

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КОНСПЕКТ ЛЕКЦИЙ

ЕКВМО



ХИТ
СЕЗОНА

ЭКЗУМЕН

В КАРМАНЕ

Е. В. Есина

Педагогическая психология

Конспект лекций

Е. В. Есина

В книге представлены основные проблемы педагогической психологии: психологические особенности процесса обучения и образовательной деятельности человека, психологические особенности педагогов и обучающихся, психологические особенности развития познавательных процессов обучающихся и развития их личности в процессе обучения и воспитания, проектировочно-конструктивная деятельность преподавателя в организации учебно-воспитательного процесса.

Предназначено для студентов вузов гуманитарных факультетов.

ЛЕКЦИЯ № 1. Основные принципы и закономерности взаимосвязи процессов обучения и развития психики человека

1. Соотношение обучения и развития

Педагогическая психология занимает определенное место между педагогикой и психологией, являясь сферой их совместного изучения взаимосвязей между обучением, воспитанием и развитием психики человека.

Она изучает в первую очередь процесс учения, его характеристики, структуру, закономерности протекания этого процесса, а также возрастные и индивидуальные особенности обучения и условия, обладающие наибольшим эффектом развития подрастающих поколений. Педагогическая психология изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, а также исследует индивидуальные различия в протекании этих процессов, закономерности формирования у обучающихся активного творческого мышления, развития психики человека, формирования психических новообразований в процессе обучения и развития.

Процесс формирования и изменения внутренних качеств человека называют развитием. Выделяют несколько аспектов развития: **физическое развитие**, которое проявляется в изменениях пропорций тела человека, его роста, веса, в прибавлении силы; **физиологическое развитие** – проявляется в изменениях функций различных систем и органов человека; **психическое развитие** – выражается в усложнении психических процессов и способностей – чувств, ощущений, восприятия, мышления, памяти, воображения, в усложнении таких психических образований, как способности и мотивы деятельности, потребности и интересы, ценностные ориентации. Постепенное вхождение человека в различные виды отношений – экономические, правовые, общественные, производственные – называется **социальным развитием**. Человек становится членом общества, усваивая все эти виды отношений и в них – свои функции. **Духовное развитие** является венцом развития человека и означает, что человек осмыслил свое предназначение в жизни, свою ответственность перед настоящим и будущим поколениями, к нему пришло понимание сложности мироздания, появилась потребность в постоянном нравственном совершенствовании. Ответственность человека за свое развитие – психическое, физическое и социальное, ответственность за свою жизнь и жизнь других людей может быть показателем духовного развития человека.

Личность человека развивается в течение всей его жизни. Психическое, социальное и физическое развитие личности происходит под воздействием внутренних, внешних, природных, социальных, неуправляемых и управляемых факторов.

Развитие происходит индивидуально под влиянием общества, окружающего человека, образцов поведения и ценностей, присущих данному обществу. Установки и нормы формируются в ходе индивидуальной и групповой деятельности. Индивидуальная предметная деятельность как процесс, несущий в себе противоречия, ведет индивида к развитию его высших психических функций. Нельзя сказать, что воспитание вторично по отношению к развитию, их отношения намного сложнее. Развитие происходит в процессе воспитания, уровень развития влияет на воспитание, меняя его. Более совершенное воспитание ускоряет темп развития человека. Таким образом, воспитание и развитие взаимно обеспечивают друг друга на протяжении всей жизни человека.

Связь между развитием и обучением ребенка – одна из центральных проблем педагогической психологии. При рассмотрении данной проблемы важно отметить, что:

1) «само развитие – это сложное инволюционно-эволюционное поступательное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, деятельностные, поведенческие изменения в самом человеке» (**Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев**);

2) развитие не прекращается в течение всей жизни человека. Могут изменяться его интенсивность и направление. Общими характеристиками развития являются «прогресс (регресс), необратимость, неравномерность, сохранение предыдущего в новом, единство изменения и сохранения» (**Л. И. Анциферова**).

Каждая психологическая концепция старается выявить в первую очередь законы развития ребенка. Одной из первых теорий является **концепция рекапитуляции** американского психолога **С. Холла**, в которой он выдвигает версию, что в своем развитии каждый ребенок повторяет в кратком виде развитие всего человеческого рода. Так, например, даже развитие детского рисунка отражает те стадии, которые прошло изобразительное творчество в истории человечества. Вскоре стало понятно, насколько несостоятельна эта теория. Но исследования учеников С. Холла **Л. Термена** и **А. Гезелла** повлияли на развитие детской психологии. Они разработали **систему диагностики развития психики детей от рождения до юности**. А. Гезелл проанализировал соотношение между научением и развитием с использованием близнецового метода, а также разработал метод продольного лонгитюдного исследования детей и подростков. А. Гезелл сводил развитие к простому увеличению, приросту поведения, не анализируя качественных преобразований при переходе от одной ступени развития к другой. Он заметил, что чем меньше возраст ребенка, тем быстрее меняется его поведение, т. е. изменения и развитие происходят быстрее в молодом возрасте. Л. Термен ввел понятие **коэффициента интеллектуальности** и пытался доказать, что он остается постоянным на протяжении жизни.

Основоположник теории конвергенции **В. Штерн** считал, что и наследственная одаренность, и окружающая среда определяют законы детского развития, что на развитие оказывают влияние внешние условия, окружающие человека, и его внутренние задатки, способности, наследственные качества. В. Штерн был сторонником концепции рекапитуляции, считал, что развитие психики ребенка повторяет историю развития человечества и культуры. Споры о том, какой из факторов – наследственность или среда – имеет решающее значение, не прекратились до сих пор и перенеслись в экспериментальную сферу. Например, по мнению английского психолога **Х. Айзенка**, на 80 % интеллектуального развития человека накладывает отпечаток наследственность, остальные 20 % интеллектуального развития определены влиянием окружающей среды. Четыре модели влияния окружающей среды и приобретенного ранее опыта на развитие модели поведения детей предложил американский психолог **И. Вулвилл**.

1. В первые месяцы жизни ребенок беспомощен и находится под влиянием окружающей среды, поэтому **первая модель** называется «**больничная койка**».

2. **Вторая модель** – «**луна-парк**»: ребенок выбирает те развлечения, которые он хочет испытать, но он не может изменить их последующее влияние на себя.

3. В рамках **третьей модели** внешние стимулы не оказывают влияния, и человек совершает свой определенный путь независимо от других, по своей «плавательной» дорожке. Модель называется «**соревнование пловцов**». В ней среда выступает как поддерживающий контекст поведения человека.

4. Четвертая модель – «теннисный матч»: осуществляется постоянное взаимодействие между влиянием среды и человеком подобно тому, как теннисист приспосабливается к действиям своего противника и в то же время влияет на поведение другого игрока способом отражения.

Существенным является вопрос о характере соотношения обучения и развития. Существуют разные точки зрения на решение этого вопроса:

1) обучение и есть развитие – **У. Джеймс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка**, хотя природа научения понимается всеми по-разному.

2) только внешние условия становления являются обучением, т. е. «обучение идет в хвосте развития» – **В. Штерн**.

3) «мышление ребенка с необходимостью проходит все фазы и стадии развития независимо от того, обучается ребенок или нет», т. е. развитие не зависит от обучения – **Ж. Пиаже**.

4) «обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования», – **Л. С. Выготский, Дж. Брунер**, т. е., опережая развитие, обучение стимулирует его, опираясь, несмотря на это, на актуальное развитие, опираясь на будущее состояние развития ребенка. Противоречия между уже достигнутым уровнем становления способностей человека, его знаний и полученных навыков действий, а также мотивами и способами связи с внешней средой являются движущей силой его психического развития.

Такое понимание движущих сил психического развития было сформулировано **Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным**.

В русле понимания отечественной психологией психического развития как внутренне противоречивого, связанного с возникновением психических и личностных новообразований процесса **Л. С. Выготский** вслед за **П. П. Блонским** рассматривает определенные эпохи, стадии, фазы в общей схеме переломов, или кризисов, развития. При этом в качестве критериев их разграничения, по **Л. С. Выготскому**, выступают характеризующие сущность каждого возраста новообразования. А само психическое развитие трактуется им как прогрессивное качественное изменение личности, в ходе которого с разной динамикой формируются возрастные новообразования. «Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде; его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период».

Развитие может протекать медленно, плавно или бурно, стремительно. По определению **Л. С. Выготского**, оно может носить революционный, иногда катастрофический характер. Резкие сдвиги, обострение противоречий, повороты в развитии могут принимать «форму острого кризиса». В психологии известны шесть кризисных периодов, по **Л. С. Выготскому**: **кризис новорожденности** отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. **Кризис одного года** – от младенчества к раннему детству. **Кризис 3 лет** – от раннего детства к дошкольному возрасту. **Кризис 7 лет** является соединительным звеном между дошкольными годами и школьным возрастом. Наконец **кризис 13 лет** совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному (пубертатность – возмужание, половая зрелость) возрасту. **Кризис 17 лет** – переход к юности.

В целом для педагогической психологии и для определения типичного для каждой ступени обучения психологического портрета обучающегося имеет большое значение

положение Д. Б. Эльконина о том, что в течение критического периода появляется соответствующее ему новообразование, которое впоследствии, т. е. в стабильном периоде, является линией генерального развития. Еще Л. С. Выготский указал, что педагогическая система может не успевать за этими изменениями и в результате могут возникнуть такие эффекты, как неуспеваемость ученика, его трудновоспитуемость, некоторые причины которых скрываются непосредственно в динамике возрастного становления.

Л. С. Выготский ввел такое важное для педагогической психологии понятие, как **«социальная ситуация развития»**, которая определяет содержание, формирование центральной линии развития, связанной с основными новообразованиями. **Социальная ситуация развития** – это своеобразная система отношений ребенка и социальной среды. Изменение этой системы определяет также основной **закон динамики возрастов**, согласно которому движущие силы развития ребенка в любом возрасте неизбежно приведут к разрушению и отрицанию самой основы развития всего возраста, определяя с внутренней необходимостью аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, более высокой возрастной ступени развития. Л. С. Выготский при этом постоянно подчеркивает, что психическое развитие – это целостное развитие всей личности.

Определение социальной ситуации развития как отношения ребенка к социальной действительности само по себе достаточно емкое и включает в себя средство реализации этого отношения – деятельность. Согласно А. Н. Леонтьеву некоторые виды деятельности являются на данном этапе ведущими и имеют большее значение для дальнейшего развития личности, а другие виды деятельности имеют меньшее значение. Одни из них играют главную, ведущую роль, а другие – менее важную, подчиненную роль на данном этапе развития.

Так же как и целостное развитие человека, психическое развитие ребенка происходит одновременно по линиям:

1) **интеллектуальное развитие**, т. е. становление познавательной сферы, развитие механизмов познания;

2) **развитие мотивов и их соотношений**, становление целей, освоение средств и способов деятельности, т. е. развитие содержания деятельности ребенка и его психологической структуры;

3) **развитие самооценки и самосознания**, взаимодействий с социальной средой, становления направленности личности и ценностных ориентаций, т. е. целостное развитие личности.

Стороны психического развития ребенка можно представить немного иначе, а именно как становление:

1) способов деятельности и знаний;

2) психологических механизмов их применения;

3) личности, включающей в себя деятельность ребенка.

Одной из сторон развития психики является **языковое развитие**, которое происходит вровень со становлением личности и интеллекта.

2. Роль отдельных факторов в психическом развитии человека

Развитие психики человека непрерывно в течение жизни. Изменения в психике легче всего проследить, сравнивая уровни развития психики старика, взрослого, школьника и младенца. Развитие организма от момента образования зародыша до его смерти называется онтогенезом. Много веков существует загадка появления сознания, творческих взлетов, эмоциональных переживаний, сложности внутреннего мира человека, который во время рождения беспомощен и хрупок.

Проблема психического развития – одна из центральных в психологии, ее фундамент, теоретический и практический, – зависит от ответа на вопрос о том, как возникает психика и что определяет ее развитие. Взгляды на природу психики противоположны. Одни ученые отдают предпочтение среде как источнику психического развития и отрицают важность роли биологических, врожденных факторов в психическом развитии человека. Иные считают, что природа – идеальный творец, психика детей с рождения обладает всем необходимым, надо лишь не мешать естественному ходу развития, довериться природе.

Современная психология развития отказалась от противопоставления биологических и средовых (культурных и социальных) факторов развития в пользу понимания необходимой важности и тех и других факторов в психическом развитии человека. Задачу раскрытия представления о единстве биологических и социальных факторов развития человека решает **психогенетика**. Получены существенные данные о роли генетических и средовых факторов в развитии интеллекта человека при аутизме и алкоголизме. Интенсивно исследуется темперамент человека и его личность. Два вопроса психологии развития адресованы генетическим исследованиям: «Как генетические факторы распределены на разных возрастных отрезках?» и «Изменяется ли наследуемость в процессе развития?» При оценке эффектов наследуемости важно представление о возрастании либо уменьшении значения роли наследственности в процессе жизненного цикла. Большинство специалистов, занимающихся проблемой развития, считает, что с увеличением возраста человека роль его наследственности становится менее важной в его жизни. В течение жизни у человека идет процесс накопления жизненных событий, работы, образования и другого жизненного опыта. Эти данные подтверждают, что влияние окружающей среды в течение жизни сводит к минимуму влияние наследственности на образ жизни человека. Исследования подтверждают, что, например, когнитивные способности человека меняются в зависимости от влияния среды его проживания. Это выяснилось при лонгитюдном (прослеживающем развитие одних и тех же людей на протяжении длительного времени) исследовании приемных детей от младенческого до подросткового возраста. По результатам исследования общих когнитивных способностей (интеллекта) выяснилось, что у приемных детей с возрастом увеличиваются различия между ними и их биологическими родителями. Если у младенцев увеличение составляет 0,18, у десятилетних детей – 0,2, то у подростков оно уже равняется 0,3. При этом различия между приемными родителями и приемными детьми равнялись нулю. Эти данные показывают, что семейная среда не так важна для общей когнитивной способности.

Различие между монозиготными и дизиготными близнецами особенно сильно

увеличивается во взрослом возрасте. Исследование выросших отдельно монозиготных близнецов показало, что наследственность имеет значение в пяти исследованиях на 75 %. Исследование близнецов в Швеции показало значение роли наследуемости на 80 %. Это означает, что различие между людьми в их интеллектуальном развитии на 80 % обусловлено действием генов.

Для того чтобы понять природу становления психики, столь же важны факты, подтверждающие уменьшение влияния среды на развитие.

Мировая литература по близнецам указывает, что влияние общей среды на развитие интеллекта становится незначительным во взрослом возрасте, тогда как ее вклад в индивидуальные различия в детстве оценивается на уровне 25 %.

Ответ на вопрос о постоянстве величины генетических эффектов в процессе развития анализируется в области психогенетики при помощи лонгитюдных исследований. Исследования психогенетиков определили неравномерное распределение влияния среды и генетических факторов человека в продолжение его жизни, а также в разных аспектах развития. Полученные в настоящее время сведения показывают, что существует два переходных периода генетических влияний на развитие когнитивных способностей. **Первый** – это период перехода от младенческого возраста к раннему детству. **Второй период** – от раннего детства к младшему школьному возрасту. Эти два периода являются важнейшими применительно ко всем известным теориям когнитивного развития. Сведения, полученные психогенетикой и психологией развития, говорят о том, что развитие человека определено как генетическими факторами, так и факторами среды. Именно активизация всех генетических программ позволяет наследственности влиять на развитие интеллекта. Но для полной реализации генетического потенциала человека средовые факторы должны не мешать, а способствовать его развитию. Тогда результат будет максимальным.

Ч. Уадингтон использовал как метафору процесса развития понятие «**эпигенетический ландшафт**» для того, чтобы полнее можно было представить, как происходит взаимодействие природных и средовых факторов. На рисунке темный шар обозначал развивающийся организм, расположенный среди холмов и впадин, вдоль которых он может катиться, следуя возможным путям развития. Движение катящегося с горы шара все время ограничивается ландшафтом. Шар в любой момент может попасть в труднопреодолимую глубокую впадину, и произойти это может по воле случая. На эпигенетическом ландшафте критические периоды развития обозначены как расстояния между впадинами, в которых процесс развития обретает некоторые конкретные формы в зависимости от установленных факторов среды и времени. Развитие между основными изменениями показывают впадины, соединенные переходом между ними. А склоны впадин показывают скорость развития: если впадина мелкая, то она показывает устойчивое состояние процесса развития, а крутые впадины отражают периоды быстрых изменений и переходы от одного способа организации к другому. Влияние среды в зонах переходов может иметь более серьезные последствия, но те же самые события могут и не иметь последствий в других точках эпигенетического ландшафта.

Эпигенетический ландшафт показывает нам один из важнейших принципов развития, который называется принципом завершающего равенства. Он заключается в том, что один и тот же результат развития может быть достигнут разными путями, и объясняет, почему развитие одного человека протекает быстрее, чем другого. В настоящий момент в психологии имеется много сведений и научных данных о человеческом развитии. Одним из

основных является вопрос, можно ли представить ход развития в виде непрерывных изменений, свершающихся с человеком постепенно, или этот процесс является скачкообразным (постадийным). Здесь понятие «стадия» используется специфически и подразумевает существенные изменения в характеристиках индивида, которые реорганизуют его поведение. Американский психолог **Дж. Флевелл** предлагает нам следующие критерии стадий развития:

1) стадии выделяются на основе качественных изменений. Они связаны не столько с возможностью делать что-то лучше или больше, сколько с тем, чтобы делать это по-другому. Например, сначала ребенок начинает передвигаться, ползая по полу, а потом начинает ходить. Это качественно иной тип локомоции, поэтому данный аспект моторного развития является одной из характеристик стадии развития;

2) при переходе к другой стадии возникают различные изменения отдельных аспектов поведения ребенка. Например, когда дети учатся говорить, это предполагает понимание символического значения слов. Но в то же время они начинают использовать в игре символические свойства объектов, воображая, что кубик – это машина, кукла – это человек. То есть освоение символических функций на данной стадии становится более распространенным;

3) переходы между стадиями обычно происходят очень быстро. Хорошим примером этого является стремительное увеличение размеров тела подростка. Похожая быстрая реорганизация наблюдается и в других областях. Когда ребенок изучает родной язык, то сначала происходит освоение первых двадцати слов, после этого экспоненциально растет количество выученных слов.

Психологи **З. Фрейд**, **Э. Эриксон**, **Ж. Пиаже**, **Д. Б. Эльконин**, **Л. С. Выготский** принимают концепцию стадийного развития, но при этом они далеко не во всем согласны друг с другом. Тем не менее все они признают, что стадийность развития не исключает, а скорее предполагает непрерывность этого процесса. Кроме того, именно непрерывность процесса развития обеспечивает преемственность на различных стадиях этого процесса.

3. Периодизации психического развития

Развитие человека индивидуально. В его онтогенезе реализуются как общие закономерности развития представителя человечества, так и индивидуальные особенности развития каждого человека в отдельности.

Процесс развития человека включает в себе универсальные, а также индивидуальные закономерности становления психики в целом и психических способностей в отдельности. Развитие зависит от вариаций генетических программ, а также среды и обстоятельств, в которых оно происходит.

Одной из закономерностей развития человека является его **цикличность**.

Периодизация развития психики – это структурирование общих закономерностей цикла человеческой жизни.

Развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года и даже месяца жизни человека имеет разное значение, которое определяется прежде всего тем, какое место этот временной диапазон занимает в цикле развития. Так, отставание в интеллектуальном развитии на шесть месяцев для двухлетнего ребенка является очень серьезным показателем неблагополучия, тогда как такое же по времени отставание для ребенка шести лет рассматривается как некоторое снижение темпа развития, а у ребенка 16 лет вообще считается незначительным.

Вторая особенность развития состоит в его **гетерохронности**. Гетерохронность развития означает его неравномерность. Эта неравномерность развития касается отдельных аспектов индивидуального человеческого развития, равно как и целых психических процессов. Так, например, процессы восприятия характеризуются ранними сроками развития, тогда как развитие эстетического восприятия человека происходит в зрелые периоды его жизни.

Формирование самосознания человека происходит в процессе всей жизни, но дифференциальное осознание себя как члена общества характерно для юношеского возраста.

В индивидуальном порядке гетерохронность проявляется несовпадением физического и психологического, а также хронологического возрастов, в котором могут также наблюдаться неравномерности умственного, социально-психологического и эмоционального аспектов развития. Например, когда взрослый человек, который достаточно развит в интеллектуальном отношении, начинает вести себя как подросток, т. е. неадекватно своему уровню развития.

С неравномерностью развития вплотную связаны такие понятия, как критический и сензитивный периоды развития.

Сензитивный период – это наиболее благоприятный диапазон времени развития, когда индивид наиболее чувствителен к изменению какой-либо функции, развитию какой-либо его способности.

Например, сензитивным периодом в развитии речи является возраст от девяти месяцев до двух лет. На самом деле функция речи развивалась и до, и после этого возраста, но именно в этот временной период речь развивается более интенсивно. В это время ребенку требуется дополнительный опыт речевого общения. Взрослые должны поддерживать и стимулировать его желание выражать свои чувства с помощью речи.

Во всех человеческих культурах сензитивный период развития речи наступает в одно и то же время развития ребенка. Определенный диапазон развития человека, когда та или иная

способность или определенная функция может реализоваться именно в этот период времени, называется **критическим периодом**.

Критические периоды в человеческом развитии очень редки. Они встречаются в период пренатального развития или на самых ранних этапах развития младенца. Если какая-либо способность или та или иная функция человека не была реализована во время критического периода, то она может быть безвозвратно потеряна.

Приведем такой пример критического периода, как развитие бинокулярного зрения у детей младенческого возраста. Например, если у ребенка имеются врожденные дефекты, такие как катаракта или косоглазие, то их необходимо определить и исправить, так как в период от тринадцатинедельного до двухлетнего возраста у ребенка формируется стереоскопическое зрение. При неисправлении дефектов или повреждений в данный период стереоскопическое зрение у него будет неразвито, а компенсация данного нарушения в более позднем возрасте уже невозможна.

Единого мнения о критических периодах человеческого развития не существует. Л. С. Выготский считал, что психическое развитие ребенка имеет стабильные и кризисные этапы, при этом кризисными этапами он называл «повороты» в развитии психики человека, которые вызывают появление так называемых новообразований, т. е. новых образований в психике. Развитие речи приводит к тому, что мышление становится речевым, а речь – интеллектуальной у детей уже двухлетнего возраста. Но понимание Л. С. Выготским кризисных этапов больше подходит под определение сензитивных периодов.

