой психологии – «рефлексологии». Сознательность мыслей и поступков, опосредуемых языком, он предлагал понимать, как механизм передачи рефлексов на другие системы. Автор считал, что психическое развитие, протекающее одновременно с развитием мозга, в основных чертах сходно с развитием физического организма, и в этом случае душа постоянно изменяется благодаря собственной деятельности. Психологические знания, по мнению Дж. Селли, помогут педагогической практике понять самого ребенка, его

коллективную жизнь, найти наиболее оптимальное применение воспитательной деятельности.

Э. Мейман – немецкий педагог и психолог, основатель экспериментальной педагогики. В 1905 г. выступил в качестве одного из основателей «Журнала экспериментальной педагогики». Изложил теоретические предпосылки и исследовательские результаты новой отрасли научного знания, задача которой заключалась в установлении целостной системы целей воспитания и разработке правил и принципов для их достижения. Автор анализировал такие стороны школьной жизни, как течение и условия умственной работы; гигиена школьной и домашней жизни, ее социальной стороны; деятельность ученика в области отдельных учебных предметов, в целях критической проверки эффективности различных методов преподавания. Э. Мейманом проводились экспериментальные исследования всего поведения воспитанника во время его пребывания в школе.

Г. Ле Бон известен как автор научных трудов по физике, химии, физиологии, социологии и философии. Для педагогической психологии особое значение имеет его «Психология воспитания», в которой предложены психологические принципы построения обучения и воспитания. Основной из них заключается в искусстве заставить сознательное перейти в бессознательное путем искусственного создания рефлексов, происходящих от повторения некоторых ассоциаций. Следовательно, истинное обучение не должно быть мнемоническим (т.е. основанным на постоянном повторении), а может быть только экспериментальным (сначала организуется взаимодействие ученика с действительностью, и только затем он изучает теорию). Данный метод предлагается использовать не только в обучении, но и в воспитании, что позволит внедрить в ум ребенка необходимые навыки.

Э. Торндайк – крупнейший представитель педагогической психологии в США. В 1903 г. вышла его «Педагогическая психология», которая в 1913–1914 гг. расширилась в трехтомный труд. В этой работе Э. Торндайк впервые сформулировал основные законы учения, которые оказали большое влияние на развитие педагогической теории в США. Работы Э. Торндайка содержали разработку бихевиористского подхода к пониманию процесса учения, который трактовался как закрепление за данной ситуацией той или иной ответной реакции. Автором был выявлен ряд универсальных законов выработки прочной связи между индивидом и ситуацией. Все психологические факты, связанные с индивидуальными наклонностями, волевыми усилиями, целевыми устремлениями, ученый предлагал свести к действию определенно формировавшихся связей ситуаций и психических реакций, к готовности психофизического организма к соответствующей активности.

Г. Мюнстерберг – немецко-американский психолог, в 1910 г. написал книгу «Психология и учитель», в которой продолжил свои изыскания по вопросу практической ценности экспериментальной психологии для повседневной жизни. Автор выделил главные душевные факторы: апперцепция, память, ассоциация, внимание, подражание и внушение, воля и привычка, чувствование – которые выступают основными условиями достижения целей образования. Реализация этих целей в рамках школьного обучения предполагает решение трех задач:

1) освоение определенной системы знаний (знание мира, других людей, самого себя);

2) выполнение своей жизненной задачи, для чего ребенок с помощью упражнений должен усвоить различные виды деятельности: воздействие на вещи и на людей, переделывание самого себя;

3) пробуждение желаний осуществлять идеальные цели благодаря «косвенным» воздействиям, способным обеспечить развитие сознательности и убежденности.

У. Джемс – американский философ и психолог, в 1892 г. совместно с Г. Мюнстербергом организовал первую в США лабораторию прикладной психологии. Свое видение отношений между психологией и педагогикой отразил в книге «Беседы с учителями о психологии». У. Джемс раскрыл понимание психики как «потока сознания», психологическую сущность воспитания как процесса приобретения привычек поведения и наклонностей к действию. В итоге было сформулировано основное положение психологии воспитания – ни одного впечатления без соответствующего выражения. В этой книге У. Джемс рассмотрел роль психологического знания в развитии педагогической науки и выразил свое мнение по вопросу изучения его педагогами.

Второй период второго этапа (начало – середина XX в.) связан с осуществлением масштабных экспериментальных исследований в области педагогической психологии и накоплением большого массива научных фактов по мере развития специальной лабораторной базы (лаборатории экспериментальной педагогики А. Бине (Франция, 1892 г.), лаборатории экспериментальной педагогической психологии А. П. Нечаева (Россия, 1901 г.)).

В начале XX в. в России состоялись два съезда по педагогической психологии (1906, 1909) и три съезда по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), где обсуждались вопросы совершенствования педагогического процесса на основе психологических рекомендаций. Большой интерес на съездах вызвали выступления педологов.

Возникнув в конце XIX в. на Западе, **педология** как комплексная наука о ребенке в начале XX в. распространилась и в России. Ее основателем признан американский психолог С. Халл, который в 1889 г. создал первую педологическую лабораторию; сам термин предложил его ученик О. Крисмент. Представителями педологии за рубежом являются Дж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др. Основоположниками российской педологии считаются А. П. Нечаев, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский.

Задачи педологии заключались в том, чтобы собрать и систематизировать данные, касающиеся жизни и развития детей; обнаружить законы и установить периоды детского развития.

Педологи работали в школах, детских садах, различных подростковых объединениях. Активно осуществлялось психолого-педологическое консультирование; проводилась работа с родителями; разрабатывалась теория и практика психодиагностики.

В 1904 г. в Санкт-Петербурге открылись педологические курсы под руководством А. П. Нечаева, целью которых было распространение знаний, необходимых для понимания особенностей развития, а также образование педагогов. В этот период выходят журналы «Вестник воспитания», «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии», «Педагогические известия», «Семья и школа», «Русская школа». В 1920-е гг. в Ленинграде и Москве действовали институты педологии, где представители разных наук пытались проследить развитие ребенка от рождения до юности. Значительный вклад в развитие педологии внес русский ученый П.П. Блонский. Он разработал основы трудовой политехнической школы, состоял в секции Государственного ученого совета по разработке учебных программ и учебников. Педология была включена в программу педагогических институтов. Исследования П.П. Блонского строились на двух главных принципах – принципе развития и целостном подходе к изучению ребенка. Таким образом, предметом педологии был симптомокомплекс различных эпох, стадий и фаз детского развития [51].

27 декабря 1927 г. открылся I съезд педологов, на котором с основным докладом выступил А.Б. Залкинд. На основе его доклада была разработана программа развития педологии, в частности, в практику образования внедрена система педологического обследования.

В 1930-е гг. началась критика педологии, в результате в 1937 г. вышло Постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпроса», в котором отмечалось, что педология есть результат некритичного перенесения в советскую педагогику антинаучных принципов буржуазной науки. Были и серьезные претензии к качеству рекомендаций, которые давали ученые практикам. После выхода постановления педология была разгромлена, многие ученые репрессированы. Закрылись все педологические институты и лаборатории. Педологию убрали из учебных программ всех вузов. Более полувека тщательно скрывалось, что цвет советской психологии – Б.П. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Б.Д. Эльконин, В.Н. Мясищев и другие, а также педагоги Л.В. Занков и Я.П. Соколянский были педологами. 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 [16].

Таким образом, педология как этап становления психологических знаний обеспечила возможность разработки теоретических и прикладных проблем возрастной и педагогической психологии.

Значительным событием в истории отечественной педагогической психологии стал Всероссийский съезд по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью (1920), председателем организационного комитета которого был В.П. Кащенко. Его книга «Педагогическая коррекция», написанная в 1930-х гг., была издана в России лишь в 1992 г. По мнению В. П. Кащенко, в появлении трудных детей виновато общество.

В середине 1920-х гг. Л.С. Выготский и его ученики формируют основы новой советской психологии, ориентированной на практику. Л.С. Выготский, имевший

шестилетний опыт работы в школе, одним из первых осознал кризис, в котором находилась психология, и в качестве выхода из него предложил заново осмыслить предмет психологии как науки о функционировании и формировании психических процессов. В 1926 г. вышла его книга «Педагогическая психология», в которой было изложено понимание связи обучения, воспитания и психического развития ребенка, смысл взаимодействия ребенка со взрослыми. Принципиальное значение для развития педагогической психологии имели идеи интериоризации и понимания обучения как способа овладения социальным опытом. Л.С. Выготский считал, что «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития». Культурно-историческая теория Л.С. Выготского оказала существенное влияние на становление общей теории детского развития.

Большое значение для развития педагогической психологии имела работа М.Я. Басова «Опыт методики психологических наблюдений и ее применение к детям дошкольного возраста». Вслед за А.Ф. Лазурским, разработавшим методику естественного эксперимента, М.Я. Басов стремился найти объективные методы изучения детей. Им была разработана схема и определены требования к наблюдению как научному методу.

В это время складываются специальные педагогические системы:

Вальдорфская школа, система М. Монтессори.

Постепенно 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 педагогической психологии начиная с 1930-х гг. были развернуты исследования следующих 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 1940-х гг. появились исследования, посвященные психологическим вопросам усвоения учебного материала по различным предметам (арифметике (Н.А. Менчинская); родному языку и литературе (Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович)), по обучению чтению и письму (Д.Б. Эльконин). Основные результаты работ по педагогической психологии за рубежом получили отражение в понимании особенностей запоминания, развития речи, интеллекта, механизма выработки навыков (А. Бине, Ж. Пиаже, А. Валлон, Дж. Дьюи, Э. Клаперед); особенностей научения (Дж. Уотсон, Э. Толмен, С. Халл, Б. Ф. Скиннер); развития детской речи (Ж. Пиаже, Ш. и К. Бюллеры, В. Штерн и др.).

Широко известны исследования Ж. Пиаже, которые в зарубежной педагогической психологии являются основной базой построения обучения.

1.2.3 Разработка теоретических основ педагогической психологии на третьем этапе ее становления

Третий этап начался в середине XX в. и продолжается до настоящего времени. Основанием для его выделения служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения.

Так, в 1954 г. Б.Ф. Скиннером была выдвинута идея *программированного обучения*, которое масштабно распространилось в системе образования и используется за рубежом по сей день. Позже появились положения Б. Такмана, Р. Ганье и других последователей идеи программированного обучения.

В 1960-х гг. Л.Н. Ланда сформулировал теорию *алгоритмизации обучения*. Его идеи остались невостребованными в Советском Союзе, поэтому ученый эмигрировал в США, где стал основоположником целого направления в науке, связанного с алгоритмизацией деятельности.

В 1970–80-х гг. В. Оконь и М.И. Махмутов построили целостную систему *проблемного обучения*, отражавшую другие психологические механизмы усвоения информации: разработку системы Дж. Дьюи, идей М. Вертгеймера, положений С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина о проблемном характере мышления.

В 1957–1958 гг. появились первые публикации П. Я. Гальперина, в начале 1970-х гг. – работы Н. Ф. Талызиной, в которых излагались основные позиции *теории поэтапного формирования умственных действий*, отражавшей деятельностный подход в психологии.

В это же время в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова разрабатывалась *теория развивающего обучения*, которая основывалась на общей теории учебной деятельности и экспериментальной системе развивающего обучения (или обучения на высоком уровне трудности) Л.В. Занкова.

В советский период теория учения, обучения и учебной деятельности разрабатывалась с 1940-х гг. С.Л. Рубинштейном, который в «Основах психологии» дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний. Появившиеся в середине 1970-х гг. книги Й. Лингарта «Процесс и структура человеческого учения» и И.И. Ильясова «Структура процесса учения» позволили сделать широкие обобщения в этой области. Теорию учебной деятельности разрабатывал также А.Н. Леонтьев, который сформулировал ее конкретное содержание, а наиболее полное определение учебной деятельности дал Д.Б. Эльконин.

Эти психологические концепции организации обучения и учебной деятельности уже стали классическими, давно работают в образовании, расширены и доработаны. Постепенно появляются новые технологические идеи такой организации передачи социокультурного опыта и усвоения знаний, которые будут более эффективны и результативны.

Так, в 1970-х гг. болгарский ученый Г. Лозанов предложил метод *суггестопедии*, при котором педагог управляет психическими процессами восприятия, памяти, неосознаваемыми учащимся, с использованием эффекта гипермнезии и суггестии.

В 1950–80-х гг. на стыке социальной и педагогической психологии было проведено множество исследований структуры детского коллектива, статуса ребенка в среде сверстников (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский и др.). В это время 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); учебная мотивация (А.К. Маркова, А.Б. Орлов и др.); индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность обучения; педагогическое сотрудничество (Г.А. Цукерман и др.); личностные особенности обучаемых и учителей (В.С. Мерлин, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев и др.); психология учительства (Л.И. Митина).

В этот период выходят достаточно известные книги по педагогической психологии: в Европе – книга Э. Стоунса (Англия) «Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения» (1984), Р. Бернса (Англия) «Развитие Я-концепции и воспитание» (1986); в Америке – исследования Дж. Брунера «Психология обучения» (1962) и К. Роджерса «Свобода учиться» (1980).

В 1971 г. в Москве открылся Институт психологии, в дальнейшем – Институт общей и педагогической психологии, Психологический институт.

С конца 1970-х гг. активизировалась работа по созданию психологической службы в школе (И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин), в 1983 г. состоялась Всесоюзная конференция психологов в Таллине, в 1988 г. в школах СССР была введена ставка школьного психолога. Эта работа завершилась массовой подготовкой психологов для системы образования.

В 1980-х гг. появились и начали применяться в образовательной практике методы коллективного и активного обучения, получил распространение метод проектного образования. Во всех психологических журналах присутствовала рубрика «Педагогическая психология». Сначала в философии, а затем в психологии и педагогике появилась идея гуманизации, и традиционная парадигма организации образовательного процесса стала сменяться личностно ориентированной (А.Б. Орлов, И.С. Якиманская), психологические характеристики которой разрабатывались учеными для изменения условий существования образовательного пространства. Изменившиеся социально-экономические условия, мировой процесс глобализации, технологическое развитие человечества требовали от образования совершенно иного подхода к организации обучения.

В числе интересных работ в области педагогической психологии, появившихся в конце 1990-х гг., следует упомянуть труды таких казахстанских ученых, как: «Методические основы выявления и развития интеллектуального потенциала одаренных детей в процессе обучения математике (на примере

начальных классов)», «Психологические основы профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования».

О необходимости совершенствования системы работы с одаренными школьниками говорится в распоряжении Президента Республики Казахстан 1996 г. «О государственной поддержке и развитии школ для одаренных детей». На основании данного документа в республике была разработана государственная программа поддержки молодых талантов «Дарын» (1996).

В 2000 г. выходит на казахском языке книга К.Б. Жарикбаева «Введение в психологию» для средней школы, где автор дает характеристику основных аспектов работы психолога со способными учениками [26].

В настоящее время защищены научные диссертации и опубликованы труды известных казахстанских ученых, посвященных работе с одаренными детьми: «Концепция выявления, поддержки и развития одаренных детей в Республике Казахстан»- авторский коллектив Жексенбаева У.Б.; «Теория и практика работы с одаренными детьми»; «Теоретико-методологические основы развития одаренных старшеклассников и студентов»; «Формирование готовности будущих учителей к работе с одаренными детьми в условиях сельской школы», «Развитие профессиональной одарённости будущего специалиста в высшей педагогической школе», «Дарындылықтың психологиялық диагностикасы (әдістемелер жинағы)», под редакцией и др.

Педагогическая психология как наука развивающаяся, практикоориентированная и сегодня отличается большим количеством экспериментальных исследований, накоплением научно обоснованных данных, характеризующих параметры образовательного процесса. Теоретические разработки в русле данной науки постоянно появляются на страницах психологических журналов.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Что выступает предметом педагогической психологии?
2. Доложите задачи педагогической психологии.
3. Доложите основные понятия педагогической психологии.
4. Доложите структуру педагогической психологии.
5. Раскройте методы педагогической психологии.
6. Доложите первый этап становления педагогической психологии.
7. Доложите второй этап становления педагогической психологии.
8. Доложите третий этап становления педагогической психологии.

Глава 2

УЧЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

2.1 Психологический аспект процесса обучения.

2.1.1 Теория и виды научения.

2.1.2 Учение, его трактовки, теории, механизмы.

2.1.3 Соотношение обучения и развития.

2.2 Общая характеристика учебной деятельности.

2.2.1 Обучение и учебная деятельность.

2.2.2 Характеристики и предметное содержание учебной деятельности.

2.1 Психологический аспект процесса обучения.

2.1.1 Теория и виды научения.

Существует множество теорий научения, в каждой можно выделить отдельный аспект изучаемого явления. Согласно одним теориям, в процессах учения и научения существует единый механизм обучения (как у человека, так и у животных); другие теории рассматривают учение и научение как различные механизмы. Отличия между теориями определяются тем, как понимается природа процесса учения, что в нем выделяется в качестве предмета изучения, в каких единицах ведется анализ этого процесса.

Рассмотрим основные теории научения.

Ассоцианизм господствовал до конца XIX в. Впервые мысль об ассоциациях высказал *Дж. Локк*. Изложение принципа «ассоциация – память – обучение» принадлежит английскому врачу и психологу *Д. Гартли*. Английский мыслитель философ *Дж. С. Милль* провел анализ основных законов ассоциации (по сходству, смежности), которые были определены как условия лучшего запоминания. *В. Вундт* в своих экспериментах определил типы, механизмы ассоциаций. На материале исследования ассоциаций изучались особенности памяти, научения.

Последователи этой теории анализировали законы возникновения ассоциаций, которыми объясняли условия запоминания материала. Мышление рассматривалось как репродуктивная функция памяти. Частота повторения ассоциаций считалась теоретическим основанием механического повторения как основного способа заучивания.

Согласно ассоцианизму, механизмом любого акта учения является ассоциация, поэтому всякое обучение своим основанием имеет наглядность, т.е. опирается на чувственное познание (обогащение сознания, обучающегося образами и представлениями – основная задача учебной деятельности). Наглядные образы важны не сами по себе: они необходимы, поскольку обеспечивают продвижение сознания к обобщениям на основе сравнения; а основной метод ассоциативного обучения – упражнение [51].

Бихевиоризм как подход в психологии возник в конце XIX в. в области теории научения, согласно которой этот процесс заключается в установлении

определенных связей между стимулами и реакциями и упрочении этих связей. Бихевиористские теории характеризуются тем, что при анализе процесса учения учитываются только воздействия (стимулы), которые оказываются на обучаемого, и его ответные реакции на эти воздействия. Психический процесс, который ведет к реакции, считается недоступным объективному научному анализу. Предметом изучения является поведение. По этой причине в литературе бихевиоризм часто называют поведенческой психологией.

Вторая особенность данной теории – биологизм. Ее сторонники отрицают качественное отличие поведения человека от поведения животных, пренебрегая социальной природой человека. Основоположник бихевиоризма американский ученый *Э. Торндайк* [109] в экспериментах с животными выдвинул и эмпирически подтвердил теорию научения как теорию проб и ошибок, которую впервые представил в книге «Ум животных». Он сформулировал основные законы образования и упрочения связи между стимулом и реакцией: закон упражняемости, закон готовности, принцип переноса навыка, закон эффекта.

Дж. Уотсон перенес выводы Э. Торндайка на процесс обучения людей. Бихевиористы полагали, что вся деятельность человека, как и животного, может быть описана понятиями «навык» и «научение», научение есть приобретение опыта, а навык – упроченная связь стимула и реакции. Мозг, ум и сознание игнорировались в силу невозможности их измерения.

Необихевиоризм отражает различия между отдельными направлениями бихевиоризма, касающиеся понимания некоторых принципов научения и их роли в процессе образования и закрепления связи между стимулом и реакцией, характера и роли дополнительных условий. В оценке роли закона эффекта (принципа подкрепления) существуют три различные точки зрения.

Одни представители бихевиористского подхода к обучению (*Э. Торндайк*, *К. Халл* и др.) считают, что научение невозможно без подкрепления, положительного эффекта, испытываемого обучаемым от выполнения требуемой реакции. *К. Халл* ввел в схему «стимул – реакция» промежуточные переменные: цели, мотивации, антиципации. Согласно его взглядам, научение происходит за счет того, что при каждом ответе возникает подкрепление в виде частичного удовлетворения, т.е. «редукции» потребности. Индивид учится реагировать определенным образом, если вследствие этого уменьшается влечение или потребность. Такая реакция становится привычкой, которая усиливается с каждым подкреплением, – это основной закон научения. Сущность награды и механизм ее подкрепляющего действия *К. Халл* попытался выразить в понятии редукции потребностей, первичных двигателей активности организма. Их удовлетворение – конечная цель всех его действий. Ослабление (редукция) потребности при ее полном или частичном удовлетворении служит подкреплением, является наградой и одновременно целью, а также стимулом действий. Подкреплением может служить не только редукция первичных потребностей. Автор вводит понятие вторичного подкрепления, которым становится любой стимул, достаточно часто сопровождающий привычное подкрепление.

Вторая группа представителей бихевиоризма (Э. Толмен, Э. Газри и др.) считает, что подкрепление вовсе не является необходимым для научения, на первый план выдвигается смежность стимула и реакции. Э. Толмен предполагал, что в процессе научения важными являются когнитивные карты и матрицы ценностей. Фундаментальным законом научения он считал овладение «знаком-гештальтом», т.е. когнитивным представлением, занимающим промежуточное положение между стимулом и реакцией. В то время как связь «стимул – реакция» носит механистический характер, познание играет активную роль, и результат имеет вид: стимул – познавательная деятельность – (знак-гештальт) – реакция. Знаки-гештальты состоят из когнитивных карт (умственных образов знакомой местности), ожиданий и прочих промежуточных переменных. Желая подчеркнуть определяющую роль цели в поведении, Э. Толмен назвал свою систему «целевым бихевиоризмом».

Третья группа психологов (Б.Ф. Скиннер, Г. Разран и др.) придерживается компромиссной точки зрения: одно научение основано на законе эффекта, другое – на законе смежности; подкрепление для него не нужно. Б.Ф. Скиннер выделил в дополнение к классическому (рефлексному) обусловливанию второй тип – оперантное обусловливание. Оперантное научение имеет в своей основе активные действия («операции») организма в окружающей среде. Если какое-то спонтанное действие оказывается полезным для достижения цели, оно подкрепляется достигнутым результатом. В 1960-х гг. Б. Ф. Скиннер сделал попытку внедрить бихевиористскую теорию научения в практику образования, заложив одно из направлений – программированное обучение.

Такого рода идеи расширили и усложнили картину понимания процесса обучения, подтвердили и дополнили законы обучения [51].

Гештальтпсихология основывается на объяснении обучения через понятие гештальта (К. Коффка). Главной задачей процесса обучения является обучение пониманию, охвату целого, общего соотношения частей целого, которое наступает в результате инсайта (озарения). К. Коффка считал, что основной механизм обучения – чтение, письмо – подражание, а особое значение имеет образец для подражания. Согласно авторской точке зрения, подражание играет особую роль в процессе обучения. Человек может подражать слепо, без понимания, осмыслить позже, либо сначала понять образец, а после подражать. Ситуация обучения может улучшаться тем, что существует некий образец как отправная точка.

В гештальтпсихологии различают понятия развития и обучения. Развитие имеет две формы: развитие как созревание и как обучение. Согласно авторской точке зрения, существует двойная форма развития: «с одной стороны, развитие, определяемое имманентными законами, очень мало зависящими от действий индивидуума, и с другой – решающее влияние индивидуальной деятельности, «опыта», на развитие деятельности человека» [92, 382]. Процесс обучения невозможен без наличия памяти. Однажды решив задачу верно, в следующем столкновении с такой же задачей человек найдет решение значительно быстрее. Однако автор предостерегает от ошибки видеть в обучении лишь свойства памяти, критикуя идею обучения, рассматриваемую как теория проб и ошибок.

Другие представители гештальтпсихологии (*М. Вертгеймер*), развивая идеи учения человека, предложили концепцию проблемного обучения, которая достаточно широко используется и как целостная концепция организации обучения, и как частный метод работы с учащимися.

Теория социального научения была разработана канадским психологом *А. Бандурой*. Автор считал, что награды и наказания недостаточно, чтобы научить новому поведению. Большая часть человеческого научения осуществляется без традиционного подкрепления, которого требуют принципы оперантного и классического обусловливания. Люди могут научиться в отсутствие вознаграждения и наказания, а дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели, одно из проявлений которой – идентификация – процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства. Теория *А. Бандуры* объясняет способы, которыми люди приобретают разнообразные виды сложного поведения в условиях социального окружения. Основная идея теории нашла выражение в понятии научения через наблюдение.

Научение у людей, согласно *А. Бандуре*, в значительной степени определяется процессами моделирования, наблюдения и подражания. Как только поведение оказывается освоенным, подкрепление начинает играть важную роль в определении того, будет ли данное поведение возникать. Научение через наблюдение не является ни постоянным, ни автоматическим. На то, будет ли происходить в данной ситуации такое научение, оказывают влияние многочисленные факторы, например, возраст модели и компетентность, уровень мотивации человека. Люди наблюдают и впоследствии осваивают широкое разнообразие социальных реакций (агрессия, сексуальное поведение, способы эмоционального реагирования и многое другое).

В схему «стимул – реакция» автор включил четыре промежуточных процесса: внимание к действию модели – образца для подражания; память о действиях модели; наличие сенсорных возможностей и навыков для воспроизведения действий; мотивацию для воспроизведения действий модели. Также *А. Бандура* подчеркивал значимость авторитета модели. Автор выделяет три отличительные черты теории социального научения: важную роль косвенных, символических и саморегуляционных процессов; акцентирование экстраординарной способности человека репрезентировать события с помощью символов; центральную роль процессов саморегуляции.

Представители **гуманистического направления** (*К. Роджерс, А. Маслоу*) считают, что каждому человеку внутренне присуща потребность в самосовершенствовании и саморазвитии, кроме того, он не является пассивным наблюдателем процесса своего существования, а творит свой собственный опыт. Обучение, воспитание и развитие есть надличностные факторы. Основными факторами развития являются:

- самообучение (процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и им самим выбранных средств);

- самовоспитание и самосовершенствование (процесс усвоения опыта поколений посредством внутренних душевных факторов);
- самообразование (система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие);
- саморазвитие.

Перечисленные процессы есть следствие действия внутренних душевных сил, без которых влияние внешних побуждающих факторов (воспитание, образование, обучение) безрезультатно. Функцию и цель образования *А. Маслоу* видит в самоактуализации личности, достижении полной человечности и овладении «наибольшей высотой, доступной для человеческого рода или для данного индивида». Главная идея гуманистической психологии – «человек есть то, что он творит из себя сам», соответственно, педагогу нужно помочь учащемуся стать настолько хорошим, насколько он способен. Однако *А. Маслоу* писал, что в образовании большинство педагогов настроены на то, чтобы передать детям знания, необходимые для жизни в индустриальном обществе. Гуманистически ориентированное меньшинство педагогов ставят целью самоактуализацию своих учащихся [67].

Такое многообразие трактовок, взглядов и теорий научения наглядно демонстрирует сложность и многогранность процесса.

Виды научения

Рассмотрим виды научения, встречающиеся в мире животных.

Научение реактивным формам поведения как быстрое автоматическое приспособление организма к конкретным условиям жизни благодаря готовым с рождения формам поведения – безусловным рефлексам. Наиболее известен простейший механизм *импринтинга* (запечатления), установленный *К. Лоренцом* при наблюдении за новорожденными утятами.

Условно-рефлекторное научение – возникновение новых форм поведения в ответ на первоначально нейтральный стимул. Впоследствии стимулы начинают выполнять сигнальную роль. Условные стимулы могут быть связаны с условными реакциями во времени и пространстве (ассоциации). Впервые условно-рефлекторное научение было изучено и описано русским физиологом *И.П. Павловым*, затем исследовано бихевиористом *Дж. Уотсоном*.

Выработка этих форм начинается, когда мозг пассивно воспринимает внешние воздействия. Это приводит к изменению существующих связей, следствием чего являются *сенсбилизация* как усиление реакции после многократного повторения раздражителя и *привыкание* как ослабление психомоторных реакций.

Может возникать формирование новых нервных путей условных рефлексов. Последние образуются при связывании безусловного стимула с индифферентным, который начинает сам по себе вызывать рефлекторную реакцию. При таком научении встречаются:

- *угасание рефлекса*, когда постепенно прекращается поведенческая реакция, если за ней не следует безусловный стимул или подкрепление;

- *дифференцировка рефлекса*, когда затормаживаются те реакции, которые не сопровождаются безусловным стимулом или подкреплением, сохраняются только постоянно подкрепляемые;

- *генерализация рефлекса*, когда реакцию вызывает любой стимул, сходный с условными, и реакция возникает в любых ситуациях, которые сходны с подкрепляемой.

Оперантное научение – приобретение опыта путем реакций, которые обеспечивают оптимальное приспособление организма к ситуации и закрепляются в опыте. Выработка оперантного поведения возникает, когда индивид активно осуществляет какие-то случайные действия и, в зависимости от их последствий, эти действия могут закрепляться или отбрасываться. Выделяют следующие разновидности выработки оперантного поведения:

- *научение методом проб и ошибок*, в процессе которого совершаются попытки различных случайных действий. Если такое действие приводит к желательным последствиям, вероятность его повторения возрастает; при этом происходит отказ от неэффективных действий при нахождении решения. Впервые описал этот вид научения Э. Торндайк;

- *научение путем формирования реакций* – поэтапное формирование нужного поведения с подкреплением каждого действия, приближающего к желаемому результату. Этот вид научения считал основным Б. Ф. Скиннер;

- *подражание* как научение путем наблюдения за действиями модели и подражания ей (А. Бандура). При этом воспроизведение действий модели происходит без понимания их значения.

У человека встречаются особые, высшие формы научения: викарное и вербальное.

Викарное научение осуществляется через прямое наблюдение за поведением других людей. В результате человек сразу перенимает и усваивает увиденные формы поведения. Наиболее значимо на ранних стадиях онтогенеза. Последовательно проанализировал это научение А. Бандура.

Вербальное научение – приобретение нового опыта через язык, когда новые знания передаются в символической форме через многообразные знаковые системы. Становится основным с момента усвоения речи.

В процессе развития человека все более и более важными становятся виды **когнитивного научения**, которое происходит тогда, когда оценивается ситуация, используется прошлый опыт, анализируются имеющиеся возможности. Формы когнитивного научения:

- *латентное обучение* на основе выработки когнитивных карт, которые отражают значения субъектов и существующие между ними связи (Э. Толмен);

- *выработка двигательных сенсомоторных навыков* на основе когнитивных стратегий, включающая следующие стадии: когнитивную (выработка когнитивных стратегий последовательности действий, движений, их программирования в зависимости от желаемого результата); ассоциативную (постепенное улучшение координации и интеграции различных элементов навыков); автономную (автоматизация навыка);

• *инсайт* – форма научения, при которой определенная информация, имеющаяся в памяти, как бы объединяется и используется в новой ситуации, синтезируясь с информацией, располагаемой индивидом при решении проблемы. Решение проблемы происходит внезапно, без проб и ошибок, без логических рассуждений (В. Келлер);

• *рассуждение* – форма научения, характеризующаяся нахождением решения на основе мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения, логических построений;

• *перцептивное научение*, для которого характерно изменение восприятия какого-либо объекта в результате предшествующих восприятий этого же объекта. При этом выдвигаются гипотезы, определяющие, к какой категории можно отнести воспринимаемое с наибольшей вероятностью;

• *концептуальное научение*, при котором происходит формирование понятий на основе абстрагирования (поиска черт сходства между двумя объектами) и обобщения (подведения под понятие новых предметов, имеющих общее свойство с предметами, послужившими основой для выработки данного понятия).

По мнению Б. Р. Манделя [61], понятие «научение» только в последнее время начинает использоваться в психологии как наиболее широкое, отражающее процесс и результат приобретения человеком индивидуального опыта. В. Д. Шадриков [116] на основе работ Л. Б. Ительсона представил классификацию типов научения человека. Все типы научения можно разделить на два вида: ассоциативное и интеллектуальное. Смысл *ассоциативного научения* состоит в образовании связей между определенными элементами реальности, поведения, физиологическими процессами или психической деятельностью на основе смежности этих элементов (физической, психической или функциональной). *Интеллектуальное научение* есть отражение и усвоение существенных связей, структур и отношений объективной действительности.