У людей с древних времен была потребность в определении закономерностей в развитии человека в течение жизненного цикла.

Можно привести для примера некоторые периодизации развития человека, известные с древности и до нашего времени.

Древнекитайская классификация

Молодость – до 20 лет. Возраст для вступления в брак – до 30 лет. Возраст выполнения общественных обязанностей – до 40 лет. Познание собственных заблуждений – до 50 лет. Последний период творческой жизни – до 60 лет. Желанный возраст – до 70 лет. Старость – от 70 лет.

Классификация возрастов жизни по Пифагору

Период становления – 0—20 лет (весна). Молодой человек – 20—40 лет (лето). Человек в расцвете сил – 40—60 лет (осень). Старый и угасающий человек – 60—80 лет (зима).

Классификация возрастов жизни по Гиппократу

Первый период – 0—7 лет. Второй период – 7—14 лет. Третий период – 14—21 год. Четвертый период – 21—28 лет. Пятый период – 28—35 лет. Шестой период – 35—42 года. Седьмой период – 42—49 лет. Восьмой период – 49—56 лет. Девятый период – 56—63 года. Десятый период – 63—70 лет.

Традиционное деление жизненного цикла по Ж. Годфруа (1992 г.)

В наше время цикл жизни человека делится на периоды: внутриутробный (пренатальный) период, детский, отроческий, период зрелости. Все эти периоды имеют определенные особенности. Каждый из периодов делится на три стадии:

1) пренатальный период – 266 дней:

а) стадия зиготы – от момента оплодотворения до 14 дней;

б) стадия эмбриона – от 14 дней до 2 месяцев – анатомическая и физиологическая дифференцировка органов;

в) стадия плода – от 3 месяцев до момента родов – развитие систем и функций, необходимых для жизни во внешней среде (с 7-го месяца плод приобретает возможность выжить в воздушной среде);

2) детство:

а) стадия первого детства – от рождения до 3 лет – развитие функциональной независимости и речи;

б) стадия второго детства – 3–6 лет – развитие личности ребенка и когнитивных процессов;

в) стадия третьего детства – 6—12 лет – приобретение основных когнитивных и социальных навыков;

3) отрочество:

а) пубертатный возраст – 12–16 лет – половое созревание, формирование новых представлений о себе;

б) ювенильный возраст – 16–18 лет – приспособление подростков к семье, школе, сверстникам;

в) юность – 18–20 лет – переход от отрочества к зрелости, свойственно чувство психологической независимости и социальной безответственности;

4) зрелость:

а) стадия ранней зрелости – 20–40 лет – интенсивная личная жизнь, профессиональная деятельность;

б) зрелый возраст – 40–60 лет – стабильность и продуктивность в профессиональных и социальных отношениях;

в) завершающий период зрелости – 60–65 лет – отход от активной жизни;

г) первая старость – 65–75 лет;

д) преклонный возраст – после 75 лет.

Приведенные примеры классификаций жизненного цикла развития человека показывают существенные разногласия в делении по возрастам. Причиной разногласий является разница в основаниях и критериях, классификаций жизненного цикла развития человека.

Разложение жизненного цикла развития человека на периоды дает возможность лучше понять закономерности развития человека, а также позволяет понять специфику отдельных возрастных этапов. Обозначение периодов развития, а также их временные рамки определены концептуальными представлениями авторов периодизаций о том, какие стороны развития наиболее важны и существенны на данном этапе развития человека.

4. Психология учебной деятельности

Там, где действия человека управляются сознательной целью освоения каких-либо умений, знаний, навыков, там имеет место учение как деятельность. **Учение** – это специфическая человеческая деятельность, оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, на которой он имеет способность регулировать свои действия с помощью сознательной цели. В процессе учения необходимо выполнять определенные требования к уровню развития памяти, гибкости ума, сообразительности и воображения, а также к волевым качествам, например таким, как управление вниманием, регуляция сферы чувств и т. п.

Основоположником деятельностной теории учения является Л. С. Выготский, который внес принципиально важные изменения в представления о процессе учения. Выготский рассматривал его как специфическую деятельность по формированию новообразований в психике ребенка, присвоение им культурно-исторического опыта. Таким образом, источники развития заложены не в самом ребенке, а в его деятельности учения, направленной на освоение способов приобретения знаний.

Исходными понятиями этой теории являются:

1) обучение как система организации способов обучения, иными словами, передача индивиду общественно-исторического опыта; целью этой деятельности является планомерное целенаправленное психическое развитие индивида;

2) учение, или учебная деятельность, – общественная по содержанию и функциям, представляющая особый вид познавательной деятельности субъекта, выполняемой с целью усвоения определенного состава интеллектуальных навыков, знаний и умений;

3) усвоение – процесс воспроизведения способностей, сформированных исторически, который является основным звеном процесса учения.

Исходным моментом в учении является потребностно-мотивационный аспект. Познавательная потребность является, с одной стороны, предпосылкой деятельности учения, с другой – ее результатом, сформированным мотивом. Учебная деятельность при этом рассматривается с точки зрения формирования познавательной мотивации. Процесс учения в условиях его правильной организации может стать условием изменения структуры мотивационно-потребностной сферы личности.

Второй аспект, характеризующий учебную деятельность, связан с рассмотрением составляющих ее структурных компонентов.

Каждая деятельность характеризуется по ее предмету. Может показаться, что предметом учебной деятельности является обобщенный опыт знаний, дифференцированный на отдельные науки. В учебной деятельности предметом изменений является субъект, который эту деятельность осуществляет. Усваивая знания, человек в них ничего не меняет, он меняет себя. Самое главное в учебной деятельности – это поворот на самого себя, оценка собственных изменений, рефлексия на себя.

В деятельностном подходе к процессу учения необходим его анализ как системы и процесса решения задач обучающимся как субъектом этой деятельности.

В учебной деятельности выделяется ее предмет, средства, способы, продукт, результат действия, структура деятельности.

Учебная деятельность вмещает в себя познавательные функции. Также в учебную

деятельность включены эмоции, мотивы и потребности, волевые функции.

Основные характеристики учебной деятельности:

- 1) она направлена специальным образом на решение учебных задач и на овладение учебной информацией, т. е. знаниями;
- 2) в процессе учебной деятельности обучающийся осваивает научные понятия и общие способы учебных действий;
- 3) в учебной деятельности общие способы действия предваряют решение задач, происходит восхождение от общего к частному;
- 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом человеке, который обучается;
- 5) в зависимости от результата действий обучающегося происходят изменения в его поведении и психических свойствах.

В. В. Давыдов предложил оригинальную концепцию учебной деятельности.

В процессе учебной деятельности ученик воспроизводит свою способность учиться, которая возникла на определенном этапе развития общества, а также свои знания и умения.

Учение можно назвать деятельностью, если оно удовлетворяет когнитивную потребность.

Знания, на овладение которыми направлено учение, в этом случае выступают как мотив, в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность обучающегося, и одновременно выступают как цель деятельности учения. Если познавательной потребности у ученика нет, то он или не будет учиться, или будет учиться ради удовлетворения какой-то другой потребности. В последнем случае учение уже не является деятельностью, так как овладение знаниями само по себе не приводит к удовлетворению потребности субъекта, а служит лишь промежуточной целью. Здесь учение реализует другую деятельность, а знания являются целью действий и не являются мотивом, так как процесс учения побуждают не они, а то, ради чего обучающийся учится, что приводит к удовлетворению стоящей за этим потребности.

Учение всегда реализовано действием или последовательностью действий независимо от того, какой потребностью оно вызвано. Деятельность реализуется посредством различных действий, также как с помощью одного и того же действия можно реализовать различную деятельность.

Следовательно, действие имеет относительную самостоятельность. Целью выполнения учебной деятельности является усвоение социального опыта. Этим учение отличается от других видов ведущей деятельности человека. Например, трудовая деятельность в общем может быть охарактеризована тем, что она направлена на созидание каких-либо продуктов этой деятельности, нужных для людей и имеющих общественную значимость. Рассматривая такую деятельность, как учение, мы видим, что ее продуктом является изменение самого человека, его развитие. Человек изменяет самого себя, развивается, приобретает новые качества, приобретая новые знания. Все это и является продуктом его учебной деятельности, а именно, новые практические действия, познавательные возможности.

Учебная деятельность направлена на самого обучаемого как на ее субъект в плане развития, совершенствования, формирования его личности, основана на целенаправленном, осознанном присвоении обучающимся общественного опыта в разных видах и в формах теоретической, практической, познавательной, полезной для общества деятельности.

Деятельность учения своеобразна, так как продукт ее не пополняет богатства общества непосредственно, хотя богатство личности человека для общества неопределимо.

Еще один существенный признак учения – это его направленность на удовлетворение познавательной потребности, несмотря на то что и исследовательская деятельность реализует познавательную потребность.

Учение адекватно познавательной потребности как вид деятельности. В исследовательской деятельности присутствует, кроме удовлетворения познавательной потребности, получение нового знания, которое отсутствовало раньше в социальном опыте. Поэтому исследовательская деятельность рассматривается как **трудовая деятельность**. Тогда как в учебной деятельности в отличие от исследовательской обучающийся рассматривает уже выделенную исследователями внутреннюю основу многообразия действительности, т. е. в учебной деятельности происходит восхождение от общего к частному, от абстрактного к конкретному.

В коллективной монографии сотрудников кафедры педагогики и педагогической психологии факультета МГУ дан содержательный анализ учения как деятельности. «Деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его в овладевшего определенными знаниями, навыками и умениями» (**И. И. Ильясов**). В ходе познавательной деятельности обогащается образ мира человека, который и является предметом учебной деятельности. Психологическим содержанием учебной деятельности является усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, в процессе чего происходит развитие обучающегося.

Учебная деятельность согласно Д. Б. Эльконину не тождественна усвоению, а оно является основным ее содержанием и определяется уровнем ее развития и строением. Усвоение включено в учебную деятельность. Каждый человек получает знания определенным свойственным ему способом. Теория поэтапного формирования умственных действий (**П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина**) представляет наиболее полное и развернутое описание способа получения знаний. В этой теории полностью раскрываются способ учебной деятельности с помощью принципа ориентировки и перехода от внешнего предметного действия к внутреннему умственному действию и соотношения этапности этого перехода с тем, как это производит сам обучающийся. Известно, что знания можно получать тремя способами: **репродуктивным, творческим и исследовательским**.

Средства учебной деятельности – это интеллектуальные действия и мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификация), а также знаковые языковые средства, в форме которых усваивается знание.

Продукт учебной деятельности – это актуальное структурированное знание, которое лежит в основе умения решать задачи различных областей наук и практики, требующие его применения, а также внутренние новообразования в психике и поведении в ценностном, смысловом и мотивационном планах. Продукты учебной деятельности в виде основной органичной части входят в индивидуальный опыт обучающегося. Дальнейшая деятельность человека, его успешность в профессиональной деятельности, в общении с другими людьми зависит от структурной организации индивидуального опыта, его прочности, глубины, системности.

Главным продуктом учебной деятельности является формирование у обучающегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, сменяющего эмпирическое мышление, зависит характер знаний, приобретаемых в ходе дальнейшего обучения. Для формирования теоретического мышления необходимо проведение специальных педагогических приемов и способов построения учебной

деятельности. Они необходимы, иначе теоретическое мышление может оказаться несформированным. Важность этой проблемы приводит к необходимости диагностики уровня мышления. Если у студентов оказывается несформированным теоретическое мышление, то это влечет тяжелые последствия для вузовского обучения.

Основные компоненты внешней структуры учебной деятельности:

- 1) мотивация;
- 2) учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий;
- 3) учебные действия;
- 4) контроль, переходящий в самоконтроль;
- 5) оценка, переходящая в самооценку.

Первый обязательный компонент учебной деятельности, **мотивация**, входит в структуру деятельности и может быть внешней или внутренней по отношению к ней. Мотивация всегда является внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности. Эффективность учебного процесса зависит от мотивации учащихся. Лучше всего, если мотивы обучения – познавательные, что бывает не всегда. Мотивы учебной деятельности подразделяются на внешние и внутренние. Внешние не связаны с познавательной деятельностью и с усваиваемыми знаниями. В данном случае учение служит обучающемуся средством достижения других целей.

Целью учебной деятельности является приобретение знаний, эта деятельность не позволяет достичь никакой другой цели. Если ученик не имеет потребности в знаниях, то достижение этой цели для него становится бессмысленным, если не удовлетворяет какой-либо другой потребности. Например, ученик обучается для того, чтобы получить престижную профессию, что является его конечной целью. Таким образом, учение может приобретать разный психологический смысл для обучающегося:

- 1) соответствовать познавательной потребности, которая выступает в качестве мотива обучения, стимулирующего учебную деятельность;
- 2) служить средством достижения каких-то других целей, тогда мотивом выполнения учебной деятельности является другая цель.

Деятельность всех обучающихся внешне похожа, но внутренне, в психологическом плане она различна. Разница проявляется прежде всего в мотивации, она определяет для ученика и для человека вообще смысл выполняемой им деятельности. Для повышения эффективности учебной деятельности характер мотивации является решающим фактором. Формирование лишь познавательных мотивов в отношении учебного предмета без учета мотивационной направленности личности человека приводит к тому, что обучающийся не стремится быть полезным обществу, удовлетворяя лишь потребность в знаниях. Поэтому учебные познавательные мотивы деятельности должны всегда подчиняться социальным, т. е. стремление к знанию у обучающегося должно быть в конечном итоге мотивировано пользой для общества.

5. Учебные задачи и учебные действия в структуре процесса обучения

Учебная задача является по счету вторым, но по сути самым главным компонентом учебной деятельности. Обучающемуся она предлагается как сформулированное определенным образом учебное задание или в виде определенной учебной ситуации, совокупностью которых является процесс обучения.

С. Л. Рубинштейн в своих работах соотносил понятие задачи с понятием действия и трактовал его в общем контексте целеполагания.

По С. Л. Рубинштейну, «произвольное действие человека – это осуществление цели. Прежде чем действовать, надо осознать цель, для достижения которой действие предпринимается. Однако как ни существенна цель, одного осознания цели недостаточно. Для того чтобы ее осуществить, надо учесть условия, в которых действие должно совершиться. Задачу учения определяет соотношение условий совершения действия и его цели. Сознательное человеческое действие – это более или менее сознательное решение задачи».

Учебная задача – это определенное учебное задание, которое имеет четкую цель. Согласно **А. Н. Леонтьеву** задача – это цель, заданная в определенных условиях. По Д. Б. Эльконину, учебная задача отличается от всех других тем, что ее цель и результат заключаются не в изменении предметов, над которыми производится действие, а в изменении субъекта, производящего действие.

По мнению Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, вся учебная деятельность в практическом отношении должна быть представлена в виде системы учебных задач. Эти задачи даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия – контрольные, предметные, вспомогательные, такие как анализ, выписывание, подчеркивание, схематизация, обобщение. **Структура задачи** обязательно включает в себя предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи. Задача представляется как сложная система информации о каком-то явлении или объекте, часть сведений в которой определена, а другую часть необходимо найти. Процесс определения неизвестной части информации и требует поиска новых знаний или согласования уже имеющихся.

Способом решения задачи называется процедура, проведение которой обучающимся обеспечивает решение данной задачи. Если при этом учащийся решает задачу несколькими способами, то для поиска наиболее экономичного и краткого решения он задействует больший объем информации, создавая новые способы и приемы для данной ситуации. Тогда у обучающегося происходит накопление нового опыта применения знаний, развиваются исследовательские способности, способы и приемы логического поиска. **А. Г. Балл** связывает понятие процесса решения с понятием способа решения задачи, так как при осуществлении операций решения также учитываются затраты на них энергии и времени.

Средствами решения задач могут выступать все средства: **идеальные** – знания, используемые обучающимся, **материальные** – различные инструменты и **материализованные** – формулы, схемы, тексты, но ведущими средствами являются идеальные в вербальной форме. Задача в учебной деятельности выступает как средство

достижения учебной цели – усвоения определенных способов действия. Для достижения учебной цели необходим некоторый набор задач, где каждая занимает определенное место. В процессе обучения одна и та же цель требует решения ряда задач, одна и та же задача может служить достижению нескольких целей.

По мере выполнения учебных задач происходит изменение самого обучающегося.

Учебная задача задается в определенной учебной ситуации. Она может оказаться конфликтной, при этом межличностная конфликтная ситуация препятствует обучению и развитию. Сотрудническая учебная ситуация по содержанию может быть проблемной или нейтральной. Проблемная ситуация дается обучающемуся в форме вопросов «как?» и «почему?», «в чем состоит связь явлений?», «в чем причина?» Здесь задача возникает как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа, но если обучающийся не понял, не заинтересовался проблемной ситуацией, то она не перерастает в задачу. Такие вопросы, как «где?», «сколько?», чаще всего направляют ученика не на рассуждение и решение задачи, а на обыкновенное воспроизведение того, что уже находится в его памяти и не требует интеллектуального поиска.

Проблемная ситуация может иметь различную степень проблемности, высшая степень которой принадлежит такой учебной ситуации, в которой ученик самостоятельно формулирует и решает задачу, самостоятельно контролирует правильность своего решения. Для осознанного выполнения и контроля своих действий обучающимися они должны иметь конкретные представления о решаемой проблеме, ее структуре и средствах ее решения. Систематизированные ориентировки в виде сведений о решаемой задаче ученики получают от учителя.

Выполнение деятельности учения, решение учебных задач (проблем) возможно только на основе учебных действий и операций. Все действия обучающихся подразделяются на неспецифические (общие) и специфические. Общие виды (приемы) познавательной деятельности называются так потому, что они используются в различных областях знаний, например такие умения, как самостоятельное планирование деятельности и самоконтроль деятельности. Общие виды познавательной деятельности включают в себя все приемы логического мышления – доказательства, классификации, сравнения, выведение следствий и т. п. Общими видами когнитивной деятельности являются такие действия, как умения наблюдать, быть внимательным, запоминание.

Специфические действия учеников отличаются тем, что используются только в пределах определенной области знаний, поэтому они имеют особенности изучаемого предмета (слоложение, звуковой анализ и т. п.).

Таким образом, **познавательная деятельность** – это система определенных действий обучающихся и знаний (информации), над которыми производятся действия учеников.

Умение учиться включает в себя познавательные действия, которые было необходимо усвоить заранее, после чего они выступают как средства приобретения нового.

Учебная деятельность как единое целое состоит из специальных действий и операций. По **И. И. Ильясову**, исполнительные учебные действия первого уровня:

- 1) по уяснению содержания учебного материала;
- 2) по обработке учебного материала.

Действия по контролю происходят параллельно с действиями исполнительными. Реализуются в учебных действиях также и мнемические и перцептивные операции и действия. Причем **операции** – это способы действий, которые имеют заданную цель и

отвечают определенным условиям. В процессе обучения сознательное целенаправленное действие многократно повторяется, включается в более сложные действия и постепенно перестает сознательно контролироваться обучающимся, становится способом выполнения этого более сложного действия. Речь идет о сознательных операциях, бывших сознательных действиях, трансформировавшихся в операции. Обычно этот процесс называется автоматизацией движений в процессе выработки новых двигательных навыков, связанных с переключением на другие афферентации и разгрузкой активного внимания. По **Н. А. Бернштейну**, управление операциями производится низовыми фоновыми уровнями.

В деятельности существуют наряду с сознательными операциями операции, которые ранее не осознавались как целенаправленные действия и возникли в результате подстраивания под определенные условия жизнедеятельности. **А. Н. Леонтьев** представляет эти операции на примере языкового развития ребенка – он интуитивно подстраивает, «прилаживает» (**А. Н. Леонтьев**) способы грамматического оформления высказывания к нормам речевого общения у взрослых. Ребенок не осознает этих действий, поэтому они могут быть либо результатом интериоризированных внешних предметных сознательных действий (**Ж. Пиже, П. Я. Гальперин**), возникающих в обучении и развитии, либо представляют операциональную сторону процессов мышления, восприятия и памяти.

Чаще важнее научить обучающихся учиться, чем просто вооружить их конкретными предметными знаниями. Самая большая сложность данной проблемы состоит в самостоятельном отборе обучающимся подлежащего усвоению материала. При этом оценка и контроль за достигнутыми результатами обучения имеют большую важность. Внутренний контроль за реализацией своей деятельности ее субъекта имеет структуру:

- 1) модели желаемого результата действия;
- 2) процесса сравнения желаемого образа и реального действия;
- 3) принятия решения о продолжении и коррекции действия.

Каждое звено деятельности и каждое действие внутренне контролируется по каналам обратной связи, что говорит о человеке как о самообучающемся, самосовершенствующемся, саморегулирующемся механизме.

Формирование самоконтроля у обучающегося происходит поэтапно, переходом от общей программы контроля учителя. Согласно **П. П. Блонскому** существуют четыре стадии проявления самоконтроля при усвоении знаний:

- 1) отсутствие самоконтроля, на этой стадии ученик не усвоил материал и не может ничего контролировать;
- 2) стадия самоконтроля, на которой ученик регулирует правильность репродукции полученных знаний;
- 3) выборочный самоконтроль, стадия, на которой обучающийся проверяет только главное по всем вопросам;
- 4) отсутствие видимого самоконтроля, на данной стадии контроль происходит, основываясь на предыдущем опыте, за счет несущественных примет и деталей.

В. Я. Ляудис представляет учебную деятельность как составляющую учебной ситуации, в которой происходит социальное взаимодействие обучающихся с преподавателем и между собой. В процессе этих взаимодействий важна форма сотрудничества между преподавателем и обучающимися, так как формирование единого смыслового поля у всех участников процесса обучения обеспечивает саморегуляцию деятельности всех его участников. **В. Я. Ляудис** важную роль отдает совместной продуктивной деятельности, возникающей при

совместном решении творческих проблем. Совместную продуктивную деятельность он рассматривает как единицу анализа развития личности в процессе обучения. Если компоненты совместной деятельности взаимосвязаны между собой, а именно, условия протекания учебной деятельности и отношения обучающихся между собой и с преподавателями, то система совместной деятельности находится в норме. Личностно-деятельностный подход в процессе обучения означает переориентацию общего процесса на постановку и решение самими обучающимися познавательных, исследовательских и проективных учебных задач. При личностно-деятельностном подходе учитель определяет номенклатуру, форму предъявления, иерархию учебных задач и действий, выполнение этих действий учениками при условии овладения ими ориентировочной основой и алгоритмом выполнения этих действий.

Всякая деятельность, также и учебная, имеет своей предпосылкой потребность, поэтому для преподавателя, реализующего личностно-деятельностный подход, является важной проблема формирования учебно-познавательной, коммуникативной потребности обучающихся, а также их собственной потребности в выработке обобщенных приемов и способов учебной деятельности, формировании более совершенных умений во всех видах деятельности, в усвоении новых знаний. Здесь **преподаватель** – это интересный собеседник, который вызывает интерес к предмету общения и к себе как к партнеру, содержательная личность, информативная для учеников. Общение учителя с учеником здесь рассматривается как сотрудничество при стимулирующей и организующей роли учителя.

Рассматривая уровни строения учебной деятельности с позиции выделения в ней действий и операций, можно выделить в функциональной структуре деятельности исполнительный, ориентировочный и контрольно-коррекционный компоненты. Ориентировочный компонент имеет наиболее существенное значение и составляет психологическую основу учебной деятельности. Ориентировочная деятельность несет двойную функцию: строит ориентировочный образ и ориентирует на его основе предметную деятельность как умение, дающее субъекту учебной деятельности возможность самостоятельно действовать с новым учебным материалом. По мнению **П. Я. Гальперина**, развивающий эффект обучения при этом заключается в том, что учебная деятельность формирует новый способ ориентировки обучающегося, новые формы мышления. Деятельность из внешней, развернутой и совместной превращается во внутреннюю, свернутую, индивидуальную. Процесс интериоризации деятельности в умственный внутренний план – это главное в механизме усвоения знаний. Механизмы усвоения и развития – главные моменты в деятельностной теории учения.

6. Психологические факторы, оказывающие влияние на процесс обучения

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

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

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

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

Процессы принятия решения имеют большое значение. Главный момент принятия решения – **выбор варианта** действия, который позволяет достичь лучшего результата. В основе принятия решения заложены субъективное переживание человеком вероятности множества событий и субъективные оценки полезности или вреда для себя этих событий. Большое значение имеет также оценка степени трудности достижения того или иного исхода. При выборе действия человек руководствуется различными стратегиями и правилами принятия решения. Основным является **правило субъективной оптимальности**,

которое складывается из уверенности в правильности выбранного решения, меры неудовлетворенности им после выбора, отсутствия желания выбрать другой вариант решения.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Результатом преобразования предыдущего опыта индивида являются также продукты фантазии, но они могут не иметь ничего общего с объективной реальностью, результаты же

мыслительного процесса всегда верифицируемы и истинны. Мышление также оказывает влияние на процесс принятия решения и прогнозирование будущего.

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

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

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

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

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

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

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

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

Свойствами психических функциональных систем, которые определяют продуктивность деятельности, являются способности человека. Способности имеют индивидуальную меру выраженности. Способности не сводятся к приобретению знаний, навыков и умений, а влияют на легкость и скорость овладения ими. Способности бывают **специальными** и

общими: специальные способности соотносятся с отдельными подсистемами психики, а общие соотносятся с психикой как с целостной системой. Способности являются, по **В. Н. Дружинину** и **В. Д. Шадрикову**, свойствами систем, работа которых обеспечивает отражение реальности, процессы приобретения знания, его применения и преобразования информации.

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

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

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

Различают следующие основные характеристики психических состояний человека:

- 1) временные (длительность состояния);
- 2) активационные (уровень интенсивности психического процесса);
- 3) эмоциональные (радость, печаль, тревога и т. п.);
- 4) тензионные (уровень психического напряжения);
- 5) тонические (психофизиологический ресурс индивида);
- 6) знак состояния (неблагоприятное или благоприятное для деятельности).

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

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

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

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

- 1) удовольствие от самой деятельности;
- 2) значимость для личности непосредственного результата деятельности;
- 3) мотивирующая сила вознаграждения за деятельность;
- 4) принуждающее давление на личность.

Мотивы могут быть **внутренними** и **внешними**.

Внешние мотивы – это поощрение, наказание, требование, угроза, давление группы,

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

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

Развитие познавательного интереса включает в себя три основных этапа:

- 1) ситуативный познавательный интерес, который возникает в условиях неопределенности и новизны;
- 2) устойчивый интерес к определенному предметному содержанию деятельности;
- 3) включение познавательных интересов в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов.

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

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

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

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

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

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

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

У человека прием информации происходит с помощью органов чувств, включаются в работу восприятие и ощущения, затем опознание, запоминание, устанавливаются ассоциации, происходит осмысление информации. Необходимым условием для восприятия информации является поступление в органы чувств (рецепторы) достаточно четких и интенсивных сигналов, соответствующих характеристикам органов чувств и особенностям

восприятия человека. Иногда преподаватели не обращают внимания на то, что необходимо учитывать акустику помещения и остроту зрения учащихся, находящихся в глубине учебного помещения (при использовании рисунков и таблиц).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Комбинированное воздействие визуальной и аудиоинформации дает наилучшие

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

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

Например, в эксперименте определяли тип мышления у студентов и школьников. Их просили прочесть и запомнить тексты, составленные по схеме:

- 1) проблема;
- 2) гипотеза;
- 3) уточнение гипотезы;
- 4) определение понятия;
- 5) пример;
- 6) вывод из примера;
- 7) новая формулировка гипотезы;
- 8) подтверждение гипотезы;
- 9) вывод.

После чтения текста их просили повторить то, что запомнили. При таком непосредственном воспроизведении информация, удержавшаяся в памяти «теоретиков», была переработана – факты расположены по порядку, весь материал мысленно разделен на существенное и несущественное, установлены содержательные связи между отдельными частями текста. «Теоретики» лучше всего воспроизводили блоки 1, 2, 4, 7, 9.

У «практиков» обычно выделено формально общее, но у них лучше всего воспроизводятся факты, причем они принимают их в готовом виде, без попыток выяснения между ними причинной связи. «Практики» весь текст запоминают по частям, причем у них в памяти лучше всего остаются блоки 1, 3, 4, 5, 6, 8. По ходу эксперимента выяснили, что

сохранилось в памяти у «теоретиков» и «практиков» после перерыва в несколько дней, через несколько недель и через двадцать месяцев. Оказалось, что «теоретики» лучше всего помнят абстрактный материал, который сохраняется в памяти даже через двадцать месяцев. Когда испытуемым задавали наводящие вопросы, «теоретики», несмотря на большой перерыв, связно воспроизводили почти полный объем текста. При этом «практики» запомнили только конкретные факты и их описания. Некоторые из них смогли отрывочно воспроизвести текст. По наводящим вопросам «практикам» удавалось вспомнить гораздо меньший объем текста, чем «теоретикам».

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

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

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

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

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

Понимание информации происходит успешнее тогда, когда она предъявлена педагогом в четкой логической последовательности, если теоретические положения проиллюстрированы

конкретными примерами, учебный материал изложен на доступном уровне с учетом имеющихся знаний и с учетом уровня развития обучающихся. К примеру, усвоение понятия множества требует у семи-, восьмилетних детей преподавания этих понятий в предметно-действенной форме, т. е. на языке предметов и действий, для подростков требуется форма конкретных операций над математическими объектами (язык операций и образов), для студентов достаточно символической и речевой форм сообщения соответствующих сведений.

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

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

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

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

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

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

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

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

3) **сложность учебной информации,** которая оказывает влияние на эффективность заучивания, его быстроту и правильность. Трудность для ученика заучивания нового учебного материала при прочих равных условиях зависит от его связи с уже имеющимися у

него знаниями и умениями, а также опытом их использования. Причем чем больше имеется таких связей, тем информация легче заучивается;

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

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

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

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

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

- 1) поисков учащимися правильного ответа и действий;
- 2) сигнализации о допущенных ошибках;
- 3) их исправления;
- 4) реакции педагога на ошибки.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Научение и его виды

Научение наполняет всю нашу жизнь. Люди соприкасаются с научением в общении друг с другом, в процессе эмоционального развития и социального роста. Человек научается любить или ненавидеть, вести себя правильно или неправильно и т. п. Научение в самом общем виде определяется как формирование нового индивидуального опыта в процессе активного взаимоотношения организма с внешней средой. При этом совокупность поведенческих актов, которые приспособлены к конкретным условиям среды, следует понимать как индивидуальный опыт.

Существует множество теорий научения, в каждой из которых можно выделить какой-то отдельный аспект изучаемого процесса. Например, бихевиористы при исследовании научения в основном опираются на внешне наблюдаемое поведение, которое пытаются контролировать различными воздействиями. Этологи больше внимания уделяют научению в естественных условиях и межвидовым различиям при научении. Когнитивные психологи интересуются тем, какие психические структуры формируются во время научения. Многие из них пытаются смоделировать процессы научения в виде компьютерных программ, и существует направление, которое занимается моделированием процессов научения, называемое коннекционизмом.

Несмотря на многообразие теорий, большинство исследователей соглашается с некоторыми общими положениями, а именно:

1) научение – это скачкообразное или постепенное изменение поведения человека. При этом существует два типа временного протекания процесса научения. Такие формы научения, как **оперантное** или **классическое обусловливание**, протекают постепенно, а такие формы научения, как **импринтинг** или **инсайт**, – моментально;

2) хотя развитие всегда сопровождается научением, изменение поведения в процессе научения не является непосредственно следствием созревания организма. Проблема научения непосредственно связана с проблемами созревания и развития. У детей сложно отличить результат созревания от результата научения, поэтому научение исследуют у взрослых;

3) упражнение улучшает процесс научения;

4) изменение поведения в результате употребления психоактивных веществ или при утомлении научением не является;

5) возможности научения организма обусловлены видовой принадлежностью. Причем последнее положение является главной заслугой этологов.

В наше время определяют четыре основных вида научения:

1) **привыкание**. Его суть сводится к тому, что в течение небольшого промежутка времени человек научается не учитывать или не обращать внимания на повторяющиеся события;

2) **классическое обусловливание**. Человек при этом виде научения научается связывать события одно с другим, если они постоянно следуют друг за другом. В дальнейшем при возникновении одного события человек ожидает наступления второго;

3) **оперантное обусловливание**. Это более высокая форма научения, суть которой заключается в том, что человек начинает вырабатывать новые способы поведения для достижения своих целей;

4) **комплексное научение.** Этот вид научения предполагает возникновение новых форм поведения и новых ассоциаций, а также формирование отвлеченного знания об окружении и появление новых стратегий решения задач.

Привыкание – это самый простой вид научения, который интенсивно исследуют с помощью регистрации активности отдельных клеток нервной системы у животных.

Классическое обусловливание как выработку условных рефлексов изучал **И. П. Павлов** на примере связи между выработкой слюны у собак с таким незначимым раздражителем, как звонок. Он помещал собаку в специальную установку с автоматически подаваемой кормушкой и фиксировал ее ремнями. Каждый раз после включения звонка собаке в кормушку подавали корм. После многократных повторений сочетания включения звонка с подачей пищи у собак возникало выделение слюны на одно только включение звонка.

Таким образом у животного возникло научение связывать включение звонка с подачей пищи. **И. П. Павлов** назвал звонок **условным раздражителем**, пищу – **безусловным раздражителем**, вызывающим реакцию выделения слюны – **безусловный рефлекс**. При этом выделение слюны как реакцию на условный раздражитель начали называть **условным рефлексом**. **И. П. Павлов** полагал, что в процессе выработки условных рефлексов устанавливается связь между условным и безусловным раздражителем, в результате чего условный раздражитель заменяет безусловный. Повторное сочетание условного раздражителя с безусловным называется фазой выработки условного рефлекса. Для того чтобы произошло угасание условного рефлекса, можно после четкого возникновения условного рефлекса на предъявление звонка (условного сигнала) приостановить подачу пищи. Угасание не приводит к разрушению связи между условным и безусловным раздражителем, так как при возобновлении подачи безусловного раздражителя после условного вскоре восстанавливается и условный рефлекс.

Важно, что в качестве условного раздражителя может выступать любое событие, а в качестве безусловного раздражителя – любые биологически значимый для организма предмет или событие.

В зарубежной психологии выработку условных рефлексов стали называть **обусловливанием**, а после появления ее новых форм – **классическим обусловливанием**.

Термин **оперантного обусловливания** введен **Б. Ф. Скиннером**. Оперантное обусловливание – это научение, при котором приобретение нового опыта и его реализация с помощью поведения приводят к достижению какой-либо определенной цели. Оно присуще не только людям, но и более простым существам и позволяет человеку оказывать воздействие на окружающую среду.

Процедура оперантного обусловливания веками использовалась для дрессировки животных. Американский исследователь **Э. Торндайк** на рубеже XIX и XX в. старался узнать, существует ли интеллект у животных. Для того чтобы выяснить это, он помещал голодных котов в специальный ящик, снаружи которого находилась пища. Животные могли открыть дверь клетки только в том случае, если они нажали на педаль внутри ящика. Сначала коты пытались достать приманку, просовывая лапы сквозь решетку клетки. После серии неудач они обычно обследовали все внутри, затем производили разнообразные действия. И в конце концов, когда животное наступало на рычаг, дверка клетки открывалась. В результате многочисленных повторений этой процедуры постепенно животные переставали совершать лишние действия и стали сразу нажимать на педаль. **Э. Торндайк** называл это научением **путем проб и ошибок**, так как прежде чем животное научается

совершать нужный поведенческий акт, оно реализует много ошибочных. Эксперимент показал, что чем больше раз животное попадало в проблемный ящик – клетку, тем быстрее оно оттуда выходило. Другими словами, чем чаще совершалась процедура, тем меньше ошибок совершалось перед реализацией нужного действия. Также американским исследователем было обнаружено, что те действия, которые поощряются, т. е. подкрепляются, с большей вероятностью возникали в последующем, а те, которые не подкреплялись, не использовались животными в последующих пробах. Другими словами, животное научалось совершать только те действия, за которыми следовало подкрепление, – это есть закон эффекта.

Э. Торндайк сделал определенные выводы по поводу разумного поведения животных. Он отрицал наличие у них каких-либо признаков интеллекта, так как научение происходит вслепую, путем проб и ошибок, механизм научения заключается в установлении связей между стимулами и реакциями. После публикации работ Э. Торндайка стало формироваться направление бихевиоризм.

Б. Ф. Скиннер полагал, что оперантное поведение спонтанно и возникает без каких-либо очевидных стимулов, а реактивное поведение является следствием какого-либо стимула. Путем подкрепления оперантное поведение можно модифицировать. Создав определенный порядок подкрепления, поведение можно контролировать, им можно управлять. После многолетнего экспериментирования Б. Ф. Скиннер выяснил, что закономерности научения одинаковы как для животных, так и для человека. Совершение действия с высокой частотой обусловлено высоким оперантным уровнем.

Процедуру оперантного обусловливания применяют для научения животных сложным формам поведения, которые не могли бы возникнуть в естественных условиях (например, научить медведя водить мопед и т. п.). Такой сложности поведение выработать у животных можно с помощью процедуры формирования поведения.

Если перестать подавать подкрепление, произойдет угасание оперантного поведения. Например, маленький ребенок проявляет истерические формы поведения, когда родители не уделяют ему нужного внимания. Родители успокаивают его и этим подкрепляют дальнейшее проявление истерики. Отмена подкрепления в виде внимания приводит к угасанию, т. е. исчезновению, всех истерических проявлений.

В оперантном научении особую роль играет подкрепление, которым называется любой значимый для организма предмет или событие, ради которого им совершается данное поведение. Существует отрицательное и положительное подкрепление, причем в качестве положительного подкрепления всегда выступают биологически необходимые для организма объекты (вода, пища и т. п.). У человека к биологически необходимым объектам добавляются продукты культуры или культурные ценности. Отрицательное подкрепление опасно для жизни, поэтому организм пытается его избежать или предотвратить его действие. В качестве отрицательного подкрепления исследователи часто используют электрический ток или громкий звук, а процедуру научения в таких случаях принято называть **аверзивным обусловливанием**.

Эксперимент показал, что научение связано с имеющимся опытом, а также с врожденными формами поведения.

Существуют сложные формы научения, например латентное (скрытое) научение, при котором изменение скрыто, а его характеристики трудно проследить по кривым научения. По мнению **Э. Толмена**, научение происходит по причине формирования когнитивной

карты окружающей обстановки. Когнитивная карта указывает маршруты и линии поведения и взаимосвязи элементов окружающей среды. При этом происходит смещение акцента с внешних причин поведения на внутренние.

Немецкий психолог **В. Кёлер** изучал, наблюдается ли интеллект, или разумное поведение, у приматов при решении различных задач. Э. Торндайк при работе с животными пришел к выводу, что у животных не существует разумного поведения, они учатся за счет проб и ошибок и механически связывают стимулы с подкрепляемыми действиями. В. Кёлер, работая с шимпанзе, пришел к противоположному выводу. По его мнению, у шимпанзе обнаруживается разумное поведение того же самого рода, что и у человека. В. Кёлер полагал, что в проблемной ситуации, если не скрыты вспомогательные средства, т. е. вся ситуация выступает в целостности, животные приходят к правильному решению. При этом научение происходит моментально. Подтверждением моментального научения служит тот факт, что, решив задачу однажды, животное в дальнейшем решает ее без проблем. Научение, обнаруженное В. Кёлером у приматов, отличается от научения путем проб и ошибок, или от оперантного обусловливания, и описывается как феномен инсайта, или озарения. Инсайт очень похож на латентное научение, но при инсайте научение происходит за один раз.

И животные, и люди, научаясь чему-то, всегда используют свой старый индивидуальный опыт. Старый опыт может улучшать протекание научения, в этом можно убедиться, рассматривая латентное научение. Организмы могут использовать ранее выученные действия в совсем другой ситуации. Когда ранее приобретенный индивидуальный опыт влияет на его последующее формирование, это называется переносом. Например, человек, выучивший один иностранный язык, быстрее выучит второй. Или, если человек научился ездить на велосипеде, то ему легче будет освоить езду на мотоцикле.

Выделяют два вида переноса: **отрицательный** и **положительный**.

Положительный перенос улучшает протекание процесса научения, а отрицательный обычно усложняет научение или не сказывается на нем. Например, если обучать животных проходить лабиринт с одного конца в другой, а затем учить их проходить тот же лабиринт, только в обратную сторону, то научение будет проходить медленнее либо точно так же, как в другом новом лабиринте.

Имитацией, или подражанием, называется формирование нового поведения путем воспроизведения действий другого человека. Например, маленькие дети часто подражают своим родителям: девочки примеряют мамины платья и красят губы помадой, а мальчики надевают папины ботинки, берут в рот карандаш как сигарету и т. п. Имитация обеспечивает процесс приобретения специфических видовых форм поведения, также она позволяет передавать видовой опыт от поколения к поколению.

У человека имитация (подражание) выражена больше всего в детском возрасте. Подражая своим родителям, персонажам из фильмов, дети проявляют все это в игре. Считается, что имитация происходит без всякого подкрепления, поэтому этологи считают, что у людей существует готовность к имитации, но эта готовность неосознанна. Наблюдая поведение близких людей, тон их голоса, манеру разговора, язык и стиль речи, привычки, стиль одежды, человек перенимает все это и начинает схоже вести себя, одеваться и разговаривать. Все это происходит ненамеренно.

Как утверждает американский психолог **А. Бандура**, людям свойственно обучаться большей частью с помощью наблюдения, а не путем проб и ошибок. Свойство обучаться, перенимая поведение других людей, позволяет человеку достигать великих высот, при этом

не рискуя своей жизнью. Трудно разграничить имитацию с научением путем наблюдения, так как имитация является частью последнего. Неосознанность является одной из отличительных черт имитации, а научение путем наблюдения большей частью проходит осознанно.

В научении путем наблюдения выделяется четыре основных процесса:

- 1) процесс внимания, в него включается обращение внимания на поведение «модели» и его правильное понимание;
- 2) процесс сохранения, когда при наблюдении за «моделью» человек запоминает ее поведение в виде информации, которая представлена в репрезентации. Репрезентации могут быть вербальными и невербальными, возникающими путем вербального кодирования или путем образного кодирования;
- 3) моторно-репродуктивный процесс, во время которого происходит перевод символически закодированной информации в действия;
- 4) этап зависимости от разных переменных подкрепления, т. е. от мотивационных процессов.

Приведем пример научения путем наблюдения: ребенок в школе следит за движениями учителя, рисующего на доске, – это первый этап научения; ребенок запоминает все движения учителя (модели) при рисовании на доске – второй этап; затем дома он пробует воспроизвести запомнившееся – это третий этап; четвертый этап – одни дети выполняют эти действия потому, что им это нравится, другие – потому, что боятся плохой оценки. По сути, это тот вид научения, в ходе которого человек усваивает культурный и социальный опыт.

Таким образом, нам удалось рассмотреть такие виды научения, как привыкание, классическое обусловливание, оперантное обусловливание, и более сложные виды, такие как латентное научение, когнитивные карты, инсайт, перенос, имитация и научение через наблюдение.

С научением связывают также метафору «генерирующая и тестирующая вышка», в которой «вышка» означает эволюционный процесс, т. е. процесс развития, а «генерирующая» и «тестирующая» – это функции, за счет которых обеспечивается протекание этого процесса. «Вышка» имеет несколько этажей. В ней на третьем этаже обитают так называемые «попперовские существа», к которым относится большинство животных, начиная с самых простых и кончая человеком. Названы они так **Д. Деннетом**, потому что **К. Поппер** отмечал, что селекция поведения позволяет, чтобы вместо нас погибли наши гипотезы. Попперовские существа используют в качестве самого эффективного способа выживания предварительную селекцию возможных форм поведения, или актов. Такая селекция делается для того, чтобы отбросить ненужные шаги, перед тем как реализовать их в среде обитания. Обратной связью здесь является фильтрация информации, приходящей из внешней среды, а фильтр должен состоять из модели внешней среды, которая содержит максимальное количество информации о наружной среде.

В настоящее время идея попперовских существ все глубже проникает в теорию научения. При этом накапливаются данные, что процесс научения – это не инструктивный процесс, где среда инструктирует организм о том, что ему надо сделать, а скорее, селективный. Это означает, что внутри организма заранее происходит отбор нужных форм поведения. Так как поведение человека обеспечивается нервной системой, то и селекция происходит там, а точнее, в главной ее части – головном мозге. Множество нейронов, объединяясь в системы, обеспечивают функционирование организма и его поведение.