Каждый вид научения делится на два подтипа: рефлекторный и когнитивный. Когда научение выражается в усвоении определенных стимулов и реакций, его относят к рефлекторному; при усвоении определенных знаний и действий говорят о когнитивном научении. На *рефлекторном уровне* процесс научения носит бессознательный, автоматический характер. Таким путем ребенок научается, например, различать цвета, звук речи, ходить, доставать и перемещать предметы. Сохраняется рефлекторный уровень научения и у взрослого человека, когда он непреднамеренно запоминает отличительные особенности предметов, усваивает новые виды движений.

Родители часто наблюдают, как стихийное, непреднамеренное научение в ряде случаев может оказаться весьма эффективным. Например, ребенок лучше запоминает то, что связано с его активной деятельностью, необходимо для ее выполнения или представляет интерес, чем то, что он заучивает специально. Так, дети с трудом и большими затратами времени заучивают короткие четверостишия по требованию педагогов, но стихи или песенки (иногда достаточно длинные), услышанные во дворе от сверстников, запоминают мгновенно.

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

Таким образом, *научение есть всякое приобретение опыта (знаний, умений, навыков, форм поведения), включающее протекающие неосознанно процессы уяснения содержания материала и его закрепления*. В этом смысле оно отличается от учения как приобретения опыта в деятельности, направляемой познавательными мотивами и целями.

Сегодня исследователи продолжают изучать вопросы научения в самых разных контекстах.

Так, В.Л. Гавриков и Р.Г. Хлебопрос [20] попытались предложить формальный, основанный на математических описаниях инструментарий для сравнительного анализа закономерностей научения у человека и животных. Авторы подчеркивают двойственность понятия «научение», выделяя научение-результат (конечный результат, изменение как факт, приобретенное знание) и научение-процесс (представленный феноменом приобретения опыта; изменение поведения, происходящее во времени). Авторы показывают, что для анализа научения-процесса имеет смысл пользоваться инструментарием теории катастроф, объединяя качественно разные типы научения в одну схему.

Интересно исследование Я.А. Ноймайер и Д. Р. Ли [76]. Авторы выявили, что проблема слабой обучаемости студентов профессиональным навыкам своим истоком имеет нарушенные процессы научения, и доказали, что их можно «реставрировать» по предложенной экзистенциально-гуманистической программе, когда студенты проективно проходят тождественный путь научения, который проходит ребенок до четырех лет.

С. Торе, Ф. Д'Элиа, П. Айэлло [132] пишут, что прогресс ведет к изменению традиционных форм обучения, и отмечают, что в настоящее время усилился акцент на использовании новых технологий и материалов для обучения. Например, на данном этапе развития общества наблюдается повышенный интерес к обучающим видеоиграм, оцениваются их свойства в учебно-образовательном поле, потенциал в повышении продуктивности образования и развитии навыков у учащихся. Выделяется новый термин – *exergame* (от объединения слов *exercise* – упражнение и *game* – игра). Такой метод обучения еще недостаточно изучен, хотя первые исследования демонстрируют его высокий мотивационный потенциал.

О необходимости пересмотра взглядов на методы обучения говорят и другие ученые. Д. Кракуин [127] на основе исследований показывает, что все больше информации учащиеся получают благодаря интернету, роль обучающего человека сводится к минимуму. Целесообразно начинать изучение наук с раннего возраста, вызывая естественное любопытство детей. В обучении необходимо использовать

нетрадиционные прикладные методы, способствующие появлению интереса к разным дисциплинам (автор демонстрирует эффективность обучения через искусство). Большое значение отводится смежности дисциплин и индивидуальности подходов к детям. Также автор пишет о том, что искусство и наука – не два различных полюса, а связанные между собой явления.

М.Ю. Орлов подчеркивал, 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» [82]. Таким образом, вопросы о научении до сих пор являются актуальными в свете организации образовательного процесса.

2.1.2 Учение, его трактовки, теории, механизмы

Понятие «учение» имеет различные трактовки. С.Л. Рубинштейн раскрывает суть учения так: «Основная цель учения, применительно к которой приноравливается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство – освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготавливается к собственной трудовой деятельности. Этот процесс учения протекает не стихийно, не самотеком. Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения – двустороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащегося» [94]. С.Л. Рубинштейн и Л.С. Выготский рассматривали учение как приобретение знаний, умений и навыков, а развитие – как приобретение новых качеств.

В советской психологии учение в основном рассматривалось в русле теории деятельности. Так, А.Н. Леонтьев определяет учение как тип учебной деятельности, которая не только занимает большой период времени, но в ее русле формируются сама личность ученика, более частные виды деятельности [57]. Как специфический вид учебной деятельности рассматривали учение Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов [28]. К.К. Платонов пишет, что учение – это вид деятельности, в процессе которой осуществляется обучение личности и достигается ее обученность [87]. П.Я. Гальперин определяет учение как усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий [21]. Л.Б. Ительсон в книге «Лекции по современным проблемам психологии обучения» (Владимир, 1970) пишет: «Учение – это деятельность, непосредственной целью которой является само освоение определенной информации, действий, форм поведения. Такая специфическая деятельность субъекта, направленная на научение, имеющая своей целью научение, именуется учением... которое включает в себя:

– усвоение информации о значимых свойствах мира, необходимой для успешной организации интеллектуальной и практической деятельности;

– освоение самих приемов и операций, из которых складывается эта деятельность;

– овладение способами использования этой информации для правильного выбора и контроля этих приемов и операций в соответствии с поставленной целью» [40, 281].

Этот подход к проблемам учения развивается в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, разрабатываемой П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной и их сотрудниками. Учение рассматривается как усвоение определенных видов и способов познавательной деятельности, которые включают в себя заданную систему знаний и в дальнейшем обеспечивают их применение в заранее определенных пределах. Единицей, усваиваемой в процессе обучения познавательной деятельности, является умственное действие, и задача управления учением – это задача формирования умственных действий с определенными, заранее заданными свойствами. Возможность подобного управления дают знание и использование законов, по которым происходит образование новых действий, выявление и учет условий, влияющих на их качество.

Другой теоретический подход состоит в рассмотрении учения как усвоения учащимися знаний и формирования у них приемов умственной деятельности (Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н. Богоявленский и др.). В его основе – положение, согласно которому усвоение школьниками знаний определяется внешними обстоятельствами (в первую очередь, программой и методами обучения) и в то же время является результатом активности самого школьника. Центральным моментом учения является усвоение знаний, представленных в виде научных понятий. Данное извне понятие формируется в той мере, в какой оно является результатом мыслительной деятельности учащегося, осуществляемых им умственных операций (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование).

Системный анализ основных концепций учения провел И.И. Ильясов [39], он выявил особенности структурной организации учения и отличия его понимания в разных психологических концепциях.

В настоящее время ведущими теориями понимания учения являются **когнитивная и деятельностьная**. Когнитивная теория возникла и развивалась за рубежом, деятельностьная – на советском и постсоветском пространстве.

Названия «когнитивная психология», «когнитивные теории учения» происходят от английского слова *cognition* (познание) и направлены на исследование главной части учения – познавательного процесса. Сравнивая процесс учения с айсбергом, Т.В. Габай [19] пишет, что бихевиористы интересовались лишь надводной, видимой частью айсберга, в то время как главная его часть находится под водой. Когнитивисты обратились к этой невидимой части учения, к познавательному процессу, который и ведет к тому или иному ответу (реакции).

Когнитивные теории учения можно разделить на две группы. Первую группу составляют информационные теории, в которых учение рассматривается как вид информационного процесса, а познавательная деятельность человека отождествляется с процессами, происходящими в компьютерах. Вторая группа

представителей когнитивного подхода к процессу учения остается в пределах психологии и стремится описывать его с помощью основных психических функций: восприятия, памяти, мышления.

Когнитивная психология изучает, как люди получают информацию о мире, как она представляется человеком, хранится в памяти, преобразуется в знания, которые затем влияют на поведение. Когнитивная психология оказывает влияние на все разделы психологии и показывает, что эффективное обучение возможно лишь в том случае, когда новый материал, связанный с уже имеющимися знаниями и умениями, включается в существующую когнитивную структуру (Д.П. Озбел, Дж. Брунер).

В нашей стране наиболее известен подход к проблемам учения и обучения американского психолога и педагога *Дж. Брунера*. Согласно его концепции [13; 14], познание мира носит прежде всего чувствительный и двигательный характер, потому что ничто не может быть включено в мысль, не пройдя сначала через чувства и двигательную активность. В работах Дж. Брунера постоянно делается акцент на то, что ученик, изучая тот или иной предмет, должен получить некие общие, исходные, знания и умения, которые позволяли бы ему в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно полученных знаний. Развитие личности связано с развитием познавательных процессов. Человек есть познающее, думающее, анализирующее существо. Реакция личности зависит не от самой ситуации, а от ее субъективной интерпретации личностью. После выполнения реакции человек анализирует свои действия, после чего корректирует интерпретацию ситуации и тип реакции.

В своих исследованиях Дж. Брунер обращает внимание на связь знаний и умений. Характеризуя процесс овладения предметом, он выделяет три процесса, которые протекают почти одновременно:

- получение новой информации;
- трансформация имеющихся знаний: их расширение, приспособление к решению новых задач;
- проверка адекватности применяемых способов стоящей задаче.

Дж. Брунер предлагал использовать такой метод обучения, который позволил бы учащемуся выйти за пределы данной ему информации: «лишь сообщение учащимся утверждений, убедительных в причинно-следственном отношении, сделает возможным вести образование на основе широкого диапазона человеческих знаний. Общее образование должно стремиться стать обобщенным образованием, тренирующим способность выхода за пределы полученной информации, обеспечивая правдоподобное предсказание новых событий» [35, 156].

Другой представитель этой психологической школы *Ж. Нюттен* предлагает такое определение учения: «Процесс, посредством которого приобретаются информация и навыки, а не осуществляется конкретное действие» [77, 214]. Процессы научения автор тесно связывает с мотивацией человека, подчеркивая, что научение представляет собой комплексный процесс изменения поведения, опосредованный когнитивным структурированием информации, поступающей из

трех главных источников: стимуляции со стороны обучающей ситуации; ответных реакций со стороны индивида; позитивного или негативного исхода каждой ответной реакции. На когнитивное структурирование этих различных типов информации оказывает влияние мотивация к обучению, побуждающая выполнять предстоящие задания как можно лучше или достичь определенных целей обучения.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского является определяющей для советской психологии. В ней автор сформулировал основные законы психического развития:

- детское развитие имеет свой ритм и темп, которые меняются в зависимости от возраста;
- развитие есть цепь качественных изменений;
- психика ребенка принципиально отличается от психики взрослого;
- развитие психических процессов ребенка происходит неравномерно;
- психическое развитие есть развитие высших психических функций, которые опосредованы, осознанны, произвольны, системны. Они формируются в процессе овладения выработанными человечеством средствами производства;
- детское развитие подчиняется общественно-историческим законам и идет путем присвоения исторического опыта человечества. Обучение – движущая сила развития, которая опирается на зону ближайшего развития, т. е. на те психические функции, которые находятся в процессе созревания;
- человеческое сознание есть структура и система психических процессов. Каждому возрасту соответствует ведущий психический процесс, который подчиняет себе остальные. Обучение перестраивает систему сознания.

Идеи Л.С. Выготского развивали другие советские психологи.

А.Н. Леонтьев ввел понятие ведущего вида деятельности, доказал, что процесс развития идет благодаря деятельности с предметами. *С.Л. Рубинштейн* в качестве единицы психологического анализа деятельности принимал действие, показал, что эта единица и сохраняет специфику деятельности. *Д.Б. Эльконин*, *А.В. Запорожец*, *В.В. Давыдов* отмечали, что в ведущей деятельности перестраиваются психические процессы; содержание и форма ведущей деятельности зависят от исторических условий развития ребенка, при усвоении общественно выработанных способов действий с предметами происходит формирование ребенка как члена общества; обучение идет в единстве материальной и психической деятельности; научение понимается как процесс присвоения личностью социокультурного опыта, накопленного человечеством. *П.Я. Гальперин* предложил деятельностную теорию учения (теорию поэтапного формирования умственных действий).

Деятельностная теория учения основывается на трех фундаментальных принципах.

1. *Деятельностный подход к психике.* Психика понимается как форма жизнедеятельности субъекта, обеспечивающая решение определенных задач в процессе его взаимодействия с миром. Человек (субъект) выступает как активное начало, а не как простоеместилище психического. Он выполняет не только внешние практические действия, но и действия психические. Психика – это не просто картина мира, система образов, но и система действий.

2. *Действие есть единица анализа учения.* Общее требование к единице анализа любого процесса заключается в том, что она не должна терять специфики анализируемого явления. Л.С. Выготский подчеркивал, что психику надо разлагать не на простейшие, а на специфические для нее единицы, в которых сохраняются в наиболее простом виде все ее качества и свойства. Поскольку психика в одних случаях входит в деятельность в качестве элементов, а в других – сама составляет ее полностью, то анализ необходимо вести в таких единицах, которые сохраняют все специфические особенности деятельности. Действие имеет ту же структуру, что и деятельность: цель; мотив; объект, на который оно направлено; определенный набор операций, реализующих действие; образец, по которому оно совершается субъектом; является актом его реальной жизнедеятельности. Наконец, действие, как и деятельность, субъектно, т.е. принадлежит субъекту, всегда выступает как активность конкретной личности.

3. *Социальная природа психического развития человека.* Общественный образ жизни людей привел к тому, что прогресс человечества стал определяться не биологическими, а социальными законами. Видовой опыт человека перестал фиксироваться с помощью механизмов наследственности, он стал закрепляться специфически социальными способами – в продуктах материальной и духовной культуры. Человек в процессе жизни усваивает опыт старших поколений и умножает его своими действиями.

У человека, как и у животных, имеются два опыта: врожденный, биологически наследуемый, и надстраивающийся над ним индивидуальный. Но главное место занимает третий: прижизненно приобретаемый опыт общественно-исторической практики, опыт человечества, который усваивается обычно с помощью старшего поколения и приводит к формированию специфически человеческих способностей. Когда социальный опыт человечества был невелик, ребенок осваивал его с помощью родителей, в процессе труда, который начинался очень рано. По мере возрастания социального опыта возрастало и время на его усвоение. На определенном этапе развития общества стало выделяться специальное время жизни для этого усвоения: появились обучение, школы, учителя. Назначение учителя состоит именно в том, чтобы передать социальный опыт новому поколению.

Таким образом, природные предпосылки выступают как необходимые условия психического развития человека, а усвоение опыта прошлых поколений играет определяющую роль в его становлении. Учение и воспитание – специально организованные виды деятельности людей, в процессе которой они усваивают опыт предыдущих поколений (Н.Ф. Талызина) [104].

2.1.3 Соотношение обучения и развития

Развитие человека понимается как инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят регрессивные и прогрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке [74]. Развитие, особенно личностное, не прекращается до момента прекращения самой жизни, меняясь по направлению, интенсивности,

характеру и качеству. Общими характеристиками развития являются: необратимость; наличие периодов регресса – прогресса; неравномерность; сохранение предыдущего в новом; единство изменения и сохранения. К началу 1930-х гг. Л.С. Выготским были описаны три основные теории о соотношении обучения и развития.

Первая точка зрения заключается в том, что *обучение и развитие понимаются как тождественные процессы*. Эта идея развивалась представителями поведенческой психологии (У. Джемс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон). Обучение и есть развитие, согласно их взглядам. Считалось, что ребенок развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение есть развитие. При этом Э. Торндайк, например, не видел разницы между обучением человека и обучением животного. Таким образом, обучение полностью сливается с детским развитием, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии. Представители этой точки зрения (У. Джемс, Дж. Уотсон, К. Коффка) полагали, что любое обучение является развивающим, однако природу обучения понимали по-разному.

Вторая точка зрения на проблему соотношения обучения и развития заключается в идее, что *обучение – это только внешнее условие созревания, развития* (В. Штерн, А. Гезелл, З. Фрейд). Развитие создает возможности, а обучение их реализует, так писал В. Штерн. Согласно этой позиции, детей можно и нужно учить лишь тому, к чему у них созрели определенные способности. Если ребенок еще не созрел для понимания какой-либо информации, усвоения какого-то навыка, то обучение может дать обратный эффект (снижение мотивации, механистическое заучивание без понимания).

Этот эффект наблюдается, когда, например, родители, желающие фундаментально развить ребенка, предлагают ему для заучивания в 3–4-летнем возрасте сложные стихи поэтов-классиков. Да, малыш может их запомнить, как некий набор слов и звуков и даже продекламировать взрослым, но ни смысл, ни идеи этих произведений ему не понятны. Для понимания родители должны кропотливо объяснять смысл каждого непонятого слова, оборота, приводить примеры и сравнения. Только тогда такое «сверххранное обучение» даст позитивный результат.

Согласно третьей точке зрения, высказанной известным швейцарским психологом Ж. Пиаже, развитие не зависит от обучения, *между обучением и развитием связь отсутствует*. Эта независимость выражается в том, что мышление ребенка, согласно полученным экспериментальным данным, проходит через определенные 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.

Описанные теории соотносятся с традиционным дидактическим принципом доступности, согласно которому ребенка можно и нужно учить лишь тому, что он «может понять», для чего у него уже созрели определенные познавательные

способности. Однако образовательная практика уже к тому времени продемонстрировала, что детям можно предлагать и достаточно сложные знания, недоступные им по уровню созревания. При таком педагогическом подходе (объяснять, показывать, демонстрировать на моделях и схемах) предлагаемые знания дети могут усвоить. Поэтому появилась точка зрения, согласно которой *между обучением и развитием существует тесная связь*.

Так, К. Коффка рассматривает развитие как двойственный процесс: созревание и 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. Таким образом, развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание).

Иное видение связи обучения и развития обозначили представители когнитивной психологии (Дж. Брунер), его прописал в культурно-исторической концепции Л.С. Выготский: процесс развития не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним. Существуют два уровня развития:

- *зона актуального развития*, которая определяется самостоятельным решением ребенком интеллектуальных задач. Другими словами, это отработанный опыт ребенка, то, что он может сделать сам;

- *зона ближайшего развития*, обнаруживающаяся при совместном со взрослым решении задач. Это те действия или операции, которые ребенок может осуществить при помощи взрослого, и только по истечении времени (повторении, закреплении) может уже сделать сам. По мнению Л.С. Выготского, именно эту зону ближайшего развития и должно создавать обучение. Тогда оно будет двигать развитие, опираясь не только на созревшие, но и на созревающие функции.

Для педагогической психологии проблемы научения, учения и обучения являются центральными, так как определяют решение концептуальных вопросов организации передачи опыта подрастающим поколениям.

2.2 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.2.1. Обучение и учебная деятельность

Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности. Педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет нужные средства и информацию. В педагогической психологии обучение – это качественное изменение всего внутреннего мира, всей психики и личности ученика. В процессе обучения происходит познание как постижение действительности и приобретение знаний. Результатами познания являются:

- *обыденное знание*, формирующееся в повседневном опыте, на основе которого отражаются, главным образом, внешние стороны и связи окружающей действительности;

- *научное знание*, представляющее собой систематизированные, обобщенные разряды знаний, формирование которых основано не только на опытных, эмпирических, но и на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития.

В процессе обучения формируется особое – *учебное – знание*, производное от научного и, в отличие от последнего, является познанием уже известного. Учебное знание порождается в результате преднамеренного изменения, реорганизации научного знания с учетом психологических особенностей и возможностей обучаемых. Учебное знание существует в трех формах: учебной дисциплины, учебного текста и учебной задачи. Адаптированная форма научного знания образует учебную дисциплину, включающую закономерности познавательной деятельности учащихся и саму предметную форму научного знания. Языковая форма выражения учебного знания образует текст. Приобретение учебных знаний возможно в условиях специально организованной деятельности – учебной.

В общей теории учения (*Я.А. Коменский, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский*) сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности (*Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина*). Психологические основы были заложены *Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном*, конкретное содержание сформулировано *А.Н. Леонтьевым*. Наиболее полное определение учебной деятельности дано *Д.Б. Эльconiным*.

Понятие «учебная деятельность» неоднозначно. В широком смысле слова учебная деятельность иногда рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. Так, *Р.С. Немов* [74] определил ее как процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменения старых.

Учебная деятельность в узком смысле рассматривается как специфический вид деятельности [48]. Она направлена на самого обучающегося как ее субъекта – совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности.

Учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий и побуждаемая мотивами собственного роста (*Д.Б. Эльконин*).

Своеобразие деятельности учения в том, что она не пополняет общественного богатства и отвечает своеобразной – познавательной – потребности. Таковую же потребность человек реализует и в исследовательской деятельности, которая еще имеет результатом получение нового знания. В учебной деятельности «человек начинает не с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими исследователями всеобщей внутренней основы этого многообразия» [103, 68]. Другими словами, в процессе

учебной деятельности человек изучает уже изученное, т. е. имеющееся в опыте человечества знание, но еще не ставшее его собственным. На современном этапе развития общества, когда значимым мерилom стала информация, ученые предлагают такое видение учебной деятельности: «Если субъекты учебной деятельности – учитель (сторона обучения) и учащийся (сторона учения), то объект их совместной деятельности – информация, а предмет – знания (адекватный мотив)» [35, 254].

2.2.2. Характеристики и предметное содержание учебной деятельности

Содержательные характеристики учебной деятельности (УД) определены И.И. Ильясовым: она отвечает познавательной, ненасыщаемой потребности и специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими понятиями, усваиваемыми, например, до школы); общие способы действия предваряют решение задач в отличие, например, от учения по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность. Д.Б. Эльконин дополнил, что УД ведет к изменениям в самом субъекте, а Й. Лингарт – что в ней изменяются психические свойства и поведение обучающегося в зависимости от результатов его собственных действий.

Деятельностные характеристики УД были сформулированы Д.Б. Элькониным. К ним относится *субъектность*, это значит, что УД всегда принадлежит субъекту, ее осуществляющему. С этой характеристикой связаны *активность* и *осознанность*, первая отражает смысл УД как деятельности по самоизменению, вторая понимается как отражение в сознании субъекта целей, результатов и процесса деятельности. Следующей характеристикой является *целенаправленность*: УД всегда имеет осознаваемые цели, отражающие логику освоения опыта человечества. *Предметность* учебной деятельности означает наличие того, на что она будет направлена, т.е. предмета.

По содержанию УД направлена на усвоение богатств культуры и науки, накопленных человечеством. Она общественно значима и оцениваема, по форме соответствует общественно выработанным нормам обучения и осуществляется в специальных общественных учреждениях.

Предметное содержание УД анализируется в русле теории деятельности и предполагает наличие в ней тех же структурных компонентов, что и в других видах деятельности: предмета, средств, способов, продукта и результата (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты учебной деятельности

Название компонента	Содержание компонента	Элементы компонента
Предмет	Указывает на то, на что направлена УД. Это изменение самого субъекта (обучающегося человека).	• Усвоение знаний. • Овладение обобщенными способами действий. • Отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов.
Средства	То, с помощью чего осуществляется УД.	• Лежащие в основе познавательной и исследовательской функций интеллектуальные действия (мыслительные операции): <i>анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация.</i> • Средства, в форме которых усваивается знание, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт: <i>знаковые, языковые, вербальные.</i> • Фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.
Способы	Указывают на то, как люди получают знания.	• Репродуктивные, проблемно-творческие и исследовательско-познавательные действия (<i>В.В. Давыдов, В.В. Рубцов</i>). • Ориентировка; этапы перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному действию; контроль действий (<i>П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина</i>).
Продукт	Отображает то, что получается в итоге.	• Структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики.

		• Внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах.
Результат	Внутреннее состояние, к которому привела УД.	• Продолжение деятельности. • Уклонение от деятельности.

В некоторых работах [60; 198] предлагается выделить трех основных компонентов УД: мотивационного, операционального и контрольно-оценочного. Однако в большинстве учебных изданий [1; 16; 29; 35; 41; 48] ее структура рассматривается более развернуто:

- учебная мотивация;
- учебная ситуация (состоит из учебной задачи и учебных действий);
- контроль (самоконтроль);
- оценка (самооценка).

Учебная мотивация входит в структуру УД первым обязательным компонентом. Она практически всегда является определяющей для результата и процесса учения и собственно учебной деятельности. Можно сказать, что если мотивация есть, то и УД будет успешной независимо от способностей и возможностей человека.

Мотивация может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. Как особо значимый феномен в качестве структурного компонента УД мотивация будет проанализирована и охарактеризована далее.

Учебная ситуация представляет собой целостную единицу образовательного процесса. Она может быть проблемной или нейтральной по содержанию. Нейтральные учебные ситуации связаны с усвоением опыта в результате работы с полученной информацией. Проблемные ситуации отличает то, что человек сталкивается с проблемой теоретического или практического характера, нуждающейся в новом видении или подходе к пониманию информации, в других вариантах ее переработки.

С точки зрения взаимодействия субъектов образовательного процесса выделяют сотрудничество (способствующие обучению) и конфликтные (препятствующие ему) ситуации.

Учебная ситуация включает два основных компонента: учебную задачу и учебные действия, необходимые для ее решения.

Учебная задача представляет собой отраженное в сознании требование выполнить некое действие, чтобы привести в соответствие неизвестное и требуемое. Это сложная система информации об объекте, где часть сведений представлена, а часть неизвестна. Отличительные характеристики учебной задачи в том, что она выступает как определенное учебное задание, имеющее четкую цель, данную в определенных условиях (А.Н. Леонтьев). Для достижения какой-либо учебной цели необходимо решение набора задач, где каждая занимает определенное место. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач

заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми он действует (Д.Б. Эльконин).

Учебная задача (Г.А. Балл [6]) в настоящее время рассматривается как системное образование, в котором обязательны два компонента: предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи. Особенности учебной задачи – это направленность на субъект, неопределенность и многозначность (одна учебная задача помогает достигать разных целей учения, для достижения одной цели необходимо решение нескольких задач).

Е.И. Машбиц [69], изучая психологические основы управления учебной деятельностью, сформулировал психологические требования к учебным задачам.

Рассмотрим компоненты учебной задачи, выделенные Л.М. Фридманом в книге «Логико-психологический анализ школьных учебных задач» (1972).

Предметная область представляет собой совокупность фиксированных и предполагаемых объектов разного характера, о которых явно или неявно идет речь в задаче.

Отношения связывают объекты данной предметной области. Элементы и отношения предметной области делятся на две группы:

постоянные и переменные, известные и неизвестные.

Постоянные элементы и отношения определены условиями задачи. Переменные элементы и отношения могут принимать любые значения из некоторого множества (область изменения переменной). Известные элементы и отношения – это данные, которые в формулировке задачи точно указаны в виде определенных значений. Неизвестные элементы и отношения могут быть искомые (т.е., которые нужно найти), вспомогательные, или промежуточные и неопределенные.

Требование (или вопрос) задачи представляет собой указание цели (что необходимо установить в результате решения задачи).

Оператор задачи – совокупность тех действий, которые надо произвести над условиями задачи, чтобы выполнить ее требование. Это общие правила, формулы, теоремы, вообще общие знания (положения) некоторой области, соответствующей данной задаче. На их основе строится система действий по решению задачи. Оператор задачи должен быть найден учащимся самостоятельно, он не дается готовым в самой задаче.

Общие позиции, характеризующие учебные задачи, не дают полного понимания данного структурного компонента УД. Интересны исследования чешских психологов, в частности Д.А. Толлинговой [107; 108] и ее коллег, изучавших виды опережающего управления обучением. Задачи разделены автором на пять классификационных групп согласно их когнитивным характеристикам.

Учебная задача для Д.А. Толлинговой выступает как разновидность опережающего управления когнитивной деятельностью, как «проект будущего учебного действия», определяющий интеллектуальное пространство, в котором ученик станет выполнять мыслительные действия. Опережающее управление обучением с помощью задач, которые операционализируют усваиваемое содержание знаний, Д.А. Толлингова назвала *проектным* в отличие от другого

вида управления – *рефлексивного*, которое связано с выделением и осознанием самим субъектом познания способов его собственной мыслительной деятельности.

Решение учебных задач проходит несколько этапов:

- принятие или самостоятельная постановка учебной задачи;
- преобразование условий учебной задачи в целях обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета;
- моделирование выделенного отношения;
- преобразование модели этого отношения для изучения его свойства в «чистом виде»;
- построение системы частных задач, решаемых общим способом;
- контроль выполнения действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи.

Так, ученик средней школы в курсе физики изучает силы, действующие на тело. Сначала ему объясняют на уроках теоретические модели соотношения данных сил, демонстрируют их действие на моделях или реальных образцах, решают задачи (не путать их с учебными). Это и есть первый этап – принять учебную задачу (т. е. захотеть разобраться, как и почему эти силы действуют). Затем начинается осмысление информации (принципиальное понимание модели соотношения сил, выражение этих моделей в формулах, их возможное применение). Это второй и третий этапы решения учебной задачи. Четвертый этап – преобразование модели этого отношения для изучения его свойства в «чистом виде» – представляет собой перевод понятого, освоенного на примерах материала в его символическое значение (формулы). После этого ученик отвечает на вопросы учителя, выполняет задания из учебника, практические или лабораторные работы (это идет пятый этап). Шестой и седьмой этапы не всегда являются завершающими, они как бы идут параллельно с остальными (отслеживается и оценивается правильность понимания и выполнения действий).

Учебная деятельность, в принципе, должна представляться как система учебных задач, задаваемых в определенных учебных ситуациях и предполагающих определенные учебные действия. Задача и возникает как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа. Например, при непринятии субъектом проблемной ситуации по каким-либо причинам она перерастает в задачу [25].

Безусловно, на начальных этапах обучения учащиеся еще не могут ставить и решать учебные задачи самостоятельно. Данную функцию выполняет педагог. А принятие учебной задачи происходит тогда, когда учащийся после разъяснений учителя начинает понимать, для чего необходимо выполнение тех или иных заданий, сопоставляя учебную задачу со своими возможностями, потребностями, интересами, смыслом учения.

Написание сочинений есть учебная задача, отражающая обобщенный способ изложения своих мыслей планомерно, логично, доказательно, с использованием различных речевых средств. Задание изложить свои мысли (в виде сочинения на определенную тему) для одного ученика станет той проблемной ситуацией, которая перерастет в учебную задачу, которую он будет выполнять. Такой ученик начнет писать работу, постепенно будет что-то добавлять, какие-то фразы убирать,

обращаться к тем или иным произведениям. Для другого эта ситуация не проблемная (никаких своих мыслей выстраивать не хочется). Такой ученик скопирует сочинение из любого источника (в настоящее время, скорее, из интернета), перепишет и сдаст. Соответственно, никакую учебную задачу он решать не будет. Этот пример еще раз подчеркивает особую важность мотивации в учебной деятельности.

Решение учебных задач осуществляется через учебные действия, которые переходят в операции (способы действия).

Учебные действия – это акты активности субъекта, составляющие операциональную часть УД. Существует несколько классификаций учебных действий. Так, О.В. Нестерова [144] предлагает следующее деление действий, входящих в деятельность учения.

1. *Общие виды познавательной деятельности* (общие приемы используются в разных областях, при работе с разными знаниями):

- умение планировать свою деятельность;
- умение контролировать выполнение любой деятельности;
- все приемы логического мышления (сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приемы доказательства, классификации и др.);
- «психологические» приемы (умение запоминать, умение быть внимательным, умение наблюдать и др.).

2. *Специфические виды познавательной деятельности*. Отражают особенности изучаемого предмета и поэтому используются в пределах данной области знаний. Примерами могут служить в точных науках сложение, умножение и другие математические действия с цифрами или символами, при изучении языков – звуковой анализ.

В теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина [104] выделяют:

1. *Ориентировочные действия*, направленные на анализ условий ситуации, соотнесение ее со своими возможностями и приводящие к постановке учебной задачи. Эти действия развиваются затем по следующей логике:

- понимание готовой задачи, поставленной учителем;
- активное принятие для себя этого задания (доопределение, переопределение для себя в соответствии с уровнем притязаний);
- самостоятельная постановка учащимися учебной задачи, а затем и нескольких задач.

2. *Исполнительные действия* как активное преобразование изучаемого объекта. Проходят следующие этапы:

- выполнение отдельных операций как звеньев действия;
- выполнение основных учебных действий (анализ, изменение, сравнение, моделирование);
- выполнение нескольких учебных действий, осуществляемых слитно с одной задачей и объединенных в крупные блоки – приемы, способы, методы учебной работы;

• осуществление этих крупных блоков на осознанном уровне (умения) или автоматически (навыки).

3. *Оценочные действия*, которые представляют собой контроль и оценку собственной деятельности. Выделяют стадии развития оценочных действий:

- самоконтроль и самооценка по результату работы на основе сопоставления с образцом;
- самоконтроль и самооценка по ходу работы;
- самоконтроль и самооценка до начала работы как прогнозирование ее хода и предполагаемого результата.

Качественными характеристиками учебных действий считаются их *обобщенность* (степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных), *осознанность*, *гибкость*, *вариативность*, *самостоятельность*, а также *мера освоенности* (степень автоматизированности и быстрота выполнения) и *развернутости* (полнота представленности в них всех первоначально включенных операций). Действия могут выполняться в материальной или материализованной форме, а также громкоречевой (или внешнеречевой) и идеальной (умственной).

И.А. Зимняя [35], обобщая идеи Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, Л.Л. Гуровой, О.К. Тихомирова, В.В. Габай, рассматривает учебные действия с точки зрения теории УД (табл. 2).

Таблица 2

Виды учебных действий

Виды учебных действий			
с позиции субъекта УД	с позиции предмета УД	в соотношении с психической деятельностью	по видам продуктивности
•целеполагание •планирование •программирование •исполнительские действия (вербальные; невербальные; формализованные; неформализованные; предметные вспомогательные) •контроль •оценка	• преобразующие действия • исследовательские действия	• перцептивные действия (опознание, идентификация) • мнемические действия (запечатление, фильтрация информации, структурирование, сохранение, актуализация информации) • мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование)	• репродуктивные действия (исполнительские, воспроизводящие) • продуктивные действия (целеобразование, преобразование, воссоздание)

Всякое учебное действие становится произвольным и регулируемым только при наличии контроля. **Контроль** – важная составляющая учебной деятельности,

которая вначале осуществляется взрослым (педагогом), а затем переходит на уровень самоконтроля учащегося. Данный процесс есть отслеживание собственных действий, их результатов и сличение действий с образцами для корректировки, приведение в соответствие имеющегося и желаемого, необходимого. Соответственно, контроль предполагает *звенья*:

- модель, образ желаемого результата;
- процесс сличения образа и реального действия;
- принятие решения о коррекции или продолжении действия;
- обратная информация, на основе которой изменяется отношение к результату и пересматриваются способы достижения текущих, промежуточных и конечных целей и решения учебных задач.

Эффективным компонентом УД делают контроль следующие его *свойства*: полнота, релевантность, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность.

В педагогике и дидактике существует множество *видов* контроля, которые позволяют отслеживать освоение материала учащимися.

Первоначально при освоении УД контроль осуществляется взрослым. Затем на основе видимого внешнего контроля со стороны взрослых (педагогов, родителей) в процессе УД у учащихся должен сформироваться самоконтроль. Еще П.П. Блонским [12] были выделены следующие *стадии* появления самоконтроля:

- отсутствие самоконтроля, когда учащийся не усвоил материал и не может ничего контролировать;
- полный самоконтроль (учащийся проверяет полноту и правильность репродукции усвоенного материала);
- выборочный самоконтроль, при котором учащийся контролирует, проверяет только главное;
- видимый самоконтроль отсутствует, он осуществляется на основе прошлого опыта, на основе незначительных деталей, примет.

Значимость контроля или самоконтроля состоит в том, что это внутренний механизм перехода внешнего интерпсихического во внутреннее интрапсихическое. Если этот переход совершился, УД учащимся освоена, если же нет, то возникают проблемы с успеваемостью, не связанные со способностями ребенка.

Так, например, учащийся желает что-то узнать, понять (мотивация). Он начинает ставить проблемы (учебная задача), узнавать, разбираться (совершает учебные действия), проверять, правильно ли он что-то понял и разобрался (самоконтроль), и делать выводы о себе и своей деятельности (самооценка). Так выглядит освоенная УД.

По форме самоконтроль делят на собственно самоконтроль и взаимоконтроль. Основными средствами самоконтроля могут быть схемы, алгоритмы решений, памятки, учебные инструкции, образцы выполнения, ключи к программированным материалам.

Основные виды самоконтроля:

- самоконтроль результатов работы;
- самоконтроль процесса реализации учебной задачи;

- самоконтроль условий выполнения учебной задачи;
- самоконтроль до начала работы как прогнозирование ее хода и предполагаемого результата.

Формирование самоконтроля сильно зависит от того, как именно осуществляется контроль со стороны педагога. Действия учителя важны и для следующего компонента УД – *оценки*.

В общей теории обучения операцию соотнесения фактических результатов с заданными нормами и эталонами принято называть проверкой. Непосредственно интерпретацию и отношение к фактическому результату составляет процесс оценивания или просто оценки.

Действия оценивания есть результат рефлексии и анализа собственной УД, сопоставления ее результатов с поставленными основными и частными учебными задачами. Оценка – это система критериев для соотнесения образа результата и реальных результатов (промежуточных и конечного), а также моделей действий и реальных действий (по А.В. Захарову). В образовательной практике существует фиксируемый в баллах результат оценки, который называют *отметкой*. Общепедагогический смысл и психологическое значение оценки и отметки не совпадают. Оценивание может выступать как развернутое суждение с аргументацией выводов, а может быть осуществлено в свернутой форме – в виде прямого выставления отметки.

Оценка представляется вначале внешним по отношению к обучающемуся действием (оценка педагога), затем переходит, как и контроль, в самооценку как внутреннее действие обучающегося.

В реальной образовательной практике контроль и оценивание неразрывны. Так, ученик, выполняющий трудное домашнее задание, сверяя полученные результаты с ответом (самоконтроль) и видя несоответствие, делает вывод, что задание сделано неправильно, что-то не получилось, потому что где-то он ошибся (самооценка). Учитель, проверяя ход и результат его работы (контроль), оценивает ее, например, следующими словами: «Молодец, ты очень старался, нашел верный ход решения, но вот здесь использовал неверную формулу, поэтому результат оказался неправильным (развернутое оценивание). За старательность хвалю, но отметка будет не очень высокой (отметка)».

Содержательно оценивая УД, ее результаты и процесс, педагог задает ориентиры для усвоения, так как у детей есть свои критерии оценки деятельности. Так, младшие школьники высоко оценивают свою работу, если потратили много сил, вложили старание, независимо от результатов. Еще дети более критичны к работе других, нежели к своей. Для подростков данные феномены уже не актуальны, так как они в большей степени ориентируются на мнение сверстников.

Безусловно, обучающиеся не всегда в состоянии адекватно оценить свои реальные и возможные успехи УД. Формирование адекватной самооценки учащимися собственных реальных и потенциальных возможностей может быть достигнуто при такой организации обучения, при которой сами учащиеся вовлекаются в совместную учебно-оценочную деятельность (В.А. Якунин) [122]. Обычно такая форма организации обучения складывается из трех условно

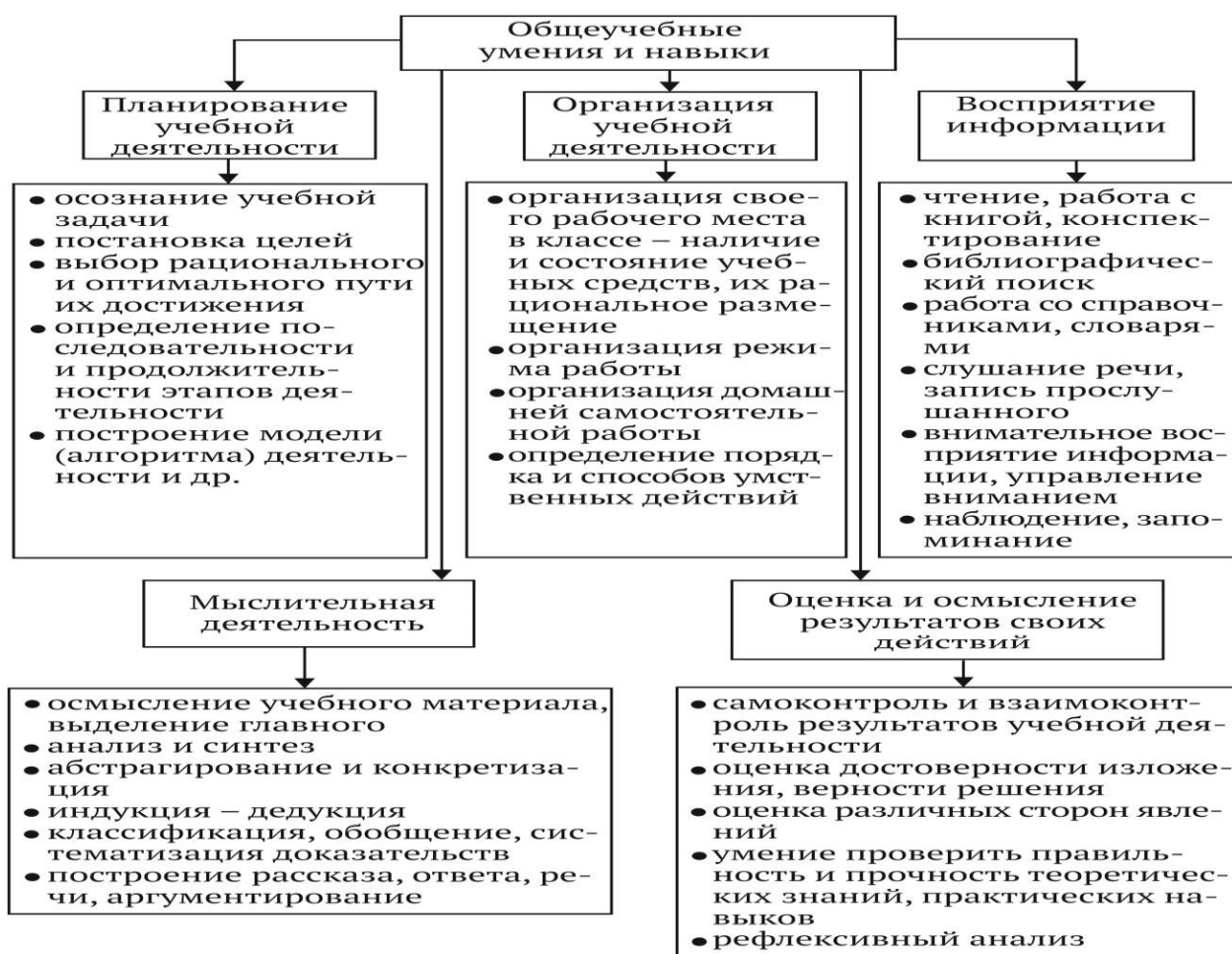
выделяемых этапов, которые отражают переход от внешних форм оценивания к самооценке.

Первый этап характеризуется тем, что ведущая роль в оценочной деятельности сохраняется за педагогом. Дети ориентируются на оценки взрослого и перенимают их.

Второй этап предполагает привлечение учащихся к самостоятельной оценочной деятельности в условиях их коллективной учебной работы. В процессе этой работы каждый из учеников принимает на себя контрольно-оценочные функции учителя, но по отношению к своим одноклассникам. Тогда ученическая взаимооценка выступает как первоначальная форма оценочного сотрудничества, с одной стороны, и как форма первоначального опыта самостоятельной оценки – с другой.

Третий этап есть переход к самостоятельной оценке собственной учебной деятельности и поведения. При этом формирование оценки себя осуществляется в двух направлениях, которые соответствуют выделяемым в психологии видам самооценки: ретроспективной (оценка результатов своей деятельности) и прогностической (оценка субъектом собственных возможностей) [51].

Схема 1. Общеучебные умения и навыки (по Б. Б. Айсмонтасу [1])



Формирование предметной самооценки в структуре деятельности имеет важную особенность: переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности – его самооценку. Самая общая и важная функция самооценки –

регулятивная, ибо она может стать либо стимулом, либо тормозом развития учения. Так как самооценка формируется под влиянием педагогической оценки, то последней придаётся особый смысл в педагогической практике, и она будет рассматриваться далее отдельно.

В процессе освоения учебной деятельности, особенно действий самоконтроля и самооценки, у обучающихся формируются психологические основы *самостоятельной работы*.

Самостоятельная работа может быть представлена как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность, которая предполагает выполнение обучающимся целого ряда входящих в нее действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла (по А.Н. Леонтьеву), подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости, самоорганизации в распределении учебных действий во времени, самоконтроля в их выполнении. С позиции субъекта деятельности самостоятельная работа определяется как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная им самим в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Учебная деятельность, появляясь, развиваясь и формируясь, становится освоенной учащимся в определенной степени. В процессе ее становления особенно важными для учащегося являются общеучебные способы работы. Их можно обобщенно представить на схеме 1. Такие умения позволяют осуществлять УД самостоятельно и эффективно.

Знание основных параметров УД дает возможность исследовать ее у учащихся и при необходимости корректировать для достижения ими лучших результатов в освоении опыта человечества.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Доложите и раскройте основные теории научения.
2. Доложите и раскройте виды научения.
3. Доложите формы когнитивного научения.
4. Раскройте сущность «Учение».
5. Раскройте фундаментальные принципы теорий учения.
6. Доложите компоненты учебной деятельности.
7. Раскройте виды учебных действий.

Глава 3

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ

3.1 Мотивация в образовательном процессе.

3.1.1. Мотивы и мотивационная сфера личности.

3.1.2. Общая характеристика учебной мотивации.

3.1.3. Структура учебной мотивации.

3.2 Общая характеристика усвоения.

3.2.1. Структурная организация усвоения.

3.2.2. Сущность, свойства и усвоение знаний.

3.2.3. Психологическая характеристика умений и навыков.

3.1 Мотивация в образовательном процессе

3.1.1. Мотивы и мотивационная сфера личности

Жизнь, поведение и деятельность человека всегда чем-то сподвигаются и направляются. Мотив в самом общем плане и представляет то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-то действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

Мотив – внутреннее побуждение к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением потребностей и (или) достижением целей.

Мотивы всегда конкретны и не единичны, их у человека множество, одни значимы больше, другие меньше. Эта структура не стабильна, а динамична и постоянно меняется под действием различных факторов. Совместно с эмоциональными процессами мотивация придает субъективность поведению человека и инициирует его. Мотивационная система побудителей многоуровневая, сложноструктурированная, неоднородная. Она описывается широкой сферой, включающей потребности, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, ценности, нормы [51].

Выделяют следующие **виды мотивации**:

- **внешняя**, не связанная с содержанием определенной деятельности, но обусловленная внешними по отношению к субъекту обстоятельствами. К внешним мотивам относятся цели, исходящие из ситуации (факторы среды);

- **внутренняя**, связанная не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности. В основе внутренних мотивов лежат потребности человека, его эмоции, интересы.

Как показали исследования Р. Райан и Э. Деси [131], внешняя мотивация – неоднородное образование, разные ее составляющие могут быть по-разному связаны с эффективностью выполняемой деятельности и психологическим благополучием субъекта деятельности. Источником внутренней мотивации выступают базовые человеческие потребности в познании и понимании, а также в достижении, созидании и компетентности, изначально присущие всем человеческим существам и отличающиеся не насыщаемостью.

Таким образом, мотив является конкретным побудителем, в котором отражается потребность, мотивация представляет собой механизм соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, определяющих деятельность, а мотивационная сфера включает аффективную и волевую сферы личности (Л.С. Выготский). Мотивационная сфера личности – определенная организация внутренних и внешних мотивов. Мотивационная сфера человека определяется по следующим параметрам: широта; гибкость; иерархизированность мотивов.

Множественность подходов к пониманию сущности, структуры, методов изучения мотивации обуславливается сложностью самой проблемы.

В зарубежной психологии мотивация рассмотрена в идеях и теориях разных ученых. Так, Х. Мюррей, А. Маслоу и М. Аргайл выстроили иерархические структуры мотивов человека, связав их с основными потребностями и установками. Х. Хекхаузен полагал, что в качестве мотива выступают потребности, влечения, побуждения, склонности. Ж. Годфруа понимал мотив как соображение, по которому субъект должен действовать. Дж. Атkinson, работая в русле тех же идей, предложил формулу подсчета силы мотива. З. Фрейд, К. Левин, Э. Фромм, Г. Олпорт, К. Роджерс, несмотря на разнящиеся психологические позиции в понимании личности и ее развития, в целом рассматривали мотивы как определяющие жизнь человека факторы. Различия заключались в понимании и определении самих мотивов.

Российская психология также имеет множество работ. С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев, Л.И. Божович понимают мотив как потребность. Мотив есть цель, предмет (А.Н. Леонтьев), для которого осуществляется действие, придавая поведению человека целенаправленный и произвольный характер, а его побуждениям – смысл. Мотив рассматривается как свойство личности (В.С. Мерлин, М.Ш. Магомед-Эминов), так как устойчивые черты личности, как и внешние стимулы, обуславливают поведение и деятельность человека. Наиболее распространена точка зрения на мотив как на побуждение, осознанное, отражающее готовность человека к действиям и поступкам [36].

Мотив имеет две стороны: когнитивную, направленную на предмет потребности, и аффективную, исходящую от самой потребности. Однако единой точки зрения на мотив нет, так как поведение есть системное образование, обусловленное множеством детерминант, в том числе и мотивов.

Для советской психологии характерным является такой основной методологический принцип, как положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой стороны мотивации (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон и др.). Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле слова с этой точки зрения понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики» [32, 134].

3.1.2. Общая характеристика учебной мотивации

Учебная мотивация представляет собой частный вид мотивации, включенной в УД. Мотив учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Учебная мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью, динамичностью.

Мотивы УД – это все факторы, обуславливающие проявление учебной активности. Они, как и общие мотивы, могут быть:

- *внешними* (наказание и награда, угроза и требование, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и др.). Все они внешние по отношению к непосредственной цели учения. Знания и умения служат лишь средством для достижения других целей;

- *внутренними* (интерес к своим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный и профессиональный уровень, потребность в активной и новой информации), т. е. все, что побуждает человека к учению как к своей цели.

В.Э. Мильман полагал, что по отношению к учению как деятельности могут существовать только эти две группы мотивов [69, 131–133]. Однако независимо от того, внешними или внутренними являются мотивы деятельности, мотивация всегда является внутренней характеристикой учащегося как субъекта учебной деятельности. Эффективность деятельности зависит от смыслообразующих мотивов, поэтому если внешне деятельность обучающихся схожа, то внутренне, психологически, она сильно разнится.

Так, например, несколько учеников в классе отлично учатся. Их знания по какому-то предмету достаточно обширные, и стремление эти знания получить очень сильное. Однако цели данные учащиеся преследуют разные. Например, первый знает, что этот предмет надо будет точно сдавать при поступлении в предполагаемые вузы; второй изучает науку так серьезно, потому что его родители – профессионалы в этой области, много знают и требуют от ребенка того же. Третьему ученику нравится данная наука, в ней все интересно, и ему просто хочется много знать. Четвертый считает, что он не хуже, а лучше трех предыдущих, поэтому не может отставать от них и стремится знать по предмету тоже достаточно много.

Ряд современных исследований [128; 129] академической успеваемости школьников подтверждает, что вклад мотивационных факторов в достижение высоких результатов может превышать вклад интеллекта. Более того, при изучении одаренности получены данные о том, что интеллект и мотивация достаточно тесно связаны друг с другом: дети, имеющие наиболее высокий уровень способностей, склонны проявлять наибольший интерес к соответствующему виду деятельности и демонстрировать в ней наибольшую настойчивость.

Факторами, определяющими учебную мотивацию, являются [36]:

- образовательная система и непосредственно образовательное учреждение, где осуществляется УД;

- организация образовательного процесса, система приемов, методов и способов взаимодействия педагогов с учащимися;

- субъектные особенности обучающегося (его возможности, способности, потребности и интересы);

- субъектные особенности педагога (отношение к педагогической деятельности, к обучающимся, педагогические способности и умения);

- специфика учебного предмета как части научного и практического знания.

Учебные мотивы выполняют определенные **функции**. *Побуждающая функция* характеризует энергетику мотива, так как мотив вызывает и обуславливает активность учащегося, его поведение и деятельность. *Направляющая функция* отражает направленность энергии мотива на определенный объект, т.е. выбор и осуществление определенной линии поведения, поскольку личность учащегося всегда стремится к достижению конкретных познавательных целей. *Регулирующая функция* состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности, от чего, в свою очередь, зависит реализация в поведении и деятельности учащегося либо узколичностных (эгоистических), либо общественно значимых (альтруистических) потребностей. Выделяют также и другие функции:

- стимулирующую, управляющую, организующую (Е.П. Ильин);
- структурирующую (О.К. Тихомиров);
- смыслообразующую (А.Н. Леонтьев);
- контролирующую (А.В. Запорожец);
- защитную (К. Обуховский).

Понимание мотивации учения также неоднородно. Разные исследователи наполняют это понятие разным содержанием. М.В. Матюхина [68] выделяет две основные группы мотивов.

Первая группа содержит два типа мотивов, заложенных в самом процессе УД:

1. Мотивация содержанием, имеющая три уровня: интерес к занимательному; интерес к фактам; интерес к сути явлений, их происхождению.

2. Мотивация процессом, имеющая три уровня: исполнительский – выполнение деятельности; поисково-исполнительский – выведение правила; творческий – самостоятельное составление задачи.

Вторую группу составляют мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой УД:

1. Широкие социальные мотивы: долга и ответственности перед обществом, классом, учителем, родителями и т.п.; самоопределения (понимание значения знаний для будущего, желание подготовиться к будущей работе и т.п.) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения).

2. Узколичностные мотивы: стремление заслужить одобрение, получить хорошие отметки (мотивация благополучия); желание быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей (престижная мотивация).

3. Отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей со стороны учителей, родителей, одноклассников (мотивация избегания неудач).

По мнению Н.В. Елфимовой [32], мотивация учения определяется становлением учения как одного из видов личностно значимой деятельности учащегося и личностно значимыми для него субъектами (учителями, товарищами, родителями); отношением ребенка к учению и соотношением социальных и

познавательных мотивов учения; отношением учащегося к конкретным учебным предметам и их содержанию.

Б.Р. Мандель [61] отмечает, что УД является полимотивированной, и выделяет три источника активности обучаемого: внутренние, внешние, личные. К *внутренним источникам* учебной мотивации он относит познавательные и социальные потребности (стремление к социально одобряемым действиям и достижениям). *Внешние источники* учебной мотивации определяются условиями жизнедеятельности обучаемого, к которой относятся требования, ожидания и возможности. Требования связаны с необходимостью соблюдения социальных норм поведения, общения и деятельности. Ожидания характеризуют отношение общества к учению как к норме поведения, которая принимается человеком и позволяет преодолевать трудности, связанные с осуществлением УД. Возможности – это объективные условия, которые необходимы для развертывания УД (наличие школы, учебников, библиотеки и т.д.). Особое место занимают *личные источники*. К их числу Б.Р. Мандель относит интересы, потребности, установки, эталоны и стереотипы, другие, которые обуславливают стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в учебной и других видах деятельности.

Взаимодействие внутренних, внешних и личных источников учебной мотивации оказывает влияние на характер УД и ее результаты. Отсутствие одного из источников приводит к переструктурированию системы учебных мотивов или их деформации. На основе вышеперечисленных источников активности соответственно выделяются следующие группы мотивов:

- *социальные* (осознание социальной значимости учения, понимание личностно развивающего значения учения, потребность в развитии мировоззрения и миропонимания и др.);
- *познавательные* (интерес к получению знаний, любознательность, стремление к развитию познавательных способностей, получение удовольствия от интеллектуальной деятельности и др.);
- *личностные* (чувство самоуважения и честолюбия, стремление пользоваться авторитетом среди сверстников, подражание референтным соученикам, стремление к персонализации или транслированию и эстафированию личностных свойств и др.).

Психологами [23; 117] выделяются и анализируются и такие виды мотивации, как учеба в качестве вынужденного поведения, учеба в качестве привычного функционирования, которые оказывают негативное влияние на характер и результаты учебного процесса.

Учебная мотивация характеризуется силой и устойчивостью учебных мотивов. *Сила учебного мотива* выступает показателем стремления учащегося и оценивается по степени и глубине осознания потребности и самого мотива и по его интенсивности. Она обусловлена физиологическими (сила мотивационного возбуждения) и психологическими факторами (знание результатов учебно-познавательной деятельности, понимание ее смысла, определенная свобода творчества) и определяется эмоциями. *Устойчивость учебного мотива*

оценивается по его наличию во всех основных видах учебно-познавательной деятельности учащегося, по сохранению влияния на поведение.

3.1.3. Структура учебной мотивации

Структура учебной мотивации, по А.К. Марковой [66], включает потребность в учении и учебные интересы, цель и смысл учения, мотивы, эмоции и отношение к учению.

Потребность в учении есть общая направленность активности ученика, создающая предпосылку УД, но еще не определяющая ее характера. Она отражает познавательную потребность, которая, кроме учения, может реализоваться в исследовательской деятельности. Исследовательская потребность позволяет получить новое знание и удовлетворить познавательную потребность. Учение есть освоение уже готового проверенного и структурированного знания, которого нет в личном опыте человека. Однако если познавательная потребность не насыщаема, то необходимость в каких-либо определенных знаниях не всегда есть у человека. Учение совмещает в себе еще и потребность в достижении и в общении. Все они латентны, не всегда осознаваемы [117]. Вместе с тем УД содержит категорию долженствования, которая имеет различный вес в разных возрастах.

Интерес сам по себе является сложным психологическим феноменом, включающим и безусловные рефлексy (например, поисковый и ориентировочный), и неосознаваемые побуждения, и выстроенные осмысленные цели. **Учебные интересы** – это эмоциональное переживание удовлетворения познавательной потребности. В образовательной практике интерес часто является своеобразным синонимом учебной мотивации.

Появлению и развитию учебных интересов способствует наличие проблемных ситуаций и трудностей, возможности проявлять в учении активность и самостоятельность, а также новизна, разнообразие, практическая ориентированность. Наличие широких социальных мотивов способствует интересу учащихся к процессу, содержанию и результатам УД.

Интересы различаются по следующим характеристикам:

- содержательность (направленность на определенную отрасль знания);
- широта (степень охвата областей знания);
- результативность (уровень достижений в освоении знаний);
- активность (выраженность интереса в общей структуре активности).

Познавательные интересы различаются по уровню их сформированности. *Первый (низший) уровень* отражает внимание к конкретным фактам, знаниям как описательной информации, действиям по образцу. *Второй уровень* выражается как интерес к причинно-следственным связям и зависимостям, к попыткам их самостоятельного установления. *Третий (высший) уровень* – это интерес к глубоким теоретическим проблемам, творческой деятельности по освоению знаний. Именно этот уровень определяет наличие выраженной познавательной потребности.

Исследованием познавательных интересов школьников занималась Г.И. Щукина [120]. Она разделила занимательность как характеристику учебного процесса и познавательный интерес как мотив УД. О.Г. Ксёнда были условно выделены последовательные стадии развития интереса: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес [51].

Любопытство представляет собой элементарную стадию избирательного отношения к окружающему миру, обусловленную внешними, привлекающими обстоятельствами. Эта стадия интереса обеспечивает занимательность процесса учения, связана с эмоциями.

Любознательность – это уже состояние личности, которое характеризуется стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. Активизируется в ситуациях, связанных с затруднениями в деятельности, возникновением загадочных явлений в окружающей среде, и характеризуется проявлением эмоций удивления, радости познания, удовлетворенности деятельностью.

Познавательный интерес выражается в познавательной активности, избирательной направленности на учебные предметы, преобладании познавательных мотивов. Характеризуется поступательным движением познавательной деятельности, связанной с активным поиском интересующей информации.

Теоретический интерес связан со стремлением к познанию сложных теоретических вопросов какой-либо науки и с использованием знаний как инструмента познания действительности. Выражается в активной самостоятельной работе с научной литературой, в проведении опытно-экспериментальной работы, в общении со специалистами определенного профиля деятельности [51].

Исследования Г.И. Щукиной показали, что в каждом классе имеются представители трех основных групп учащихся: с аморфно-неясными, многосторонне-широкими, локально-стержневыми интересами.

Учащиеся с *аморфно-неясными интересами* отличаются инертностью, низкой учебной активностью, волевой расслабленностью. Учение для таких школьников предстает как неприятная обязанность. В силу этого они требуют особого внимания со стороны учителя в управлении их учебными действиями. Учащиеся с *многосторонне-широкими интересами* характеризуются тем, что проявляют познавательную активность, стремятся искать и находить новое во всех областях предметного мира. Такие ученики всегда мобильны, живо откликаются на все действия учителя, активно участвуют в обсуждении трудных вопросов, стремятся поделиться своими знаниями с товарищами. Учащиеся с *локально-стержневым характером интересов*, как правило, сосредотачивают свое внимание на одной-двух областях знания, в которых они стремятся глубоко разобраться как в ходе занятий, так и за счет самостоятельной работы. Уровень осознанности таких интересов достаточно высок, и школьники, как правило, способны аргументировано обосновывать свое избирательное отношение к учебным предметам.

Учебный интерес по мере своего формирования может стать устойчивым качеством личности.

Цель УД в общем плане – это получение знаний. Но человек может не иметь потребности в данных знаниях, тогда их получение служит средством для достижения других целей, которые и будут мотивами, заставляющими выполнять УД. Она в этом случае носит «вынужденный характер и выступает как препятствие, которое необходимо преодолеть на пути к основной цели» [4, 75].

Учебная работа связана с постановкой или принятием человеком учебных целей, которые выражают направленность на решение учебной задачи. При этом сама по себе цель не является побудительным фактором, а только обеспечивает выбор направления действия. Первоначально представление о целях учебной работы имеется только у педагога. Но для успешности действий учащихся важно, чтобы эти цели стали их внутренним достоянием, а педагог понимал необходимость процесса целеполагания, так как чем более четко представлена цель в сознании ученика, тем более эффективно идет процесс ее достижения. А сознательная постановка цели самим учеником – это путь к формированию *произвольности* в его действиях. Постановка целей снижает элемент неопределенности и способствует возникновению устойчивости в поведении и действиях школьника.

По отношению к УД выделяют такое мотивационное образование, как **смысл учения**, которое опирается на систему ценностей и идеалов человека. Смысл учения – это «внутренне пристрастное отношение к учению, “прикладывание” школьником учения к себе, к своему опыту и к своей жизни» [16, 262]. Основа личностного смысла учения состоит в отношении мотивов к целям, которые необходимо реализовать. Цели учебной работы разнообразны, определяющие ее мотивы также. Причем последние весьма субъективны и изменчивы. Однако смысловое наполнение деятельности происходит всегда, так как «...мотивы учения внутренне связаны с основными жизненными отношениями ребенка, с его потребностями и стремлениями, которые этими отношениями определяются, и лишь благодаря этой связи они приобретают свою побудительную силу» [16, 263].

Мотивы УД формируются под влиянием референтного для ребенка окружения, содержания учебного материала и общих параметров образовательного процесса. Они характеризуются содержанием и динамикой развития, иерархией и возрастными особенностями.

Выделяют две основные группы критериев учебной мотивации: содержательные (связаны с содержанием УД) и динамические (отражают форму проявления мотивов).

К содержательным характеристикам относятся:

- *смысловая наполненность* (наличие личностного смысла) учебной мотивации для учащегося; смысл учения выступает как показатель наличия внутренней пристрастности ученика к процессу образования, его личной заинтересованности в процессе учения и ответственности за его результаты;

- *действенность* мотивации, служащая показателем степени ее влияния на ход учебной деятельности и поведение в целом; проявляется в произвольности учебной активности, в инициативном поведении в процессе обучения и в ходе самостоятельной учебной работы;

• *зрелость* мотивации, которая выражается в отношении учебных мотивов к другим побуждениям, в преобладании учебной мотивации над другими проявлениями жизненной энергии;

• *самостоятельность* возникновения и проявления мотивации, обеспечивающая реализацию учебных действий без излишнего внешнего воздействия окружающих;

• *осознанность* мотива, тесно связанная с осознанием всего процесса учения, его механизмов и средств;

• *широта охвата* учебной мотивацией различных аспектов учебной работы; выражается в дифференциации интересов по отношению к разным учебным предметам, формам учебной работы, педагогам.