ЛЕКЦИЯ № 2. Теории учения и их сравнительная роль в организации современного образования

1. Психология образовательной деятельности.

Образование и образовательные системы

Образованием называется специально организованная система условий, которая создается в обществе для развития человека. Специально организованная образовательная система – это учебно-воспитательные заведения, учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров. В образовательной системе осуществляется прием и передача опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов. Все образовательные учреждения в государстве объединены в единую систему образования, с помощью которой происходит управление развитием человека.

В буквальном смысле образование означает создание образа, некоторую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. Поэтому образование понимают как процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений.

Образовательная деятельность представляется единством деятельности педагога (преподавания) и деятельности обучаемых (учения).

Образование можно рассматривать в разных смысловых плоскостях:

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

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

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

Образование обеспечивает в своем конечном итоге какой-то определенный уровень развития познавательных потребностей и способностей человека, а также определенный уровень знаний, умений, навыков, подготавливающий его к тому или иному виду практической деятельности. Существует общее и специальное образование. Общее образование может обеспечить каждому человеку знания, умения, навыки, которые будут необходимы ему для всестороннего развития и будут являться базовыми для получения в дальнейшем специального профессионального образования. По уровню и объему содержания общее и специальное образование бывает начальным, средним и высшим. Также существует поствузовское образование, которое называют еще термином «образование взрослых». Под содержанием образования понимается содержание единого целостного процесса, который характеризуется:

1) обучением, т. е. усвоением опыта предшествующих поколений;

2) воспитанием, т. е. воспитанием типологических качеств личности;

3) развитием человека, умственным и физическим.

Из этого следуют три компонента образования: обучение, развитие, воспитание.

Если проанализировать эти понятия, то можно составить более глубокое представление о внутреннем содержании категории образование, чтобы ответить на вопрос, из чего она

состоит и что в себе содержит.

Современное понимание образования можно найти в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.): «Под образованием в настоящем законе понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов)». В четырнадцатой статье этого закона изложены общие требования к содержанию образования:

1) содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано:

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

2) содержание образования должно обеспечивать:

а) формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира;

б) адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества;

в) интеграцию личности в системы мировой и национальных культур;

г) формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества;

д) воспроизведение и развитие кадрового потенциала общества.

Основной задачей образования является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения. Образование как процесс не заканчивается до конца жизни человека. Оно только изменяется по содержанию, целям.

До сих пор существует разделение образования на две ветви: **гуманитарное** и **естественно-научное (технократическое)** образование.

Этот разрыв может быть преодолен разработкой нового направления образования, основанного на формировании проектного способа взаимодействия с миром (**Дж. К. Джонс, В. Ф. Сидоренко, Г. Л. Ильин** и др.). Этот третий путь образования – проектного есть способ формирования нового типа культуры – проектной культуры, или культуры Большого Дизайна.

Среди основных направлений реформирования образовательных систем мирового сообщества (по материалам ЮНЕСКО) выделяются: общепланетарный глобализм и гуманизация образования; культурологическая социологизация и экологизация содержания образования; междисциплинарная интеграция в технологии образования; ориентация на непрерывность образования, его развивающие и гражданские функции.

В образовании выделяются процессы, которые обозначают непосредственно акт передачи и приема опыта. Это ядро образования – **обучение**.

Обучение – конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством специально подготовленного лица (педагога, преподавателя) реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием.

Обучение – процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся. Как процесс обучение включает в себя две части: преподавание, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности, и учение (деятельность ученика) как усвоение опыта через его

восприятие, осмысление, преобразование и использование.

2. Теории учения

Начиная со второй половины XVIII в. процесс образования становится объектом теоретического педагогического и психологического осмысления. Выделяют несколько психологических направлений, с помощью которых формулируются основные положения теории обучения. 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.

До окончания XIX в. преимущество принадлежало **ассоциативной теории**. Еще в древности **Аристотелем** было введено понятие ассоциации и ее видов. Но признание ассоциаций как основы обучаемости было постулировано представителями ассоциативной психологии. Причины образования ассоциаций, представлений или идей в дальнейшем рассматривались **Дж. Ст. Миллем**, который утверждал, что представления у человека зарождаются и существуют в том порядке, в каком существовали ощущения, с которых они – **копия**.

Ассоциация идей – главный закон, а причины ассоциации – это живость ассоциированных ощущений и частое повторение ассоциации. Анализ основных законов образования ассоциаций (ассоциации по сходству, по смежности – совпадению по месту или времени, причинно-следственные ассоциации и др.) и вторичных законов их образования, к числу которых отнесены длительность первоначальных впечатлений, их оживленность, частота, отсроченность по времени, привел к выводу, что эти законы являются не чем иным, как перечнем условий лучшего запоминания. Соответственно запоминание определялось действием законов ассоциации.

Ассоциативная психология рассматривала мышление как репродуктивную функцию памяти, где движение мысли зависело от того, какие идеи и в каком порядке будут репродуцироваться из запасов памяти. Закон упрочения силы ассоциаций в зависимости от частоты их повторения оставался одним из основных законов репродуктивного мышления. Ассоциативной психологией была утверждена значимость частоты повторения для образования и упрочения ассоциаций. Это утверждение стало теоретическим обоснованием требования заучивания материала с помощью механического многократного повторения, которое выдвигалось в это время педагогами.

Бихевиористские теории учения характеризуются тем, что при анализе процесса учения учитываются только внешние стимулы, оказывающие воздействие на обучаемого, а также его ответные реакции на эти стимулы. Полезны только те реакции организма, которые помогают ему приспособиться к окружающей среде. Приобретение индивидуального опыта, или научение, осуществляется через закрепление навыков, которые являются упроченной связью стимула и реакции. Согласно этой теории процесс учения заключается в установлении определенной связи между стимулами и реакциями, укреплении этих связей. Закон повторяемости (упражняемости), законы эффекта и готовности были названы основными законами образования и закрепления связей между стимулом и реакцией.

Закон эффекта гласит, что связь между стимулом и реакцией закрепляется, если после правильной реакции организм получает положительное подкрепление, обуславливающее состояние удовлетворения. Отрицательное подкрепление, наказание, порицание, переживание разочарования и неуспеха действует разрушающе на образовавшуюся связь,

приводит к ее уничтожению.

Закон упражняемости заключается в том, что чем чаще повторяется временная последовательность стимула и соответствующей реакции, тем прочнее будет связь. **Закон готовности** указывает на зависимость скорости образования связи от соответствия ее наличному состоянию субъекта, т. е. реакция человека или животного зависит от его подготовленности к этому действию. Только голодная кошка будет искать пищу, со слов Э. Торндайка.

Э. Торндайк выделил среди факторов научения еще **принцип переноса навыка**. Такой перенос осуществляется только при наличии идентичных элементов в различных ситуациях. При научении человека важна такая закономерность научения, как знание результатов. Э. Торндайк указывал, что как бы длительна ни была практика, без знания результатов она бесполезна.

Гештальтпсихология исходила из понятия гештальта, целостной структуры, при этом возникновение структуры является спонтанной, мгновенной самоорганизацией материала в процессе восприятия или припоминания материала в соответствии с действующими независимо от человека принципами сходства, близости, замкнутости, хорошего продолжения, хорошей формы самого объекта восприятия. Поэтому главной задачей в обучении является обучение пониманию, охвату целого, общего соотношения всех частей целого, причем такое понимание наступает в результате внезапного возникновения решения или озарения – инсайта. При этом многократное бессмысленное повторение может принести только вред, вначале необходимо понять суть действия, его схему или гештальт, а потом уже повторять это действие. Даже обучение путем подражания происходит не методом слепого бессмысленного копирования, у человека преимущественно понимание образца предшествует подражательному действию. Кофка считал, что такие навыки, как речь и письмо, могут быть усвоены только с помощью подражания, и ситуация обучения улучшается при наличии четкого образца для подражания.

Необихевиоризм Э. Толмена, А. Халла, Д. Газри, Б. Скиннера, введя понятия промежуточных переменных, познавательной (когнитивной) карты, матрицы ценностей, цели, мотивации, антиципации, управления поведением, существенно изменил общее содержание ортодоксального бихевиоризма Дж. Уотсона. Сформировались необихевиористские теории когнитивного бихевиоризма Э. Толмена (с центральной категорией образа), гипотетико-дедуктивно-го бихевиоризма А. Халла (с центральной категорией мотивации, антиципации) и оперантный бихевиоризм Б. Скиннера (с центральной категорией управления). Именно в необихевиоризме были уточнены законы упражнения и закон эффекта Э. Торндайка. Первый закон дополнялся действием не только частоты повторения, но и образованием целостной (гештальт) структуры, когнитивной карты, влияющей на эффективность научения. **Закон эффекта** (или **подкрепления**) соотносится не только с удовлетворением потребности, но и с подтверждением (на основе антиципации) когнитивной карты.

Теория социального научения показывает, что награды и наказания недостаточно, чтобы научить новому поведению. Научение через имитацию, подражание, идентификацию – важнейшая форма научения. **Идентификация** – процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства и действия от другой личности, выступающей в качестве модели.

Ребенок в раннем детстве ощущает, что его личное благополучие зависит от его готовности вести себя так, как ожидают другие, ребенок начинает осваивать действия,

которые приносят удовлетворение для него и удовлетворяют его родителей, обучается действовать как другие.

В схему «стимул – реакция» **А. Бандура** включает четыре промежуточных процесса для объяснения, как подражание приводит к формированию новой реакции:

- 1) внимание ребенка к действию модели-образца для подражания. Требования к модели – ясность, различимость, эмоциональная привлекательность, функциональное значение;
- 2) память, сохраняющая информацию о воздействиях модели;
- 3) наличие у ребенка необходимых сенсорных возможностей и двигательных навыков, позволяющих воспроизвести то, что он воспринимает у модели подражания;
- 4) мотивация, определяющая желание ребенка выполнить то, что он видит у модели подражания.

Когнитивные теории учения можно разделить на две группы. В первую входят информационные теории, рассматривающие учение как вид информационного процесса. Фактически познавательная деятельность человека отождествляется с процессами, происходящими в компьютерах, с чем нельзя согласиться. Вторая группа представителей когнитивного подхода к процессу учения остается в пределах психологии и стремится описывать этот процесс с помощью основных психических функций: восприятия, мышления, памяти и т. п.

Когнитивный психолог **Дж. Брунер** подчеркивает, что при изучении того или иного предмета обучаемые должны получить некие общие исходные знания и умения, которые позволяли бы им в дальнейшем делать широкий перенос, выходить за рамки непосредственно полученных знаний.

Характеризуя процесс овладения предметом, он выделяет три процесса, которые, по его мнению, протекают почти одновременно:

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

С позиции гуманистической психологии каждому ребенку и человеку присуща потребность к саморазвитию, к самосовершенствованию. Поэтому неправомерно сводить научение лишь к внешним воздействиям. Обучение, воспитание и образование обозначают внешние силы, которые относятся к самому человеку. Эти факторы являются надличностными. Человек активен уже с самого рождения, с рождением появляется способность к развитию. Поэтому основными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

Самовоспитание – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений с помощью внутренних душевных факторов, обеспечивающих становление. Воспитание без самовоспитания невозможно, если оно не производится насильственными методами. Воспитание и самовоспитание рассматриваются как две стороны одного процесса. Человек самообразовывается, осуществляя самовоспитание.

Система внутренней самоорганизации по усвоению опыта предшествующих поколений, направленная на собственное развитие, называется самообразованием.

Самообучением называется процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством своих собственных устремлений и им самим выбранных средств.

Способности человека самостоятельно развиваться, его внутренний духовный мир

педагогическая психология описывает в понятиях самообразования, самовоспитания и самообучения. А образование, воспитание и обучение – это внешние факторы, средства пробуждения и приведения в действие этих способностей. Именно это заставляет психологов и педагогов утверждать, что движущие силы развития заложены в душе человека.

Осуществляя образование, воспитание и обучение, люди внутри общества вступают между собой в определенные отношения, которые называются воспитательными отношениями. Таким образом, разновидность отношений людей друг с другом, которые направлены на развитие человека с помощью образования, воспитания и обучения, называется воспитательными отношениями. Воспитательные отношения направлены на развитие человека как личности, т. е. на его самообразование, самовоспитание и самообучение. В воспитательные отношения могут быть включены разнообразные средства – искусство, техника, природа. Так возникают различные типы воспитательных отношений, например системы отношений «человек – человек», «человек – техника – человек», «человек – книга – человек», «человек – природа – человек», «человек – искусство – человек». В структуру воспитательных отношений входят два субъекта и объект. В качестве субъектов могут оказаться педагог и его ученик, коллектив учащихся, педагогический коллектив, родители – все те, кто производит передачу и кто усваивает опыт поколений. В педагогике по этой причине различают субъект-субъектные отношения. Для лучшей передачи навыков, знаний и умений субъекты воспитательных отношений, кроме слов, используют материализованные объекты-средства. Воспитательные отношения как микроорганизм, в котором такие внешние факторы, как образование, воспитание и обучение, вступают в реакцию с внутренними – самообучением, самовоспитанием. Вследствие их взаимодействия происходит развитие человека и формирование его личности.

3. Концепция развития и обучения Л. С. Выготского

Л. С. Выготский сформулировал ряд законов психического развития ребенка:

1) детское развитие имеет свой определенный ритм и темп, который меняется в разные годы жизни. Таким образом, год жизни в младенчестве не равняется году жизни в отрочестве;

2) **развитие** – это цепь качественных изменений. Таким образом, психика ребенка качественно отличается от психики взрослого;

3) каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития – это закон неравномерности детского развития;

4) закон развития высших психических функций гласит, что они возникают вначале как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь потом становятся индивидуальными функциями и способностями самого ребенка. Например, речь – это сначала средство общения между людьми, а в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию. Отличительными особенностями высших психических функций являются осознанность, произвольность, опосредованность, системность. Они формируются в течение жизни в процессе овладения специальными средствами, которые выработаны в ходе исторического развития общества. Развитие высших психических функций протекает в процессе обучения и усвоения;

5) детское развитие подчиняется общественно-историческим, а не биологическим законам. Развитие ребенка происходит с помощью усвоения им выработанных исторически способов и форм деятельности. **Обучение** – это движущая сила развития у человека. Обучение не тождественно развитию, оно создает зону ближайшего развития и приводит в движение внутренние процессы развития, которые в самом начале для ребенка возможны только в процессе сотрудничества с товарищами и взаимодействия со взрослыми. Пронизывая весь ход развития, они становятся достоянием самого ребенка. При этом зоной ближайшего действия называется расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного его развития при содействии взрослых. Зона ближайшего развития определяет функции еще не созревшие, а находящиеся в процессе созревания. Таким образом, зона ближайшего развития характеризует развитие на завтрашний день. Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии ребенка;

Сознание человека является не суммой отдельных процессов, а их системой. Например, в раннем детстве в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте – память, в школьном возрасте – мышление. Остальные психические процессы развиваются в каждом возрасте под влиянием доминирующей в сознании функции.

Процесс развития – перестройка системной структуры сознания. Она является изменением его смысловой структуры. Формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение способно перестраивать всю систему сознания, это значит, что один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии.

Идеи Л. С. Выготского имели развитие в отечественной психологии и привели к таким

положениям:

1) никакое воздействие взрослого на процессы психического развития не может быть осуществлено без реальной деятельности самого ребенка. Процесс самого развития зависит от того, как эта деятельность будет осуществляться. **Процесс развития** – это самодвижение ребенка благодаря его деятельности с предметами, а факты наследственности и среды – это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные вариации в пределах нормы. Так возникла идея о ведущем типе деятельности как критерии периодизации психического развития ребенка;

2) ведущая деятельность характеризуется тем, что в ней перестраиваются основные психические процессы и происходят изменения психологических особенностей личности на данной стадии ее развития. Форма и содержание ведущей деятельности зависят от конкретно-исторических условий, в которых протекает развитие ребенка. Смена ведущих типов деятельности подготавливается длительно и связана с возникновением новых мотивов, которые побуждают ребенка к изменению положения, занимаемого им в системе отношений с другими людьми. Разработка проблемы ведущей деятельности в развитии ребенка – фундаментальный вклад отечественных психологов в детскую психологию. В своих исследованиях **А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. Я. Гальперин** показали зависимость развития психических процессов от характера и строения различных типов ведущей деятельности. В процессе развития ребенка вначале происходит освоение мотивационной стороны деятельности, иначе предметные стороны не имеют для ребенка смысла, затем происходит освоение операционно-технической стороны. Также в развитии может наблюдаться чередование этих видов деятельности. Формирование ребенка как члена общества происходит при усвоении общественно выработанных способов действий с предметами.

Д. Б. Эльконин, развивая идеи Л. С. Выготского, рассматривает каждый возраст на основе таких критериев:

1) **социальная ситуация развития** – это система отношений, в которую в обществе вступает ребенок;

2) ведущий, или основной, тип деятельности ребенка в этот период;

3) основные новообразования развития, причем новые достижения в развитии ведут к неизбежности изменения и социальной ситуации, к кризису;

4) **кризис** – это переломные точки в детском развитии, отделяющие один возраст от другого. **Кризисы отношений** – это кризисы в три года и в одиннадцать лет, вслед за которыми возникает ориентация в человеческих отношениях, а ориентацию в мире вещей открывают кризисы в один год и в семь лет. Деятельностная теория учения основывается на таких фундаментальных принципах:

1. Деятельностный подход к психике: психика человека неразрывно связана с его деятельностью, а **деятельность** – это процесс взаимодействия человека с окружающим миром, процесс решения жизненно важных задач. При деятельностном подходе психика понимается как форма жизнедеятельности субъекта, которая обеспечивает решение определенных задач в процессе его взаимодействия с миром.

Психика – это, кроме прочего, и система действий, а не только картина мира и система образов. Связь между образами и действиями является двусторонней, но ведущая роль принадлежит действию. Ни один образ, абстрактный или чувственный, не может быть получен без соответствующего действия субъекта. **Восприятие как чувственный образ** –

это результат действий восприятия. **Понятие** – это продукт различных познавательных действий человека, направленных на те объекты, понятие о которых у него формируется. Использование образа в процессе решения разных задач происходит путем включения его в какие-либо действия. Таким образом, без действий субъекта невозможно сформировать образ, восстановить его или использовать.

2. Социальная природа психического развития человека. Развитие человека и человечества в целом определено преимущественно социальными, а не биологическими законами.

Опыт человечества как вида закрепляется в продуктах духовной и материальной культуры, а не посредством механизмов генетической наследственности. Человек при рождении не имеет готовых приемов мышления, готовых знаний о мире. Он не открывает заново известных обществу законов природы. Все это он усваивает из опыта человечества и общественно-исторической практики. Воспитание и учение – это специально организованные виды деятельности людей, в процессе которых ученики усваивают опыт предшествующих поколений.

3. Единство психической и внешней материальной деятельности. Деятельностью является и психическая, и материальная деятельность. Оба вида деятельности имеют одинаковое строение, а именно: цель, мотив, объект, на который она направлена, определенный набор операций, которые реализуют действие и деятельность, образец совершения деятельности субъектом. Они являются актом реальной жизнедеятельности и выступают в виде активности конкретной личности. Также их единство заключается в том, что внутренняя психическая деятельность является преобразованной внешней материальной деятельностью, порождением внешней практической деятельности.

Процессы учения и воспитания в педагогической психологии рассматриваются как деятельность. В процессе обучения перед педагогом встает задача по формированию определенных видов деятельности, в первую очередь познавательной. Обучаемый не может ни усвоить, ни сохранить знания вне своих действий. Знать – означает выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с определенными знаниями. Поэтому задача обучения – сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах.

Педагогическая психология исходит из того, что познавательные возможности обучаемых не являются врожденными, а формируются в процессе обучения. Задача науки – выявить условия, обеспечивающие формирование познавательных способностей.

Поскольку психическая деятельность вторична, то новые виды познавательной деятельности необходимо вводить в учебный процесс во внешней материальной форме.

4. Уровни и формы научения

Человек в течение своей жизни постоянно адаптируется к условиям непрерывно изменяющейся среды. Это выражается в виде выработки новых форм поведения, направленных на достижение определенных целей, т. е. в разнообразном научении. Научение происходит на различных уровнях – это выработка реактивного поведения, оперантного поведения, когнитивное научение и концептуальное поведение.

1. Выработка реактивных форм поведения. Мозг пассивно воспринимает внешние воздействия, и это приводит:

1) к изменению существующих связей:

а) **сенсбилизация** – усиление реакции после многократного повторения раздражителя;

б) **привыкание** – ослабление психомоторных реакций;

2) к формированию новых нервных путей условных рефлексов.

Условные рефлексы образуются, если безусловный стимул связывается с индифферентным стимулом, который начинает сам по себе вызывать рефлекторную реакцию.

При этом возможны:

1) **угасание** – постепенное прекращение поведенческой реакции, если за ней не следует безусловный стимул или подкрепление;

2) **дифференцировка** – затормаживаются те реакции, которые не сопровождаются безусловным стимулом или подкреплением, а сохраняются только те, которые подкрепляются;

3) **генерализация** – реакцию вызывает любой стимул, сходный с условным, реакция возникает в любых ситуациях, сходных с той, в которой происходило подкрепление.

2. Выработка оперантного поведения.

Образуется тогда, когда индивид активно осуществляет какие-либо действия (случайные), и в зависимости от последствий этих действий данное поведение закрепляется или отбрасывается.

Закон эффекта – связь между стимулом и реакцией укрепляется при положительном подкреплении.

Имеется три вида научения:

1) научение методом проб и ошибок:

а) совершает попытки действий: если случайное действие приводит к желательным последствиям, вероятность его повторения возрастает;

б) отказывается от неэффективных действий, находит решение;

2) научение путем формирования реакции – поэтапное формирование нужного поведения, когда каждое действие приближает к желаемому результату;

3) научение путем наблюдения и подражания модели:

а) подражание – воспроизведение действий модели;

б) викарное научение – усвоение и понимание последствий действий.

3. Когнитивное научение:

1) происходит оценка ситуации, используется прошлый опыт;

2) анализ имеющихся возможностей.

В когнитивном научении выделяют формы:

- 1) латентного обучения на основе выработки когнитивных карт;
- 2) освоение сложных двигательных сенсомоторных навыков на основе когнитивных стратегий;
- 3) научение путем инсайта (озарения);
- 4) научение путем рассуждений;
- 5) перцептивное научение;
- 6) концептуальное научение.