Динамические характеристики учебной мотивации связаны с психофизиологическими особенностями человека, типом нервной деятельности. К ним относятся:

• *устойчивость* мотивов, проявляющаяся в постоянстве учебных интересов и стремлений;

• *эмоциональная окраска*, выражающаяся в положительном или отрицательном отношении учащегося к школе, классу, учебным предметам и т.д.;

• *сила мотива*, во многом определяющая сложность тех задач, на которые направляются учебные усилия школьника.

В процессе обучения учебные мотивы формируются в двух направлениях: через предметное содержание деятельности (познавательные мотивы, связанные с содержанием УД и процессом ее выполнения); через отношения, складывающиеся между участниками учебного процесса (мотивы призваны обеспечить достижение определенного общественного признания учебных достижений).

Представим виды и уровни мотивов на схеме 2.

Описанные выше аспекты проявляются в конкретных мотивах, к которым относятся:

• познавательные (определяют отношение учащихся к содержанию учения, желание учиться и стать образованным);

• позиционные (стремление занять определенное место в классе);

• мотивы собственного роста и совершенствования (постоянная потребность быть значимым, интересным, ценным взрослыми и сверстниками);

• узкие учебные мотивы (стремление заниматься УД из-за неуспеваемости и желания исправиться);

• мотивы престижа (быть лучшим среди сверстников);

• мотивы учебного сотрудничества (обеспечивают совместное выполнение учебных заданий);

• мотивы социального сотрудничества (направленные на взаимодействие с партнерами);

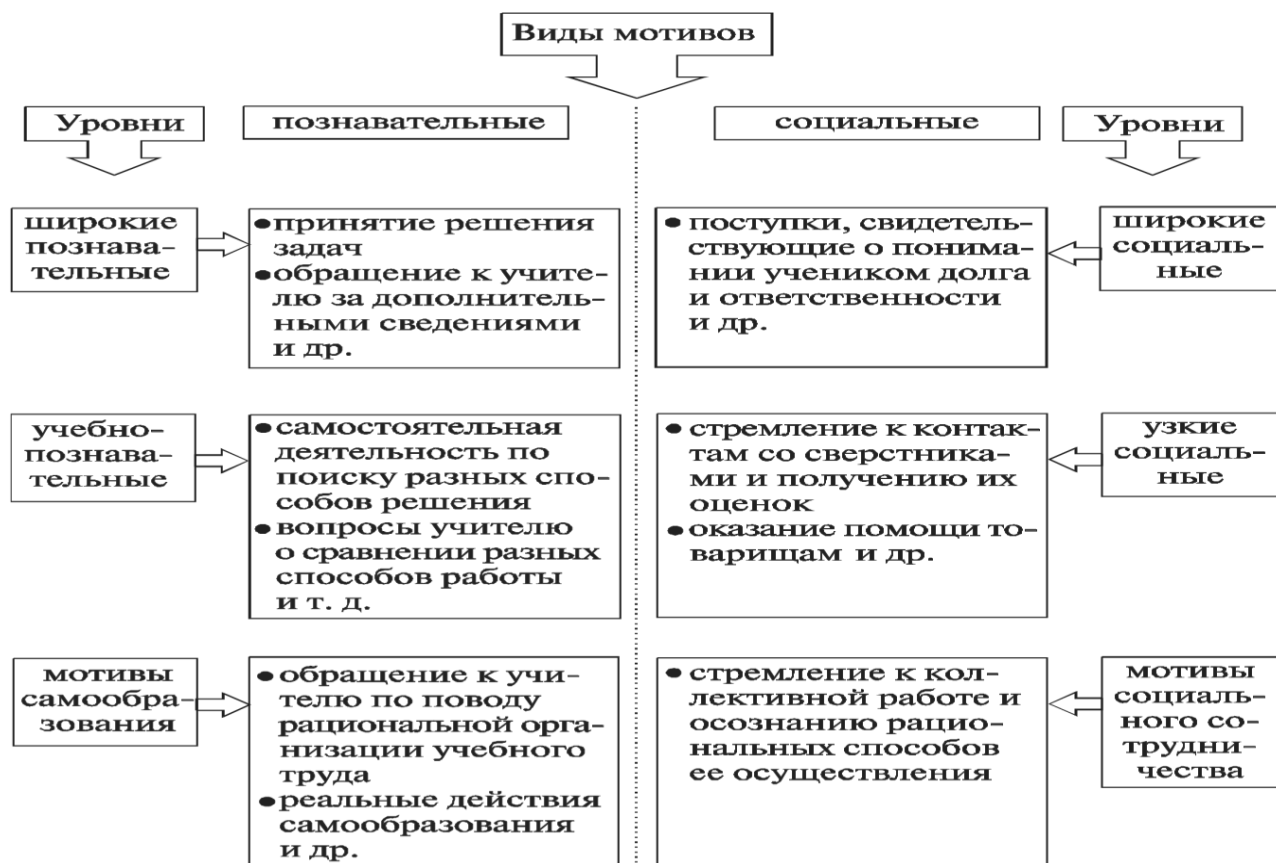


Схема 2. Виды мотивов (по Б. Б. Айсмонтасу [1])

- аффилиативные мотивы (потребность в общении со сверстниками);
- мотивы социального благополучия (желание успешно завершить обучение и продолжить образование дальше);
- мотивы эмоционального благополучия (связаны с эмоциональным самочувствием учащихся);
- любовь к близким (желание не приносить неприятностей родным и близким);
- мотивы избегания неудач (заниматься УД во избежание наказания из-за неуспеваемости).

Эмоции в структуре учебной мотивации. Учебная деятельность, которая, в отличие от трудовой, не приносит ощущаемого материального результата и, в отличие от игровой, не основана на эмоциональных переживаниях, тем не менее связана с определенными эмоциональными проявлениями. Отличительная черта эмоций как мотивационных факторов состоит в том, что они возникают при актуализации мотива, но еще до его рациональной оценки. Тем самым эмоции предвосхищают осмысление самого процесса деятельности, но при этом придают этой деятельности дополнительный энергетический импульс. Факт достижения или недостижения намеченного результата вызывает всплеск эмоций. Тем самым эмоции носят здесь констатирующий характер, т.е. в основном сопровождают итоги работы ученика. В том случае, если эмоции связаны с самим процессом деятельности, их насыщенность не так велика, но они в определенной степени опережают деятельность, приобретая тем самым предвосхищающий характер. Такие эмоции способны существенно повлиять на весь процесс реализации

деятельности учащегося. Однако в силу их недостаточной напряженности такие эмоции нужно поддерживать определенными усилиями извне.

Проявление положительных эмоций в учебном процессе обусловлено множеством позиций и, прежде всего, позицией педагога.

Исследования показывают, что в практике школьного обучения достаточно широко представлены действия, направленные на избегание неудач. Тем самым школьник стремится обезопасить себя от отрицательных эмоций. Такая позиция, как правило, сказывается на учебной активности. Поэтому надо готовить учеников и к тому, что в процессе учения возможны трудности, которые необходимо правильно преодолевать.

Отрицательные эмоции также могут присутствовать в УД, свидетельствуя о возникновении расхождений между желаемым и действительным. Они должны оцениваться как сигнал к пересмотру сложившихся отношений и достижению положительного результата.

Отношение к учению было разделено А.К. Марковой на три типа: отрицательное, нейтральное и положительное. Причин *отрицательного отношения* может быть множество: проблемы с успеваемостью; неблагоприятные отношения с педагогами и администрацией учебного заведения; неблагоприятные отношения со сверстниками; несоответствие требований взрослых возможностям ребенка.

Автором была проведена также дифференциация *положительного отношения* на основе включенности обучающегося в учебный процесс:

- положительное, неявное, активное, означающее готовность школьника включиться в учение;
- положительное, активное, познавательное;
- положительное, активное, личностно пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества [60, 17].

Отношение к учению меняется в зависимости от происходящих событий. Однако его общий тон является важным составным компонентом мотивации учения.

Мотивационная сфера субъекта учебной деятельности многокомпонентна, разнородна и разноуровневая, что демонстрирует сложность анализа, формирования и учета ее в образовательной практике.

3.2 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УСВОЕНИЯ

3.2.1 Структурная организация усвоения

Процесс усвоения рассматривается разными учеными с различных позиций, соответственно, в нем выделяются отличающиеся компоненты.

Согласно идеям С.Л. Рубинштейна [94] и Н.Д. Левитова [56], основными компонентами в усвоении являются:

- положительное отношение учащихся, выражающееся в их внимании, интересе к содержанию материала;
- процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом;
- мышление как процесс активной переработки полученного материала, когда происходит осмысливание и понимание всех связей, отношений, и включения нового материала в уже имеющуюся в опыте систему;
- процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

И.И. Ильясов [39] на основе системного анализа основных теорий обучения выделяет только два компонента в структуре усвоения: 1) получение усваиваемых знаний об объекте и действиях с ним; 2) отработку, освоение знаний и действий.

Обобщение психолого-педагогических идей позволяет говорить о том, что в усвоении присутствуют:

- *обработка получаемой информации*, которая включает ее восприятие, понимание, осмысление, запоминание;
- *работа с ней* (переработка, закрепление, проверка материала);
- *использование* усвоенного знания через проверку в деятельности, выражение и закрепление в действии.

Соответственно компонентам выделяют и *этапы усвоения*. Теоретический анализ психологического содержания процесса усвоения учебного материала позволил С.Л. Рубинштейну выделить в нем этапы (стадии) усвоения, которые характеризуются взаимообусловленностью, и каждый из них определяет конечный результат усвоения.

Первый (начальный) этап – *ознакомление* – предполагает включение активного сознательного отношения личности к воспринимаемому материалу, когда весь процесс восприятия опосредован мыслительной деятельностью. Согласно С.Л. Рубинштейну, это «восприятие в широком смысле», под которым понимается осмысленное и активное восприятие материала.

Второй этап – *осмысление*. Входя отчасти в первый, второй этап является основой третьего. Осмысление включает в себя все мыслительные процессы: сравнение, сопоставление, различение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и конкретизацию, дедукцию и индукцию.

Третий этап – *запоминание (закрепление)* материала. По мнению С.Л. Рубинштейна, запоминание есть не только включение в новые смысловые связи, но и переосмысление этого материала. Следовательно, при организации процесса усвоения должно быть обязательно предусмотрено собственное изложение, свободное воспроизведение учебного материала обучающимися. Прочность усвоения знаний существенно зависит от подачи нового материала. Соответственно, определенное место в целях прочного усвоения знаний должно быть отведено повторительному воспроизведению, служащему специально для их закрепления.

Четвертый этап – *применение на практике (овладение, оперирование)* – является не только результатом учения, но и способом овладения знаниями, их закрепления, формирования прочных навыков. Собственно подлинное освоение –

это и есть овладение, умение оперировать усвоенным материалом в соответствии с различными задачами в теоретических и практических целях.

С.Л. Рубинштейн утверждал, что все эти психологические составляющие являются не столько предпосылкой, сколько результатом процесса учения, в котором они не только проявляются, но и формируются. Для каждого из этих моментов в ходе учебной работы должен быть выделен особый этап, на которому должно быть уделено особое внимание.

В рамках теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперин [21], Н.Ф. Талызина [105] выделяют основные этапы усвоения согласно идее интериоризации, каждый из которых имеет свои качественные отличительные характеристики.

Таким образом, главная закономерность процесса усвоения состоит в том, что познавательная деятельность и введенные в нее знания приобретают умственную форму, становятся обобщенными не сразу, а поочередно, проходя через ряд указанных этапов.

Знания, умения, навыки как результат усвоения

В результате усвоения культурного и социального опыта человечества учащиеся приобретают собственный индивидуальный опыт, который в русле теории учебной деятельности рассматривается в трех плоскостях: знания, умения и навыки. Знания как информация составляют ядро содержания обучения. На основе знаний у учащихся формируются умения и навыки, умственные и практические действия; знания являются основой нравственных убеждений, эстетических взглядов, мировоззрения.

Представим определение данных понятий на схеме 3.



Схема 3. Соотношение знаний, умений и навыков (по Б.Б. Айсмонтасу [1])

Все данные понятия взаимосвязаны и в общем представлении неделимы. Существуют различные подходы как к их пониманию, так и к формированию. Рассмотрим отдельно каждый из феноменов.

3.2.2 Сущность, свойства и усвоение знаний

Понятие «знание» многозначно и имеет ряд определений. В общенаучном плане знание – это результат процесса познания, получивший подтверждение на практике. С точки зрения психологии, знания – это адекватное отражение объективной реальности в сознании человека (представления, понятия, суждения, теории).

Знания – это проверенный общественно-исторической практикой и удостоверяемый логикой результат процесса познания действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Знания фиксируются в форме знаков естественного и искусственного языков.

Л.М. Фридман [111] на основе анализа существующих определений дает обобщенную дефиницию понятия «знание». По мнению автора, всякое знание есть продукт познавательной деятельности, выраженный в знаковой форме. Знание противоположно незнанию, неосведомленности, отсутствию представлений о чем-либо о ком-нибудь. Это определение вбирает в себя систему научных знаний, огромный пласт других знаний (житейских, сформированных стихийно в результате повседневного опыта; личностных, известных только одному человеку). Знания человека являются органическим единством чувственного и рационального, формируют новый взгляд на мир, меняют отношение к нему, так как являются составной частью мировоззрения человека.

Выделяют следующие виды знаний:

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

В результате познавательной активности человека в повседневном опыте формируется **обыденное знание**, вбирающее в себя донаучные и житейские знания. *Донаучные знания* есть часть картины мира, житейские касаются отражения главным образом внешних сторон и связей с окружающей действительностью. *Житейские знания*, основывающиеся на здравом смысле и обыденном сознании, являются важной ориентировочной основой повседневного поведения человека. Эта форма знания развивается и обогащается по мере прогресса научных знаний. В то же время сами научные знания вбирают в себя опыт житейского познания.

Научное знание представляет собой систематизированное обобщенное знание, которое складывается на основе эмпирического (опытного) и теоретического отражения мира и закономерностей его развития. В.В. Давыдов [27], разрабатывая теорию развивающего обучения, провел анализ научных знаний и описал характеристики эмпирического и теоретического знания.

Психолого-педагогический анализ знаний позволяет выделить в них ряд составляющих:

• *логическая составляющая*, которая отражает логические операции и приемы логического мышления, не привязанные жестко к конкретной данной области и используемые при решении разных видов задач;

• *психологическая составляющая* как умение планировать свою деятельность, контролировать ее ход, при необходимости вносить коррективы, оценивать полученный результат в соответствии с поставленной целью и задачами;

• *предметная (или специальная) составляющая*, которая отражает закономерности, факты и методы конкретной (частной) науки.

Научные знания передаются в процессе организованного целенаправленного обучения и характеризуются осмыслением фактов в системе понятий данной науки. Они зачастую расходятся и даже противоречат житейским представлениям и понятиям в силу ограниченности или односторонности опыта, на который последние опираются. Научное знание отличается от научной информации, представляющей собой объективированную форму знания, зафиксированного в различных текстах. Знание же по природе своей субъектно, так как является результатом познавательной активности субъекта и выражает не только усвоенную информацию, но и отношение к ней. Научные знания существуют в различных формах.

Понятие – мысль, фиксирующая признаки отображаемых в ней предметов и явлений, позволяющая отличить эти предметы и явления от смежных с ними.

Суждение – мысль, выражаемая повествовательным предложением, являющаяся истинной или ложной.

Умозаключение – мыслительный процесс, в ходе которого из нескольких суждений, называемых посылками, выводится новое суждение, носящее название заключения или следствия.

Доказательство – это рассуждение, устанавливающее истинность какого-либо утверждения путем приведения других утверждений, истинность которых уже доказана.

Объяснение – это обоснование наличия у предметов присущих им свойств структуры, функций, связей через выявление и указание обуславливающих их закономерных факторов.

Гипотеза есть положение, выдвигаемое в качестве предварительного условного объяснения некоторого явления или группы явлений, предположение о существовании некоторого явления.

Теория – наиболее развитая форма организации знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности.

Научное знание в своих абстрактных формах доступно не всем и не всегда, поэтому оно изменяется в такие презентации, которые обеспечивают адекватность восприятия, понимания и усвоения. В результате получается *учебное знание*, которое является производным от научного и, в отличие от последнего, есть познание уже известного или познанного. Знания, усваиваемые в процессе обучения, должны быть систематизированными, взаимосвязанными, охватывать

все основное в изучаемой области, иметь определенную логическую структуру и усваиваться в определенной последовательности.

Процесс учебного познания состоит из нескольких этапов (А.К. Маркова, 1990).

Узнавание. Первым является восприятие объекта, которое связано с выделением этого объекта из фона и определением его существенных свойств. Этап восприятия сменяется осмыслением, когда происходит усмотрение наиболее существенных вне- и внутрисубъектных связей и отношений.

Запоминание и воспроизведение. Следующий этап формирования знаний предполагает процесс запечатления и запоминания выделенных свойств и отношений в результате многократного их восприятия и фиксации. Затем процесс переходит в этап активного воспроизведения субъектом воспринятых и понятых существенных свойств и отношений.

Понимание. Процесс освоения знаний продолжает этап их преобразования, который связан либо с включением вновь воспринятого знания в структуру прошлого опыта, либо с использованием его в качестве средства построения или выделения другого нового знания. Таким образом, знание проходит путь от первичного осмысления и буквального воспроизведения к пониманию, которое в русле педагогической психологии является ключевой проблемой обучения и учебной деятельности.

Применение. Применение знаний происходит также в двух направлениях:

1) применение в знакомых ситуациях (когда преобразование знаний почти не требуется, они выступают своего рода «шаблоном», встраиваемым в ситуацию);

2) применение в незнакомых ситуациях (когда усвоенные знания требуют преобразования в зависимости от требований ситуации, трансформации общих связей и закономерностей под необходимые условия).

В связи с этим знания могут усваиваться на разных уровнях: *репродуктивный* уровень (воспроизведение по образцу, по инструкции, в стандартных ситуациях); *продуктивный* уровень (поиск проблем, нахождение нового знания в разных ситуациях, нестандартного способа действия).

Оценивание. Включение знаний в картину мира проходит сквозь призмы их необходимости (без таких знаний сложно осуществлять жизнедеятельность), полезности (такие знания облегчают процесс существования), интереса (знания, отражающие кругозор человека, который позволяет ему быть востребованным в социуме), новизны (таких знаний нет в опыте личности, в ее ближайшем окружении, в культурном опыте социума).

В соответствии с описанными этапами выделяют следующие уровни усвоения знаний (В.П. Беспалько, И.Я. Конфедератов и В.П. Симонов):

- различения (или распознавания) предмета;
- запоминания;
- понимания;
- применения.

Анализ параметров усвоения знаний позволяет отметить важность проблемы **понимания**. Существующие в настоящее время определения понятия сводятся к

указанию на какой-либо один или несколько признаков внешнего выражения, проявления понимания. Чаще всего как признак понимания расценивается перенос знания в новые условия. В ряде работ понимание связывается со способностью субъекта усматривать разнообразные связи и отношения одного объекта с другими. Ведущим признаком понимания считается вариативность способов видения одного и того же объекта или одних и тех же свойств в их различных связях и отношениях (А.В. Смирнов, Ю.А. Самарин).

Л.П. Доблаев [30] предлагает различать два вида понимания – понимание в широком и узком смысле. Понимание в широком смысле – это установление существенных связей и отношений между предметами реальной действительности посредством применения имеющихся знаний. Понимание в узком смысле – это компонент только мышления как процесса обобщенного и опосредованного отражения существенных свойств и связей между предметами и явлениями. Владение приемами осмысления, помогающими ученику самостоятельно добывать знания, выступает наиболее надежным критерием достижения понимания.

Понимание определяется как процесс обратимого перевода абстрактно-логических форм информации в ее образно-наглядные формы. О понимании текста делают вывод при адекватном поведении или действии, которые предусматриваются этим текстом. И.А. Зимняя связывает понимание текста с адекватностью воссоздания, воспроизведения реципиентом смысла его содержания. Существуют и другие признаки понимания, на которых базируется определение этого понятия:

способность к узнаванию общего в разных формулировках и самостоятельное переформулирование знания в системе разных понятий;

способность к систематизации, классификации, группировке, квалификации объектов;

способность приводить примеры;

решение нестандартных задач и решение задач нестандартными способами и другие признаки.

Для педагогической психологии важным аспектом является процесс усвоения учебных знаний, учебного материала. На процесс его понимания влияют субъективные и объективные факторы. Весьма значимой является группа *субъективных факторов*:

- предшествующий жизненный опыт учащихся. Если он по своему содержанию соответствует научному знанию, то процесс понимания и усвоения знаний облегчается. Если же нет, то возникает проблема непонимания, когда опыт вступает в противоречие со знанием;

- мотивация учения и активность познавательной деятельности учащихся. Низкий уровень этих параметров учения значительно снижает степень желания понять и освоить и уровень понимания, соответственно;

- умственная самостоятельность и инициативность в процессе обучения. Эти факторы являются следствием субъективного отношения к знаниям, предмету, информации, определяя установку на заучивание.

Объективными факторами, влияющими на понимание учебного материала, являются его свойства, которые представлены в табл. 3.

Таблица 3

Свойства учебного материала

Свойство	Характеристика
Содержание	Определяется предметом заучивания (фактические сведения, понятия, умения и навыки). Характер и методы обучения зависят от того, какой тип материала является предметом заучивания.
Форма	Жизненная, когда обучение осуществляют на реальных предметах или видах деятельности; бывает предметная и образная. Дидактическая, когда обучение осуществляется на специально препарированных и схематизированных учебных объектах и задачах (речевая; символическая).
Трудность	При прочих равных условиях зависит от связи учебного материала с имеющимися у ученика опытом, знаниями и умениями.
Значение	Материал должен обрести значимость для самого учащегося, т. е. отвечать его потребностям и интересам. В целом выделяются виды значений: гностическое (познавательное); эстетическое (художественное); практическое (деловое); социальное (общественное); этическое (нравственное); воспитательное (педагогическое).
Осмысленность	Зависит от того, имеются ли в арсенале обучающегося понятия и действия, необходимые для понимания элементов учебного материала и установления связи между ними.
Структурность	Предполагает наличие логических, семантических и синтаксических связей частей учебного материала, облегчающих заучивание.
Объем	Измеряется только косвенно, например числом понятий или действий, которые требуется усвоить, связей, которые необходимо установить, или числом суждений, которые он содержит.
Эмоциональные особенности	Привлекательность Способность вызывать определенные чувства и переживания.

Процесс усвоения знаний проходит в *непроизвольной* и *произвольной формах*. Непроизвольно знания усваиваются в процессе выполнения упражнений и решения задач, осуществления действий с использованием уже имеющихся закрепленных знаний. Произвольно знания могут усваиваться непосредственно в результате так называемого «механического» заучивания. Для образовательной

практики наиболее важны *виды опосредованного освоения знаний*. К ним относятся мнемотехнические приемы: кодирование; систематизация; графическое образное моделирование; поиск соотношения с усвоенными знаниями. Другой вид опосредованного усвоения – это смысловая обработка содержания: разбивка материала на части и их соотношение; осознание сходства и различия элементов материала; выделение общего и частного в материале.

В процессе учебной деятельности научные понятия усваиваются, встраиваясь в картину мира человека, дополняя и обогащая ее. Образовательная практика показывает, что этот процесс сложен и может идти как верно, так и неверно. Неверное формирование научных понятий называется *генерализацией*. Ее обуславливают житейский опыт человека, его житейские донаучные понятия, характер чувственного познания учащегося, когда в ранг существенных возводятся другие, несущественные, но яркие признаки, непосредственно воспринимаемые или представляемые человеком. Однообразие, односторонность или ограниченность наглядного опыта тормозит вычленение и обобщение существенных признаков предмета или явления. Важное значение имеют особенности образовательной системы (в частности, деятельность педагога), которые не позволяют осмысленно вычленить смыслообразующие связи.

3.2.3 Психологическая характеристика умений и навыков

Усвоение системы знаний учащимися сопровождается овладением ими определенными умениями и навыками, причем знания определяют соответствующие умения и навыки. Соотношение между умениями и навыками понимается двояко. С одной стороны, более высокая психологическая категория – это умение как возможность осуществлять на профессиональном уровне какую-либо деятельность. Умения формируются на базе нескольких навыков, характеризующих степень овладения действиями, соответственно, навыки предшествуют умению. Другая идея состоит в том, что умение предшествует навыку, который рассматривается как более совершенная стадия овладения действиями. Мы будем придерживаться второй позиции, так как именно она представлена в большинстве современных пособий по педагогической психологии.

Итак, умение и навык есть способность совершать то или иное действие, однако отражают они разную степень овладения данным действием. Согласно теории П.Я. Гальперина, существуют определенные условия формирования умений и навыков:

- полнота ориентировочной основы умственных действий;
- развернутость действия при его первоначальном показе;
- поэтапное освоение сложных действий;
- осознанность и полноценность навыков и умений;
- растянутость процесса формирования навыков и умений;
- поэтапная отработка каждого навыка и умения.

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

Умение есть промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшим уровня навыка. Чаще всего умение определяется начальным уровнем усвоенного знания, которое в процессе практического использования приобретает ряд операциональных характеристик, выступая в форме правильно выполняемого действия, регулируемого правилом. Контролируя выполнение действий (уровень умения), учащийся при возникновении затруднений обращается к правилу.

Здесь следует отметить особенности действия. Так, если действие элементарное, простое, используемое широко при выполнении более сложных действий, то его выполнение формируется обычно как навык. Это может быть навык письма, чтения, устных арифметических действий с небольшими числами.

Если же действие сложное и его выполнение состоит из многих шагов, то при любом совершенствовании действия оно остается умением, не превращаясь в навык. Такое действие формируется как умение, в состав которого входит один или несколько навыков. Поэтому умения и навыки различаются в зависимости от характера соответствующих действий.

Термин «умение» имеет два значения:

- первоначальный уровень овладения каким-либо простым действием. В этом случае навык рассматривается как высший уровень овладения этим действием, автоматизированное его выполнение: умение переходит в навык;

- способность осознанно выполнять сложное действие с помощью ряда навыков. В данном случае навык – это автоматизированное выполнение элементарных действий, из которых состоит сложное действие, выполняемое с помощью умения.

Умения в деятельности учения делятся на общие и специальные.

1. *Общие умения*, характерные для разных видов познавательной деятельности, используются в разных областях, при работе с разными знаниями. К ним относятся: умение планировать свою деятельность; умение контролировать выполнение любой деятельности; все умения, характеризующие приемы логического мышления (сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, приемы доказательства, классификации и др.); «психологические» приемы (умение запоминать, умение быть внимательным, умение наблюдать и др.).

2. *Специальные умения*, входящие в определенные виды познавательной деятельности, отражают особенности изучаемого предмета и поэтому используются в пределах данной области знаний. Примерами могут служить в точных науках сложение, умножение и другие математические действия с цифрами или символами, при изучении языков – звуковой анализ.

Процесс формирования учебных умений и навыков (общих и узкопредметных) является длительным, а многие из этих умений (особенно общие) формируются и совершенствуются в течение всей жизни человека.

К определению навыка подходят по-разному: как к способности, синониму умения, автоматизированному действию. Наиболее распространенным является определение навыка как упроченного, доведенного в результате многократных,

целенаправленных упражнений до совершенства выполнения действия, которое характеризуется отсутствием направленного контроля сознания, оптимальным временем выполнения, качеством.

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

Навыки понимаются как автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения.

В образовательной практике под навыком понимается действие тогда, когда индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью. Способность выполнять действие формируется у учащихся сначала как умение. По мере тренировки выполнение действия совершенствуется, процесс свертывается, промежуточные шаги перестают осознаваться, действие начинает выполняться полностью автоматизированно – образуется навык действия. Таким образом, умение переходит в навык.

Внутри своей устойчивости навык сохраняет и некоторую изменчивость, большую или меньшую гибкость, пластичность. При этом оба противоположных свойства навыка существуют в единстве.

Выделяются несколько **видов навыков**:

- **двигательные** (они включены в самые различные виды деятельности);
- **мыслительные** (выступают как обязательные компоненты умственного труда: навыки заучивания, построения доказательств, распределение и концентрация внимания, наблюдение);
- **сенсорные** (их основой является развитая чувствительность; с ее помощью развивается, например, навык устной речи, слухового восприятия);
- **навыки поведения** играют огромную роль при формировании личности со всеми ее особенностями. Эти навыки состоят из знаний о поведенческих нормах, общественной морали и процессов следования им [51].

Психологическая трактовка двигательного навыка, определения и характеристики его составляющих, этапов формирования предложена Н.А. Бернштейном [9]. Автор отмечает, что навык – «это активная психомоторная деятельность, образующая и внешнее оформление, и самую сущность двигательного упражнения... Сам двигательный навык – очень сложная структура: в нем всегда имеются ведущий и фоновые уровни, ведущие вспомогательные звенья, фоны в собственном смысле слова, автоматизмы и перешифровки разных рангов и т.д.» [2, 175]. Формирование навыка – это сложный процесс его построения, который включает все сенсомоторные уровневые системы. Н.А. Бернштейн выделяет два периода в построении любого навыка.

Первый период – *установление навыка*. Он включает следующие фазы: установление ведущего сенсорного уровня; определение двигательного состава движений (проводится на основе наблюдения и анализа движений другого человека); выявление адекватных коррекций как «самоощущение этих движений изнутри» (эта фаза может наступать сразу, скачком и часто сохраняется

пожизненно, хотя и относится не ко всем навыкам. Так, например, если человек научится плавать, ездить на велосипеде, то эти навыки сохраняются навсегда); переключение фоновых коррекций в низовые уровни, т. е. процесс автоматизации. Выработка навыка требует времени, она должна обеспечить точность и стандартность всех движений.

Второй период – *стабилизация навыка*. Он также распадается на фазы: срабатывание разных уровней вместе (синергетическая); стандартизация; стабилизация, обеспечивающая устойчивость к разного рода помехам («несбиваемость»).

Любые навыки, относящиеся к учебной деятельности и ее организации, используются в разной степени. Отсюда возникают ситуации деавтоматизации навыка (потеря его неосознаваемого контроля, которая может происходить в результате либо внешних воздействий (отсутствие упражнений в другой деятельности и т.д.), либо внутренних (усталость, болезнь и т.д.)) и реавтоматизации как восстановления деавтоматизированного навыка.

Этапы формирования навыка рассматривал также Л.Б. Ительсон [40], проецируя на этот процесс общую схему усвоения, что иллюстрирует общность процессов усвоения знаний и выработки действий [83].

Представим данные в табл. 7.

Сопоставление периодов построения навыка, предложенных Н.А. Бернштейном, и этапов развития навыка, описанных Л.Б. Ительсоном, демонстрирует общность подхода к формированию навыка как построению сложной системы.

Формирование навыка может идти разными *темпами*. Здесь на основе исследований были выделены два основных вида зависимости:

а) кривые с *отрицательным ускорением* (сначала формирование навыка идет быстро, а затем все более замедляется, приближаясь к некоторому предельному уровню скорости, числа ошибок и т.д.). Такого типа кривые дает обычно выработка сенсомоторных навыков, различные виды механического заучивания;

б) кривые с *положительным ускорением* (сначала овладение действием идет медленно, а затем все быстрее). Такие кривые дает обучение, требующее известного понимания, в частности понимания более или менее сложных отношений, вывода правила, которое достигается не сразу, но, будучи достигнутым, дает значительное продвижение (см. таб. 4).