Все они базируются на работе высших психических функций: восприятия, мышления, памяти. Все сигналы от окружающей среды обрабатываются мозгом, в котором формируются когнитивные карты, отражающие значение различных стимулов, существующих между ними связей, с помощью которых организм определяет, какие реакции будут наиболее адекватны в какой-либо новой ситуации.

При латентном обучении когнитивные карты отражают значения стимулов и существующие между ними связи.

При выработке двигательных сенсомоторных навыков на основе когнитивных стратегий выделяют стадии:

1. **Когнитивная** – выработка когнитивных стратегий – строгой последовательности действий, движений, их программирование в зависимости от желаемого результата.

2. **Ассоциативная** – постепенное улучшение координации и интеграции различных элементов навыков.

3. **Автономная** – навык становится автоматическим, без ошибок.

При научении **путем инсайта** решение приходит спонтанно.

При этом определенная информация, имеющаяся в памяти, как бы объединяется и используется в новой ситуации. Дополнительно происходит синтез с той информацией, которой располагает индивид при решении проблемы. Оно происходит внезапно, без проб и ошибок, без логических рассуждений.

При научении путем рассуждений нахождение решения происходит на основе мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения и логических рассуждений.

Перцептивное научение – это изменение восприятия какого-нибудь объекта в результате предшествующих восприятий того же объекта. Оно выдвигает гипотезы – к какой категории можно отнести воспринимаемое с наибольшей вероятностью.

Концептуальное научение происходит посредством:

1) формирования понятий на основе абстрагирования – поиска черт сходства между двумя объектами;

2) обобщения – подведения под понятие новых предметов, имеющих общее свойство с предметами, послужившими для выработки данного понятия.

В студенческом возрасте наиболее выражены различные формы когнитивного научения.

Научение и созревание – это процесс, запрограммированный в генах, при котором все особи данного вида, пройдя ряд сходных последовательных этапов, достигают определенного уровня зрелости. Научение не может быть эффективным, пока организм не достиг определенного уровня развития.

Критические сензитивные периоды – периоды развития, в течение которых наиболее легко осуществляются определенные виды научения. Например, сенсбилизация, привыкание и формирование условных рефлексов возможны еще у внутриутробного плода. Научение путем проб и ошибок, формирование реакций и подражание возникают в первые

дни жизни ребенка. В двух-, трехлетнем возрасте возможно vicarное научение и подражание. Когнитивные способы научения проявляются с пятилетнего возраста. Научение путем инсайта происходит с полутора до двух лет.

Критическим периодом для освоения родного языка является возраст с полутора до трех лет. Критический период для обучения иностранным языкам – от трех до пяти—шести лет. Научение путем рассуждения эффективно с двенадцати лет, только если человек абстрактно подходит к проблемам, проверяет гипотезы и выводы из них. Сензитивный период для формирования профессионального мышления находится между двадцатью и двадцатью пятью годами.

5. Стратегии формирования новых знаний

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

1. Стратегия проблематизации и рефлексии

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

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

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

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

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

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

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

2. Стратегия интериоризации

В соответствии с деятельностной психологией, для того чтобы сформировать у человека

заданное психологическое образование, т. е. образ или понятие, необходимо прежде всего выделить ту деятельность, которую это понятие обслуживает, где такие понятия формируются в **процессе развития деятельности**.

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

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

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

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

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

1) форма совершения действия:

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

б) **перцептивная** – действие в плане восприятия;

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

г) **умственная** – в том числе и внутриречевая;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

навыки, то пропуск этапов плохо сказывается на параметрах действия (обобщенность, освоенность и, главное, прочность);

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Стратегия экстерииоризации

Чтобы организовать и описать развитие, необходим и обратный процесс – экстерииоризация, т. е. перенесение психического содержания изнутри вовне. **Ситуация**

экстериоризации – это ситуация коммуникации, при которой возникает необходимость раскрытия свернутой мысли или чувства, структурирования ее для того, чтобы мысль была понята. Именно процессы понимания организуют экстериоризацию. Слушающий задает определенные требования к высказываемым мыслям и суждениям.

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

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

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

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

ЛЕКЦИЯ № 3. Структура, функционирование и условия развития деятельности учения и взаимодействий между участниками образовательного процесса на разных этапах онтогенеза

1. Структура и функционирование деятельности учения

Учение является деятельностью там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные умения, знания, навыки.

Исходным моментом в учении является **потребностно-мотивационный аспект**. Познавательная потребность является, с одной стороны, предпосылкой учебной деятельности, с другой – ее результатом – сформированным мотивом. Учебная деятельность рассматривается при этом с точки зрения формирования познавательной мотивации. Процесс учения в условиях его правильной организации может стать условием изменения структуры мотивационно-потребностной сферы личности.

Второй аспект, который характеризует учебную деятельность, связан с рассмотрением ее составляющих структурных компонентов.

Предмет изменений в учебной деятельности – это сам человек, осуществляющий эту деятельность.

Процесс учения характеризуется как целостная система и реальный процесс решения задач, стоящих перед субъектом этой деятельности.

В учебной деятельности выделяются ее предмет, средства, способы, продукт, результат действия и структура.

Предмет (или содержание) учебной деятельности включает в себя усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам ученик.

Средствами учебной деятельности являются:

1) интеллектуальные мыслительные действия – анализ, синтез, обобщение, классификация и т. д.;

2) языковые знаковые средства, в форме которых усваивается знание;

3) фоновые исходные знания.

Способы учебной деятельности бывают репродуктивными, проблемно-творческими, исследовательско-познавательными, с помощью перехода от внешних предметных действий к внутренним умственным.

Продуктом учебной деятельности являются структурированные знания, умение решать научные и профессиональные задачи, такие внутренние новообразования, как формирование теоретического мышления, накопление индивидуального опыта через усвоение общественно-исторического опыта человечества.

Результатом учебной деятельности может быть потребность продолжать учение, интерес к нему, получение удовлетворения от своей деятельности или, наоборот, нежелание учиться, отрицательное отношение к школе, избегание учебы, непосещение занятий, уход из учебного заведения.

Внешняя структура учебной деятельности включает в себя:

1) учебную мотивацию;

2) учебную ситуацию, которая включает в себя учебную задачу и ее решение с помощью учебных действий;

3) контроль педагога;

4) оценку педагога;

Учебные задачи включают в себя:

1) цель и требования задачи;

2) исходные условия предмета задачи: отношения между объектами;

3) модель требуемого состояния предмета задачи;

4) оператор задачи, т. е. совокупность действий, которые необходимо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение.

Действия и операции:

1) общие – логические приемы и психологические умения; специфические – предметные действия;

2) действия целеполагания;

3) действия программирования;

4) действия планирования;

5) исполнительные действия: вербальные, материальные и практические, мыслительно-логические, перцептивные, мнемические, репродуктивные, продуктивные, преобразующие, исследовательские, исследовательско-воспроизводящие;

6) действия контроля (самоконтроля);

7) действия оценки (самооценки);

Статическая модель учения включает в себя:

1) систему мотивов – установки, интересы, ценностные ориентации, мировоззрение;

2) систему целей – овладение знаниями, умениями, видами деятельности;

3) процесс – конкретные виды деятельности;

4) условия и средства: субъективные – обученность, здоровье, уровень интеллектуально-психического развития; объективные – источники информации, педагог, технические средства обучения;

5) результат – развитие, воспитание, образование.

Функциональная модель учения включает в себя систему мотивов, условия и средства, принятие требований педагога, постановку целей учения, выбор значимых условий, разработку программы ориентировочных, исполнительных и контрольных действий, реализацию программы, контроль результатов действий, принятие норм и критериев оценки, оценивание результатов учебных действий, принятие решения о коррекции.

В учебной деятельности объединяются не только ее познавательные функции, такие как восприятие, внимание, память, воображение, мышление, но и потребности, воля, мотивы и эмоции.

Учебная деятельность характеризуется тем, что она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач. В учебной деятельности осваиваются общие способы действий и научные понятия, общие способы действия предваряют решение задач, происходит восхождение от общего к частному. Учебная деятельность приводит к изменениям в самом обучающемся. В зависимости от результатов собственных действий происходят изменения психических свойств и поведения обучающегося.

В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит саму способность учиться, которая возникла на определенном этапе развития общества.

Учение является деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность. В этом случае знания, на овладение которыми направлено учение, являются мотивом к познавательной деятельности и одновременно – целью деятельности учения. Если человек

учится ради удовлетворения какой-либо другой потребности, то учение уже не является деятельностью, так как овладение знаниями служит в этом случае лишь промежуточной целью. Учение становится действием, реализующим другую деятельность.

Учение независимо от потребности – специфической для него или нет – реализуется действием или цепью действий. Одна и та же деятельность реализуется при помощи различных действий, как и одно и то же действие реализует разные деятельности. Таким образом, действие имеет относительную самостоятельность.

Выполнение учебной деятельности имеет целью усвоение социального опыта и этим отличается от других видов ведущей деятельности. Учебная деятельность направлена на самого обучаемого как на субъект в плане совершенствования, развития, формирования его личности с помощью целенаправленного присвоения общественного опыта в процессе теоретической и практической деятельности.

Деятельность учения своеобразна тем, что не пополняет богатства общества. Также она своеобразна своей потребностью – учение направлено на удовлетворение познавательной потребности.

Учебная деятельность носит общественный характер, так как по содержанию направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством, а также общественно значима и общественно оцениваема, соответствует общественно выработанным формам общения и протекает в специальных общественных учреждениях. Учебная деятельность характеризуется субъективностью, активностью, предметностью, целенаправленностью и осознанностью. **Деятельность учения** – это самоизменение и саморазвитие человека. **Предмет деятельности учения – исходный образ мира** – в ходе познавательных действий корректируется, обогащается и уточняется. **Психологическое содержание** – это усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, в процессе которых происходит развитие ученика.

Структура деятельности учения состоит из основных компонентов: мотивации, учебных задач, заданных в различной форме в определенных ситуациях, учебных действий, контроля, переходящего в самоконтроль, оценки, переходящей в самооценку.

Мотивация является первым обязательным компонентом деятельности учения и бывает внешней или внутренней. Мотивация всегда является внутренней характеристикой личности как субъекта деятельности. При этом эффективность учебного процесса напрямую связана с тем, какие мотивы образуют смысл для обучающихся.

Внешние мотивы не связаны с усваиваемыми знаниями и выполняемой деятельностью. В этом случае учение служит учащемуся средством достижения других целей. К внешним мотивам относятся награда, наказание, требование, угроза, материальная выгода, давление группы и т. п. К внутренним мотивам относятся те, которые побуждают к учению как к своей цели, – интерес к знаниям, стремление повысить профессиональный и культурный уровень, потребность в новой информации.

Целью учебной деятельности является получение знаний. Для ученика учение может отвечать познавательной потребности, которая выступает мотивом учения, двигателем учебной деятельности, а может служить и средством достижения других целей. В таком случае мотивом, позволяющим выполнять учебную деятельность, является эта другая цель.

Деятельность учеников внешне схожа, а внутренне – различна, потому что определена разными мотивами. Когда речь идет о путях повышения эффективности учебной деятельности, характер учебных мотивов является решающим.

Учебная задача является вторым по счету, но главным по сути компонентом учебной деятельности. Она предлагается ученику в виде определенного учебного задания с существенной для решения и результата формулировкой или в виде определенной учебной ситуации, совокупностью которых представлен учебный процесс.

С. Л. Рубинштейн соотносил понятие задачи с понятием действия, считал, что произвольное действие человека – это осуществление цели, и прежде чем действовать, необходимо осознать цель, для которой действие предпринимается. При этом недостаточно одного осознания цели, чтобы ее достичь, необходимо учесть условия, в которых должно совершиться действие. Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Сознательное действие человека – это более или менее сознательное решение задачи.

Учебной задачей является определенное учебное задание, которое имеет четкую цель. **А. Н. Леонтьев** определил, что задача – это цель, заданная в определенных условиях. **Д. Б. Эльконин** отмечал, что основное отличие учебной задачи в том, что ее результат и цель состоят в изменении самого субъекта, а не в изменении предметов, с которыми он действует.

Вся учебная деятельность представляется системой учебных задач. Задачи даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия – предметные, контрольные и вспомогательные, такие как обобщение, анализ, выписывание, схематизация, подчеркивание и т. п.

В структуру задачи обязательно входят два компонента: предмет задачи в исходном состоянии и модель требуемого состояния предмета задачи. Состав задачи как данное и искомое, известное и неизвестное представляется в форме исходного их состояния и модели потребного будущего как результата разрешения отношения между компонентами состава задачи.

Задача рассматривается как сложная система информации о каком-либо явлении, процессе или объекте, в котором лишь часть сведений четко определена, а остальные неизвестны. Она может быть найдена лишь на основе решения задачи или сведений, сформулированных таким способом, что между отдельными понятиями и положениями имеются несогласованность, противоречие, требующие поиска новых знаний, доказательства, согласования, преобразования.

Любая задача состоит из нескольких частей:

- 1) **предметная область** – класс фиксированных обозначенных объектов, о которых идет речь;
- 2) **отношения**, которые связывают эти объекты;
- 3) **требование задачи** – указание о цели решения задачи, то, что необходимо установить в ходе решения;
- 4) **оператор задачи** – совокупность тех действий или операций, которые необходимо произвести над условием задачи, чтобы выполнить ее решение.

Способом решения задачи называется любая процедура, которая при ее осуществлении решателем может обеспечить решение данной задачи. При решении задачи одним способом целью обучающегося является нахождение правильного ответа. Решая задачу несколькими способами, решающий стоит перед выбором наиболее краткого и экономичного решения, что требует актуализации многих теоретических знаний, известных способов и приемов, а также создания новых для данной ситуации.

Средства решения бывают **материальными (инструменты), материализованными (тексты, формулы, схемы) и идеальными (применяемые знания)**. Идеальные средства в вербальной форме в учебной задаче являются ведущими.

Выполнение учебной деятельности возможно только на основе осуществления учебных действий и операций. Все учебные действия делятся на два класса: **общие** и **специфические**. Общие используются при работе с разными знаниями (умение планировать деятельность, умение контролировать выполнение деятельности, приемы логического мышления), а специфические отражают особенности изучаемого предмета и используются в пределах данной области.

Виды умений в учебном процессе функционируют во взаимосвязи друг с другом. **Познавательная деятельность** – это система определенных действий и применяемых знаний. Познавательную деятельность следует формировать в строго определенном порядке, учитывая содержание действий, из которых она складывается.

Умение учиться состоит из познавательных действий, которые ранее необходимо было приобрести, после чего они используются как средства усвоения новых действий. Усвоенные познавательные действия могут быть использованы не только в качестве средств усвоения, но и для трудовой деятельности, при открытии новых явлений.

2. Развитие деятельности

Исследования **А. Н. Леонтьева** и **Д. Б. Эльконина** показали, что деятельность ребенка качественно изменяется в ходе процесса его развития. Оно представляет третью линию сложного пути становления человека наряду с интеллектуальным и личностным. Д. Б. Эльконин последовательно рассматривал изменение предметного действия ребенка в раннем детстве, совместность выполнения его со взрослым, которая включала прослеживание и пробы. Он отметил, что изменяются не только социальная ситуация развития, но и само предметное действие. И в игре, и в учении деятельность ребенка совершенствуется в плане осознанности, целенаправленности, установления произвольного отношения между мотивами и целями, усложнения операциональной стороны деятельности. В процессе развития у ребенка формируется в первую очередь умение произвольно устанавливать отношения между мотивом, т. е. тем, ради чего выполняется деятельность, и целью, т. е. тем, что должно быть получено в результате деятельности. Ребенок научается планировать, организовывать, соподчинять свои действия, выбирать способы деятельности.

В более сложных действиях выделяется последовательность операций, отрабатывается обобщенный способ действия, затем в ролевых играх, следуя правилам действия, ребенок принимает и проигрывает определенную роль. У ребенка вырабатываются навыки самоконтроля и саморегуляции, основанные на развитии способности отражать цели, действия и способы их осуществления, т. е. основанные на предметной рефлексии. Иначе говоря, в процессе развития ребенка как субъекта деятельности формируются целеполагание, или целенаправленность, саморегулятивность, произвольность, а также четкое разграничение способов и приемов действия для решения разных задач в различных жизненных ситуациях. При анализе основных положений, характеризующих процесс развития ребенка, выяснилось:

1) все рассмотренные линии развития в реальности взаимосвязаны, т. е. их совместное осуществление составляет такое прогрессивное изменение, которое является в полном смысле слова психическим и личностным развитием человека;

2) развитие происходит под воздействием социальной среды и общности в определенной социальной ситуации развития, прежде всего в ситуации воспитания и обучения. Связано это с тем, что все положения прогрессивной педагогической психологии подчеркивают важность развивающего и воспитывающего обучения средствами всех учебных предметов;

3) становление человека протекает во взаимодействии с другими людьми в процессе деятельности, обучения и воспитания. Это является одним из основных положений педагогической психологии.

По словам **С. Л. Рубинштейна**, ребенок развивается, обучаясь и воспитываясь. Это означает, что воспитание и обучение включается в сам процесс развития ребенка, а не надстраивается над ним. Черты характера ребенка, его способности и личностные психические свойства проявляются и формируются в ходе собственной деятельности ребенка.

3. Дошкольное детство. Игра как ведущая деятельность

Период дошкольного детства – возраст от трех до семи лет. Ребенок открывает для себя мир человеческих отношений, разных видов деятельности и общественных функций людей. Он испытывает сильное желание включиться во взрослую жизнь, активно в ней участвовать, что ему еще недоступно. Не менее сильно он стремится к самостоятельности. Из этого противоречия возникает ролевая игра – самостоятельная деятельность детей, которая моделирует жизнь взрослых.

Творческая игра – это деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей. Они в обобщенной форме в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Ребенок выбирает и исполняет определенную роль, при этом имея соответствующий образ, например папы, водителя, пирата, и соответственно – образцы его действий. Важен образный план игры, так как без него игра не может существовать. Жизнь в игре протекает в форме представлений, но она эмоционально насыщена и становится для ребенка его действительной жизнью.

Игра с сюжетом проявляется из предметно-манипулятивной деятельности в конце раннего детства. Первоначально ребенок был поглощен предметом и действиями с ним. Когда он овладел действиями, вплетенными в совместную деятельность со взрослыми, он начал осознавать, что действует сам и действует как взрослый. Он и раньше действовал как взрослый, подражая ему, но не осознавал, не замечал этого, смотрел на предмет через взрослого.

В дошкольном возрасте аффект переносится с предмета на человека, благодаря чему взрослый и его действия становятся для ребенка образцом не только объективно, но и субъективно.

Кроме необходимого уровня развития предметных действий, для появления сюжетно-ролевой игры необходимо коренное изменение отношений ребенка со взрослыми. К трем годам ребенок становится более самостоятельным, поэтому его совместная деятельность с близким взрослым начинает распадаться. Игра социальна по содержанию и происхождению, она не может развиваться без полноценного общения со взрослыми и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает благодаря взрослым. Также ребенку нужны различные игрушки, не имеющие четкой функции, которые он мог бы использовать в качестве заместителей других.

В игре ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и действует соответственно. Обязательным условием игры является яркое интенсивное переживание. Ребенок в своих игровых действиях воспроизводит образ, который у него вызвал сильный эмоциональный отклик.

Свое начало сюжетно-ролевая игра берет в режиссерской и образно-ролевой игре. Сюжетно-ролевая игра считается окончательно развитой к середине дошкольного возраста. Немного позже из нее уже можно выделить игру с правилами. Появление новых видов игры не отменяет уже знакомых, которые сохраняются и улучшаются.

Ребенок осуществляет человеческие роли и взаимоотношения в сюжетно-ролевой игре. У детей игрушки как идеальные партнеры наделяются своей ролью. Роль является не столь

важной в играх с правилами, главное здесь – выполнение правил игры. В большинстве игр проявляется соревновательный мотив, личный или командный выигрыш.

Игра как деятельность развивается, происходит становление ее отдельных компонентов. В каждой игре есть свои **игровые условия** – это участвующие в ней дети, куклы, а также другие игрушки и предметы. Их подбор и сочетание существенно изменяет деятельность игры в младшем дошкольном возрасте, так как игра в это время состоит в основном из однообразных повторяющихся действий, напоминающих манипуляции с предметами. Если игровые условия включают другого человека (куклу или ребенка) и тем самым приводят к появлению соответствующего образа, манипуляции имеют определенный смысл. При этом образ исчезает из представления ребенка вместе с изменением игровых условий.

Сюжет – это та сфера действительности, которая отражается в игре. Сначала игры связаны с семейными проблемами, затем по мере освоения новых областей жизни ребенок начинает использовать более сложные сюжеты – производственные, военные и т. п. Более разнообразными становятся и формы игры, игра на один и тот же сюжет становится более длительной и устойчивой. Старшие дошкольники способны играть в одно и то же по нескольку часов подряд, тогда как в три-четыре года ребенок может посвятить ей только 10–15 минут.

Содержание игры составляют воспроизводимые ребенком моменты в деятельности и отношениях взрослых.

Вследствие этого игра видоизменяется и к концу дошкольного возраста достигает очень высокого уровня развития. Роли непосредственно содержат сюжет и содержание игры. Во время периода дошкольного детства развитие роли, правил игры, игровых действий осуществляется по следующим направлениям: от игр, где система действий развернута и роли скрыты, – к играм, где система действий свернута и роли ясно выражены. У дошкольников более старшего возраста ролевая игра сливается с играми по правилам.

В развитии игры можно отметить две стадии. В первой (возраст ребенка 3–5 лет) происходит воспроизведение логики реальных действий людей. Здесь содержанием игры являются предметные действия. Во второй стадии (возраст 5–7 лет) создаются реальные отношения между людьми. Содержанием игры являются социальные взаимоотношения, смысл деятельности взрослых людей.

На развитие ребенка весомое влияние оказывает игра. Непосредственно в игре дети могут научиться общению друг с другом. Дети младшего возраста не умеют общаться со сверстниками, они играют рядом, а не вместе. Постепенно общение между детьми становится более интенсивным и продуктивным. В среднем и старшем дошкольном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно распределяя роли, а также и в процессе самой игры. Благодаря включению детей в общую эмоционально насыщенную для них деятельность становится возможным содержательное обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры. Если игра распадается по какой-либо серьезной причине, то разлагается и процесс общения.