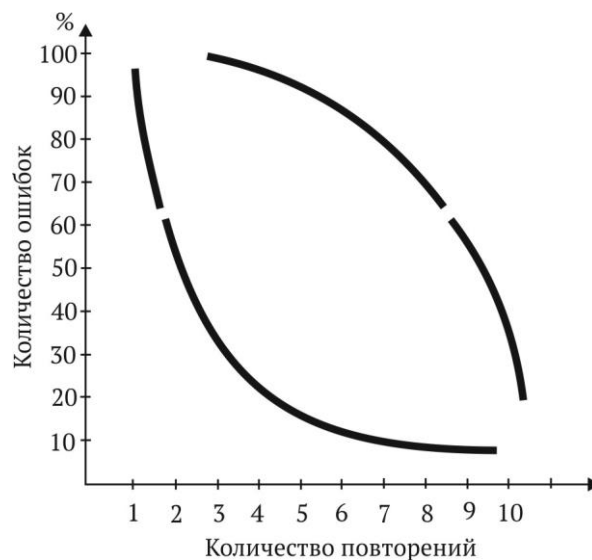
Таблица 4

Развитие навыка (по Л. Б. Ительсону)

Этап развития навыка	Характер навыка	Цель навыка	Особенности выполнения действия
Ознакомительный	Осмысливание действий и их представление	Ознакомление с приемами выполнения действий	Отчетливое понимание цели, но смутное понимание способов ее достижения; весьма

			грубые ошибки при действии
Подготовительный (аналитический)	Сознательное, но неумелое выполнение	Овладение отдельными элементами действия; анализ способов их выполнения	Отчетливое понимание способов выполнения действия, но неточное и неустойчивое его выполнение: много лишних движений, очень напряжено внимание; сосредоточенность на своих действиях; плохой контроль
Стандартизирующий (синтетический)	Автоматизация элементов действия	Сочетание и объединение элементарных движений в единое действие	Повышение качества движений, их слияние, устранение лишних, перенос внимания на результат; улучшение контроля, переход к мускульному контролю
Варьирующий (ситуативный)	Пластическая приспособляемость к ситуации	Овладение произвольным регулированием характера действия	Гибкое целесообразное выполнение действий; контроль на основе специальных сенсорных синтезов; интеллектуальные синтезы (интуиция)

В формировании навыков существенную роль играют и индивидуальные различия. Одни и те же навыки – особенно сложные – вырабатываются у одних людей намного скорее, чем у других. В силу такой многообразной обусловленности хода обучения не существует единой универсальной ее кривой. Формирование навыка совершается обычно скачкообразно.



Виды кривых формирования навыков

Может наступить период, когда упражнение не дает продвижения или даже дает снижение; в первом случае принято говорить о «плато». Причины «плато» могут быть различные. Задержка иногда вызывается тем, что дальнейшее продвижение не может быть достигнуто постепенным совершенствованием уже выработавшихся приемов, а требует некоторой качественной перестройки, методического перевооружения, для которого необходим известный подготовительный период. Периоды снижения эффективности работы могут наступить вследствие утомления, потери интереса. Иногда задержка происходит потому, что прежде чем станет возможным дальнейшее продвижение, требуется некоторое время для автоматизации, для закрепления уже достигнутого.

За каждым периодом задержки или снижения эффективности в работе возможен новый более или менее значительный подъем. Он может быть вызван нахождением нового удачного метода работы, возросшей активностью и т.п. В основе образования навыков лежат пробные попытки и отбор, без повторения практических попыток формирование навыков невозможно. Выполнение действия у человека всегда регулируется сознанием. Практические пробы протекают как сознательные попытки воспроизвести определенные движения и действия. Контроль результатов, оценка условий, корректировка действий у человека тоже до определенной степени осознанны. Выбор и регуляция приемов действия зависят от осмысливания цели и представления их содержания.

Существуют различные активные способы обучения навыкам: расчлененный показ; детальный инструктаж; применение специальных инструктивных карточек и тренажеров. Детальное предварительное ознакомление учащегося с формой требуемых движений, чувственными ориентирами контроля за действием и приемами его планирования ускоряет усвоение действий и формирование соответствующих навыков. При этом важен перевод соответствующей информации в собственную речь учащихся с помощью следующих способов: проговаривание задания, приемов и планов его исполнения; устный самоинструктаж в ходе выполнения действия; словесный анализ ошибок, их

причин и способов исправления; громкий самоотчет о выполняемых действиях, выбираемых ориентирах и решениях; устное и письменное обоснование способов действия. Для этих целей возможно использование неречевых языков.

Различаются следующие пути обучения навыкам:

- при выработке сенсорных ориентировок важно научение ориентирам действия и автоматизация их восприятия;
- при выработке моторных дифференцировок главное – тщательная проработка всех элементов действия, связанного с объектом (или задачей), при этом в процессе обучения действию происходит автоматизирование его выполнения.

В выработке навыка существенную роль играют различные факторы. И.А. Зимняя описывает важность таких позиций, как правильное распределение упражнений по времени; понимание, осмысление обучающимся принципа, основного плана выполнения действий; знание результатов выполненного действия; влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на данный момент научения; рациональное соотношение репродуктивности и продуктивности.

Особое значение имеют индивидуальные различия, которые отражают связь успешности формирования навыка и уровня мотивации обучающегося. Эта связь описывается двумя законами Йеркса – Додсона. Первый связывает максимальную успешность научения с оптимумом мотивации. Он означает, что слишком сильная мотивация столь же негативно сказывается на успешности формирования навыка, сколь и слишком слабая. Второй отражает сложность деятельности (навыка) и уровень мотивации. Эти позиции связаны также с уровнем притязаний личности, но в целом закономерность такова: чем сложнее деятельность, тем ниже уровень мотивации.

Исследования Д. Уолфла [110] и К. Ховланда [113] показали значимость таких позиций, как научение целостное или научение по частям. Авторы отмечают, что для разных навыков может быть более приемлемым то или иное научение. Характеризуя сам материал, они подчеркивают зависимость эффективности и скорости выработки навыка от объема, осмысленности, трудности информации. Факторами, влияющими на эффективность формирования навыков, названы:

- знание таких результатов действия, промедление в сообщении которых учащемуся обратно пропорционально эффективности тренировки;
- предотвращение явления интерференции, основывающееся в значительной мере на неправомерности создания сходной стимулирующей ситуации;
- разнообразие условий тренировки, которое выявляется в необходимой вариации объема, порядка, условий предъявления материала;
- знание метода или способа, применяемого при тренировке;
- необходимость понимания принципов, общей системы действий.

Д. Уолфл писал, что «прямое» объяснение принципа дает лучшие результаты, чем ситуации, когда учащийся самостоятельно отыскивает этот принцип путем проб и ошибок. Также автор отмечал влияние характера инструкции и предъявления времени на результат научения.

По мере усвоения деятельности и формирования навыков происходит их автоматизация, однако в реальной практике существуют также причины, которые влияют на продуктивность навыка. В целом их можно разделить на объективные и субъективные. *Объективные причины* отражают внешние условия осуществления деятельности (это условия работы, состояние и конструкция оборудования, природные условия). *Субъективные причины* есть состояние самой личности. Субъективные физиологические причины касаются состояния здоровья человека, его утомления. Психологические причины отражают личностные особенности (отношение к деятельности, уверенность в своих силах, эмоциональное состояние, восприятие динамики навыка).

Навыки оказывают влияние друг на друга. Положительное влияние ранее выработанного навыка на последующий называется ***переносом (трансфером)***. Отрицательное влияние выработанных навыков на овладение новыми или отрицательное влияние формируемых навыков на уже имеющиеся называется ***интерференцией***. Это тормозящее взаимодействие навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых либо снижают их эффективность. Проблема переноса – одна из центральных в учении о навыках. Под переносом подразумевают распространение положительного эффекта от упражнения одного навыка на иные навыки. Существуют объективные факты, свидетельствующие о том, что перенос имеет место в одних условиях и не имеет места в других. Он является не автоматическим, механическим эффектом любого упражнения, а более или менее ясно выраженным результатом определенным образом организованного упражнения.

Общими ***особенностями формирования навыков*** являются:

- целенаправленность;
- внутренняя мотивация и внешняя инструкция, создающая установку;
- правильное распределение упражнений во времени обучения;
- включение тренируемого умения в имеющую значимость учебную ситуацию;
- необходимость постоянного для обучающегося знания результатов выполнения действия;
- понимание обучающимся общего принципа, схемы действия, в которое включено тренируемое действие;
- учет влияния переноса и интерференции ранее выработанных навыков.

Критериями сформированности навыков можно назвать *объективные и субъективные показатели*. В качестве объективных показателей сформированного навыка выступают *внешние критерии* как правильность и качественность навыков оформления (отсутствие ошибок) и скорость выполнения отдельных операций или их последовательности. В качестве субъективных показателей применяются *внутренние критерии*, к которым относятся отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, отсутствие напряжения и быстрой утомляемости и редуцированность действий (выпадение промежуточных операций).

От навыков в собственном смысле слова надо отличать привычки, которые также являются автоматическими действиями. Различие заключается в том, что

навык – это лишь умение, способность произвести то или иное действие без особого контроля сознания; привычка же включает потребность произвести соответствующее действие.

Образовавшаяся привычка всегда означает возникновение не столько нового умения, сколько нового мотива или тенденции к автоматически выполняемому действию [111].

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Доложите виды мотивации.
2. Дайте характеристику учебной мотивации.
3. Доложите факторы, определяющие учебную мотивацию.
4. Какие функции выполняет учебные мотивы?
5. Как вы понимаете понятие «Учебные интересы»?
6. Раскройте основные характеристики усвоения.
7. Доложите основные компоненты усвоения.
8. Доложите какие выделяются виды навыков.

Глава 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ

- 4.1 Сущность воспитания с психологической перспективы.
 - 4.1.1 Сущность и теории воспитания.
 - 4.1.2 Общая характеристика воспитания.
 - 4.1.3 Психологические механизмы в воспитании личности.
- 4.2 Возрастные аспекты воспитания и обучения.
 - 4.2.1 Условия обучения и воспитания.
 - 4.2.2 Обучение и воспитание в юности.

4.1 Сущность воспитания с психологической перспективы

4.1.1 Сущность и теории воспитания

Социальный опыт представляет собой обширное пространство, в него включены научный, этический, эстетический, физический, производственный опыт, который перенимается в процессе обучения. Существует также множество моральных норм, эстетическая и физическая культура, усваиваемые в процессе социализации и воспитания.

Понятие воспитания рассматривается многими науками, причем каждая анализирует определенный содержательный аспект (табл. 5).

Таблица 5

Содержание анализа понятия «воспитание» в разных науках

Наука	Содержание анализа
Философия	Рассматривает воспитание под углом зрения становления человека, изучает место системы воспитания и образования в обществе.
История	Исследует становление и преобразование воспитательных институтов, целей, содержания и методов воспитания в различные исторические эпохи.
Социология	Рассматривает содержание и структуру деятельности различных социальных групп и институтов, выполняющих воспитательные функции.
Педагогика	Рассматривает цели и задачи воспитания, его средства и методы, способы реализации на практике, содержание воспитания. Но даже в рамках одной науки нет единого подхода к его определению, так как оно объемно, многоаспектно и многозначно.
Психология	Рассматривает воспитание как всеобщую форму психического развития.

В процессе становления психолого-педагогической науки не сложилось однозначного понимания термина «воспитание». Приведем некоторые трактовки.

Воспитание – целенаправленное управление процессом социального развития личности через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности (М.И. Рожков [93]).

Воспитание – это целенаправленная, содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека [85].

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых (В.И. Смирнов [100]).

Воспитание – это целенаправленное формирование отношения к системе наивысших ценностей достойной жизни достойного человека и формирование у ребенка способности выстраивать индивидуальный вариант собственной жизни в границах достойной жизни (Н.Е. Щуркова [121]).

Представленные определения имеют существенные различия в содержании и отражают наметившуюся тенденцию к гуманизации процесса воспитания, к усилению роли личности воспитанника в этом процессе.

Г.П. Сеницына [96], рассматривая воспитание с точки зрения современного понимания, отмечает необходимость нового осмысления этого понятия. По мнению автора, в настоящее время существует потребность государства и общества в восстановлении воспитательной функции образования, а также потребность науки, которая находится в поиске новых методологических оснований, в разработке теоретических концепций, ориентированных на проблемы образовательной практики.

Е.В. Титова [106] выделяет три аспекта воспитания, дополняющие друг друга:

- внутренний процесс становления и развития личности,
- влияние общества, социальной среды на развитие личности,
- деятельность, направленная на обеспечение условий развития личности.

Воспитание – это совместная с детьми деятельность взрослых, связанная с презентацией ими норм культуры, ценностей, вкусов, идеалов, взглядов и прочего, переработкой их на основе имеющихся смыслов и мотивов в поступки и поведение в целом; сторона социализации, приобретение жизненного опыта; процесс целенаправленного формирования личности в целом или отдельных ее качеств.

Понятие «воспитание» неразрывно связано с понятиями «социализация», «обучение», «образование», «развитие», которые имеют несколько отличные от него семантические акценты.

В психологии закономерности формирования культурных норм традиционно являются объектом исследования психологии развития, тем не менее те воспитательные аспекты, которые отражают развитие и существование ребенка в образовательном пространстве, относятся к области интереса педагогической психологии.

В педагогической психологии понятия воспитания, обучения, развития и их взаимосвязи имеют большой разброс толкований, так как существует большое количество зарубежных и отечественных психологических школ, разнообразие

воззрений отдельных психологов. Психологические концепции объясняют различия подходов к воспитанию разными психологическими механизмами.

Теории воспитания – это концепции, которые объясняют происхождение, формирование и изменение личности, ее поведение под влиянием воспитания.

К ним относятся:

- *биогенетические теории*, согласно которым личностные качества в основном передаются по наследству и мало изменяются под влиянием условий жизни;

- *социогенетические теории*, утверждающие, что формирование личности детерминировано исключительно социальной средой, что все в человеке поддается формированию – от темперамента до установок;

- *позициональные теории*, считающие предметом воспитания черты личности и особенности их формирования и развития. Базисные черты личности в основном связываются с опытом раннего детства. Вторичные черты приобретаются в течение всей жизни;

- *гуманистические теории*, которые обсуждают вопрос влияния воспитания на формирование и развитие интересов и потребностей человека.

В психологии обращение к понятийному аппарату, связанному с воспитанием, прошло определенный путь (Б.П. Бархаев [7]). Так, например, до 1990-х гг. возрастная и педагогическая психология рассматривались в тесной взаимосвязи. Обе отрасли психологической науки оперировали одними и теми же терминами, используя многие из них как синонимы. В 1990-х гг. понятийному аппарату психологии воспитания уделяется больше внимания. Разводятся в разные отрасли психология развития и педагогическая психология. В учебниках по педагогической психологии появляется раздел «Психология воспитания», в котором рассматриваются характеристики основных понятий, классификации методов, средств и форм воспитания, принятые в педагогической науке. Упор делается на анализ психологических механизмов, которые являются основой осуществления воспитательного процесса.

Р.С. Немов [74] отмечает отдельные особенности воспитания в сравнении с обучением. Это взаимосвязанные стороны педагогической деятельности, но обучение в большей степени направлено на становление познавательных процессов, способностей, приобретение знаний, умений, навыков, на интеллектуальное и когнитивное развитие, а воспитание – на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям. Результатом обучения являются знания, умения, навыки, а результатом воспитания – свойства и качества личности, формы ее социального поведения. Автор отмечает, что воспитание осуществляется в основном через межличностное общение людей, обучение – через различные виды предметной и практической деятельности. Методы обучения основаны на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры, а методы воспитания – на восприятии и понимании человеком человека, морали и духовной культуры.

Отметим, что данное понятийное разведение абстрактно и преследует скорее методические и научные цели. В реальной жизнедеятельности человека развести

процессы развития, социализации, воспитания и обучения невозможно, хотя тенденция отмечать границу и взаимосвязь между обучением и воспитанием наличествует. В педагогической психологии и сегодня периодически разворачиваются дискуссии по данной проблеме (Г.П. Синицына, М.А. Степанова, Е.В. Титова). Выделяется также понятие «воспитательная деятельность», которое отражает усилия людей по созданию условий для развития личности и определяется как «оперирование педагогическим инструментом, с помощью которого возможно перенесение социальных идей в головы воспитанников и превращение их в руководство к действию» [11, 109]. Н.Г. Слободянюк [99] выделяет ряд особенностей воспитательной деятельности:

- она носит осознанный характер;
- обладает признаком социальности, т.е. является социально-нормативной и усваиваемой формой функционирования человека;
- выражает человеческую активность, побуждается конкретными мотивами и направлена на достижение конкретной цели;
- универсальна и представляет собой сложное конструктивное образование.

В.В. Давыдов [27] выделяет воспитательную деятельность как один из видов практической преобразующей деятельности человека, направленной на изменение (формирование) другого человека, группы или себя. При этом специальные усилия взрослых являются ее внешней стороной, а педагоги и родители выступают в качестве иницирующего и направляющего звена. Изменения во внутреннем мире ребенка происходят только в результате внутренней деятельности воспитанника, который является управляемым и формируемым звеном. Такая совместная деятельность и реализует воспитание как общественный, социально-психологический и педагогический феномен, в результате которого происходит моральное развитие ребенка.

4.1.2 Общая характеристика воспитания

Воспитание является частью всех общественных процессов, поэтому имеет в разные исторические периоды разные цели.

Цели воспитания – это результаты воспитательных воздействий образовательных учреждений и общества в целом в идеале.

Выделяются *общие цели* как присвоение личностью общечеловеческих ценностей, которые не зависят от исторических переменных, и *специальные*, которые соответствуют изменчивым требованиям текущего момента истории данного общества.

Цель современного воспитания достаточно своеобразно определена Р.С. Немовым: «сделать детей высоконравственными, духовно богатыми, внутренне свободными и ответственными людьми» [74]. И.А. Зимняя определяет цель воспитания более детально: «способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, обеспечивать разнообразные условия для проявления индивидуальности ребенка с учетом его

возрастных особенностей» [35]. Формулировка цели воспитания зависит от философских позиций авторов и имеет различные варианты.

В меняющемся мире меняются и цели воспитания, отвечающие конкретным потребностям общества и человека в данный исторический период. В последние годы учеными отмечается смещение акцентов воспитания с развития гармоничной личности на личность с выраженными потребительскими мотивами, что способствует разрушению ценности детства как особого периода жизни человека. Основная задача воспитания видится авторам в разработке и углублении методов воспитания, поддерживающих здоровье ребенка, так как «образование должно развивать не только интеллект, но и оптимизм, мужество, ответственность, социальную компетентность, укреплять физическое и психическое здоровье» [101, 110].

Цель воспитания определяет его содержание, которое раскрывается как «базовая культура личности», куда входят: экономическая и политическая; демократическая и правовая; нравственная и экологическая; художественная и физическая культура; культура семейных отношений и жизненного самоопределения (готовность быть субъектом собственной жизни). Данное содержание ложится в основу одной из классификаций видов воспитания.

Воспитание как процесс базируется на ряде принципов, лежащих в идеальной основе осуществления взаимодействий воспитателей и воспитуемых: гуманизация воспитания и единство воспитательных воздействий, общественная направленность и связь воспитания с жизнью и деятельностью, личностный подход в воспитании с опорой на положительное в человеке.

К сожалению, можно констатировать, что данные принципы не соблюдаются ни в семейном, ни в общественном воспитании. Так, еще в 1980-х гг. психологи, анализируя воспитательное воздействие взрослых на детей, отмечали своеобразную тенденцию, которая состояла в стремлении как родителей, так и педагогов не столько «вырастить хорошее» в ребенке, сколько по возможности «искоренить плохое». Так, интересным является тот факт, что в русском языке есть слово «перехвалить», которое часто лежит в основе родительских воздействий на детей. («Нельзя часто поощрять и положительно оценивать ребенка, так как его можно перехвалить, и тогда он станет эгоистом».) А вот слова «переругать» нет. Поэтому ругать следует чаще, и ребенок будет знать, что плохо, а что хорошо, и вырастет порядочным человеком. Хотя, следуя психологическим закономерностям, взрослые тем самым постоянно акцентируют внимание на негативе, подкрепляя соответствующее поведение.

Характеристики воспитательного процесса, отражающие его современные отличительные черты, – это тенденции воспитания. Прежде всего это ориентация на индивидуальность (направленность на развитие личности каждого воспитанника). Затем активизация внутренних ресурсов самого воспитанника (идея субъектности). Усиливается внимание к созданию необходимых условий для осуществления этих процессов (идея научно обоснованного психологического обеспечения педагогической деятельности), идет ориентация на взаимодействие с личностью воспитанника, а не на прямое воздействие на него (идея диалога).

Формы воспитания – способы целесообразной организации воспитательного процесса, коллективной и индивидуальной деятельности учащихся.

Воспитание как процесс имеет разные формы, которые разделяют по количеству участников:

- *индивидуальные* (осуществляются только с тем человеком, на которого будет оказываться воспитательное воздействие);
- *групповые* (реализуются во взаимодействии с небольшой группой (около пяти человек), позволяющем общаться как индивидуально, так и со всеми участниками);
- *коллективные*, рассчитанные на большие группы (от 5 до 40 человек), в процессе которых реализуются специальные методы и средства воздействия;
- *массовые*, в которых участвуют целые социальные слои.

В институтах воспитания реализуются различные его **виды**, которые классифицируются по разным основаниям (схема 4).

С расширением сфер деятельности человека и приобщения подрастающего поколения к разным видам активности взрослых увеличивается и спектр видов воспитания по аспектам воспитательного процесса. Как специально организованный процесс воспитание может осуществляться через различные методы и средства.

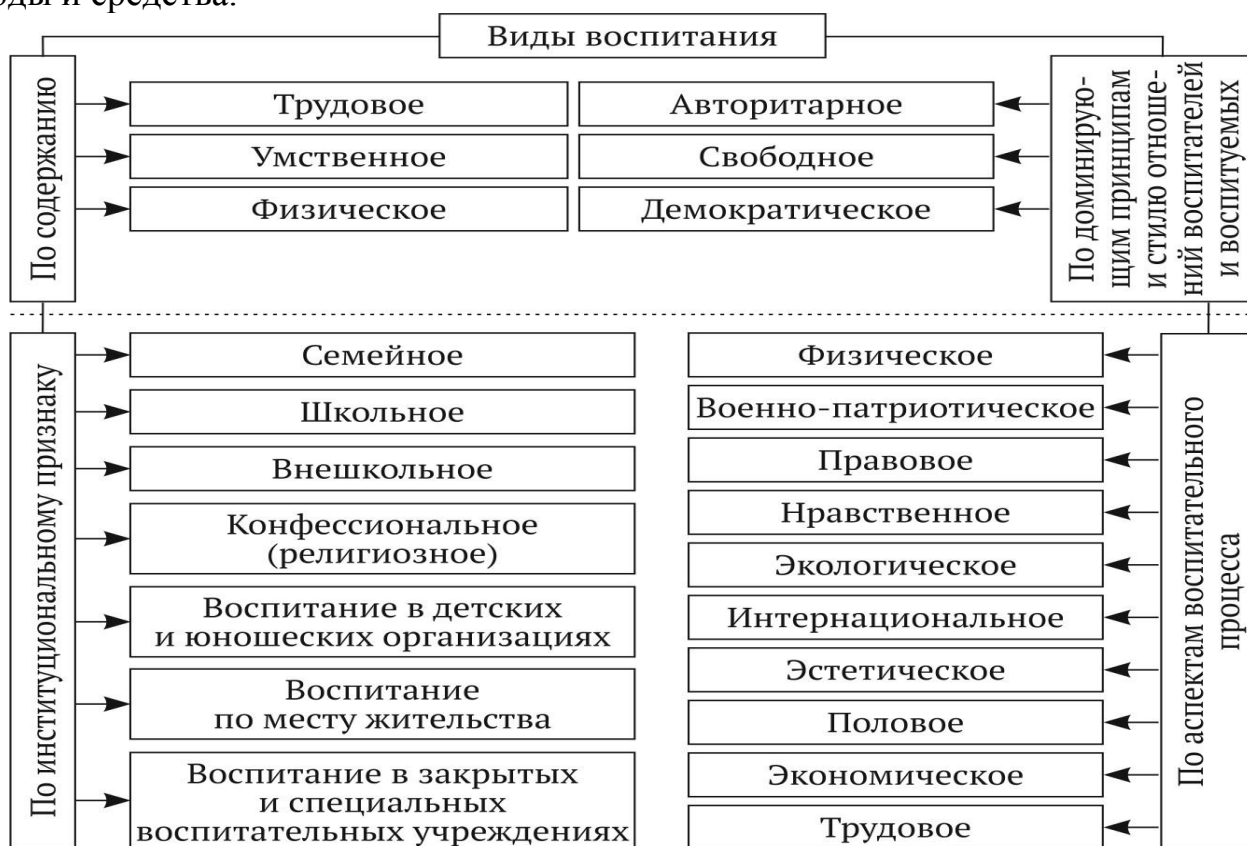


Схема 4. Виды воспитания (цит. по Б. Б. Айсмонтасу [1])

Методы воспитания – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач, общения детей с воспитателем.

Существуют разные классификации методов воспитания. Самой распространенной является классификация по *источникам передачи содержания*, согласно которой выделяются следующие методы:

- *словесные* (беседа, рассказ, инструктирование и др.);
- *практические* (тренировка, упражнение и др.);
- *наглядные* (пример, показ, иллюстрирование, педагогические ситуации).

На основе *структуры личности* выделяются методы формирования сознания, деятельности, поведения и методы стимулирования [118]

Таблица 6 Методы воспитания

Название	Содержание	Виды методов
Методы формирования сознания.	Формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией.	Рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа; убеждение, увещевание, внушение, инструктаж, доказательство, диспут, доклад, пример, призыв.
Методы организации деятельности и формирования опыта поведения.	Организуется деятельность воспитуемых, стимулируются ее позитивные мотивы.	Поручение, показ образцов и примера, создание ситуаций успеха, упражнение, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, воспитывающие ситуации.
Методы стимулирования.	Оценка и самооценка, с помощью которых производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения.	Соревнование, поощрение, наказание, замечания, критика, самокритика, ситуации доверия, ситуации контроля, самоконтроля.

Средства воспитания – это способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых воспитатели влияют на воспитанников с целью вызвать определенные психологические изменения в их личности.

Средства воспитания делятся на группы:

- по характеру воздействия на человека – *прямые, косвенные*. Примером прямых средств воздействия является индивидуальная беседа педагога с ребенком, когда взрослый объясняет, что и как неверно сделал последний или как правильно он поступил и почему. Косвенные средства воспитания реализуются в том случае, когда вместо беседы взрослый дает что-либо почитать или посмотреть, приводит примеры из собственного опыта, но не дает прямых оценок и указаний, предлагая ребенку самому подумать и сделать выводы;

• по включенности сознания – *неосознанные, осознанные*. Неосознанно взрослые воспитывают своим примером, определенным образом поступая в общественной или личной жизни (соблюдая или не соблюдая правила дорожного движения, другие общественные нормы, выполняя или не выполняя данные обещания). Дети смотрят на них и поступают так же, даже если при этом осознанное прямое воздействие родителя будет другим. Вряд ли ребенок будет внимать увещаниям мамы или папы о вреде курения, если родители будут постоянно курить сами. Осознанное воспитание реализуется тогда, когда взрослые что-либо делают специально, чтобы ребенок уяснил для себя идеи, которые они хотят донести. Например, родители подростка, который на просьбы и задания отвечает «сейчас» и забывает выполнить, начинают вести себя специально точно так же. Они осознают, чего хотят добиться, применяя такое «особое» поведение;

• по характеру направленности на объект – *эмоциональные, когнитивные, поведенческие*. Эмоциональные средства воздействия рассчитаны на чувства и переживания человека. Например, вызывая у ребенка чувство гордости или вины за свои поступки, взрослые направляют его изменение. Когнитивные средства изменяют сознание индивида. Это использование убеждения, аргументации, объяснения и других методов формирования сознания. Поведенческие средства воздействия рассчитаны на изменение поведенческих паттернов. К ним относятся все методы формирования деятельности и поведения.

Одной из важнейших проблем педагогической психологии является психологическое обоснование воспитательного процесса, обеспечивающее полноценное развитие личности каждого ребенка.

4.1.3 Психологические механизмы в воспитании личности

Для педагогической психологии важным является анализ *психологических механизмов воздействия*, лежащих в основе воспитания.

Убеждение является наиболее рациональным приемом, так как основывается на осмысленном принятии человеком каких-либо сведений, которые подкрепляются аргументацией, анализом или оценкой. При этом подключаются когнитивные структуры личности, в которые новая информация должна быть встроена.

Внушение как прием влияния идет в обход когнитивных структур, а информация присваивается на основе некритического восприятия эмоционального и волевого воздействия других людей.

Подражание есть следование какому-либо примеру, образцу. Оно может выражаться как в непосредственном копировании поведения и действий другого человека, так и в перенимании его ценностей, идей, поведенческих паттернов.

Заражение является передачей эмоционального состояния от одного индивида к другому на психофизиологическом уровне контакта, как помимо смыслового воздействия, так и в дополнение к нему. На его основе другие люди могут заражаться и идеями, и предложениями, и действиями.

Все перечисленные приемы влияния используются осознанно или неосознанно в воспитательном процессе. Они опираются на внутренние механизмы соотнесения самого человека как личности со значимыми для него другими. В этом плане важным внутренним психологическим механизмом воспитания является идентификация. Она обеспечивает ряд социализирующих моментов. Так, идентификация есть процесс уподобления, объединения человеком себя с другими, принятие их ценностей, идей, образцов при установившемся эмоциональном контакте. Благодаря этому человек входит в группу, становится ее членом, реализует базовую потребность быть членом какой-либо общности. Идентификация лежит в основе эмпатии, так как обеспечивает человеку возможность поставить себя на место другого, перенести себя в его психологическое пространство и жизненные обстоятельства.

Кроме идентификации воспитательные воздействия обеспечиваются психологическим механизмом децентрации как способности человека изменять свою позицию или точку зрения при столкновении с другими, принимать роли другого человека, что способствует пониманию людьми друг друга.

В плане воспитательной деятельности существенной является проблема понимания, касающаяся как мира взрослых, так и мира детей, а также взаимодействия между ними.

4.2 ВОЗРАСТНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

4.2.1 Условия обучения и воспитания

Ученые (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Ж. Пиаже) выделяют следующие *особенности развития* для каждого возрастного периода:

- социальная ситуация развития как система отношений ребенка и социальной среды;
- возрастные новообразования, которые отражают тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и определяют сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период;
- динамика перехода от одного периода к другому, которая может быть резкой, критической или медленной, постепенной, литической;
- ведущий вид деятельности, характеризующий период детского развития (непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми; предметно-манипулятивная деятельность, ролевая игра, учебная деятельность, интимно-личностное общение, учебно-профессиональная деятельность).

Исследователями определены также *психологические условия успешного воспитания*. Их выполнение способствует более высокой эффективности и результативности воспитательного процесса. К этим условиям относится знание и понимание взрослым психологии детей, которое позволяет понимать имеющиеся у детей потребности, учитывать их возрастные и индивидуальные особенности. Так

как формирование личности ребенка совершается в деятельности, то создание атмосферы увлеченности в совместной деятельности, ее соответствие потребностям детей, умение учителя поставить ученика в положение активно действующего человека способствуют успешному воспитанию. Для усвоения способов нравственного поведения необходима специальная работа педагога и психолога по научению способам нравственного поведения. Важно предупреждение смыслового барьера, который делает требования взрослых неприемлемыми для ребенка, когда они предъявляются в грубой, бестактной форме, не соответствуют возможностям ребенка. Предупреждение аффекта неадекватности (эмоционального состояния, являющегося результатом завышенных притязаний личности, не совпадающих с ее реальными возможностями) должно быть направлено на формирование адекватной самооценки, коллективистской и деловой направленности.

В воспитании ребенка большую роль играет группа, членом которой он является. Коллектив создает наиболее благоприятные условия для всестороннего развития личности, если принимается ею как референтная группа.

Рассмотрим особенности воспитания и обучения детей в каждом возрастном периоде.

4.2.2 Обучение и воспитание в юности

Юноши и девушки в старших классах вступают в новую социальную ситуацию развития, которую формируют новые коллективы из референтных на данном возрастном этапе групп людей. Старшеклассники начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии.

Главная особенность обучения – *личностное самоопределение*, потребность в котором обуславливает характер учебной деятельности старшеклассника: выбор учебного заведения, классов с углубленной подготовкой, игнорирование предметов гуманитарного или естественнонаучного цикла. Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включает:

- систему ценностных ориентаций;
- выраженную профессиональную ориентацию и профессиональные интересы;
- развитые формы теоретического мышления;
- владение методами научного познания;
- умение самовоспитания.

В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязаний. Принимаемые в этом возрасте ценности сильнее влияют на развитие личности, чем мотивация [15].

Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к

труду. Учебная деятельность подчиняется более важной цели – будущей деятельности, отдаленным целям самоопределения. Человек учится не ради самого учения, а для чего-то значимого для него в будущем. Определяясь в будущей профессии, старшеклассники учитывают свои личные профессиональные и жизненные планы, ориентируясь на способности и склонности, позиции старших членов семьи, сверстников и педагогического коллектива, притязание на общественное признание. Современные исследования демонстрируют значимость такого фактора, как информированность о той или иной профессиональной деятельности [23; 33].

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития характеризуется *качественно другим содержанием этой деятельности*.

Наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний по учебным предметам, имеющим личностную смысловую ценность, появляются широкие социальные и узколичностные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, так как сама учебная деятельность является для старшеклассника средством реализации жизненных планов на будущее. Основным предметом учебной деятельности старшеклассника является структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта за счет расширения, дополнения, внесения новой информации.

Содержание учебной деятельности старшеклассника составляют развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умения принимать такие решения, анализировать существующие и критически конструктивно их осмысливать.

Складывается особая форма учебной деятельности. Она включает элементы анализа, исследования, в общем контексте некоторой уже осознанной либо осознаваемой как необходимость профессиональной направленности, личностного самоопределения. Сама деятельность становится средством реализации жизненных планов.

Основное значение приобретает *ценностно-ориентационная активность*. Она связывается со стремлением к автономии, правом быть самим собой.

В ранней юности происходит определенная *стабилизация внутренней жизни* по сравнению с подростковым возрастом. Это проявляется в снижении уровня тревожности, в нормализации самооценки. В юношеском возрасте общее эмоциональное самочувствие становится более ровным. Эмоциональная жизнь становится богаче и тоньше по оттенкам переживаний. Значительное место занимают чувства, связанные с интимной сферой человеческих отношений. Несомненно, большое значение имеют дружба, доверительные отношения со сверстниками, их принятие и уважение.

Обучение и воспитание определяют некоторые особенности развития.

Во-первых, это *кризис идентичности*, являющийся нормативным для юношеского периода и необходимым для нормального взросления личности. Перед юношами и девушками встает задача объединить все, что они знают о себе, своих

различных социальных ролях, в единое целое, связать его с прошлым и спроецировать в будущее. Это положение определяет кардинальные *изменения мотивации*. На первый план выступают мотивы, которые связаны с формирующимся мировоззрением, с планами на будущее. Они возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения.

Во-вторых, идет *формирование собственных нравственных позиций*. Усвоение нравственных образцов происходит в процессе совершения реальных нравственных поступков в значимых для юноши ситуациях. Нравственное развитие личности – глубинный процесс. Современная социально-психологическая ситуация не имеет единственного и однозначного мировоззренческого ориентира, что побуждает юношей и девушек самостоятельно думать и принимать решения. Это способствует тому, что к окончанию школы большая их часть в основном нравственно сформированы, обладают достаточно устойчивой моралью.

Сегодня часто можно услышать в разговорах взрослых, что современная молодежь безнравственна и аморальна. Это очень старый тезис, существующий тысячелетия. Мораль и нравственность формируются обществом, старшими поколениями, социальной, экономической, политической обстановкой в мире. Причем мы бы отметили, что не самой обстановкой, а той ее интерпретацией и атрибутированием, что даются родителями, кругом родственников, референтной группой, а в современном мире – средствами массовой информации. Юноши и девушки усваивают ту мораль, что им транслируют, и встраивают ее в свою картину мира. К 17–18 годам (окончанию обучения в школе) основные нравственные позиции уже устойчиво присутствуют в сознании юношей и девушек, определяя их жизненные позиции. Еще знаменитый В.П. Кащенко в 1920 г. на Всесоюзном съезде по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью, преступностью говорил, что детей формирует то общество, в котором они живут. Поэтому не стоит удивляться жесткой прагматичности современной молодежи, ее нигилизму, отсутствию энтузиазма и рвения к работе, стремлению к легкой и красивой жизни. Эти позиции сформировали старшие поколения в период перемен 1990-х гг., когда с легкостью отказались от одних ценностей, но ничего не предложили взамен.

В-третьих, это *обращенность в будущее*. Данное возрастное новообразование является главной чертой личности в ранней юности. Однако девушки и юноши испытывают большие трудности при определении своих жизненных перспектив, что обуславливает некоторые *особенности их воспитания*:

- *Психологическая готовность взрослых к общению с юношами и девушками*, которая включает внутреннюю личностную свободу самого взрослого и его собственную интернальную позицию по отношению к жизни. Также родителям и педагогам важно знание психологических особенностей юношеского возраста, владение конкретными навыками общения, которые позволят им полно и свободно выражать себя, демонстрировать принятие и понимание детей с самыми разными психологическими особенностями и поддерживать искренние и открытые отношения с ними.

• Проявление отношения к детям как *самоценным личностям*, имеющим ограничения и ресурсы для своего развития.

• *Помощь взрослых по прояснению и развитию временной перспективы будущего*. Она ляжет в основу профессионального самоопределения в юношеском возрасте и должна быть направлена на оказание юношам и девушкам поддержки в осознании себя субъектами самоопределения, чтобы они были способны принять ответственность за свои действия.

• Осуществление *психологической поддержки*, в которой взрослый помогает ребенку при неудачах, сосредотачивается на его позитивных сторонах и преимуществах в целях повышения его самооценки. Особая роль здесь принадлежит родителям, так как ранняя юность дает максимум эмоциональных проблем, часто вызывая психологическое отчуждение детей от родителей.

• *Воспитательное значение школы* в юношеском возрасте изменяется, так как появляется дифференцированное отношение к учителям, формируются новые критерии оценок личности и деятельности взрослых. Наиболее распространенные причины осложнений во взаимоотношениях педагогов и учащихся – слабое знание учителем возрастных и индивидуальных особенностей детей, неблагоприятный стиль общения педагога с детьми, нецелесообразное использование отдельных методов и приемов педагогического воздействия.

• Для данного возраста характерно *господство сообщества сверстников* над обществом взрослых. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. В общении друг с другом, в совместных делах девушки и юноши усваивают различные нормы и формы поведения, определенные жизненные ценности. Особое значение при этом отводится референтной группе сверстников. Взрослые могут влиять на развитие морального сознания через организацию обсуждения различных моральных дилемм.

• Значительное место принадлежит процессу *самовоспитания*. В этот период основной его целью становится физическое и волевое самосовершенствование. Благодаря этому дальнейшее развитие получает мотивация достижения успехов. Юноши и девушки начинают сознательно формировать свой нравственный облик, развивая или изменяя какие-либо черты.

Перечисленные особенности – важная часть воспитания в юношестве, хотя важными могут быть даже незначительные, казалось бы, моменты. В воспитании важно все. Иногда на судьбу человека влияет мимолетный взгляд (уничижительный или ободряющий), случайно услышанная фраза, атрибутированная по отношению к себе позитивно или негативно.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Дайте определение воспитанию.
2. Доложите и раскройте формы воспитания.
3. Раскройте виды воспитания.
4. Доложите и раскройте методы воспитания.
5. Доложите психологические механизмы в воспитании личности.
6. Раскройте задачи воспитания личности.
7. Как вы понимаете понятие «самоопределения» раскройте его?

Глава 5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

5.1 Психологический взгляд на педагогическую деятельность.

5.1.1 Педагогическая профессия.

5.1.2 Общая характеристика педагогической деятельности.

5.1.3 Мотивация педагогической деятельности.

5.2 Стили педагогической деятельности.

5.2.1 Педагогические функции и умения.

5.2.2 Стили педагогической деятельности.

5.1 Психологический взгляд на педагогическую деятельность

5.1.1 Педагогическая профессия

Процесс развития человечества сопровождался постепенным разделением труда, выделением специфических видов деятельности. Так возникли профессии.

Профессии – исторически возникшие формы деятельности, необходимые обществу, для выполнения которых человек должен обладать определенной суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессиональные качества.

В исследованиях известного российского психолога Е.А. Климова [44] многообразие профессий представлено схемами отношения человека к окружающему его миру природы, людей, техники и других сфер. По предмету труда все профессии были разделены на пять групп: бионимические (*природа*), техномические (*техника*), сигномические (*знаки*), артономические (*художественные образы*), соционимические (*взаимодействие людей*). Соответственно были выделены пять схем профессиональной деятельности: «человек – природа», «человек – техника», «человек – знак», «человек – образ», «человек – человек».

Педагогическая профессия принадлежит типу «человек – человек» и своим происхождением обязана выделению образования в особую социальную функцию, так как в истории человечества постепенно сформировался особый тип деятельности в структуре общественного разделения труда, назначение которого – передача опыта человечества новым поколениям для подготовки к жизни, приобщение их к ценностям человеческой культуры. С течением времени образование выделилось в особую социальную функцию и стало социальным институтом, предполагающим особую систему и требования.

Огромное значение и роль учительской профессии отмечали еще древние философы (Платон, Сократ, Аристотель) и великие дидакты (Я.А. Коменский, И.Г. Песталотти). Основатели педагогики и педагогической психологии К.Д. Ушинский и П.Ф. Каптерев называли учителя живым звеном между прошедшим и

будущим. Огромное внимание изучению особенностей педагогической деятельности уделял Л.С. Выготский.

Педагогическая деятельность есть воспитывающее и обучающее воздействие педагога на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования.

Согласно схеме Е.А. Климова, объектом педагогической профессии является человек, а предметом – деятельность его развития, воспитания, обучения. Характеристика педагогической профессии включает аксиологическую (*ценностную*) плоскость и когнитивную (*знаниевую*), которая содержит общекультурные и предметно-профессиональные знания.

Профессиональная пригодность человека к педагогической профессии представляет собой совокупность его психических и психофизиологических особенностей, которые являются необходимыми и достаточными для достижения эффективных результатов в обучении и воспитании детей, для оптимального существования личности в профессии. Она может быть обусловлена изначально (например, интровертированность может затруднить деятельность человека как педагога). Становление пригодности к педагогической деятельности весьма индивидуально и вариативно.

Выделяют *три плана соответствия* психологических характеристик человека *педагогической деятельности* на основе предложенной К.К. Платоновым структуры личности [87].

Первый план – *предрасположенность (пригодность) в широком смысле*, которая определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека, подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «человек – человек» и предполагает:

- *норму интеллектуального развития* человека (например, любой уровень умственной отсталости является противопоказанием к осуществлению педагогической деятельности);

- *эмпатийность* (так, истинные психопатии не позволяют человеку работать в этой профессии);

- *положительный эмоциональный тон* (выраженная астения как нервно-психическая слабость и неустойчивость эмоций и настроения сделают существование человека в педагогической профессии тяжелым, порой невозможным);

- *нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности*, так как деятельность представляет собой постоянное общение человека с другими людьми, с детьми.

Второй план соответствия педагога своей профессии – *личностная готовность* к педагогической деятельности – предполагает отрефлексированную направленность на профессию:

- *мировоззренческую зрелость* человека, имеющего устойчивые просоциальные убеждения, гуманистические идеалы;

- широкую и системную *профессионально-предметную компетентность*, которая отражает высокий уровень знаний и владения материалом и профессиональными умениями;

- *коммуникативную потребность* как стремление общаться, делиться знаниями и переживаниями, умение говорить, слушать, сопереживать и сочувствовать;

- *дидактическую потребность*, отражающую умения объяснять, организовывать, руководить;

- *потребность в аффилиации* – стремление быть в обществе других людей.

Третий план соответствия человека деятельности педагога – это *включаемость во взаимодействие с другими людьми*, которая возможна при наличии таких параметров:

- *легкость, адекватность установления контакта* с собеседником, отсутствие стеснительности и зажатости, возможность привлечь внимание других, произвести положительное впечатление;

- *способность удерживать внимание* других людей: умение говорить и слушать так, что собеседник понимает и внимает, эмоционально отзывается, включается во взаимодействие;

- *наблюдательность личности*, что отражает умение следить за реакцией человека, адекватно реагировать на других, получать удовольствие от общения.

Таким образом, педагогическая профессия требует от личности особых способностей, возможностей и склонностей, которые затем превратятся в оптимальные умения и навыки учительского труда. Наибольшую его эффективность и результативность обеспечивает сочетание пригодности, готовности и включаемости, полное совпадение трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности.

5.1.2 Общая характеристика педагогической деятельности

Деятельность педагога, как и любой другой вид деятельности, имеет свою структуру. Авторы учебных пособий по педагогической психологии рассматривают ее с разных позиций.

Б.Р. Мандель [61] выделяет в педагогической деятельности на основе деятельностного подхода следующие компоненты:

1. *Мотивация к педагогической деятельности.*

2. *Педагогические цели и задачи.* Ставятся в общем виде обществом и государством (глобальные цели), конкретизируются педагогом в образовательной сфере в зависимости от текущего момента, возможностей контингента учащихся. Стратегическая цель педагогической деятельности – развитие учащегося как личности и субъекта деятельности.

3. *Предмет педагогической деятельности.* Это организация учебной деятельности учащихся, направленная на освоение учениками предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

4. *Педагогические средства и способы решения поставленных задач.* Автором выделены такие средства деятельности:

- теоретические и эмпирические научные знания, при помощи и на основе которых формируется понятийно-терминологический аппарат учащихся;
- «носители» знаний – это учебные тексты в любом виде или знания, которые воспроизводятся при организованном учителем наблюдении за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;
- вспомогательные средства – технические, компьютерные, графические и др.

Способы деятельности включены в контекст нормативного социального поведения, определяемого системой этических норм. Передача социального опыта проходит через объяснение, показ или иллюстрирование и непосредственную практику обучающегося.

5. *Продукт и результат педагогической деятельности.*

Продуктом педагогической деятельности является тот индивидуальный опыт, который формируется у ученика. Он включает совокупность аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих.

Результатом педагогической деятельности считается выполнение ее основной цели – развития обучающегося, которое включает его личностное и интеллектуальное совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

Педагогическая деятельность, по мнению В.Г. Казанской [42], характеризуется мотивацией, целями и способами их достижения. Автором выделяются такие мотивы, как интерес к педагогической профессии, общение с коллегами, желание работать с детьми, возможность творческой реализации, карьерные установки. Цель заключается в соответствии требованиям жизни – педагог призван обучать, развивать, стимулировать личностное развитие, готовить к самостоятельной жизни. Способы достижения связаны с педагогическими функциями и способами организации.

В.Г. Казанская выделяет в педагогической деятельности следующие структурные компоненты:

- *функции*, которые заключаются в соответствии требованиям жизни. Так, педагог должен готовить ребенка к жизни, соответственно, развивать, обучать, воспитывать, мобилизовывать;
- *способ организации*, состоящий во всестороннем раскрытии функций;
- *состав действий*, который зависит от проявляемых функций: развивающей (проектирование собственной деятельности и деятельности учащихся), обучающей (наличие академических знаний и их применение в учебно-воспитательном процессе), мобилизационной (организация деятельности учеников в различных видах учебной работы);
- *изменение во времени*, отражающее длительность, непрерывность и стабилизацию доминирующих признаков.

Известный исследователь психологии труда учителя Н.В. Кузьмина [50] построила целостную теоретическую систему его деятельности, в которой

выделила пять структурных элементов (цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) и пять функциональных элементов (исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский). Последние положены автором в основу классификации педагогических способностей.

Рассмотрим пять компонентов психологической структуры деятельности учителя:

- *гностический* включает в себя умения педагога, которые обеспечивают изучение возрастных и индивидуально-типологических особенностей личности, определение содержания и способов воздействия на других людей, исследование особенностей процесса и результатов, достоинств и недостатков собственной деятельности;

- *проектировочный* есть формирование системы стратегических целей и задач, планирование обобщенных идей, касающихся деятельности учащихся и проектирование собственной деятельности на длительный срок;

- *конструктивный* предполагает формулировку тактических задач по выбору и компоновке содержания информации, по проектированию деятельности учащихся для ее усвоения, проектирование собственной деятельности;

- *организаторский* – это умения педагога в области решения оперативных задач по организации различных видов деятельности учащихся и собственной деятельности и поведения;

- *коммуникативный* отражает возможности педагога по установлению педагогически целесообразных отношений и общения с участниками образовательного процесса.

Данная классификация часто используется как основа для построения структуры педагогической деятельности и другими авторами. Педагогическая деятельность, по мнению О.В. Нестеровой [75], является сложной системой, включающей ряд деятельностей. Основная – это деятельность преподавателя, непосредственно обучающего детей. Следующие деятельности рефлексивно надстраиваются и обслуживают ее. Это деятельность методиста, состоящая в обобщении опыта (в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов), а также деятельность, направленная на построение учебных средств, учебных предметов, и деятельность программирования как составления учебных программ. Отдельно автором выделяется деятельность управления, которая применительно к учебному процессу представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие педагога на коллектив детей и отдельного учащегося для достижения заданных результатов обучения. Каждой из деятельностей присущи особые профессионально важные умения и навыки.

Педагогическая деятельность отличается от других рядом особенностей, которые были выделены С.В. Кондратьевой [45]. Изначально автор отметила большую общественную значимость труда педагога, которая во многом определяется перспективной направленностью деятельности, результаты которой значительно удалены во времени и в основном определяются личностью учителя.

Так, многие выпускники школ говорят о том, что любили или не любили какие-то предметы и школу в целом из-за особенностей тех или иных педагогов, их отношения к делу и ученикам.

Деятельность учителя отличается высоким уровнем занятости и творческим характером, что связано с постоянной необходимостью совершенствоваться. Непрерывное образование является характерной особенностью педагогической профессии.

Следующей особенностью является коллективный характер педагогического труда. Находясь в системе коллективных отношений, учитель усваивает опыт профессиональной среды, к которой он принадлежит, а его педагогическое мастерство обусловлено уровнем сформированности педагогического коллектива.

В процессе воспитания и обучения работают многие нерегулируемые факторы (окружающая социальная и природная среда, наследственные данные человека, средства массовой информации, экономические отношения в стране). Эта многофакторность влияния на индивида нередко приводит к тому, что результат труда педагога значительно расходится с намеченной целью.

Педагогическая деятельность носит рефлексивный характер, учитель перепроверяет, уточняет, переосмысливает свои представления об ученике и классном коллективе, об отношениях с ними, стремится уяснить, как его понимают, оценивают и относятся к нему учащиеся, и соответственно корректирует свое поведение и деятельность.

Педагогическая рефлексия – это особый процесс, характеризующий все стороны деятельности учителя или преподавателя. А.А. Бизяева [10] предложила целостную концепцию, разбив виды педагогической рефлексии группы в зависимости от функциональных позиций учителя в учебном процессе, их временной ориентации и на основе отношений «учитель – ученик».

Автором были выделены три уровня педагогической рефлексии: практический, каузальный, критический.

Начальным уровнем является *практический*, для которого характерны регламентированность и рецептурность профессионального мышления, проявляющиеся в нацеленности учителя на эффективное и действенное применение полученных в процессе подготовки знаний для достижения цели деятельности. Учитель в основном анализирует свои практические действия, их продуктивность, а не цели обучения и учебный процесс в целом. В зависимости от степени соответствия практических действий конкретным профессиональным знаниям первые оцениваются педагогом как «правильные» или «неправильные».

Второй уровень – *каузальный* – автор связывает с осмыслением учителем причинных оснований своих действий и их последствий. На этом уровне рефлексивного анализа учитель рассматривает конкретную ситуацию как проявление общих психологических и педагогических закономерностей.

Третий – *критический* – уровень педагогической рефлексии основан, по мнению А.А. Бизяевой, на внесении учителем в содержание своего анализа моральных и этических критериев. Педагог обобщенно осмысливает цели, формы, методы и содержание образования в обществе.

Рефлексия выступает в качестве основного механизма организации педагогом учебного взаимодействия. Так, в структуре воздействий преподавателей высокого уровня деятельности на первом месте стоят воздействия организующего характера, а у преподавателя низкого уровня деятельности – дисциплинирующего. Более того, понимание педагогом личности учащегося – один из центральных компонентов педагогических способностей. Условием его развития является систематическое целенаправленное руководство, обеспечивающее одновременно нахождение новых творческих приемов педагогического воздействия.

Все изложенное определяет основную отличительную особенность педагогической деятельности – ее гуманистическую направленность.

5.1.3 Мотивация педагогической деятельности

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является мотивация, с которой связаны результативность, продуктивность работы, мастерство и уровень профессионализма педагога [49].

Наиболее обобщенная классификация мотивов связана с их делением на внешние и внутренние. О *внутреннем типе мотивации* говорят, когда профессиональная деятельность значима для личности сама по себе, о *внешней мотивации* свидетельствует стремление к удовлетворению других потребностей (мотивы социального престижа, зарплаты, соответствия традициям). Сами внешние мотивы дифференцируются на положительные (связаны с удовлетворением потребностей социального престижа, уважения коллег, материальных благ) и отрицательные (характеризуются стремлением избежать осуждения со стороны руководства и коллег и связаны с потребностью самозащиты). Ученые [92; 97] говорят о мотивационном комплексе педагога, который существенно коррелирует с удовлетворенностью педагогической профессией. Оптимальным является превалирование внутренней положительной мотивации над другими.

А.К. Байметовым [5] разнообразные мотивы педагогической деятельности были сведены в три категории: мотивы *долженствования*, *заинтересованности преподаваемым предметом*, *увлеченности общением с детьми*. В его исследовании была выявлена категория педагогов, не имеющих преобладающего мотива. Оказалось, что именно такие учителя наиболее авторитетны и квалифицированы.

Л.Н. Захарова [49] объединила мотивы педагогической деятельности в другие группы, ориентируясь на анализ такого параметра, как использование инноваций. Она выделила *значение внешних стимулов, связанных с материальным вознаграждением*. Такие учителя ориентированы на внешние показатели своего труда, применяя инновации в основном для служебной необходимости и ослабления контроля и требований со стороны администрации. У других педагогов наблюдается тенденция превратить использование новых, эффективных методов в самостоятельную задачу, подчиненную не целям обучения, а цели личного успеха. Это *мотивы престижа* (внешнего самоутверждения). *Профессиональный мотив* в общем виде проявляется в желании учить и воспитывать. Инновационная

деятельность педагога здесь направлена на учеников с целью изучить индивидуальные особенности учащихся, добиться у них лучшего усвоения знаний и умений, стимулировать детей к большей активности и развить их творческие способности. *Мотивы личностной самореализации* связаны с потенциально существующей у людей потребностью в самоактуализации. Деятельность таких педагогов отличает высокий уровень восприимчивости новаций, потребность в создании различных форм педагогической действительности. Они получают удовлетворение в самой инновационной деятельности, которая имеет глубокий личный смысл.

Автор также отметила, что на успешность деятельности влияет множество социальных факторов, особенности межличностных отношений в коллективе.

В педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. Исследователь педагогических способностей Н.А. Аминов [3] считает, что в педагогической деятельности **мотив власти** имеет ведущее значение, и выделяет следующие его разновидности:

- *власть вознаграждения* – будет удовлетворяться в зависимости от того, насколько учитель способен удовлетворить потребности учеников, если их поведение для него желательно;

- *власть наказания* – проявляется, если педагог сталкивается с нежелательным поведением учащихся;

- *нормативная власть* – отражает право педагога контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них;

- *власть эталона* – основана на том, что ученики должны соответствовать выдвигаемым показателям, быть схожими с учителем;

- *власть знатока (эксперта)* – зависит от знаний, проявляемых учителем. Если они соответствуют тому, что ожидают учащиеся, власть педагога будет сильной;

- *информационная власть* – имеет место в тех случаях, когда учитель владеет информацией, способной заставить ученика увидеть последствия своего поведения в новом свете.

Н.А. Аминов отмечал, что в мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других людей, помощь которым оказывается через знания. Этот альтруистический мотив просоциального поведения в идее автора созвучен гуманистической трактовке мотивации обучения.

А.Б. Орлов [81] характеризует мотивационно-потребностную сферу деятельности педагога через феномен *центрации*, которая понимается как направленность и вовлеченность педагога в интересы всех участников образовательного пространства, избирательное служение их потребностям. Смысловую иерархию этих интересов, регулирующую действия и поступки учителя, называют его личностной центрацией. Согласно А.Б. Орлову, она является интегральной и системообразующей характеристикой деятельности педагога и определяет ее многообразие. Каждая центрация может доминировать в конкретных

педагогических ситуациях и определять в целом характер педагогической деятельности. Автором выделено **семь центраций**:

- *эгоистическая* (центрация на интересах своего «Я»);
- *бюрократическая* (центрация на интересах администрации, руководителей);
- *конфликтная* (центрация на интересах коллег);
- *авторитетная* (центрация на интересах и запросах родителей учащихся);
- *познавательная* (центрация на требованиях средств обучения и воспитания);
- *альтруистическая* (центрация на интересах и потребностях учащихся);
- *гуманистическая* (центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся)).

Первые шесть типов отражают реальность традиционного обучения, наиболее оптимальной является гуманистическая центрация. Учителя, у которых доминируют личностные ценности – мотивационные цели гуманизма и общности (доброта и универсализм), являются более успешными в педагогической деятельности в сравнении с учителями, у которых доминируют индивидуалистические ценности (достижения и власть) [59].

Полимотивированность педагогической деятельности проявляется в том, что учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.). К социально ценным мотивам педагогической деятельности относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом и удовлетворение от общения с детьми; осознание высокой миссии учителя; любовь к детям.

5.2 СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

5.2.1 Педагогические функции и умения

Педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях совокупностью самых разнообразных действий, которые подчинены определенным целям и направлены на решение педагогических задач, создаваемых учителем в педагогических ситуациях. Она определяет реализацию той или иной функции, представляя свою структурную организацию. Педагогическая деятельность полифункциональна и включает множество разных видов и направлений [2; 46; 89]. Существуют развивающая, обучающая и воспитательная деятельности как основополагающие для педагогической профессии. Параллельно осуществляется управленческая и организационная работа, им сопутствует диагностическая, коррекционная и консультационная практика. Также педагог проводит анализ и обобщение опыта (рефлексивная деятельность) и занимается самообразованием.

Классификация *педагогических функций* предложена А.И. Щербаковым [118], который выделил пять групп. Н.В. Кузьмина добавила еще ряд функций и разделила их на две большие категории (табл. 7).

Таблица 7

Классификация педагогических функций

Целеполагающие функции	Ориентационная	обеспечивает постановку общих ориентиров деятельности учеников и педагогов.
	Развивающая	предполагает постановку «зон ближайшего развития».
	Мобилизующая	реализуется через постановку системы мотивов учеников в учебной и воспитательной деятельности.
	Информационная	предусматривает подготовку информационных блоков.
Организационно-структурные функции	Конструктивная	обеспечивает отбор и организацию содержания информации; проектирование деятельности учащихся для усвоения информации; проектирование собственной деятельности и поведения.
	Организаторская	реализуется через организацию информации, различных видов деятельности учащихся, собственной деятельности и поведения в процессе взаимодействия с учащимися.
	Коммуникативная	предполагает установление взаимоотношений с учащимися, педагогами, администрацией, родителями.
	Гностическая (исследовательская)	предусматривает изучение содержания и способов воздействия, возрастных и индивидуальных особенностей других людей, особенностей и результатов собственной деятельности.

На основе анализа осуществляемых функций выделяются следующие *педагогические умения*: рефлексивно-перцептивные; проектировочные; конструктивные; организаторские; коммуникативные; гностические.

Рефлексивно-перцептивные умения педагога основываются на знании возрастной психологии детей, подростков, юношей, закономерностей и механизмов межличностного взаимодействия. Они состоят из определенных навыков разностороннего восприятия и адекватного познания личности учащегося, собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивания своего психического состояния. Важнейшими механизмами здесь являются

идентификация, эмпатия и децентрация. Рефлексивные навыки обеспечивают осознание учителем того, как он в действительности воспринимается и оценивается другими учителями, учащимися и их группами. Интеллектуальные навыки являются основой автоматизации способов решения различных перцептивных педагогических задач.

Проектировочные умения предполагают возможность осуществлять перспективное планирование стратегических, тактических и оперативных задач и способов решения, соответственно проектировать собственную педагогическую деятельность (намечать результаты, ставить цель, проектировать содержание учебного предмета, продумывать способы стимулирования учебной деятельности). Проектировочные умения касаются некоего предвидения и проектирования будущей деятельности.

Конструктивные умения – это умения компоновки (способность отбирать и структурировать информационные и наглядные материалы, основные и дополнительные блоки данных, формы организации, методы и средства обучения). При этом продумывается содержание учебной и воспитательной работы, проигрываются разные варианты построения занятий в заданных условиях, конструируются новые педагогические технологии обучения применительно к собственным индивидуально психологическим особенностям и характеристикам ученического контингента.

В реальной образовательной практике педагогические умения реализуются в следующих:

Организаторские умения – возможность формировать различные виды групповой и индивидуальной работы учащихся, управляя их психическим состоянием на учебных занятиях, организовывая усвоение материала согласно программным требованиям и потенциальным возможностям детей. Для этого нужно уметь диагностировать познавательные возможности и результаты познавательной деятельности учащихся и оценивать результаты учебной работы, соответствие достигнутого уровня нормативному, а затем осуществлять коррекцию учебной деятельности.

Коммуникативные умения складываются из умения строить взаимодействие с учащимися в зависимости от целей, содержания, форм организации, методов обучения, при этом осуществляя индивидуальное воздействие на каждого ученика в ходе фронтальной или групповой работы. Основываются на способности устанавливать доброжелательные доверительные взаимоотношения с учащимися.

Гностические умения сопутствуют всем предыдущим, являясь их стержнем, так как представляют собой умение анализировать себя и свою работу, учащихся и их деятельность, образовательный процесс в целом и его отдельные элементы, характер общения и отношений между учащимися, их группами, между ними и

Таблица 8

Педагогические умения

Группа умений	Виды умений
Психологопедагогические (соотносятся с педагогической деятельностью).	● Связанные с педагогической ситуацией умения: – видеть проблему; – ставить педагогические задачи; – перестраивать цели. ● Связанные с организацией обучения: – работа с содержанием учебного материала («чему учить»); – изучение учащихся и их деятельности («кого учить»); – отбор приемов и форм обучения («как учить»). ● Умения использовать психолого-педагогические знания и достижения педагогической практики.
Коммуникативные (реализуют атмосферу психологической безопасности).	● Умения коммуникации – создание условий педагогической безопасности. ● Умения, способствующие достижению высоких уровней общения: – умение принять позицию другого; – владеть средствами воздействия.
Умения, обуславливающие развитие личности педагога.	● Умения удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии. ● Умения осознавать перспективу профессионального роста.
Умения прогнозирования.	● Умения определять характеристики знаний учащихся, состояние их деятельности. ● Умения оценивать состояние воспитанности учеников, видеть личность в целом.

собой. Гностические умения проявляются в осуществлении поисковой, эвристической деятельности, в обобщении и внедрении опыта.

Более простую классификацию педагогических умений предложила А.К. Маркова [64], рассмотрев их с точки зрения непосредственного осуществления образовательного процесса (табл. 8).

5.2.2 Стили педагогической деятельности

Понятие стиля деятельности было предложено Е.А. Климовым, который трактовал его как устойчивую систему способов, приемов и характера осуществления деятельности в разных условиях ее существования. Формируется стиль деятельности на основе приспособления индивидуально-типологических особенностей личности к условиям деятельности.

Педагогическая деятельность многопланова, отсюда и множество стилей, характеризующих ее. К ним относят стиль общения с учащимися, стиль управления, когнитивные стили педагога, стиль подачи учебного материала и проведения занятий, стили деятельности. На формирование этих стилей влияют индивидуально-типологические, личностные, поведенческие качества педагога; особенности педагогической деятельности; характеристики обучающихся.

Рассмотрим разные классификации стилей.

Наиболее важный путь воздействия педагога на личность учащихся – это его общение с детьми. Отсюда и выделение **стилей общения** педагога с учащимися. Иногда они именуются стилями руководства, так как рассматриваются в русле идеи К. Левина о соотношении требовательности и контроля в руководстве другими людьми. Выделяют автократический, авторитарный, демократический, либерально-попустительский (игнорирующий) и непоследовательный стили (табл. 9).