Игра способствует развитию не только общения со сверстниками, но и произвольного поведения ребенка. Механизм управления своим поведением – подчинение правилам – складывается именно в игре, а затем проявляется в других видах деятельности. В игре образцом поведения является образ человека, поведение которого копируется. Самоконтроль проявляется к концу дошкольного возраста, а сначала ребенку нужен контроль со стороны товарищей по игре. До этого дети контролируют друг друга, потом – каждый самого себя.

При этом внешний контроль постепенно выпадает из процесса управления поведением, и образ начинает непосредственно регулировать поведение ребенка. Перенос механизма произвольности с игры в другие ситуации в этот период еще затруднен.

К семи годам ребенок все больше начинает ориентироваться на нормы и правила. К моменту поступления в школу он способен управлять своим поведением, а не только отдельными действиями.

В игре развивается мотивационно-потребностная сфера ребенка. При этом возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Формирующаяся произвольность поведения облегчает переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, стоящим на грани сознательности.

4. Младший школьный возраст

В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность. Она имеет определенную структуру. Ребенок в этом возрасте включен в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой оцениваются близкими взрослыми. Развитие личности в этот период непосредственно зависит от школьной успеваемости, оценки ребенка как хорошего или плохого ученика. **Мотивационная сфера**, по мнению **А. Н. Леонтьева**, является ядром личности.

Первым компонентом учебной деятельности является мотивация. Учебная деятельность направляется и побуждается различными учебными мотивами. Мотивы многообразны, среди них есть наиболее адекватные учебным задачам учебно-познавательные мотивы. Если они формируются у ученика, то его учебная работа становится осмысленной и эффективной. В их основе лежит познавательная потребность, а также потребность в саморазвитии. Это и интерес к содержанию учебной деятельности, т. е. к тому, что изучается, и интерес к процессу деятельности – как и какими способами достигаются результаты и решаются учебные задачи. Мотивация процессом учебной деятельности для ребенка – это также и мотив собственного роста, развития своих способностей, самосовершенствования.

Существуют виды мотивов:

1) широкие социальные мотивы учения – статус хорошего школьника, долг, ответственность, необходимость получить образование. Эти мотивы осознаются учениками и придают определенный смысл их учебной работе. Социальные мотивы учения важны для личностного развития школьника, у детей, которые хорошо успевают с первого класса, они достаточно полно представлены в их мотивационных системах. У неуспевающих школьников круг социальных мотивов сужен, мотивация обеднена при наличии сильных мотивов, связанных с получением оценки. Широкие социальные мотивы учения соответствуют тем ценностным ориентациям, которые дети берут у взрослых, главным образом усваивают в семье;

2) познавательный интерес. Глубокий интерес к изучению какого-либо учебного предмета сочетается с ранним развитием специальных способностей. Таких детей, считающихся одаренными, немного. Большинству младших школьников присущи познавательные интересы не слишком высокого уровня, но хорошо успевающих детей привлекают разные учебные предметы, в том числе самые сложные. Важным аспектом познавательной мотивации являются мотивы самосовершенствования. Когда ребенок в процессе обучения радуется тому, что узнал что-то новое, что-то понял, чему-либо научился, это значит, что у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности;

3) мотивация достижения успеха – желание хорошо и правильно выполнить задание, получить необходимый результат – нередко становится доминирующей в начальных классах. Она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы, но все же ориентирует ребенка на качество и результативность учебных действий независимо от внешней оценки, способствуя тем самым формированию саморегуляции. Наряду с познавательными интересами это наиболее ценный мотив, отличающийся от престижной мотивации;

4) престижная мотивация менее распространена, чем мотивация достижения. Она характерна для детей с завышенной самооценкой и лидерскими наклонностями. Это

побуждает ученика стремиться учиться лучше своих одноклассников, выделяться среди них. Престижная мотивация – мощный двигатель развития отличника, если ей соответствуют достаточно развитые способности. Развитие личности таких детей искажают индивидуализм, постоянное соперничество со способными сверстниками и пренебрежительное отношение к остальным. Кроме того, такие дети становятся неспособными к творчеству, так как стремление все сделать лучше и быстрее лишает их возможности сосредоточиться на самом содержании работы, углубления в процесс решения проблемной задачи;

5) мотивация избегания неудачи – вторая тенденция мотивации достижения. Данная мотивационная тенденция развивается на протяжении всего неуспешного обучения в начальных классах, и к окончанию начальной школы отстающие школьники чаще всего лишаются мотива достижения успеха и стремления получать высокие отметки, а мотивация избегания неудачи приобретает значительную силу, сопровождается тревожностью, страхом в оценочных ситуациях и придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску;

6) компенсаторная мотивация возникает у неуспевающих детей. Это побочные по отношению к учебной деятельности мотивы, позволяющие утвердиться в других областях – занятиях спортом, музыкой, рисованием, заботе о младших членах семьи и т. п. Если потребность в самоутверждении удовлетворяется в какой-либо другой деятельностной сфере, то низкая успеваемость не становится источником тяжелых переживаний ребенка. Второй компонент учебной деятельности – это учебная задача, т. е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действий. Учебная задача отличается от отдельных заданий. Дети, решая большое количество конкретных задач, стихийно открывают для себя общий способ их решения, причем этот способ оказывается осознанным в разной мере у разных учеников, и они допускают ошибки, решая аналогичные задачи. Развивающее обучение предполагает совместное открытие и формулирование детьми и учителем общего способа решения целого класса задач. В этом случае общий способ усваивается как образец и легче переносится на другие задачи данного класса, учебная работа становится более продуктивной, а ошибки встречаются не так часто и быстрее исчезают. Учебные операции входят в состав способа действий. Операции и учебная задача считаются основным звеном структуры учебной деятельности. Каждая учебная операция должна быть отработана. Программы развивающего обучения часто предусматривают поэтапную отработку по системе **П. Я. Гальперина**. Ученик, получив полную ориентировку в составе операций (включая определение последовательности своих действий), выполняет операции в материализованной форме под контролем учителя. Научившись делать это безошибочно, он переходит к проговариванию и затем на этапе сокращения состава операций быстро решает задачу в уме, сообщая учителю готовый ответ.

Четвертым компонентом учебной деятельности является контроль. Первоначально учебную работу обучающихся контролирует учитель, но постепенно они начинают контролировать ее сами, обучаясь этому под руководством учителя, а также самостоятельно, стихийно. Без самоконтроля невозможно полноценное развертывание учебной деятельности, поэтому обучение контролю – важная и сложная задача педагога. Причем недостаточно контролировать работу только по конечному результату (верному или неверному), ребенку необходим пооперационный контроль – за правильностью и полнотой выполнения операций, т. е. за процессом учебной деятельности. Ученик научается контролировать

процесс своей работы, и это способствует формированию такой психической функции, как внимание. Последним этапом контроля является оценка. Ее можно считать также пятым компонентом структуры учебной деятельности. Контролируя свою работу, ребенок должен научиться адекватно ее оценивать. При этом недостаточно общей оценки – насколько качественно и правильно выполнено задание. Необходимо оценивать свои действия – освоен способ решения задач или нет, и какие операции еще не освоены, не отработаны. Последнее особенно трудно для младших школьников, но и первая задача тоже является нелегкой в этом возрасте, так как, приходя в школу, они имеют, как правило, несколько завышенную самооценку.

Оценивая работу учеников, учитель не ограничивается выставлением отметки. Для развития саморегуляции учеников важна не отметка как таковая, а содержательная оценка – объяснение, почему поставлена такая отметка, какие плюсы и минусы имеют ответ или письменная работа. Учитель, содержательно оценивая учебную деятельность детей, ее результаты и процесс, задает определенные ориентиры – критерии оценки, которые должны быть усвоены детьми.

У детей есть свои критерии оценки. Младшие школьники высоко оценивают свою работу, если они потратили на нее много времени, вложили много сил, старания независимо от того, что получили в результате. К работе других детей они относятся обычно более критически, чем к своей собственной, в связи с чем учащиеся учат оценивать не только свою работу, но и работу одноклассников по общим для всех критериям. Часто используются такие приемы, как взаимное рецензирование, коллективное обсуждение ответов и т. д. Такие приемы дают положительный эффект именно в начальной школе, так как младшие школьники с легкостью принимают общие критерии оценки и способы их использования.

Учебная деятельность проходит длительный путь становления. Ее развитие будет продолжаться на протяжении всех лет школьной жизни, но основы закладываются в первые годы обучения. Становясь младшим школьником, ребенок попадает в принципиально новые условия, несмотря на предварительную подготовку, больший или меньший опыт учебных занятий. Школьное обучение отличается не только особой социальной значимостью деятельности ребенка, но и опосредованностью отношений со взрослыми образцами и оценками, следованием общим для всех правилам, приобретением научных понятий. Все это влияет на развитие его психических функций, личностных образований и произвольного поведения, также как и сама специфика учебной деятельности.

ЛЕКЦИЯ № 4. Характеристика и сравнительные особенности познавательных процессов и процесса развития личности в ситуациях обучения и воспитания

1. Развитие познавательной сферы и интеллекта

Согласно концепции **Дж. Брунера** «познание мира человеком имеет прежде всего чувственный и двигательный характер, т. е. ничто не может быть включено в мысль, не пройдя сначала через чувства и особенно через двигательную активность самого человека». Поэтому сенсомоторное отображение действительности является решающим в детские годы жизни. К этому первому способу отображения мира очень быстро добавляется следующий способ – иконическое отображение. При данном виде отображения мира у ребенка происходит интериоризация и откладывание в памяти образов воспринятых им реальных объектов. В школьном возрасте мир для ребенка сначала представлен в виде образов, а в дальнейшем мышление преобразуется в символическое. Впоследствии в подростковом и юношеском периодах этот мир образов постепенно уступает место понятиям – символическим отображениям предметов. Здесь речь выступает главным стимулом развития. Язык представляет собой важнейшее орудие развития когнитивных процессов, как подчеркивает Дж. Брунер. Советский психолог **Л. С. Выготский** высказывал такую же точку зрения, согласно которой развитие познавательных процессов неотделимо от развития речи. Язык является не только средством передачи культурного наследия, но и регулятором поведения, так как слово может вызывать или подавлять то или иное действие.

Развитие когнитивных процессов, как гласит концепция **Ж. Пиаже**, является результатом постоянных попыток адаптации человека к изменениям окружающей среды. Под влиянием внешних воздействий организм видоизменяет свои структуры активности в том случае, если они не удовлетворяют адаптационным требованиям, а при необходимости вырабатывает новые структуры. Таким образом, приспособление организма происходит посредством двух механизмов, одним из которых является ассимиляция, при которой человек старается приспособить новую ситуацию к существующим структурам и умениям, а вторым является аккомодация, при которой модифицируются старые схемы и приемы реагирования для того, чтобы приспособить их к новой ситуации.

Жан Пиаже определяет три главные стадии развития познавательных процессов:

1) **сенсомоторная** стадия становления и развития чувствительных и двигательных структур (первые два года жизни ребенка);

2) **стадия конкретных действий** (от 2 до 11 лет), когда слова все более начинают означать конкретные предметы, а действия постепенно интериоризируются. Таким образом, развивается мышление, которое сначала носит лишь субъективный характер, т. е. сосредоточено на том, что ребенок видит и знает, а не на самой действительности. Таким образом, мышление ребенка на этой стадии является эгоцентричным, но оно позволяет ему манипулировать предметами, сравнивать и классифицировать их, проделывать с ними конкретные операции. Лишь к десяти годам у ребенка бывает сформирована способность объективно относиться к окружающему миру;

3) **стадия формальных операций**; на ней происходит дальнейшее повышение способности к объективному истолковыванию конкретной действительности, развивается абстрактное мышление, и все более возрастающую роль начинают играть гипотезы и дедуктивные заключения. Понятийное мышление развивается настолько, что позволяет подростку представлять, например, такие далекие от конкретного опыта числа, как миллиард, факты из далекого прошлого или усваивать сложные классификации по биологии

и т. д. Стадия достигает полного развития к четырнадцати—шестнадцати годам (согласно Ж. Пиаже), но исследования показывают, что только 25–50 % людей могут мыслить абстрактно.

Жан Пиаже выделил четыре основных периода развития интеллекта вслед за образованием сенсомоторного интеллекта, а также появлением «символической функции», которая делает возможным усвоение языка, и происходит это, по его мнению, в возрасте от полутора до двух лет. В это же время начинается период протяженностью до четырех лет, который характеризуется развитием символического и допонятийного мышления. Интуитивное, наглядное мышление появляется в возрасте от четырех до семи—восьми лет, его прогрессивные сочленения вплотную подводят к операциям. Конкретные операции формируются в период с семи-восьми до одиннадцати—двенадцати лет, после чего вырабатывается формальное мышление, формирование которого происходит в течение всего периода юности. Его группировки характеризуют сформировавшийся рефлексивный интеллект.

Исследования Ж. Пиаже позволили выделить в каждой стадии отдельные фазы. Сенсомоторная стадия включает в себя шесть фаз, из которых **первая** – фаза врожденных рефлексов, которая происходит в первый месяц жизни ребенка и характеризуется рефлексом, вызываемыми внешними стимулами, такими как рефлекс сосания, хватания и мигания.

Вторая фаза – моторных навыков – продолжается от одного до четырех месяцев жизни ребенка. В ней в результате взаимодействия ребенка с окружающей средой (например, схватывание бутылочки с соской) формируются условные рефлексы.

Третья фаза – циркулярных реакций, которая длится от четырех до восьми месяцев жизни ребенка и представляет собой развитие координации между ощущениями и движениями ребенка.

Четвертая фаза – координации средств и цели (с восьми до двенадцати месяцев) – действия ребенка становятся преднамеренными, направленными на достижение своей цели.

Пятая фаза – случайное открытие новых средств (с двенадцати до восемнадцати месяцев), потянув скатерть, можно достать лежащие на столе предметы и т. п.

Шестая фаза – изобретение новых средств (с восемнадцати до двадцати четырех месяцев); поиск новых решений для достижения целей, доставание желаемых предметов, решение двух-, трехфазных задач.

Сенсомоторная стадия характеризуется функционированием наглядно-действенного мышления и становлением наглядно-образного мышления.

Стадия конкретных операций включает:

1) предоперационный уровень, продолжающийся от двух до пяти лет, который характеризуется развитием символического образного мышления, когда ребенок мысленно представляет себе предметы и называет их. Мышление ребенка существенно отличается от мышления взрослого и по форме, и по содержанию. Для структуры мышления ребенка свойственны главные особенности: эгоцентризм и синкретичность. Ребенок считает все окружающее его своим продолжением, которое удовлетворяет его собственные потребности. Ребенок не может смотреть на мир с точки зрения другого человека и улавливать связь между предметами. Проявление синкретизма мышления: ребенок вычленяет отдельные детали из целого, но не способен связать их между собой, а также и с целым, у него все перепутано. Ребенок не умеет устанавливать связи между разными элементами ситуации,

поэтому он не может объяснить свои действия, а также привести доводы в пользу своих утверждений, путает причины и следствия. Согласно Ж. Пиаже мышление ребенка характеризуется также **«детским реализмом»** (например, ребенок рисует не то, что видит, а то, что знает, отсюда «прозрачность» детских рисунков), **анимизмом** (проецирует свое «Я» на вещи, наделяя сознанием и жизнью движущиеся предметы: машины, солнце, облака, реки и т. д.), **артифициализмом** (ребенок убежден, что все сущее создано по воле человека и предназначено для служения ему: например, на вопрос «Что такое солнце?» отвечает: «Это чтобы нам светить», на вопрос «Что такое мама?» – «Это кто готовит еду»);

2) начальный уровень конкретных операций (с пяти—семи до семи-восьми лет) – ребенок приобретает способность к расположению объектов по уменьшению размеров и их классификации (например, картинки птиц – к группе птиц, рыб – к рыбам), формируется представление о сохранении материала;

3) сформированный уровень конкретных операций (с восьми до одиннадцати лет) – формируются представления о сохранении массы и объема, представление о времени и скорости, а также об измерении с помощью эталона.

Стадия формальных операций (с одиннадцати—двенадцати до пятнадцати лет) – мыслительные операции могут осуществляться без какой-либо конкретной опоры, формируется понятийное и абстрактное мышление, функционирующее с помощью понятий, гипотез и логических правил дедукции.

Согласно Ж. Пиаже развитием логики мышления является развитие операций, действий, которые перенесены внутрь и обратимы. Эти действия скоординированы в системе, которая подчиняется законам, относящимся к системе как целому, где основополагающей категорией является обратимость как перевод в противоположное действие, например соединение в разъединение. Построение операций включает в себя 4 стадии:

1) «моторные действия», в которых только вырисовывается определенная тенденция к обратимости;

2) дооперациональный период, который характеризуется обратимостью только сенсомоторных действий;

3) конкретные операции; в это время логические операции становятся продуктом координации действий соединения, разъединения, упорядочивания и установления соответствий, которые обрели форму обратимых систем;

4) пропозициональные, или формальные, операции; на этой стадии у ребенка формируется логика взрослого.

В трудах Ж. Пиаже можно проследить, как при переходе от эгоцентризма через децентрацию к объективной позиции ребенка по отношению к внешнему миру и к самому себе происходит развитие интеллекта.

Таким образом, теория Ж. Пиаже рассматривает развитие интеллекта ребенка как неизменные и непрерывные последовательности стадий, каждая из которых подготовлена предыдущей, а также подготавливает последующую стадию.

Концепция развития Валлона рассматривает этапы психической эволюции в виде прерывистой последовательности реорганизаций. Таким образом, в нужный момент появляется или подавляется какая-нибудь функция. Поэтому автор считает, что необходимо изучать конфликты и противоречия в ходе развития ребенка. А. Валлон отмечает, что развитие когнитивных процессов тесно переплетено с эмоциональным и личностным развитием, при этом эмоции появляются в психической жизни ребенка раньше всего

остального. Эмоции имеют чрезвычайно важное значение в психическом развитии ребенка, с помощью их происходит общение ребенка в социуме. Хотя А. Валлон не признает единого ритма развития для всех детей, но все же выделяет периоды, каждый из которых характеризуется своими признаками, обуславливающими взаимодействие ребенка с окружающими его людьми.

Согласно теории А. Валлона последовательные стадии детства:

1) от рождения до шести месяцев длится рефлексивная стадия, когда рефлексы возникают автоматически. Вслед за этим появляются условные рефлексы;

2) эмоциональная стадия (с шести до десяти месяцев) – характеризуется накоплением репертуара эмоций, таких как радость, отвращение, страх, гнев, позволяющих ребенку устанавливать контакты с людьми, влиять на их поведение. Эмоции непосредственно взаимосвязаны с движениями. У маленького ребенка движения тела свидетельствуют о психической жизни, являются внешним выражением эмоций. Первые контакты ребенка с окружающей его средой имеют эмоциональный аффективный характер, ребенок полностью погружен в свои эмоции, и поэтому он сливается с соответствующими ситуациями, вызывающими эти реакции. В это время ребенок не отличает себя от других людей;

3) начало практического мышления (с десяти до четырнадцати месяцев) – ребенок начинает узнавать звуки, слова, жесты, выражать свои желания жестами, словами;

4) проективная стадия (с четырнадцати месяцев до трех лет) – происходит развитие независимости ребенка, связанное с овладением ходьбой и речью. Ребенок способен исследовать и воздействовать на объекты, названия которых он узнает одновременно с их свойствами. Происходит переход от действия к мысли, что реализуется с помощью подражания. Подражание по образцу действий других людей, а также действия по социальной модели усваивается, ассимилируется человеком и показывает связь социума и психики ребенка. В этот период для ребенка важно, чтобы родители его понимали и дополняли его реакции. **Человеческий ребенок** – это существо социально-генетическое, социальная природа человека не насаждается путем внешних влияний, социальное выступает как абсолютная необходимость. Подход Валлона отличается от концепции **З. Фрейда**, который утверждал, что социального в природе человека нет, и от социологической концепции **Э. Дюркгейма**, который считал, что в человеке все социально, биология исключается полностью. Развитие психических характеристик происходит посредством движения и эмоций;

5) персоналистская стадия (с трех до шести лет) включает в себя три периода:

а) период противопоставления (в три года) – ребенок начинает испытывать потребность отвоевывать свою самостоятельность, процесс утверждения которой приводит ко многим конфликтам: ребенок противопоставляет себя другим, самоутверждает себя и при этом невольно оскорбляет окружающих людей, родителей, проявляет негативизм, непослушание. Этот кризис необходим в развитии ребенка. По мнению А. Валлона, именно с этого момента у ребенка появляется осознание своей собственной внутренней жизни. Одновременно с этим в когнитивном плане ребенок приобретает способность различать предметы по форме, размерам, цвету;

б) период нарциссизма (в четыре года) – ребенок проявляет усиленный интерес к самому себе, стремится выставить себя в выгодном свете, верит в свои сверхспособности, упорствует в достижении своих желаний и целей. В когнитивном плане восприятие становится более абстрактным, возникает способность различать линии, графические обозначения;

в) период подражания (в пять лет) – ребенок проявляет внимание к людям, к миру, испытывает привязанность к людям, поэтому воспитание ребенка в этот период должно быть насыщено симпатией. Если в этом возрасте ребенок лишен привязанности к людям, то в дальнейшем у него могут развиваться различные страхи и тревожные переживания или у него наступит психическая атрофия, след которой сохраняется в течение всей жизни. В этот период ребенок подражает и усваивает роли, придумывает себе героя. В течение всей персоналистской стадии в мышлении ребенка проявляется синкретизм, он расшифровывает ситуации по какой-нибудь одной детали или по набору деталей, между которыми не способен установить причинно-следственные связи;

б) учебная стадия (с шести до двенадцати лет) – ребенок поворачивается к внешнему миру, осваивает знания о вещах, их свойствах, различные формы активности. Его мышление становится более объективным, формируются умственные умения и операции;

7) стадия полового созревания отмечена повышенным вниманием подростка к самому себе, концентрацией на своих собственных потребностях. Он узнает себя как средоточение различных возможностей, утверждает свою независимость и оригинальность. Таким образом, заканчивается подготовка к жизни, которую составляет детство. В когнитивном плане развивается способность к рассуждениям и к связыванию абстрактных понятий.