Индивидуальный стиль педагогической деятельности понимается как характерная для каждого учителя система навыков, методов, приемов, способов решения задач в процессе работы. Таким образом, стиль связывается с категорией деятельности (А.К. Маркова, А.Я. Никонова [65]). Авторами были выделены **особенности индивидуального стиля педагогической деятельности**, отражающие его различные характеристики.

Таблица 9

Стили общения педагога с обучаемыми

Название стиля	Характеристика стиля
Автократический	Отличает педагогов, не терпящих никакой самостоятельности, не считающихся с чужим мнением. Автократичные учителя жестки, требовательны, эмоционально холодны, не заинтересованы в установлении оптимальных взаимоотношений с учащимися, так как считают послушание и дисциплину главными и обязательными параметрами жизни учеников. Этот стиль еще называют самовластным.
Авторитарный	Характеризуется направленностью деятельности педагога на результат и процесс обучения, которые им полностью контролируются. Требования предъявляются в четких формулировках. Распоряжения учителя являются обязательными для выполнения учениками, креативность не приветствуется. В общении с детьми педагог эмоционально отстранен, предпочитает для обсуждения деловые темы. Однако исследования показывают, что такие педагоги внимательны к учебной деятельности детей, их способностям, поэтому достаточно объективно оценивают обученность и воспитанность учащихся.

Демократический	Отличает педагогов, применяющих позитивную мотивацию учебной деятельности, ориентирующихся в своей деятельности на других людей. Решения, касающиеся организации учебного процесса, обсуждаются с учащимися. Педагог дает возможность выбора, приветствует креативность учеников. В общении с детьми эмпатичен, отличается выраженной рефлексией, ориентирован на установление с ними позитивных взаимоотношений.
Либерально-попустительский	Присущи низкий уровень рефлексии и направленность деятельности педагога на себя. В образовательном процессе учителя не предъявляют четких требований, поощряют самостоятельность. Уровень контроля за деятельностью учащихся низкий. Во взаимодействии с детьми проявляют либерализм (отсюда и название), поощряют инициативы. Однако при этом снимают с себя ответственность за результаты. Такие педагоги не способны адекватно оценивать собственную деятельность и деятельность учащихся. В крайней выраженности этих проявлений стиль становится игнорирующим, так как педагог практически устраняется от руководства деятельностью учащихся, выполняя свои обязанности формально.
Непоследовательный	Характерен для педагогов, использующих в профессиональной деятельности все предыдущие стили в зависимости от различных ситуативных факторов. Он наименее благоприятен для учащихся, так как они вынуждены приспосабливаться к меняющимся условиям деятельности: степени контроля и самостоятельности, требованиям педагога, характеру общения.

Содержательные характеристики выражают:

- преимущественную ориентацию учителя: на процесс обучения; на процесс и результаты обучения; на результаты обучения;
- адекватность – неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;
- оперативность – консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;
- рефлексивность – интуитивность.

Динамические характеристики следующие:

- гибкость – традиционность;
- импульсивность – осторожность;
- устойчивость – неустойчивость по отношению к меняющейся ситуации;
- стабильное положительное эмоциональное отношение к учащимся – неустойчивое эмоциональное отношение;
- наличие – отсутствие личностной тревожности;
- в неблагоприятной ситуации направленность рефлексии на себя – направленность на обстоятельства – направленность на других.

Результативные характеристики включают:

- однородность – неоднородность уровня знаний учащихся;
- стабильность – неустойчивость у учащихся навыков учения;
- высокий – средний – низкий уровень интереса к изучаемому предмету.

На основе соотношения этих параметров *стили педагогической деятельности* были разделены на четыре вида (табл. 10).

Таблица 10

Стили педагогической деятельности

Название стиля	Характеристика стиля
Эмоционально-импровизационный	Педагог ориентирован преимущественно на процесс обучения, а не на конечный результат. Для мотивирования учащихся образовательным процессом он отбирает наиболее интересный материал для подачи. При этом важную, но менее интересную информацию педагог может оставлять для самостоятельного изучения. Объясняет он логично, ясно, но не стремится к получению обратной связи. Его занятия эмоциональны, динамичны, а деятельность оперативна. Учитель характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью к ситуации на уроке, поэтому часто меняет виды работы, активизирующие мыслительную деятельность учащихся. Но в основном задания ориентированы на сильных учеников. Закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся недостаточно представлены в работе педагога, что характеризует низкую методичность и не совсем адекватное планирование учебного процесса. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проницателен, старается установить позитивное взаимодействие с ними, так как характеризуется личностной тревожностью. Также он отличается гибкостью и импульсивностью, которые лежат в основе импровизаций в образовательном процессе. Но анализировать результативность своей деятельности педагог не стремится.
Эмоционально-методический	Педагог ориентируется как на процесс, так и на результат деятельности. Он адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, оптимально распределяя учебный материал, задания по закреплению и повторению, осуществляет контроль знаний всех категорий учащихся. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями изучаемого предмета. Учитель чувствителен к изменению ситуации на уроке, его деятельность оперативна, им применяются различные методические приемы, уроки проходят динамично, но интуитивность преобладает над рефлексивностью. Педагог личностно тревожен, чуток к

	состоянию учащихся на занятиях и вне их. Стремится поддерживать положительный эмоциональный тон деятельности.
Рассуждающе-импровизационный	Учитель сочетает интуитивность и рефлексивность, ориентируется на процесс и результаты обучения. Он адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, отводя особое место контролю знаний. Поэтому он менее оперативен и отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения. Педагог не всегда придерживается высокого темпа проведения урока и не использует разнообразные приемы работы. Учитель мало говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого вида менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, для них характерна осторожность и традиционность.
Рассуждающе-методический	Для таких педагогов в деятельности наиболее важен результат. Отсюда высокая методичность, которая проявляется в четком планировании учебно-воспитательного процесса, систематичность повторения и закрепления материала, постоянный контроль знаний учащихся, особое внимание к более слабым ученикам. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Он предпочитает репродуктивную деятельность учащихся. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях.

Е.П. Ильин [37] рассматривал стили деятельности в зависимости от характеристик нервной системы человека. Таким образом, категория стиля связывается с категорией индивидуальности педагога. Автор обобщил исследования, анализирующие параметры силы или слабости нервной системы, инертность или подвижность нервных процессов, так как они определяют динамику деятельности человека, и выделил в педагогическом труде такие параметры, как подготовка к уроку, побуждение к учению и подача учебного материала. На основе анализа этих характеристик Н.И. Петрова и З.Н. Вяткина [38] выделили *стили преподавания* (табл. 11).

Современные исследователи несколько иначе трактуют и структурируют стиль педагогической деятельности.

Так, И.В. Долгополова [31] представляет его как конструкт из четырех компонентов. Первые два характеризуют умение педагогов организовать интеллектуальную деятельность детей. Это коммуникативные действия и

действия, активизирующие интеллект учащихся. Вторые два компонента связаны с совершенствованием педагогического процесса и формированием учебной

Таблица 11

Стили преподавания

Название стиля	Характеристика стиля
Организационно-коммуникативный	Присущ педагогам с сильной нервной системой и подвижностью нервных процессов. Такие учителя занятия проводят очень живо, постоянно импровизируя. Для них не характерна тщательная подготовка к урокам, они быстро ориентируются в новой ситуации, не боятся неожиданностей, поэтому могут заменять одни задания другими, выбирать различные способы решения задач. Учебный материал излагают эмоционально, интересно, в быстром темпе. Недостатками являются импульсивность, торопливость, нетерпеливость, что приводит к некоторой сумбурности занятий. Педагоги отличаются непринужденностью в общении, неравномерностью тона обращений к учащимся.
Конструктивно-организаторский	Свойственен учителям с сильной и инертной нервной системой. Педагогов характеризует тщательное планирование деятельности, заблаговременная подготовка занятий, продумывание всех этапов работы. В ходе деятельности они придерживаются планов, заранее организуют и дисциплинируют учащихся, контролируют их действия. Это обусловлено тем, что в силу индивидуально-физиологических особенностей такие учителя плохо справляются с неожиданными и сложными ситуациями, психическим напряжением. Темп ведения занятий равномерен, репертуар методических приемов и дисциплинарных воздействий однообразен, так как педагоги тяготеют к привычным условиям ведения уроков. Тон их общения с детьми ровный и спокойный.
Конструктивно-коммуникативный	Характерен для педагогов со слабой нервной системой, что обуславливает их тщательную подготовку к деятельности, повышенное внимание к организации и дисциплине учеников. Для достижения последней учителя используют продуманный подход в общении и взаимоотношениях с учащимися, систему индивидуальных заданий и поручений. В качестве побуждения к учению педагоги используют подробное логическое объяснение, постановку познавательных задач и проблемных ситуаций. Общение с детьми строится индивидуально, в ровном тоне.

деятельности. Это организационные и самоорганизационные действия. Именно соотношение данных действий характеризует индивидуальный стиль деятельности и, по данным автора, отличается даже у учителей разных ступеней образования.

Н.В. Черепанова [115] в контексте личностно-деятельностного подхода включает в структуру стиля педагогической деятельности когнитивный, деятельностный и личностный компоненты. Первый указывает на различия в интеллектуальной деятельности, соответствие когнитивной сферы требованиям деятельности. Второй содержит элементы стилей общения, управления и поведения. Третий подразумевает взаимодействие личных ценностей с ценностями профессии, отражая мотивацию к педагогической деятельности.

Р.В. Кишиков [43] рассматривает стиль как многомерную структуру, в которой взаимопереплетаются и взаимопроникают содержательный и операциональный компоненты. Содержательная подструктура включает темперамент, экспрессивно-инструментальную и ценностно-смысловую сферы. Операциональная подструктура есть устойчивый набор предметных действий, конкретных типичных приемов и средств педагогического взаимодействия. Такое видение автор обуславливает тем, что эффективность преподавания связана с уровнем самореализации педагога в двух аспектах деятельности. Социально-психологический аспект представляет собой взаимодействие с субъектами образовательного процесса, а профессиональный отражает индивидуальные особенности учебно-методической, воспитательной и исследовательской деятельности. На основе данных позиций автор выделяет *рутинный, адаптивный, императивный и инновационный стили* деятельности, связывая их воедино с типом педагогической ориентации, которая может быть направлена либо на формализацию отношений, либо на их гуманизацию.

В реальном образовательном процессе педагоги используют различные стили, меняя их в зависимости от обстоятельств. Однако в целом какой-либо один стиль превалирует в общении, преподавании и деятельности учителя. Так как стиль есть проявление целостности и индивидуальности педагога, он связан с определенной направленностью и системой ценностей. Индивидуальный стиль деятельности выполняет еще и компенсаторную функцию, помогая индивидуальности учителя наиболее эффективно приспособиться к требованиям образовательной среды.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Раскройте компоненты педагогической деятельности, выделенные Б.Р. Мандель.
2. Раскройте компоненты психологической структуры деятельности педагога.
3. Что такое педагогическая рефлексия.
4. Доложите мотивацию педагогической деятельности.
5. Раскройте педагогические функции и умения.
6. Доложите стили педагогической деятельности.

Глава 6

ПЕДАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 6.1 Характеристики личности педагога.
 - 6.1.1 Субъектные свойства педагога.
 - 6.1.2 Личностные и профессионально значимые качества педагога.
- 6.2 Профессиональные деформации личности педагога.
 - 6.2.1 Педагогические способности.
 - 6.2.2 Профессиональные деформации личности педагога.
 - 6.2.3 Синдром эмоционального выгорания педагогов.

6.1 Характеристики личности педагога

6.1.1 Субъектные свойства педагога

Личность педагога из всех субъектов образовательного процесса является той определяющей составной единицей, которая оказывает влияние буквально на все: отношение к учебе и учебному заведению, отношение и интерес к предмету, желание детей учиться, возможность введения инноваций и многое другое. Об этом наглядно свидетельствуют интересные студенческие эссе (стиль и орфография автора сохранены).

«...Среди учителей... попадались энтузиасты, по-настоящему преданные своему делу. Такой осталась в моей памяти и Ольга Ивановна Д., преподавательница русского языка и литературы, которая до сих пор работает в школе N и учеником которой мне и впрямь посчастливилось оказаться.

В нашей школе к языкам относились с прохладцей. Учителя по английскому менялись буквально каждый год, учителя белорусского – раз в два года; кто-то выходил на пенсию, кто-то просто уставал нас терпеть. Тем не менее Ольга Ивановна была преподавателем русского сколько я себя помню. Родители учили меня грамоте еще до школы, увлечение книгами помогло запомнить правописание множества слов, и в результате я оказался одним из двух или трех человек в классе, без труда справлявшихся с большинством заданий по предмету, что, должно быть, и привлекло ее внимание ко мне. Это внимание – а вовсе не рассказы о том, как хорошо учатся дети из других классов, – вызвало во мне желание учиться еще лучше, не пропускать уроков, зубрить правила, которые я не мог запомнить с первого раза, исправно читать учебники русской литературы, которые в младшей школе казались мне глупыми и несерьезными, а в старшей – под завязку забитыми настолько муторной классикой, что спокойно смотреть на нее можно было только перед сном. В отличие от многих тогдашних преподавателей школы, Ольге Ивановне было не все равно, что вынесут с ее уроков ученики, – она старалась не просто отчитать программу, которая, возможно, тоже успела надоесть ей за годы работы, но и заинтересовать нас. Она шла нам навстречу, не требовала бежать за собой, как, скажем, преподаватель математики; все, что было нужно от ученика, –

пойти навстречу ей. И мы шли – не только и не столько потому, что обладали каким-то талантом или любовью к «русскому», но просто благодаря той искре, которую она в нас вкладывала – в тех, кто действительно захотел чему-то обучиться. Искре, которой, казалось бы, нет места в сборнике правил, которым по умолчанию является курс изучения любого языка. Искра эта – что для нас, что, возможно, и для самой Ольги Ивановны – продолжала сиять в том числе благодаря «Русской литературе», которую я и могу назвать своим любимым школьным предметом.

Иронично, но казавшийся тогда совершенно бесполезным «руслит» (не то что математика или физика!) в результате оказал на меня огромное влияние, в том числе и определив выбор моей будущей профессии. Ольга Ивановна одобряла увлечение учеников литературой – в том числе и той, что, по логике вещей, им было читать еще рано, поскольку они рисковали «не понять» какие-то важные темы. Мне захотелось «раньше времени» узнать, что это за неприступные, ускользающие смыслы, так ли их тяжело раскусить и действительно ли я неспособен их понять. Я стал внимательно читать классику – и «школьную», и сверх программы – подмечать детали, логические связи событий, научился находить и расшифровывать символы, отыскивать скрытый смысл в казавшихся лишними ремарках автора...

Как оказалось, от умения находить в тексте «второе дно» рукой было подать до умения находить его в действиях людей – я понял, что метафоры и символы играют в человеческой психике не меньшую роль, чем в текстах классических романов, и что в школе я почти случайно развивал навыки, которые пригодились мне в будущем. Вот почему меня переполняет благодарность, когда я думаю о том, сколько сил вложила Ольга Ивановна в наше обучение – сил, которые соглашался отдать нам не каждый преподаватель. Для примера, учитель химии и вовсе не заботился о том, слушают его или нет, понимают его речь, или считают «цэ-два-аш-пять-о-аш» средневековым заклатьем, списывают ли непонятные формулы с доски, или молча смотрят в окно» (*Студент А. Л.*)

Требования к профессии педагога, его умениям, навыкам свидетельствуют о высоких требованиях к личности человека, решившего связать свою жизнь с преподаванием. Структуру свойств педагога как субъекта педагогической деятельности рассматривают в разных аспектах (например, идеи Н.В. Кузьминой [53], А.К. Марковой [63], И.А. Зимней [35] (табл. 12)).

Таблица 12

Структура субъектных свойств педагога

Субъективные свойства педагога		
по Н.В. Кузьминой	по А.К. Марковой	по И.А. Зимней
• тип направленности • уровень способностей • компетентность: – специально-педагогическая; – методическая; – социально-психологическая; – дифференциально-психологическая; – аутопсихологическая (профессиональное самопознание и саморазвитие).	• объективные характеристики: – профессиональные знания; – психологические и педагогические знания; – профессиональные умения; • субъективные характеристики: – профессиональные психологические позиции, установки; – мотивация; – Я-концепция; – личностные особенности.	• психофизиологические свойства; • способности; • личностные свойства, включая направленность; • профессионально-педагогические качества.

В качестве задатков, предпосылок, которые обеспечивают эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как субъекта этой деятельности, выступают *психофизиологические свойства* как определенные психофизиологические показатели индивида. В русле дифференциальной психологии В.С. Мерлин выделял характеристики темперамента, которые обуславливают психофизиологические свойства, влияющие на поведение и деятельность человека. Для педагогической деятельности предпочтительнее выраженность одних и отсутствие других. Эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие обеспечивают оптимальный уровень интеллектуального развития, синтетический полнезависимый когнитивный стиль, гибкость и конвергентность мышления, активность, лабильность и высокий темп реакций, эмоциональная устойчивость и высокий уровень саморегуляции, выраженная экстравертированность.

6.1.2 Личностные и профессионально значимые качества педагога

Еще в начале XX в. один из основоположников педагогической психологии *П.Ф. Кантерев* выделил нравственно-волевые свойства личности, необходимые для педагогической деятельности. К ним были отнесены беспристрастность, внимательность и чуткость, особенно к слабым ученикам. Подлинного учителя, по мнению автора, должны отличать добросовестность, самокритичность, стойкость и выдержка, любовь к детям.

Весь обширный перечень характеристик педагога можно свести к некоторым группам личностных качеств [12]. Прежде всего это *коммуникативные черты*,

связанные с коммуникативными умениями: умение слушать, говорить, налаживать контакт, сопереживать и сочувствовать (эмпатия), доброжелательность и тактичность. Они обеспечивают возможность безоценочного принятия детей.

Следующая группа – это качества личности, связанные с *саморегуляцией* познавательных процессов, особенно внимания, которое лежит в основе наблюдательности, эмоций и общения.

Качества личности, которые проявляются в настойчивости, целеустремленности, дисциплинированности, ответственности и трудолюбии, характеризуют выраженность *волевых процессов*.

Выделяют также *креативность* личности, которая проявляется в находчивости, артистизме, остроумии, и качества, связанные с *общей культурой* (воспитанность, вежливость, тактичность, порядочность, чувство собственного достоинства).

В советской психологии периода 1970–90-х гг. существовало несколько авторских школ, изучавших педагога, его личность и деятельность.

В школе *А.К. Марковой* к важнейшим профессиональным качествам педагога были отнесены параметры его психологического портрета, который содержит следующие структурные компоненты:

- индивидуальные качества человека (темперамент, задатки);
- личностные качества;
- коммуникативные (интерактивные) качества;
- статусно-позиционные (особенности положения, роли, отношений в коллективе) качества;
- деятельностные (профессионально-предметные) качества;
- внешне-поведенческие показатели.

В школе *Н.В. Кузьминой* классификация профессионально значимых качеств рассматривалась в русле авторского анализа педагогической деятельности. Одним из важнейших субъективных факторов ее успешной реализации является личностная направленность. Выбор главных стратегий деятельности обуславливают, по мнению Н.В. Кузьминой, три типа направленности:

- истинно-педагогическая;
- формально-педагогическая;
- ложно-педагогическая.

Безусловно, достижению высоких результатов в педагогической деятельности способствует истинно педагогическая направленность, состоящая в устойчивой мотивации на формирование личности учащихся средствами преподаваемого предмета. Основным мотивом такой направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности. Формально и ложно педагогическая направленности характеризуются другой мотивацией, отражающей интерес к формальной стороне педагогической деятельности, а именно власти, возможности воздействия на других людей.

Многоплановую характеристику профессионально значимых качеств педагога предложила *В.Г. Рындак* [95], которая на основе компетентностного подхода объединила в комплекс и характеристики личности (направленность, характер,

способности), и уровень знаний, и результаты деятельности, и профессиональные умения (гностические, конструктивные, проектировочные, коммуникативные, организаторские).

В работах Л.М. Митиной [71; 72] выделено более пятидесяти личностных свойств учителя, параллельно с которыми представлены профессиональные качества, объединенные в пять групп.

- *Педагогическая направленность* включает свойства, определяющие отношение человека к своему труду, предмету, учащимся.

- *Педагогическое целеполагание* содержит свойства, отражающие волевые характеристики и способности предвидеть результаты деятельности.

- *Педагогическое мышление* представляет свойства, определяющие теоретическое и практическое мышление учителя.

- *Педагогическая рефлексия* характеризует отношение к себе, к своим профессиональным качествам, нравственное регулирование поведения.

- *Педагогический такт* определяется свойствами, отражающими взаимодействие педагога с другими субъектами образовательного процесса.

Л.М. Митина отметила, что особая комбинация профессионально значимых качеств и свойств личности учителя, обуславливающая успешное вхождение в педагогическую профессию и существование в ней, оформляется в педагогические способности. Они были распределены в две большие группы: а) проектировочно-гностические и б) рефлексивно-перцептивные способности.

На основе анализа теоретических подходов к изучению личности и деятельности педагога Л.М. Митиной выделены **три интегральные характеристики**: педагогическая направленность, компетентность и гибкость. Они обуславливают эффективность педагогического труда в целом и профессиональное развитие педагога.

Сущность *педагогической направленности* отражается в эмоционально-ценностном отношении к профессии, в склонности к деятельности, отражающей специфику профессии, а также в рефлексивном управлении развитием учащихся. Педагогическая направленность является каркасом, вокруг которого komponуются качества личности педагога (В.А. Сластенин [97]).

Профессиональная направленность – интегральное качество личности, определяющее отношение к профессии, потребность и готовность к профессиональной деятельности. Имеет следующие составляющие:

- интерес к содержанию педагогической деятельности, высший уровень развития которого – призвание;
- профессиональные позиции;
- профессионально-ценностные ориентации;
- мотивы педагогической деятельности и самосовершенствования.

Важными моментами профессиональной педагогической направленности Н.В. Кузьмина полагала интерес и любовь к детям, к профессии, к творчеству, связанному с воспитанием; осознание трудностей и проблем педагогической деятельности и одновременно потребность в ней; осознание собственных возможностей и способностей как соответствующих требованиям избранной

профессии; потребность в постоянном совершенствовании и стремление овладеть основами педагогического мастерства, а также общественную активность, доминантность и социальный оптимизм.

Педагогическая направленность как интегральная характеристика личности есть система ценностных ориентаций, которая задает иерархию доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих к ее утверждению в педагогической деятельности и общении. В более узком смысле определение следующее:

Педагогическая направленность – это профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие.

Л.М. Митина (1995, 1998) представила оптимальную иерархическую структуру педагогической направленности в виде трех компонентов:

- *направленность на ребенка*, связанная с содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- *направленность на себя*, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
- *направленность на содержание* учебного предмета.

Психологическим условием развития педагогической направленности является повышение уровня профессионального самосознания (осознание педагогом системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности, поведении, общении). Динамика педагогической направленности определяется преодолением ситуативности поведения и мотивации, соответственно, перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной направленности на гуманистическую и осознанием системы ценностей и мотивов поведения, деятельности, общения.

Педагогическая компетентность может рассматриваться с разных сторон. Однако она будет соотнесена со знаниями, умениями, навыками, способами выполнения деятельности, которые позволят индивиду успешно функционировать: выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей. Приведем определение, предложенное в русле концепции профессионального развития учителя.

Педагогическая компетентность – это гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, культуры педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

В структуре психолого-педагогической компетентности выделяют три подструктуры:

- *личностную* (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования);
- *деятельностную* (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);

• *коммуникативную* (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения).

В общую структуру педагогической компетентности входит ряд ее частных видов: конфликтная компетентность как «уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации» (Б.И. Хасан [112]); компетентность в области здоровья, экономическая и правовая компетентность. С образованием связано множество общественных феноменов (культура, экономика, политика, здравоохранение), проблемы которых напрямую влияют на образовательный процесс, а педагогу необходимо их осмысливать и по возможности учитывать в своей педагогической деятельности.

Психологическим условием развития педагогической компетентности является осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и организации общения как основы развития, воспитания и обучения детей. Динамика развития педагогической компетентности состоит в смене репродуктивного уровня осуществления деятельности творческим; гармонизации и усложнении деятельностных, коммуникативных и мотивационных компонентов педагогической компетентности.

Педагогическая гибкость основывается на переключаемости, подвижности, динамичности и вариативности поведения, обеспечивающих возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды.

Педагогическая гибкость – это сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность педагога легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности.

Таблица 13

Виды педагогической гибкости

Характеристики	Вид гибкости		
	Эмоциональная	Интеллектуальная	Поведенческая
Определение	Оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости учителя.	Оптимальное сочетание интеллектуальной вариативности и интеллектуальной стабильности.	Сочетание индивидуальных паттернов поведения и вариативных способов ролевого взаимодействия.

Психологические условия развития	Осознание педагогом роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации деятельности, общения, психического и физического здоровья учителя и учеников.	Повышение уровня самосознания педагога, главным образом его когнитивного компонента – самопознания.	Повышение уровня поведенческого компонента самосознания, возможностей саморегуляции.
Динамика	Способность «оживлять» подлинные эмоции в многократно повторяющемся учебно-воспитательном процессе и вызывать положительные эмоции; контролировать отрицательные эмоции.	Возможность толерантности к мнениям других и существования в мировом информационном пространстве.	Развитие разнообразных паттернов реагирования на всевозможные педагогические ситуации, формирование оптимальных систем взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Педагогическая гибкость представляет собой гармоничное сочетание двух психологических характеристик, первая обеспечивает стабильность и устойчивость системы, а вторая – изменчивость и спонтанность системы. Структура педагогической гибкости включает три тесно взаимосвязанных и взаимообусловленных вида [73]: эмоциональную, интеллектуальную и поведенческую гибкость (табл. 13).

В зарубежной педагогической психологии (европейской, американской, азиатской [58; 124; 126; 130]) также существует множество публикаций, посвященных анализу личности педагога. Полученные данные практически не отличаются от тех, что существуют на постсоветском пространстве. В центре профессиональных качеств находятся профессиональная квалификация (знание и понимание предмета, повышение квалификации как постоянное самообразование), преподавательские навыки, связанные с умением поддерживать дисциплину и интерес к предмету, педагогический опыт, проявляющийся в коммуникативных возможностях и способностях влияния. Среди личностных качеств выделяют интеллект, уверенность, коммуникабельность, энергичность, пунктуальность, дружелюбие, вежливость и терпение. В некоторых исследованиях как особая

характеристика отмечается положительное, внимательное отношение к «слабым» ученикам [124].

Во многих источниках особое внимание обращается на личную привлекательность педагогов и преподавателей, которая тем не менее строится на вышеперечисленных позициях и не всегда отражает внешнюю привлекательность, умение одеваться и преподнести себя.

6.2 ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

6.2.1 Педагогические способности

Способности в целом – это такие возможности человека, которые определяют успешность выполнения той или иной деятельности.

Педагогические способности рассматривались учеными с точки зрения особенностей деятельности педагога, реализовывающего развитие, обучение и воспитание учащихся в процессе общения с ними. Отсюда множество психологических идей и концепций, которые их описывают. В российской и белорусской психологии существуют разные основания классификации педагогических способностей [1; 22; 50; 53; 86; 92]:

- чувствительность к разным компонентам педагогической деятельности (*Н.В. Кузьмина, А.А. Реан*);
- валентность результата действия, соотносимая с психофизиологическими особенностями психических функций и состояний (*Н.А. Аминов*);
- условия эффективности педагогической деятельности (*Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий*).

Наиболее полно и системно представлена педагогическая деятельность, ее структура, компоненты, характеристики в школе *Н.В. Кузьминой*. Все компоненты деятельности соотнесены с педагогическими умениями и способностями. Последние имеют четкое определение и структурную организацию, отражающую уровневость и связь общих и специальных педагогических способностей, с одной стороны, и специальных педагогических и других специальных способностей – с другой.

Согласно идеям *Н.В. Кузьминой* педагогическая система состоит из пяти структурных элементов: учебных целей, учебной информации, средств коммуникации, учащегося и педагога. Система предполагает также пять функциональных элементов: исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский. Данные элементы являются функциональными элементами педагогической деятельности, на основании этой классификации разделены и педагогические способности.

Педагогические способности – это специфическая форма чувствительности педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности и к учащемуся как субъекту общения, познания, труда.

На основе соотнесения чувствительности педагога к элементам педагогической системы и функциональным компонентам деятельности Н.В. Кузьмина выделяет два уровня педагогических способностей:

- перцептивно-рефлексивные способности;
- проективные способности.

Перцептивно-рефлексивные способности включают три вида чувствительности, которые лежат в основе педагогической интуиции:

- чувство объекта, связанное с эмпатией и оценкой совпадения потребностей учащихся с требованиями образовательного процесса;
- чувство меры или такта;
- чувство причастности.

Проективные способности соотносятся с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает ряд способностей.

• **Гностические (исследовательские) способности** проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Эти способности отражают чувствительность к тому, как работает педагогическая система, продуктивно или нет ее функционирование. Исследовательские способности также характеризуют умение познавать индивидуальность учащихся.

• **Проектировочные способности** проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, расположенных во времени на весь период обучения. Данные способности предполагают умение проектировать развитие личности ученика и его деятельности, а также собственную деятельность (средства, способы, методы).

• **Конструктивные способности** проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока применительно к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. Эти способности включают хорошее знание предмета и психологии детей, владение речью и методические способности соотнесения способов и средств педагогической деятельности.

• **Коммуникативные способности** проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Сюда входит и умение перестраивать отношения в соответствии с развитием учащихся и изменением требований к ним. Так как в образовательном процессе участвуют разные субъекты, то и отношения необходимо налаживать не только с учениками, но и с их родителями, с коллегами и администрацией учебного заведения. Коммуникативные способности есть не только способности строить взаимодействие с другими, но и предугадывать последствия того или иного воздействия, а следовательно и планировать его.

• **Организаторские способности** проявляются в чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении ими учебного материала, в самоорганизации обучающихся, в самоорганизации деятельности педагога. Эти способности включают в себя требовательность, тактичность как умение осуществлять образовательный процесс в соответствии с ситуацией. По мере

развития организаторских способностей у педагога уменьшается количество воздействий на детей, но расширяется их репертуар, повышается эффективность. Прямые воздействия заменяются косвенными, увеличивается избирательность и частота обратной связи. В структуре организаторских способностей выделяют организаторское чутье, эмоционально-волевую ответственность и склонность к организаторской деятельности.

Педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей личности. К ним отнесены познавательные способности как проявление наблюдательности, особенностей мышления (гибкость, скорость), развитость воображения. Не меньшее значение, чем интеллектуальные, имеют творческие способности, в основе которых – дивергентность мышления. Другие специальные способности (артистические, музыкальные, писательские, физические) также могут включаться в сферу педагогической деятельности. Выделены три типа сочетания педагогических и других специальных способностей:

- Специальные способности *помогают* педагогической деятельности. Например, артистические способности дают возможность оживить занятия с учащимися, при необходимости разрядить обстановку.

- Специальные способности *нейтральны* по отношению к деятельности, т. е. никак на ней не сказываются, так как не включаются в сферу педагогической деятельности.

- Специальные способности *мешают* педагогической деятельности в тех случаях, когда педагог акцентируется на них, а не на учительском труде. Так, учитель языка и литературы, обладающий поэтическими способностями и не проявляющий педагогическую направленность, может превратить уроки в декламирование своих произведений.

От описанного подхода отличаются идеи *Н.А. Аминова* [3], который предлагает дифференцировать способности по критерию успешности, состоящей из двух видов:

- *индивидуальной*, отражающей достижения человека по отношению к самому себе, т.е. его изменения во времени. Это индивидуальная, или ресурсная, успешность;

- *социальной*, представляющей собой соотношение достижений одного человека в сравнении с достижениями других людей, или конкурентоспособность.

Индивидуально-психологические особенности человека, которые обеспечивают ему успешность деятельности и повышают конкурентоспособность, есть собственно способности, которые *Н.А. Аминов* назвал **терминальными**. Те психологические ресурсы, с помощью которых человек изменяет себя, достигая успеха в личностном росте, названы **инструментальными** способностями, к ним относятся *общие (перцептивные)* и *специальные* способности. Последние включают следующие способности:

- *эмоциональные*, характеризующие особенности эмоциональной жизни;
- *волевые*, отражающие степень саморегуляции личности;
- *мнемические* как возможность запоминания и хранения информации;

- *аттенционные* как параметры работы внимания, являющиеся основой наблюдательности;

- *имажинативные* как способности представления и мышления.