Интеллектуальные способности человека достигают полного развития к восемнадцати—двадцати годам и до шестидесяти лет существенно не снижаются. Различия между умственным потенциалом в старости и молодости выявляются, если учитывать скорость мыслительной реакции и уровень памяти. С возрастом снижается скорость мышления, ухудшается кратковременная память, скорость заучивания и приема информации, затрудняется процесс организации материала во время запоминания. В старости у людей происходит резкое ослабление умственной деятельности. В результате психических и соматических заболеваний также могут происходить различные нарушения познавательных процессов.

В теории развития познавательных способностей Л. С. Выготского проявляются социальная сущность человека и опосредованный характер его деятельности. Развитие интеллекта человека происходит следующим образом: от непосредственного к опосредованному, «орудийному»; от общего нерасчлененного к дифференцированному, а также абстрактному и обобщенному отражению действительности; от произвольного к произвольному. В ходе интеллектуального развития ребенка происходят изменения и самих психически познавательных процессов, характеристики которых качественно изменяются. Например, от произвольных форм запоминания происходит переход к произвольным, от наглядно-действенной, наглядно-образной формы мышления к отвлеченной и абстрактно-логической форме мышления, а также к теоретическому мышлению.

Для педагогической психологии имеет большое значение положение, сформулированное Л. С. Выготским, о двух уровнях интеллектуального развития ребенка: первый – это уровень актуального развития, т. е. имеющийся в наличии уровень подготовленности, который характеризуется уровнем умственного развития, определяемым с помощью задач, которые ученик может выполнять самостоятельно, второй – это уровень, определяющий зону ближайшего развития ребенка. Этот второй уровень психического развития достигается ребенком в сотрудничестве со взрослым не путем прямого подражания его действиям, а решением задач, находящихся в зоне его интеллектуальных возможностей.

На основе этого сформулирован принцип опережающего обучения, определяющий эффективную организацию обучения, которая направлена на активизацию и развитие мыслительной деятельности обучаемого, формирование способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с другими обучаемыми, т. е. саморазвиваться. **Л. В. Занков** считает, что многократные однообразные повторения не могут способствовать интенсивному развитию школьников. Должно происходить при достаточно быстром темпе изучения углубление учебного материала, увеличение объема теоретического анализа, обобщения, – все, что развивает теоретическое мышление обучающегося.

Признаками интеллектуального развития человека являются: самостоятельность мышления, быстрота и прочность усвоения учебного материала, быстрота ориентировки при решении нестандартных задач, умение отличить существенное от несущественного, различный уровень аналитико-синтетической деятельности, критичность ума, а также темп продвижения как скорость формирования обобщения, экономичность мышления. Умение самостоятельно, творчески решать задачи разного типа, переходя от репродуктивных к творческим задачам, является основным критерием развития интеллекта ребенка.

Показатель рефлексии – это степень осознания ребенком собственных действий, самого себя, своего «Я», что является важным показателем развития. Осознание своего «Я» становится основным механизмом, опосредствующим разные стороны развития личности ребенка, в том числе и интеллектуальную.

Под влиянием и при участии взрослых у ребенка постепенно усложняется его умственная деятельность, что проявляется в виде изменений познавательной сферы ребенка, его предметно-коммуникативной деятельности и обучения, и происходит формирование целостной структуры интеллекта в таких его компонентах, как сенсорно-перцептивный (ощущение, восприятие), мнемологический (память, мышление), атенционный (внимание). Как показывают исследования, структура интеллекта постоянно меняется.

В студенческом возрасте очень ярко выявляется развитие интеллекта после школьной скамьи. Студенческий возраст отличается тем, что во время этого периода происходит процесс очень сложного структурирования интеллекта, которое очень индивидуально. Развитие человека студенческого возраста отличается непрерывающимся возрастанием продуктивности учения и усиленной работоспособности, динамики прогрессивного движения без каких-либо понижений и кризисов, даже без стабилизации функций. Студенческий возраст предоставляет наибольшие возможности развития, так как именно в этом возрастном диапазоне расположены сензитивные периоды, которые были недостаточно использованы при обучении. Сложная структура этого периода развития совмещает моменты повышения одной функции не только с моментами стабилизации, но и понижением других функций.

По данным исследований **Б. Г. Ананьева**, структура интеллекта динамично изменяется на протяжении всего возрастного развития, как и внутри самого студенческого возраста. В возрасте 18–21 года, например, функции памяти, мышления, внимания и восприятия образуют цепочку связей. В 22–25 лет происходит образование сложноветвящегося комплекса, который группируется вокруг мнемологического (единая структура памяти – мышления) и атенционного (фактор внимания) центров. Роль фактора внимания возрастает в студенческом возрасте (в 18–21 год он занимает четвертое место по числу и мощности корреляционных связей, а в 20–25 лет – уже второе). Возраст 18–21 год характеризуется наименьшим объемом внимания, повышением уровня его концентрации. В 22 года

происходит усиление устойчивости внимания, этот факт является свидетельством важности целенаправленной работы над организацией внимания студентов в учебном процессе. Развитие мышления и памяти находится в тесной и непрямой зависимости. В 18–19 лет наблюдается относительная стабилизация мыслительных функций. В 19–24 года мнемологические функции опережают логические, а в 20, 23, 25 лет отмечается обратная картина. В 22 года и в 26 лет наблюдается снижение показателей обеих функций. В возрасте от 30 до 35 лет в структуре интеллекта формируются уже три ядра: мнемологическое, атенционное и логическое, после чего опять образуются два ядра, происходит группировка корреляционных связей вокруг логического и атенционного ядер.

Практический интерес для педагогической деятельности представляет то, что логический компонент, компонент вербального понятийного мышления остается все время одним из ведущих в структуре интеллекта. Учение, образование и особенно систематическое учение и самообразование являются очень мощным фактором, поддерживающим высокий уровень мыслительной активности человека и его интеллектуальной работоспособности.

2. Развитие личности

Личность человека развивается на протяжении всей его жизни. Чтобы детально проанализировать весь процесс формирования личности, необходимо для каждого возраста выделить его ведущую, обуславливающую главные изменения в психических процессах и особенностях личности ребенка на данной стадии его развития деятельность.

Младенчество (0–1 год) – это этап так называемого «доверия к миру». Малыш общается со взрослыми, которые за ним ухаживают, а также начинает осваивать нормы отношений между людьми.

В возрасте раннего детства (1–3 года) – на этапе «самостоятельности» – ведущей является предметная деятельность. На данном этапе ребенок обучается обращаться с различными предметами.

Дошкольное детство (3–7 лет) – этап «выбора инициативы». Ведущая деятельность – игра. На этом этапе происходит освоение социальных ролей, взаимоотношений между людьми.

В младшем школьном возрасте (6–11 лет) – на этапе «мастерства» – ведущая деятельность – учебная, происходит освоение, развитие интеллектуально-познавательной сферы личности.

В подростковом периоде (11–14 лет) ведущей деятельностью является общение с детьми своего возраста. На данном этапе ведущая сторона социализации – освоение норм отношений между людьми.

Юношеский период (14–18 лет) – этап самоопределения в мире – характерен тем, что у человека происходит освоение профессиональных умений и знаний, а ведущей является учебно-профессиональная деятельность.

Период поздней юности (18–25 лет) – этап «человеческой близости» – на данном этапе осваиваются нормы межличностных отношений, а также профессиональных и трудовых умений при ведущей трудовой деятельности и профессиональной учебе.

На этапе зрелости ведущими для человека являются трудовая деятельность, семья и воспитание детей. В социальном плане зрелый человек совершенствует межличностные и профессиональные отношения, трудовые умения.

Психоаналитическая концепция развития личности З. Фрейда отмечает, что у каждого человека имеются врожденные сексуальные инстинкты. Это внутренняя психическая инстанция – «Оно», которая является наследственным фактором развития. Влияние внешней среды, общества обуславливает возникновение сознания и «Сверх-Я». На «Я» происходит давление со стороны «Оно» и «Сверх-Я», со стороны наследственности и внешней среды, при этом влияние среды вытесняет сексуальное влечение, поэтому и отношения между ними носят противоречивый характер. Общество выступает источником всевозможных травм. Развитие личности рассматривается З. Фрейдом как совпадающее с психосексуальным развитием ребенка. Все психосексуальные стадии развития ребенка (оральная, анальная, фаллическая, генитальная) имеют свои особенности протекания, которые обуславливают ход жизненной судьбы, тип характера и личности, разновидность нарушений психики взрослого человека. Каждый этап психосексуального развития характеризуется определенным способом проявления половой энергии – либидо через эрогенные зоны, присущие данному возрасту. В том случае, если удовлетворение влечения либидо

происходит неадекватным образом, у человека может произойти фиксация определенных черт личности. Если фиксация произошла на оральной стадии развития, у человека формируются такие черты личности, как жадность, неудовлетворенность всем предлагаемым, ненасытность, стремление получать удовольствие через рот – привычки курения, алкогольной выпивки, гурманства, словесной агрессивности, орального секса и т. д. По убеждению З. Фрейда, на оральной стадии люди делятся на пессимистов и оптимистов.

Фиксация на анальной стадии закрепляет такие черты личности, как пунктуальность, скупость, чрезмерную чистоплотность, упрямство, а также склонность к коллекционированию, агрессивность и скрытность, экономность и накопительство. Фаллическая стадия (с 2 до 5 лет) характеризуется тем, что ребенок проявляет интерес к своим половым органам и манипулирует ими, а также переживает **эдипов комплекс**, по мере преодоления которого формируются «Сверх-Я», совесть, а также происходит появление психологической дистанции с родителем противоположного пола и отождествление себя с родителем одного с ним пола. В это время ребенок перенимает роли и установки, свойственные его полу. В случае фиксации развития на данной стадии у человека может появиться гомосексуальная ориентация или результатом этой фиксации может стать поиск партнера, который был бы заменой родителей. Согласно З. Фрейду самые важные периоды: в жизни ребенка завершаются до 5 лет – именно в это время формируются главные структуры личности (уже сформированы структуры «Я» и «Сверх-Я»).

На фаллической стадии у человека зарождаются такие черты личности, как благоразумие и самонаблюдение, рациональное мышление, утрирование социальных проявлений поведения, свойственных тому или иному полу. На латентной стадии (5—12 лет) половой интерес у ребенка снижается, и «Я» полностью контролирует потребности «Оно», энергия человека направлена на школьное обучение, освоение общечеловеческого опыта и культуры, освоение различных форм поведения, свойственных данному полу. В это время возникают дружеские отношения за пределами своей семьи. На генитальной стадии (12–18 лет) возвращаются детские сексуальные стремления, при этом объединяются все бывшие эрогенные зоны и появляется стремление к нормальному сексуальному общению. При затруднении нормального сексуального общения могут происходить регрессии, возвраты к прежним стадиям развития: усиление агрессивных стремлений «Оно», возврат эдипова комплекса и стремлений к гомосексуальности, к предпочтительному выбору и общению с лицами своего пола. З. Фрейд указывает, что «нормальное развитие происходит при помощи механизма сублимации. Развитие, происходящее посредством механизмов вытеснения, регрессии или фиксации, рождает патологические характеры, примером которых служат два наиболее ярких типа характера, формирующихся на этой стадии, – психическая гомосексуальность и нарциссизм». Люди с психической гомосексуальностью не проявляют гомосексуальность как половое извращение. Такие люди основывают свою жизнь на том, что общество предпочитают семье и имеют тесные компании с людьми своего пола, предпочитают дружбу и общественную деятельность в обществе лиц своего пола. Второй тип сексуального характера – нарциссизм – вся энергия либидо направляется человеком на самого себя, все внимание направлено на себя, свои действия, свои переживания, главное место занимают самоудовлетворенность и самодовольство.

З. Фрейд считал основными признаками достижения психологической зрелости желание работать и создавать что-то ценное и полезное, а также способность любить другого человека ради него самого.

Анна Фрейд, изучая закономерности развития ребенка, отмечала, что параллельно с сексуальным развитием (оральная, анальная, фаллическая, латентная, пубертатная фазы) происходит соответствующее развитие агрессивности (кусание, плевание, цепляние как оральная агрессивность, затем разрушение и жестокость, садизм на анальной стадии, позднее властолюбие, хвастовство, зазнайство на фаллической стадии, диссоциальные проявления у подростков на пубертатной стадии). А. Фрейд считает, что «каждая фаза развития ребенка – это результат разрешения конфликта между его внутренними инстинктивными влечениями и внешними ограничивающими требованиями его социального окружения». Нормальное детское развитие согласно А. Фрейд происходит скачками, не постепенно шаг за шагом, а то вперед, то снова назад с постоянным чередованием прогрессивных и регрессивных процессов. Дети в ходе своего развития делают как бы два шага вперед и один шаг назад.

В теории А. Фрейд «развитие ребенка представлено в виде процесса его постепенной социализации, который подчиняется закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности». При этом поиск удовольствия – это внутренний принцип ребенка, а удовлетворение желаний ребенка зависит от внешнего мира (в детстве – в первую очередь от его матери). Поэтому мать выступает первым законодателем для ребенка, и ее настроение, симпатии и антипатии оказывают большое влияние на его развитие.

Одним словом, быстрее всего развивается то, что больше всего нравится матери и ею приветствуется. Ребенок является незрелым до тех пор, пока его собственные желания господствуют над ним, а решение об удовлетворении этих желаний или отказе принадлежит внешнему миру, родителям и другим людям. Стремление ребенка к удовлетворению своих желаний любой ценой по принципу удовольствия может лежать в основе его асоциального поведения. Лишь когда ребенок способен действовать по принципу реальности, учитывать требования социального окружения, анализировать свои намерения и самостоятельно решать, нужно ли то или иное побуждение отклонить или превратить в действие, становится возможным переход ко взрослому состоянию. При этом следует учитывать, что продвижение к принципу реальности само по себе не гарантирует, что человек будет следовать социальным требованиям.

В соответствии с теорией А. Фрейд такие нормальные элементы детской жизни, как например, жадность, ревность, корысть, могут привести ребенка к асоциальному поведению. С помощью защитных механизмов психики происходит вытеснение из сознания некоторых инстинктивных желаний ребенка, не одобряемых обществом, другие желания могут перейти в свою противоположность – реакционные образования, они сдвигаются с себя на других людей, что называется проекцией, либо направляются на другие цели (сублимация) – так сложно и болезненно происходит социализация ребенка, включение его в жизнь общества. Для развития «Я» организация защитного процесса является важной и необходимой составной частью. Развитие памяти, речи, мышления является необходимым условием для развития личности и социализации ребенка. По мере развития мышления происходит осмысление причинно-следственных связей, в результате чего поведение становится более обособленным, самостоятельным. Развитие принципа реальности в сочетании с развитием мыслительных процессов важно для социализации ребенка, что открывает путь для новых механизмов социализации (таких как подражание, идентификация, интроекция), для выхода ребенка из семьи в школу, из школы – в общественную жизнь, когда человек постепенно отказывается от личных преимуществ и учитывает интересы других людей, нормы морали и

законы общества.

Психосоциальная концепция развития личности, разработанная Э. Эриксеном, говорит о тесной связи психики человека с характером общества, в котором он находится. Э. Эриксон пришел к пониманию того, что каждая культура имеет особый стиль воспитания детей, который принимается матерью как единственно правильный. Стиль воспитания зависит от требований социума, такие требования можно определить для каждой стадии развития человека. Э. Эриксон подчеркивал, что на состояние «Эго» человека оказывают влияние и биологические, и психологические, и социальные факторы, в результате чего человек приобретает объективное чувство принадлежности к своей социальной группе, осознает свою индивидуальность и неповторимость.

Э. Эриксеном было введено понятие групповой идентичности, формирующейся с первых дней жизни. Групповая идентичность означает ориентацию ребенка на включение в определенную социальную группу, он начинает воспринимать мир, как эта группа. У человека вырабатывается устойчивое ощущение «Эго», которое делает поведение осознанным процессом. При изучении фиксированных периодов развития ребенка Эриксон при достаточном внимании к сексуальным и биологическим основам формирования личности более существенной считал социокультурную «Эго-ориентацию». Вся жизнь – путь развития «Эго», на котором можно обособить восемь эпигенетических стадий, разделенных кризисами, которые являются переломными моментами в развитии человека.

На первой стадии, стадии младенчества, основную роль в жизни ребенка играет мать, так как именно она ухаживает за ним, кормит его, дает ему ласку и заботу.

Тогда у ребенка возникает базовое доверие к миру, которое проявляется в хорошем сне ребенка, легкости его кормления, хорошей работе кишечника, умении спокойно ждать мать (не кричит, не зовет, ребенок как бы уверен, что мать придет и сделает то, что нужно). Мать оказывает значительное влияние на развитие доверия ребенка. Здесь важно не количество пищи, а качество ухода за ребенком, важна уверенность матери в своих действиях. Если мать тревожна, невротична, если обстановка в семье напряженная, если ребенку уделяют мало внимания (например, он в доме сирот), то формируется базовое недоверие к миру, устойчивый пессимизм. Если в это время ребенку недостает эмоционального общения, то его психическое развитие нарушается, происходит его замедление.

Во время мышечно-анальной стадии (от 1 до 3 лет) возникают автономия и независимость или стыд и сомнение, у ребенка вырабатывается сила воли, он обучается контролировать функции своего организма при дефекации. Под влиянием общества и родителей ребенок приучается к аккуратности и опрятности. Под влиянием социального неодобрения ребенок начинает ощущать возможность наказания, у него формируется чувство стыда. По окончании данной стадии у ребенка должно выработаться равновесие между автономией и стыдом. Положительное соотношение будет вырабатываться в том случае, если родители не подавляют желания ребенка и не применяют физические наказания.

В возрасте 3–5 лет, на третьей стадии, ребенок уже убежден, что он личность, так как бежит, умеет говорить, расширяет область овладения миром, у него формируется чувство предприимчивости, инициативы, которое закладывается в игре. В этой деятельности у ребенка развивается умение взаимодействовать с другими людьми, возникает понятие цели действия, у него происходит развитие психических процессов и характеристик: воли, мышления, памяти и т. п. В случае сильного подавления родителями ребенка, невнимания к

его играм у него могут закрепиться неуверенность, пассивность, а также чувство вины.

В младшем школьном возрасте (6—11 лет, четвертая стадия) ребенок уже исчерпал возможности развития в рамках семьи. Теперь в рамках школы происходит приобщение ребенка к знаниям о будущей деятельности. В латентном периоде у инициативного ребенка возникает чувство компетентности, развивается трудолюбие. Если у ребенка неудачи в учебной деятельности, то это приводит к появлению и даже закреплению неверия в свои силы, чувства своей неполноценности или отчаяния, к потере интереса к учебе. У ребенка с чувством вины вместо чувства компетентности развивается комплекс неполноценности и чувство некомпетентности, при этом важным является условие, чтобы родители помогли ему преодолеть школьные трудности. В том случае, если родители только ругают и наказывают ребенка за плохие отметки, чувство неверия в свои силы и неуверенности может закрепиться у ребенка на всю жизнь.

В подростковом возрасте (пятая стадия, 12–19 лет) формируется центральная форма эгоидентичности. Перед подростком встают такие вопросы, как бурный физиологический рост, половое созревание, озабоченность тем, как он выглядит перед другими, важность поиска своего профессионального призвания, обладание способностями и умениями. Все это уже является требованием общества к подростку о самоопределении. На фоне этих требований с новой силой проявляются все прошедшие критические моменты. При положительном разрешении предыдущего кризиса подросток с успехом формирует целостную форму эгоидентичности и находит свое «Я», а также признание себя самого в отношении окружающих, возникает чувство самодостаточности. В негативном случае происходит диффузия идентичности, подросток не имеет возможности найти свое «Я», не может осознать свои цели и желания. В этом случае происходят возврат, регрессия к инфантильным детским и жддивенческим реакциям. У подростка проявляется устойчивое чувство тревоги, возникает ощущение одиночества, он внутренне осознает себя опустошенным, постоянно ожидает каких-либо перемен в жизни, но сам активно ничего не предпринимает. При несформированности целостной формы эгоидентичности у подростка возникает страх при межличностном общении и общении с лицами противоположного пола. Чувство неполноценности вызывает враждебность, презрение к окружающему, появляется ощущение «непризнания себя» со стороны окружающих людей. Кризис идентичности приводит к неспособности делать правильный выбор. В случае, если подростку удастся найти себя, то идентификация облегчается.

На шестой стадии (молодость, или ранняя зрелость, 20–25 лет) для человека актуализируется поиск спутника жизни, важным становится тесное сотрудничество с людьми, а также укрепление связей со своей социальной группой. Человек без страха обезличивания смешивает свою собственную идентичность с проявлениями других людей, появляется чувство близости, единства, сотрудничества, интимности с определенными людьми, возникает любовь. В случае перехода чувства неполноценности на эту стадию у человека наступает изоляция, которая препятствует сближению с друзьями или любимым человеком, и как следствие, возникает чувство одиночества.

Седьмая, центральная стадия (25–50 лет) – взрослый этап развития личности. Развитие идентичности происходит в течение всей жизни человека. Сильной стороной на седьмой стадии является забота. Положительным качеством этой стадии развития является то, что личность вкладывает себя в любимую работу, в заботу о детях, таким образом, человек удовлетворен собой и жизнью. В другом случае, если человеку не на кого излить свое «Я» в

этот период – у него нет любимой работы, нет семьи и детей, происходят опустошение личности, застой и косность, может начаться психологический и физиологический регресс. В основном отрицательные проявления выражены сильно, если личность была предварительно подготовлена к этому отрицательным ходом своего развития, т. е. просматривались отрицательные проявления на всех стадиях развития личности.

На восьмой стадии, после 50 лет, формируется завершенная форма эгоидентичности, основанная на проявлениях всего пути развития личности. Человек переосмысливает всю свою жизнь, осознается свое «Я» в духовных раздумьях о прожитых годах. Человеку необходимо понять то, что его жизнь является неповторимой, ее невозможно переделать. У человека происходит принятие самого себя и своей жизни, появляется осознание необходимости логического завершения жизни. Таким образом, проявляется мудрость и отстраненный интерес к жизни перед лицом смерти. В том случае, если не произошло принятия себя и своей жизни, у человека возникает разочарование, потеря вкуса к жизни, ощущение, что жизнь прожита зря.

Как указывает Э. Эриксон, в течение всей жизни человек переживает восемь психосоциальных кризисов, которые являются специфическими для каждого возраста. Благоприятное или неблагоприятное их прохождение определяет возможность последующего становления личности.