Н.А. Аминовым была разработана батарея тестов для определения выраженности первичных компонентов педагогических способностей, педагогического потенциала, педагогического мастерства. Автор считал, что на каждой ступени образования и в каждой специализации педагога есть ряд основных способностей, дающих возможность оптимально осуществлять деятельность, а терминальная способность к педагогической деятельности включает определенную сопротивляемость личности к истощению эмоциональных ресурсов (эмоциональному выгоранию).

Педагогические способности рассматривались также как условие эффективности педагогической деятельности (Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий). Н.Д. Левитов [56] в 1960-х гг. выделил пять основных педагогических способностей. Ф.Н. Гоноболин [22] в 1980-х гг. дополнил список до двенадцати способностей, которые объединил в четыре группы. Развил эти идеи В.А. Крутецкий [50], который предложил классификацию и названия педагогических способностей.

1. *Дидактические способности* – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Дидактические способности обеспечивают возможность реконструировать и адаптировать материал, чтобы сделать его легким, простым и понятным.

2. *Академические способности* – способности к соответствующей области наук, когда педагог знает предмет не только на уровне школьной программы, но и сверх нее, шире и глубже. Он следит за развитием науки, поэтому свободно владеет материалом.

3. *Перцептивные способности* – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Обладая такими способностями педагог улавливает изменения во внутреннем состоянии учеников и всего класса по малейшим внешним проявлениям.

4. *Речевые способности* – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь педагога должна быть не только ясной и понятной, но и выразительной, богатой, образной, яркой, его обращения – обладать внутренней силой и убежденностью.

5. *Организаторские способности* – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. У таких педагогов развиты чувство времени, навыки планирования и контроля.



Схема 6. Педагогические способности (по Б.Б. Айсмонтасу [1])

6. *Авторитарные способности* – способности непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Эти способности обеспечиваются комплексом волевых качеств педагога (настойчивость, требовательность, решительность), его нравственных характеристик (ответственность, добросовестность, порядочность) и просоциальной направленностью (система идеалов и убеждений).

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

8. *Прогностические способности (педагогическое воображение)* – это специальные способности, выражающиеся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. *Способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Педагогу в процессе деятельности необходимо следить за собственным поведением и речью, за состоянием отдельных учащихся и класса в целом, при этом держать в поле зрения учебный процесс.

Общие педагогические способности были разделены В.А. Крутецким на три группы: личностные, организационно-коммуникативные и дидактические (общую их структуру представим на схеме 6).

Различные способности лежат в основе разных педагогических умений, и одновременно каждое умение базируется на основе нескольких способностей. Педагогические способности, умения и навыки, отражающие эффективность профессиональной деятельности, являются психологическим основанием формирования профессиональной Я-концепции человека.

6.2.2 Профессиональные деформации личности педагога

Жизнь человека в профессии сопровождается постоянными изменениями. Они могут быть конструктивными, способствующими оптимизации деятельности, повышению ее эффективности, выработке собственного авторского почерка. Негативные изменения, связанные с многолетним выполнением одной и той же профессиональной деятельности устоявшимися способами, ведут к развитию профессионально нежелательных качеств, к появлению профессиональной усталости, соответственно, к утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности. Данный феномен в профессиональном развитии человека назван профессиональными деформациями.

Профессиональная деформация личности – это изменение качеств и свойств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения) под влиянием выполнения ею профессиональной деятельности.

Профессиональная деформация сопровождается нарушением усвоенных способов деятельности, разрушением сформированных профессиональных качеств, появлением стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк). Происходят личностные изменения, так как переживание человеком профессиональных деструкций сопровождается психологическим дискомфортом и напряженностью, что приводит к кризисам и конфликтам. Развиваются профессиональные акцентуации, негативно сказывающиеся на поведении человека и на деятельности специалиста.

Психологическими детерминантами профессиональных деформаций личности являются отличие профессиональной реальности от представлений о ней у выпускников учебных заведений, образование стереотипов осуществления профессиональных функций, действий, операций, психологическая напряженность, вызываемая неопределенностью профессиональной деятельности, и выбираемые личностью механизмы психологической защиты и эмоциональная напряженность труда [8; 34; 47; 57; 62; 88]. Выработка индивидуального стиля, сопровождающаяся стагнацией профессиональной деятельности, наличие предела развития профессиональной деятельности, обусловленное насыщением деятельностью и неудовлетворенностью ею, также способствуют профессиональным деформациям. Имеют значение снижение уровня интеллекта, связанное с возрастными изменениями и нормативностью профессиональной деятельности, и старение личности, которое может быть нескольких видов:

• *социальное старение*, когда перестраивается мотивация жизнедеятельности слабеют интеллектуальные процессы и изменяется эмоциональная сфера, что приводит к возникновению дезадаптационных форм поведения;

• *нравственно-этическое старение*, которое выражается в противопоставлении прошлого и настоящего. При этом заслуги своего поколения преувеличиваются, а отношение к молодому поколению и молодежной субкультуре предвзятое, скептическое или резко негативное.

В поведении такое отношение проявляется в морализировании;

• *профессиональное старение*, связанное со снижением темпа профессиональных функций, разрушением профессиональных умений. Отсюда трудности в освоении новых средств труда и невосприятие нововведений.

Социологические исследования показывают, что в современной социальной ситуации педагоги воспринимают себя негативно как «бесправных, униженных, нищих», отмечая, что существуют противоречия между реальным престижем педагогической профессии и общественным мнением о ее идеальной роли. При этом наличествует несоответствие между «Я-представлениями» и «Другие-представлениями» об образе профессиональной группы, о собственном профессиональном образе и образе профессиональной группы (Д.В. Шляков).

Некоторые исследования демонстрируют наличие профессиональных деформаций уже у студентов педагогических вузов (Ж.П. Павлова).

Нам также удалось установить некоторые специфические тенденции. Так, на протяжении нескольких лет (2007–2011 гг.) мы проводили со студентами отделения психологии при изучении курса «Педагогическая психология» практические занятия, на которых пытались создавать школы будущего. Каждый год характер построения этих школ становился все более и более закрытым. В итоге студенты придумали школу – космический корабль, который после прихода на уроки всех учеников запускался на орбиту и оставался там в течение какого-то периода (допустим, недели). На вопрос «Зачем так?» студенты ответили: «Чтобы никто не мог уйти, тогда дети будут вынуждены учиться, потому что никуда не денешься».

Проблема профессиональных педагогических деформаций серьезно изучается сегодня разными специалистами: педагогами, психологами, социологами (Ю.В. Юрченко, И.В. Холоднова, Р.М. Грановская, А.М. Куцурова, Б.С. Гершунский, В.Г. Казанская и др.).

Выделяют несколько ***факторов развития профессиональных деформаций педагога***:

• *объективные*, связанные с социально-экономической ситуацией, в обществе которая формирует имидж и характер профессии на данный момент. Особое значение имеет учебно-пространственная среда, организуемая системой образования;

• *субъективные*, обусловленные личностными особенностями педагога, учащихся и характером их взаимоотношений;

• *объективно-субъективные*, отражающие собственно систему образования в стране (ее организацию, управление на всех уровнях: от государственных ведомств до конкретного заведения). Сюда включен и профессионализм руководителей.

Классификация профессиональных деформаций:

1. *Общепрофессиональные – общепедагогические* – деформации делают работников одной профессии общеузнаваемыми, похожими. Они обусловлены многолетним выполнением одной и той же деятельности. Так как в образовании учитель использует свою личность как инструмент влияния, то у педагогов каждый человек начинает восприниматься как объект обучения и воспитания. Возникает такая деформация, как дидактогения.

2. *Специальные профессиональные – предметные* – деформации, обусловленные специализацией, вызывают изменения в личности, определяемые принадлежностью к конкретной специальности. Так, учителей-предметников в школе отличают даже по внешним признакам. Развиваются информационная пассивность, догматизм, некомпетентность.

3. *Типологические* деформации обусловлены наложением индивидуальных психологических особенностей на структуру деятельности. Они вызваны слиянием личностных особенностей со структурами педагогической деятельности в целостные поведенческие комплексы, которые могут быть разными:

- Неверные мотивы выбора профессии приводят к перестройке ценностей, искажению мотивации деятельности, снижению ее эффективности и отсутствию удовлетворения. Развиваются деформации направленности личности (социальное лицемерие, педагогическая индифферентность и выученная беспомощность).

- Нарушение адекватного восприятия профессиональной действительности приводит к социальной дезадаптации, выражается в рассогласовании между способностями и содержанием работы, в искаженном анализе ситуаций и принятии решений, появлении негативных качеств и недовольства жизнью в целом. Появляются формализм, агрессия пессимизм.

- При развитии каких-либо особых способностей или черт характера появляются комплекс превосходства, нарциссизм, завышенный уровень притязаний и самооценка, что ведет к появлению демонстративности, доминантности, ролевого экспансионизма.

- Многолетнее выполнение одной и той же деятельности приводит к стереотипизации, которая вызывает ошибочные действия, искажение профессиональной реальности, психологические барьеры. Это все характерно для формализма и консерватизма.

- Эмоциональная напряженность педагогического труда, необходимость постоянно быть эталоном, сдерживать эмоциональные проявления, т. е. регулировать свое поведение и деятельность приводит к развитию синдрома эмоционального выгорания.

- Вживание в объект профессиональной деятельности приводит к искажению личности педагога, развивается поведенческий трансфер.

4. *Индивидуальные* деформации вызваны психологическим сращиванием личности и профессии, длительным погружением в профессиональную роль.

Они вызывают развитие акцентуаций характера, гиперактивность, сверхответственность, фанатизм. Проявляются в ролевом экспансионизме.

Перечисленные профессиональные деформации можно разделить на те, что в большей степени влияют на личностный уровень, и такие, что в большей степени проявляются на профессиональном уровне (табл. 14).

Таблица 14

Профессиональные педагогические деформации

Тип	Вид	Характеристика
Личностные	Авторитарность	Централизация всего учебно-воспитательного процесса вокруг педагога, единоличное осуществление управления, использование распоряжений, рекомендаций и указаний.
	Демонстративность	Эмоционально окрашенное поведение, проявляющееся в желании быть на виду, нравиться, проявлять себя, самоутверждаться.
	Доминантность	Выполнение властных функций, стремление все контролировать, оценивать, требовать.
	Педагогическая агрессия	Враждебное отношение к учащимся, которые не соответствуют требованиям педагога, приверженность к карательным способам воздействия, требование подчинения.
Личностные	Социальное лицемерие	Вырастает из социальной желательности, необходимости пропагандировать высокие моральные принципы. Приводит к неискренности чувств и отношений.
	Педагогическая Индифферентность	Проявляется в эмоциональной сухости, игнорировании индивидуальных особенностей детей, их требований и запросов.
	Выученная беспомощность	Обусловлена неизбежностью существования в сложившихся обстоятельствах и приводит к перекладыванию ответственности на других, демонстрации собственной беспомощности.
	Неадекватная самооценка	Завышенная самооценка связана с демонстрацией педагогом себя как всезнающего учителя, который во всем прав. Заниженная самооценка обуславливает такие проявления, как самообвинение, самобичевание.
	Поведенческий трансфер	Формирование черт, присущих воспитанникам, когда педагог, находясь с ними в постоянном контакте, присваивает те же паттерны поведения.

Профессиональные	Педагогический догматизм	На основе частого повтора типовых педагогических задач формируется склонность к упрощению проблем, применению отработанных приемов без учета ситуации. Возникает неприятие инноваций, самоуверенность, которая сопровождается снижением общего интеллекта.
	Ролевой экспансионизм	Тотальная погруженность в профессию, фиксация на собственных педагогических проблемах и трудностях, преобладании назидательности, безапелляционности. Жесткое ролевое поведение за пределами учебного заведения, преувеличение роли преподаваемого предмета.
	Дидактогения	Стремление все объяснять самому, всех учить и воспитывать, назидать и поучать. Проявляется не только в учебном заведении, но и в повседневной жизни.
	Информационная пассивность	Нежелание совершенствовать навыки работы с информацией, повышать информационную культуру, которое превращается в прекращение самообразования после накопления определенного объема информации и методической базы по предмету.
Профессиональные	Консерватизм	Репродуцирование одного и того же материала с применением стереотипных приемов обучения и воспитания вызывает превращение их в штампы. Это ведет к неприятию инноваций.
	Монологизм	Использование речевых штампов, отсутствие индивидуальности речи, соотнесение речи детей с ожидаемыми штампами.
	Формализм	Формальное отношение к работе, отсутствие творчества, инициативы.
	Некомпетентность	Отсутствие развития личности, профессионального роста приводит к снижению компетентности.

Для преодоления профессиональных деформаций педагога, которые неизбежны в течение трудовой деятельности, существует ряд способов. Определенную нагрузку в этой работе несет психолог, который проводит диагностическую, консультационную и коррекционную деятельность. Общими рекомендациями являются постоянное повышение социально-психологической и

предметно-педагогической компетентности, работа с инновациями, рефлексия и овладение способами саморегуляции, прохождение тренингов.

Эти же методы приемлемы для работы с другой профессиональной проблемой – эмоциональным выгоранием, которое практически всегда сопровождает профессиональные деформации (Л.В. Мардахаев).

6.2.3 Синдром эмоционального выгорания педагогов

Одна из трудностей педагогической работы – ее высокая психическая напряженность, эмоциональная насыщенность, которые приводят к эмоциональному выгоранию (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Н.А. Воробьева, В.В. Кустова, К. Маслач, Т.А. Форманюк).

Эмоциональное выгорание – состояние физического, эмоционального и умственного истощения, включающее эмоциональную истощенность, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений.

Эмоциональная истощенность есть чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. *Деперсонализация* характеризует циничное отношение к своему труду и его объектам, что проявляется в бесчувственном отношении к детям. *Редукция профессиональных достижений* проявляется в чувстве некомпетентности в профессии, осознании собственных успехов.

Выделяют в основном две большие группы факторов, провоцирующих эмоциональное выгорание педагогов.

1. *Внешние факторы – организационные*, характеризующие условия и содержание деятельности:

- хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, сопряженная с постоянным общением с учащимися, родителями и коллегами;
- нечеткая организация труда, недостаток оборудования, противоречивые требования к деятельности;
- повышенная ответственность, сопряженная с ответственностью за жизнь и здоровье детей;
- нервная обстановка в учебном заведении;
- психологически трудный контингент. Дети непредсказуемы, могут быть разными: непослушными, капризными, агрессивными, слишком активными или медлительными.

2. *Внутренние факторы – личностные*, отличающие самого педагога и его индивидуальность:

- эмоциональная ригидность;
- интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности;
- слабая мотивация эмоциональной отдачи, проявляющаяся в равнодушии и эмоциональной черствости;
- нравственные дефекты или дезориентация;
- трудоголизм;

- отсутствие психологических ресурсов.

К. Маслач [84] выделила три типа симптомов эмоционального выгорания: физические, поведенческие и психологические (табл. 15).

Эти симптомы могут проявляться в разной степени и с разной частотой. Отсюда выделение *трех фаз эмоционального выгорания*.

Первая фаза – *нервное напряжение* – возникает при дестабилизирующей обстановке, хроническом эмоциональном напряжении. Она характеризуется тем, что симптомы проявляются в легкой форме, недолго. Снимается напряжение расслаблением и перерывами в работе.

Таблица 15

Симптомы эмоционального выгорания

Физические симптомы	Поведенческие симптомы	Психологические симптомы
• Усталость. • Чувство истощения. • Восприимчивость к изменению внешней среды. • Астенизация. • Головные боли. • Желудочно-кишечные расстройства. • Проблемы с весом. • Бессонница.	• Работа кажется все тяжелее. • Избегание работы. • Задержка на работе. • Снижение энтузиазма. • Чрезмерное внимание к деталям. • Дистанцирование от учащихся и коллег. • Неспособность принимать решения. • Злоупотребление алкоголем, лекарственными средствами.	• Чувства беспокойства, скуки, обиды, разочарования, вины, неустраиваемости. • Раздражительность. • Подозрительность. • Ригидность. • Неуверенность. • Пессимизм.

Вторая фаза – *резистенция (сопротивление)* – возникает при более регулярном и затяжном характере симптомов. Педагоги стремятся побороть симптомы, оградить себя от неприятных впечатлений.

Третья фаза – *истощение* – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, симптомы становятся хроническими, развиваются психические и физические проблемы.

Современные педагоги демонстрируют проявления эмоционального выгорания практически в 100 % случаев. Это касается и учителей, и воспитателей в детских садах, и преподавателей, и руководителей в образовании, и даже студентов педагогических вузов, о чем свидетельствуют публикации ученых [17; 53; 91; 114; 125]. Педагоги отмечают сильную выраженность всех внешних факторов, провоцирующих эмоциональное выгорание, особенно постоянные изменения содержания образования, требований к ведению документации, несоответствие между требованиями времени и материальным состоянием технических средств.

Знание особенностей возникновения, протекания, развития эмоционального выгорания позволяет психологам своевременно выявлять эту проблему и оказывать

психологическую помощь педагогам. Она состоит в формировании психологической, методической и социальной компетентности, в индивидуальном консультировании, в развитии эмоциональной гибкости. Особо отмечается действенность тренингов целеполагания, релаксирования, саморегуляции, когнитивных перестроек (Н.Е. Водопьянова, Н.А. Воробьева, В.В. Кустова, Д.А. Кутузова, А.В. Ракицкая, Т.А. Церга).

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Раскройте характеристику личности педагога.
2. Доложите субъектные свойства педагога.
3. Как вы думаете какие личностные и профессионально значимые качества должны быть у педагога?
4. Раскройте педагогические способности.
5. Доложите профессиональные деформации личности педагога.
6. Раскройте синдром эмоционального выгорания педагогов.

Заключение:

В заключение, учебное пособие «Педагогическая психология» представляет собой важный ресурс для курсантов и педагогов, интересующихся вопросами психологии обучения и воспитания. Оно освещает широкий спектр тем, начиная с основных концепций педагогической психологии и заканчивая практическими советами по организации образовательного процесса. Надеемся, что данное пособие поможет читателям лучше понять психологические аспекты обучения и сможет быть полезным инструментом в их профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. *Айсмонтас Б.Б.* Педагогическая психология. Схемы и тесты. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
2. Акмеология / под ред. А.А. Деркач. М.: Академия, 2002.
3. *Аминов Н.А.* Диагностика педагогических способностей. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии, 1998.
4. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М.: Педагогика, 1977.
5. *Байметов А.К., Горфункель А.М., Перевощикова Л.А.* Опыт комплексного изучения личности учителя // *Вопр. психологии личности и труда.* 1973. С. 228–230.
6. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990.
7. *Бархаев Б.П.* Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2007.
8. *Безносков С.П.* Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004.
9. *Бернштейн Н.А.* О построении движений. М.: Знание, 1947.
10. *Бизяева А.А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004.
11. *Битинас Б.П.* Структура процесса воспитания: методологический аспект. Каунас: Швиеса, 1984.
12. *Блонский П.П.* Память и мышление // *Избр. пед. и психол. соч.: в 2 т.* М.: Педагогика, 1979.
13. *Брунер Дж.* Процесс обучения. М.: Знание, 1962.
14. *Брунер Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977.
15. *Вартанова И.И.* Личность старшеклассника: мотивация и система ценностей // *Вопр. психологии.* 2012. № 3. С. 3–12.
16. *Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского.* М.: Изд-во МГУ, 1986.
17. *Воробьева М. А.* Психолого-педагогические условия преодоления педагогом синдрома эмоционального выгорания: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008.
18. *Воспитание. Научные дискуссии и исследования: сб. науч. тр. / под ред. Е. В. Титовой.* СПб.: РГПУ, 2005.
19. *Габай Т.В.* Педагогическая психология. М.: Академия, 2003.
20. *Гавриков В.Л., Хлебопрос Р.Г.* Континуальность типов научения: динамическое моделирование на основе теории катастроф // *Психология обучения.* 2010. № 2. С. 163–170.
21. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Педагогика, 1985.
22. *Гоноболин Ф.Н.* Книга об учителе. М.: Наука, 1996.

23. *Гордеева Т.О., Шепелева Е.А.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 3. С. 33–45.
24. *Григорович Л.А.* Педагогическая психология. М.: Академия, 2003.
25. *Громыко Ю.В., Давыдов В.В.* Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Педагогика. 1994. № 6. С. 31–37.
26. *Давлетова Г.А., Давлетова А.А.* Из истории развития психолого-педагогической науки Казахстана. г. Алматы Вестник КазНМУ №2 – 2012.
27. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
28. *Давыдов В.В., Эльконин Д.Б.* Теория развивающего обучения. М.: Педагогика, 1996.
29. *Демидова И.Ф.* Педагогическая психология. М.: Академия, 2007.
30. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982.
31. *Долгополова И.В.* Стиль деятельности и особенности индивидуальности педагогов, работающих на разных ступенях школьного обучения // Психол. науки. Фундамент. исслед. 2012. № 12. С. 1418–1422.
32. *Елфимова Н.В.* Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. М.: Изд-во МГУ, 1991.
33. *Емалетдинов Б.М.* Проблема мотивации учебной деятельности студентов // Вестн. Башкир. ун-та. 2010. Т. 15. № 2. С. 521–527.
34. *Зеер Э.Ф.* Психологические факторы профессиональной деформации [Электронный ресурс]. 2009. Режим доступа: [http:// www.htm.ru/db/hrm/vid/article/article.html](http://www.htm.ru/db/hrm/vid/article/article.html).
35. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2004.
36. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006.
37. *Ильин Е.П.* Психология для педагогов. СПб.: Питер, 2012.
38. *Ильин Е.П.* Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004.
39. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М.: МГПУ, 1986.
40. *Ительсон Л.Б.* Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир: Изд-во Владим. гос. пед. ин-та, 1972.
41. *Казанская В.Г.* Общение учителя с учеником в процессе обучения. СПб.: ЛГОУ, 1996.
42. *Казанская В.Г.* Педагогическая психология. СПб.: Питер, 2003.
43. *Кишиков Р.В.* К вопросу о стиле деятельности преподавателя вуза // Вестн. МГГУ. Сер. «Педагогика и психология» [Электронный ресурс]. 2010. Режим доступа: [http:// mggu-sh.ru/sites/default/files/verstka_3-10_pedpsih.pdf](http://mggu-sh.ru/sites/default/files/verstka_3-10_pedpsih.pdf).
44. *Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях. М.: МГУ, 1995.
45. *Кондратьева С.В.* Педагогическая и возрастная психология: тексты лекций: в 3 ч. Гродно: ГрГУ, 1993. Ч. 2.
46. *Коневалов А.П.* Основные задачи и функции деятельности педагога: целеполагающие и организационно-структурные // Психология. 2010. С. 9–13.

47. *Коняхина Ю.В.* Теоретические аспекты вопроса о профессиональной деформации личности педагога: материалы конф. молодых ученых «Молодежь и наука», Сибир. федерал. ун-т. 2010 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section15.html>.
48. *Котикова О.П., Клышевич Н.Ю.* Педагогическая психология. Минск: Аверсэв, 2007.
49. Критерии и параметры профессионального становления педагога / УниверчеГ [Электронный ресурс]. 2012. Режим доступа: <http://conspects.ru/content/view/219/3/>.
50. *Крутецкий В.А.* Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1972.
51. *Ксёнда О.Г.* Педагогическая психология. Минск: БГУ, 2014.
52. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Минск: Высш. шк., 1989.
53. *Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность и талант учителя. Л.: Знание, 1985.
54. *Кустова В.В.* Синдром эмоционального выгорания и его профилактика у студентов – социальных педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 2007 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-i-ego-profilaktika-u-studentovsotsialnykh-pedagogov>.
55. *Куцурова А.М.* Феноменология профессиональной деформации педагога. Пятигорск: ПГЛУ, 2008.
56. *Левитов Н.Д.* Детская и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1964.
57. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1972.
58. *Лефрансуа Г.* Психология для учителя. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
59. *Магомедов П.Ш.* Иерархия личностных ценностей и успешность деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук; Дагестан. гос. пед. ун-т. Махачкала, 2007.
60. *Мананикова Е.Н.* Педагогическая психология. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2008.
61. *Мандель Б.Р.* Педагогическая психология: ответы на трудные вопросы. Ростов н/Д: Феникс, 2007.
62. *Мардахаев Л.В.* Профессиональная деятельность и деформация личности. М.: Союз, 2001.
63. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
64. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.
65. *Маркова А.К., Никонова А.Я.* Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопр. психологии. 1987. № 5. С. 43–50.
66. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов Б.А.* Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1993.
67. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 2011.

68. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
69. *Машиц Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Вища школа, 1987.
70. *Мильман В.Э.* Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // *Вопр. психологии.* 1987. № 5. С. 129–138.
71. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя. М.: Педагогика, 1990.
72. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994.
73. *Митина Л.М., Асмаковец Е.С.* Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Академия, 2001.
73. *Немов Р.С.* Психология: в 3 кн. М.: Просвещение, 1995. Кн. 2: Психология образования.
74. *Нестерова О.В.* Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах. М.: Айрис-пресс, 2006.
75. *Ноймайер Я.А., Ли Д.Р.* Процессы научения – важнейшее обстоятельство педагогики и психологии // *Изв. КТГУ.* 2008. № 14. С. 240–243.
76. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004.
77. *Общий практикум по психологии. Метод наблюдения / под ред. М. Б. Михалевской, Т. В. Корниловой.* М.: МГУ, 1985.
78. *Общий практикум по психологии. Психологический эксперимент / под ред. М.Б. Михалевской, Т.В. Корниловой.* М.: МГУ, 1985.
79. *Орлов А.Б.* Методы современной возрастной и педагогической психологии. М.: Просвещение, 1982.
80. *Орлов А.Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Логос, 1995.
81. *Орлов М.Ю.* Научение. М.: Педагогика, 1997.
82. *Основы психофизиологии / под ред. Ю. А. Александрова.* М.: Аспект Пресс, 1997.
83. *Пайнс Э., Маслач К.* Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2001.
84. *Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого.* М.: Росс. пед. об-во, 2006.
85. *Педагогическая психология в схемах, понятиях и персоналиях / А.А. Амельков, М.А. Дыгун, Л. Н. Иванова.* Мозырь: Содействие, 2007.
86. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий. М.: МГУ, 1984.
87. *Профессиональная деформация и проблемы профессионализма: сб. науч. тр.* М.: МГПУ, 2001.
88. *Профессиональные функции педагога, особенности его профессии [Электронный ресурс].* 2012. Режим доступа: <http://paidagogos.com/?p=61>.
89. *Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.* М.: Политиздат, 1990.

90. *Ракицкая А.В.* Социально-психологический тренинг по развитию социального интеллекта как релевантное средство профилактики эмоционального выгорания педагогов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010.
91. *Реан А.А.* Психология педагогической деятельности. Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1994.
92. *Рожков М. И.* Теоретические основы педагогики: учеб. пособие. Ярославль: ЯГПУ, 1994.
93. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: в 2 т. М.: МГУ, 1989.
94. *Рындак В.Г., Елагина Л.В.* Структура профессиональной компетентности будущего специалиста и оценка уровня ее сформированности // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. М.: ИНЭК, 2007. С. 177–190.
95. *Синицына Г.П.* Феномен воспитания в контексте современного понимания // Вестн. Омск. гос. пед. ун-та [Электронный ресурс]. 2006. № 3. Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-78.pdf>.
96. *Сластенин В.А., Исаев И.А.* Педагогика. М.: Академия, 2005.
97. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. Введение в психологию субъектности. М.: Аспект Пресс, 1995.
98. *Слободянюк Н.Г.* Сущностные признаки воспитательной деятельности // Акмеология. 2012. № 1. С. 125–129.
99. *Смирнов В.И.* Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М.: Пед. об-во России, 1999.
100. *Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А.* Искусство воспитания – путь к здоровому развитию // Психол. наука и образование. 2006. № 4. С. 107–109.
101. *Степанова М.А.* Педагогическая психология и образовательная практика: заметки о предмете педагогической психологии // Вопр. психологии. 2008. № 1. С. 111–122.
102. *Столяренко Л.Д.* Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 2003.
103. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. М.: Академия, 1998.
104. *Талызина Н.Ф.* Теоретические проблемы программированного обучения. М.: Педагогика, 1969.
105. *Титова Е.В.* Воспитание. Научные дискуссии и исследования // Сб. науч. тр. / под ред. Е.В. Титовой. СПб.: РГПУ, 2005.
106. *Толлингерова Д.А.* Анализ когнитивного состава задач с помощью вычислительной графики // Актуальные проблемы современной психологии. М.: МГУ, 1983.
107. *Толлингерова Д.А., Голоушова Д., Канторкова Г.* Психология проектирования умственного развития детей. М.; Прага, 1994.
108. *Торндайк Э.* Процесс учения у человека. М.: Работник просвещения, 1935.
109. *Уолфл Д.* Тренировка // Экспериментальная психология: в 2 т. М.: МГУ, 1963.

110. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. М.: Просвещение, 1997.
111. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003.
112. Ховланд К. Научение и сохранение заученного у человека // Экспериментальная психология: в 2 т. М.: МГУ, 1963. Т. 2.
113. Церга Т.А. Влияние условий профессионального выбора на сформированность синдрома эмоционального выгорания у педагогов профессионально-технического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2009.
114. Черепанова Н.В. Проблема становления индивидуального стиля педагогической деятельности будущих учителей начальной школы // Изв. Урал. гос. ун-та [Электронный ресурс]. 2010. Режим доступа: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=925855&selid=15549031>
115. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: МГПУ, 1996.
116. Шогенова Ф.А. Исследование мотивации студентов в образовательном процессе // Сред. проф. образование. 2009. № 7. С. 51–53.
117. Щербаков А.И. Практикум по возрастной и педагогической психологии. М.: Просвещение, 1987.
118. Щукина Г. И. Педагогика школы. М.: Просвещение, 1977.
119. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988.
120. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания. СПб.: Логос, 2005.
121. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб.: Питер, 1998.
122. Якиманская И.С. Предмет и методы современной педагогической психологии // Вопр. психологии. 2006. № 6. С. 3–13.
123. Baitukbaeva B.D. Conceptual Analysis of Significance of Psycho-Emotional Stability for the University Teacher Personality // Middle-East Journal of Scientific Research. 2013. N 13 (4). P. 555–560.
124. Bodycott P., Walker A., Lee C.K.J. More than heroes and villains: Preservice teacher beliefs about principals // Educational Research. 2001. N 43 (1). P. 15–31.
125. Cracu D. From science in art to the art teaching science // Journal of Science and Arts. 2012. N 1 (18). P. 93–98.
126. Duckworth A.L., Seligman M.E.P. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents // Psychological Science. 2005. Vol. 16. N 12. P. 939–944.
127. Gottfried A.W., Gottfried A.E., Guerin D.W. The Fullerton Longitudinal Study: Alongterm investigation of intellectual and motivational giftedness // Journal for the Education of the Gifted. 2006. Vol. 29. N 4. P. 430–450.
128. Koetsier C., Wubbles T., Korthagen F. Learning from practice: the case of a Dutch postgraduate teacher educational programme // Fuller M. & Roise A. Teacher education and school partnerships. Lewiston, NY: Edwin Mellen. 1997. P. 113–132.
129. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. P. 54–67.

130. *Tore S., D'Elia F., Aiello P.* Didactics, movement and technology: new frontiers of the human-machine interaction [Electronic resource] // Journal of human sport and exercise. Mode of access: [http:// www.jhse.ua.es/ jhse/ article/ view/ 319](http://www.jhse.ua.es/jhse/article/view/319) – Date of access: 07.03.2011.

131. *Tuckman Bruce W.* Educational psychology. From theory to application. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1988.

**Сартаев Жанбатыр Нуртаевич
Туртаев Азамат Кошанович**
Педагогическая психология
Учебное пособие

Формат 60х 84 1/16. Гарнитура Times. Ризография. Бумага офсетная.

Усл. п.л. 8,6 Тираж 30 экз.

Отпечатано в типографической службе военно-научного центра Академии
Национальной гвардии Республики Казахстан.

150009, Петропавловск, ул. Кизатова, 6.