Кризис первой стадии выражается в базальном доверии или базальном недоверии. В данном случае успешное разрешение кризиса зависит от того, насколько мать передала ребенку чувство внутренней уверенности и узнавания, в ответ на которое ребенок начинает ощущать доверие, у него не возникает страха при отсутствии матери по какой-либо причине. Наоборот, у него появляется надежда на все хорошее. А в случае неудовлетворения основных потребностей ребенка, наоборот, появляется недоверие к окружающему миру.

Разрешение второго кризиса в жизни человека, кризиса раннего детства, базируется на результате преодоления кризиса младенчества. Имея доверие к родителям и к миру, ребенок легче обучается автономии и самостоятельности. При разрешении первого кризиса в сторону недоверия и нетерпеливости родителей у ребенка возникают сомнения и стыд из-за своей беспомощности.

Кризис третьей стадии основан на результате разрешения предыдущего кризиса. Если в результате автономии воспиталась сила воли, то в возрасте игры возникает инициативность, порождается цель действия. При невозможности осуществления своих собственных планов, переживании неудач и безответственности может появиться покорность и чувство вины.

В школьном возрасте проявляется четвертый кризис – идентичности. Кризис школьного возраста приводит инициативных детей к развитию трудолюбия и возникновению чувства компетентности. У детей, личность которых содержит чувство вины, наоборот, может проявиться чувство неполноценности в плане использования возможностей и средств, а также в плане собственного статуса среди сверстников.

Пятый кризис происходит у подростков, когда они усваивают образцы поведения значимых для них людей. В процессе идентификации происходит объединение опыта подростка, его возможностей и выборов. При неспособности подростка к идентификации возникает путаница ролей в различных сферах жизни.

Шестой кризис возникает у взрослых молодых людей, когда перед человеком встает проблема интимности, он связан с поиском близости с любимым человеком. Положительное разрешение кризиса шестой стадии дает возможность устанавливать

интимность в отношениях как с супругами, так и с друзьями. Стремление к близким отношениям не должно заглушаться страхом потерять свое «Я». Если у человека отсутствует опыт общения с близким человеком, создания отношений, то это приводит к изоляции человека и его замыканию на самом себе.

В возрасте 40 лет человек переживает свой седьмой кризис. В это время развивается чувство сохранения рода, появляется интерес к молодому поколению, к его воспитанию, стремление внести свой вклад в жизнь будущих поколений, передать опыт и т. д.

Это очень продуктивный период жизни человека, период созидания в различных сферах жизни. В этот период, если нет истинной близости с близким человеком, отношения становятся скудными, человек существует только для себя.

На стадии поздней зрелости (от 65 лет до окончания жизни) возникает восьмой кризис, связанный с мудростью. Если человек на протяжении жизненного пути достиг цельности личности, то разрешение данного кризиса будет благоприятным. Человек осознает свой пройденный путь, принимает его, понимает, что жизнь прожита не даром. У продуктивного человека возникает «эгоин-теграция» и мудрость. При негативном разрешении кризиса человек чувствует, что жизнь прошла не так, как ему хотелось, время потеряно. Недовольство прожитой жизнью и невозможность что-либо изменить в прошлом или начать жить заново его раздражает, тогда возникает отчаяние от приближения к последней границе жизни.

**ЛЕКЦИЯ № 5. Психологический анализ
развивающих функций традиционной и
инновационной стратегий организации
образования**

1. Личностно-ориентированное образование

Личностно-ориентированное, или индивидуально-ориентированное, образование основывается на цели совершенствования и развития личности ребенка. Технология личностно-ориентированного образования вбирает в себя достижения не только педагогики, но и психологии, и гуманистической философии. Внимание учителя здесь нацелено на целостность уникальной, неповторимой личности ребенка, которая старается максимально реализовать свои возможности, т. е. самоактуализироваться. В противовес формализованной передаче знаний ученику, присущей традиционной технологии, главной целью личностно-ориентированного обучения и воспитания является восприятие личностью ребенка нового опыта, развитие его способности на взятие ответственности за себя и собственный осознанный выбор в разнообразных ситуациях жизни.

При объяснении работает сознание учителя, а ученик не включен в активную деятельность, он лишь пассивно воспринимает. При понимании в образовательную деятельность включены два субъекта, работают два сознания, вследствие чего возникает диалог и взаимопонимание. В то время как объяснение – это назидание сверху, понимание – это сотрудничество, общение, позволяющее учителю и ученику быть равными, что рождает взаимопонимание. При установке педагога не на познание предмета, а на общение и взаимопонимание с учениками происходит их освобождение для творчества. Таким образом, в личностно-ориентированном образовании творчество и исследование становятся главным способом познания действительности. В этом процессе ролью педагога являются поддержка учащегося и помощь ему в его деятельности, так как малы еще возможности ребенка, интеллектуальные, физические и духовные. Таким образом, поддержка ребенка педагогом передает существо гуманистического отношения учителя к детям. Поддержка осуществляется в таких проявлениях, как любовь к ребенку, очеловечивание окружающей его среды, проживание в нем своего детства, сохранение ощущения детства для педагога в самом себе. Педагог развивает способность к пониманию ребенка, мудрому осмыслению его поступков, веру в чистоту души ребенка, чистоту своих мыслей о ребенке, способность направлять и исправлять развитие ребенка, а не ломать его индивидуальность. Педагог понимает, что ребенок постоянно находится в состоянии самопознания.

Особенностью личностно-ориентированного образования является ориентация педагога на развитие личности ребенка в соответствии не с какой-либо программой, а с заключенными в нем от рождения способностями. В данном случае содержанием образования является сама среда развития ребенка, направленная к человеку и содержащая соответствующие этому идеалы и нормы.

2. Технология поддержки ребенка

С помощью технологий личностной ориентации происходит поиск соответствующих индивидуальным свойствам каждого ребенка методов и средств образования. Для достижения данной цели используется психодиагностика, меняются средства обучения, организация деятельности ребенка, содержание образования.

Технологии индивидуальной поддержки лучше всего разработаны в исследованиях гуманистической психологии **К. Роджерса**, по мнению которого педагогика, как и терапия, призвана вернуть ребенку его здоровье как физическое, так и психическое. При этом учитель должен создавать условия для индивидуального развития детей. Этому помогает демонстрация учителем своего доверия к детям во время учебного процесса. Развитию детей способствует то, что учитель уточняет, помогает сформулировать конкретные задачи и цели, которые решает ребенок, детский коллектив. В процессе учения педагог должен ориентироваться на то, что ребенок имеет свою внутреннюю учебную мотивацию. Для развития ребенка важно, чтобы он мог в любое время спросить, обратиться за помощью к учителю, который является значимым для ребенка, имеет ценность для него как средоточие опыта. При этом главным является доступность педагога по отношению к каждому ученику.

Так как в процессе учения происходит обоюдное развитие как ученика, так и учителя, то педагог должен постоянно развивать свою способность к эмоциональному ощущению настроения ученического коллектива, отдельно взятого ученика, учиться принимать чувства детей и активно взаимодействовать с ними.

Достаточно трудным, непривычным испытанием для учителя может стать достижение открытости перед детьми, умения открытого выражения своих чувств перед детьми в классе. В процессе такого взаимодействия у педагога развивается **эмпатия**, она дает возможность понимания чувств каждого ученика, его переживаний.

В этом процессе важным является развитие педагога в плане самопознания, реального оценивания своих возможностей. Здесь в процессе развития имеет место такой компонент, как средства поддержки детей, условно делящиеся на две группы.

Первая группа – общей педагогической поддержки всей группы учеников – представляет собой отношение к ученикам, которое должно быть приветливым и внимательным, доверие, привлечение учеников к планированию уроков, использование игр, драмы, привлечение к созданию творческих работ, создание ситуаций взаимного обучения, общение в форме диалога, позитивная оценка достижений ребенка.

В **второй группе** содержатся средства индивидуальной личностной поддержки, диагностирующие индивидуальное развитие ребенка, степень его обученности, выявление его личных проблем. К таким средствам относится определение количества необходимой поддержки каждого ребенка, основанное на его понимании, знании его физических и психических способностей и особенностей. Особое значение здесь имеет принятие характера ребенка, особенностей его речи, поведения, индивидуального темпа учебной деятельности. Большое значение при этом имеет создание ситуаций успеха, которые поднимают самооценку детей, способствуя их самореализации, оценивание вклада каждого ребенка в решение общих для детского коллектива проблем.

3. Педагогика сотрудничества

Обучение в сотрудничестве названо в педагогике мира наиболее успешной технологией, противостоящей традиционным технологиям обучения и воспитания. Эта технология имеет разные варианты, позволяющие решать различные задачи в области обучения, что позволяет достигать истинно высоких результатов.

Помимо достижения целей овладения знаниями и умениями, данная технология развивает коммуникативные навыки и умения, социализацию, что является очень важным в современной жизни. При обучении в сотрудничестве достигаются удивительные результаты: ученики становятся друзьями не только в школе, но и за ее пределами. Этому способствует сама атмосфера обучения в сотрудничестве: развитая на занятиях доброжелательность в отношениях и заинтересованность в успехах окружающих товарищей не может удерживаться в границах учебного процесса, начинает влиять на все существование ребенка. Деятельность сотрудничества развивает равенство ученика и учителя. Ученик здесь является субъектом своей учебной деятельности.

Посредством данной технологии обстановка сотрудничества возникает в коллективе между администрацией, учителями и ученическим коллективом, а также с окружающим социумом – родителями, семьей, общественными организациями.

Главная цель обучения в сотрудничестве – это пробуждение внутренних сил и способностей учеников, использование всех имеющихся возможностей детей в целях всестороннего развития их личности. Такой подход формирует у ребенка положительную Я-концепцию, способствующую дальнейшему развитию и самоактуализации, положительному представлению о своей личности.

В дидактическом плане здесь содержание обучения выступает не как цель школы, а как средство развития детской личности. При положительном подкреплении происходит обучение учеников обобщенным умениям, способам мышления.

В плане воспитания технология сотрудничества актуализирует личность ребенка, формируя в ней общечеловеческие ценности, развивая творческие способности. Педагогика сотрудничества возрождает традиции как национальные, так и культурные, сочетая в себе коллективное и индивидуальное, ставит для выполнения сверхцели.

Также технология сотрудничества содержит различные варианты, имея при этом разные и широкие возможности.

Самые интересные варианты этого метода.

1. Обучение в команде, при котором внимание уделяется успеху всей группы, который достигается посредством самостоятельной работы отдельных участников группы в процессе изучения проблемы. Целью здесь является развитие способности что-либо вместе познавать, когда каждый получает необходимые знания, вырабатывает новые навыки и вся группа при этом знает достижения каждого ее члена. При этом успех всей команды зависит от достижений отдельных участников, таким образом, формируется заинтересованность каждого в знании остальных. В учебной работе возникает ответственность каждого за успех или неуспех всей группы.

Оценивание происходит по сравнению со своими собственными предыдущими результатами, а не с результатами других, что дает равные возможности для всех учеников, не позволяет возникать соперничеству.

При работе в малых группах происходит выполнение работы по частям, общее обсуждение, а затем индивидуальное тестирование каждого члена группы, что дает возможность усвоения информации каждым учеником. Возможны при групповой деятельности и командно-игровая организация занятия или такой вид деятельности, как индивидуальная работа в команде, когда члены группы помогают выполнять товарищам индивидуальную работу, а итоговое тестирование оценивается специально выбранными из группы учениками. Учитель при этом отмечает успехи группы по количеству проработанных тем и успешности выполнения заданий как домашних, так и классных.

2. Существует вариант работы в сотрудничестве, названный **пилой**. При этом ученики работают над разбитым на фрагменты материалом, образующим смысловые блоки. Каждый учащийся разрабатывает свою часть информации, после чего происходит «встреча экспертов», когда изучающие одинаковые фрагменты материала участники разных групп встречаются, чтобы обменяться информацией. Затем по возвращении в группу они обучают других всему, чему научились сами. Данный вариант работы развивает внимание, так как необходимо внимательно выслушивать партнеров по команде, чтобы получить необходимые знания. Развивается заинтересованность в том, чтобы передать знания другим, так как результатом является итоговая оценка всей команды.

По окончании работы учитель может опросить любого ученика по любому из фрагментов материала.

3. Есть вариант обучения в сотрудничестве, который называется **«Учимся вместе»**, когда весь класс делится на группы по уровню обученности по 3–5 человек в каждой. Результатом совместной работы группы будет усвоение всей массы информации, подлежащей изучению. При таком подходе также развиваются взаимодействие и взаимная заинтересованность, так как награду получает вся группа, а не отдельный ученик. При этом присутствует индивидуальный подход, включающий равные возможности для всех участников. Большое значение имеет умение педагога по комплектованию групп и постановке целей для каждой из них. Здесь у учеников развивается самостоятельность и ответственность в определении индивидуального распределения задания и выполнении одной общей задачи. Также они должны определять правильность выполнения своих заданий товарищами по работе, стимулировать активность каждого участника в группе и культуру общения внутри группы. Таким образом, при выполнении учебной работы развивается активное, творческое познание нового, а также происходит развитие культуры общения в группе. Функциями педагога при этом являются как контроль успешного выполнения задания, так и оценка характера общения между собой участников группы, контроль развития способов оказания ими необходимой помощи друг другу.

4. Разновидностью метода сотрудничества является исследовательская работа учеников в группе. Этот вариант работы в большей степени развивает самостоятельность. При этом работа происходит в группах индивидуально, в процессе каждый выполняет индивидуальное задание, после чего происходит обсуждение в группах и составление по результатам единого доклада, который затем оценивается всем классом.

Большое значение здесь приобретает **мотивация к самостоятельной деятельности**. Учитель может сформировать группы и организовать их работу, но главным станет развитие желания ребенка самому выполнять задание, приобрести необходимые знания. При равных возможностях успеха здесь развиваются индивидуальная ответственность, осознание общности целей и задач. Индивидуальная ответственность означает постоянную помощь

друг другу, работу в сотрудничестве для успеха всей группы. Равенство возможностей предусматривает возможность постоянного совершенствования своих результатов деятельности, когда каждый ученик обучается по своим способностям и возможностям и достигает своего личного результата. Оценивается при этом уровень усилий. Если и слабый, и сильный ученики затрачивают максимум своих усилий для достижения общего результата, то и оцениваются они одинаково. При таком подходе мотивация у всех становится более высокой, чем в традиционных классах. Таким образом, данный метод обучает конструктивному общению в различных ролях, таких как лидер группы, исполнитель, докладчик, организатор работы, исследователь, эксперт и т. п., дает повышенную мотивацию познавательной деятельности, кроме способности владеть новым учебным материалом. Учитель здесь приобретает новую, важную для течения учебного процесса роль организатора самостоятельной деятельности учеников, которая является творческой, исследовательской. Педагог развивается в новой роли – помощника учеников в их самостоятельном добывании нужных знаний, оперировании фактами решения проблем. При таком подходе недостаток знаний компенсируется не только с помощью учебников, ученики привлекают себе на помощь множество дополнительной литературы.

4. Гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили

Технология **Ш. А. Амонашвили** называется «Школа жизни». Ее цель – всеми приемами способствовать воспитанию ребенка благородным человеком с помощью развития его внутренних способностей и задатков. Результатом этого должно быть облагораживание духовности человека, развитие его познавательной возможности, способности к самовоспитанию. Подход к ребенку здесь основан на том, что каждый человек несет индивидуальную миссию, которую с необходимостью должен реализовать. В данной технологии ребенок представляется могучим творением Вселенной, поэтому его способности к совершенствованию безграничны. Педагогу необходимо учитывать основные стремления ребенка быть свободным. Здесь обучение и развитие содержит дисциплины, называемые лингвистическим чутьем или математическим воображением, духовной жизнью и постижением красоты всего окружающего и т. п. Подход в обучении основан на принципах педагогики сотрудничества, а оценивание происходит в качественном порядке: с помощью пакета результатов, обучения самоанализу, самооценки или характеристики, т. е. избегая количественной отметки.

5. Метод проектов

Метод построен на активном обучении, деятельность ученика в котором основана на личных целях и интересах, т. е. на интересе к какому-либо конкретному знанию. Для этого ученикам необходимо подсказать их собственную выгоду в получении знания, для чего выбирается знакомая ребенку проблема, образ его мысли направляется на самостоятельный поиск, указываются различные источники информации. Учебная деятельность становится похожей на проектирование. Результатом ее становится совместное решение поставленной задачи с применением информации, взятой из различных областей знаний.

Метод проектов развивает способность детально прорабатывать проблему и получать практические результаты.

Для учителя применение на практике данного метода является показателем его высокого профессионального развития. Целями развития здесь являются самостоятельность в овладении недостающими знаниями с использованием различных источников, приобретение способности пользоваться полученными знаниями в решении практических проблем, получение коммуникативных умений при работе в группах, развитие исследовательских способностей и умений, таких как сбор информации, выявление проблем, экспериментирование, анализ, обобщение, построение гипотез, наблюдательность, развитие системного мышления. Таким образом, на переднем плане находится развитие творческих способностей учеников.

Построение образовательного процесса происходит в зависимости от деятельности, которая имеет смысл для ученика. При обучении методом проектов каждый ученик выходит на свой уровень развития, используя свой индивидуальный темп деятельности. В результате комплексного подхода развитие психики и физиологии ученика соответствует его возможностям при работе над проектом. Специфическое использование знаний при решении разных проблем способствует более глубокому и осознанному их усвоению.

В процессе проектного обучения ученик приобщается к раскрытию и конструированию объектов познания.

Цели развития достигаются разными методами. Например, обучение в форме имитационной игры погружает ученика в воображаемую или в реальную ситуацию для того, чтобы он мог проявить качества своей личности, развил свою творческую сторону, активность, получил опыт самореализации.

Игра имеет способность менять способы общения, помогает менять отношение к себе и окружающим, снимать при этом эмоциональное напряжение.

6. Дальтон-технология

Дальтон-технология имеет своей целью индивидуальное развитие личности, развитие у ученика опыта поведения в обществе с помощью приобщения к ценностям сотрудничества, самостоятельного овладения знаниями и ответственности в приобщении к новым знаниям.

Главный принцип – это свободное самостоятельное развитие в сотрудничестве с окружающими. Развиваясь, ученики осуществляют самоконтроль и взаимоконтроль, а при достижении результата их оценивает учитель. Таким образом, ученику предоставляется свобода выбора темы, темпа работы, источников информации и способов работы, по окончании которой он индивидуально отчитывается перед педагогом, т. е. в данном случае свобода не исключает ответственности. Самостоятельность проявляется в принятии решений, а также в ответственности за свой выбор.

Сотрудничество проявляется в том, что ученик может работать индивидуально, в группе или в паре с другим учеником, а также попросить помощи у учителей, родителей, товарищей по учебе. При этом ребенку незачем бояться, если он чего-либо не знает. При традиционном обучении всегда происходит обратное, т. е. ребенок может постоянно бояться своего незнания, что мешает ему развиваться. Принцип сотрудничества развивает в учениках умение уважать других людей, выслушивать и понимать их, вступать в контакты, разрабатывать вместе с другими решение проблем. Здесь ребенок учится помогать и доверять другим, нести ответственность за совместную работу.

Учебная работа реализуется с помощью Дальтон-плана, который включает в себе задания. Индивидуальное развитие ученика происходит в первую очередь через выполнение системы заданий. Дальтон-план включает в себя время, которое дается ученику на участие в учебных занятиях и на самостоятельную работу над заданиями, называемое лабораторией. В Дальтон-плане есть также понятие «дом», которое означает, что условия учебной работы напоминают домашнюю свободу: ученик имеет комфортное для учебы место, сам выбирает товарищей по работе, а также в распоряжении учеников имеется группа консультантов.

Основой технологии Дальтон являются творческие задания, в каждом из которых выделена определенная проблема. Задания могут носить исследовательский характер, включать в себя эксперимент, проектирование. Содержанием задания может быть информация по учебной программе или сверх нее.

Оценивание происходит посредством индивидуальных заданий и с помощью общих проверочных работ. Оценка учителем делается в устном виде.

Задания составлены в соответствии с возможностями учеников и рассчитаны на их самостоятельное выполнение. Для достижения этих целей в задании даны указания к выполнению, требуемая литература, время на выполнение задания. Ученики имеют возможности выполнять свои задания разными способами и при этом сотрудничать с другими. Для развития у учеников самоконтроля задания предусматривают возможность самостоятельного контроля полученных знаний и достигнутых целей.

Дальтон-план может быть реализован в виде коллективного урока, результатом которого становится решение проблемы и переход к деятельности.

Занятие может быть организовано в виде лабораторной работы, когда ученик выполняет индивидуальную работу, имея в ней свой темп. При этом ученик может работать в паре или группе, может получить консультации от учителя по вопросам, интересующим его.

Ученикам предоставлено широкое поле деятельности, в их работу никто не вмешивается. Учитель несет функции наблюдателя за ученической деятельностью, а также консультанта.

Занятие в форме конференции проходит как организованное обсуждение вопросов интегративного характера, на которой учащиеся делают доклады, преподнося свою собственную позицию в решении обозначенного вопроса.

Главным аспектом Дальтон-технологии, таким образом, выступает активная позиция учеников в своей познавательной работе.

Существует особая форма занятий, называемая Дальтон-часом. При этом заранее выдаются учебные задания, в которых указан срок выполнения. Когда проходит Дальтон-час, все кабинеты держат открытыми, в них находятся учителя, воспитатели и психологи. При этом в распоряжение учеников обязательно предоставлена библиотека. Созданы специальные места для занятий. Ребенок сам определяет порядок выполнения учебной работы, выбирает помощников и консультантов. Также он сам определяет время, когда отчитаться по выполненному заданию.

7. Вальдорфская педагогика Р. Штайнера

В данной технологии воплощено философское учение, согласно которому развитие способности к познанию делает человека совершенным. Учение **Р. Штайнера** – **антропософия** – включает в себя части христианства и идеализма.

Согласно Вальдорфской педагогике ребенок – это духовное существо, которое имеет божественное начало. Вальдорфская педагогика характеризуется как система самопознания и развития индивидуальности в партнерских отношениях с учителем.

В соответствии с данной технологией развитие человека движется по генетически заданной программе, опережая и определяя обучение, при этом природные способности человека свободно развиваются.

В Вальдорфской педагогике свобода используется как средство воспитания, а обучение и воспитание приспособляется к особенностям ребенка. Здесь развитие происходит на основе культа здоровья и творчества. Лозунгом является развитие творческой личности и индивидуальности с помощью искусства. Вальдорфская школа – это школа одного учителя на первые 8–9 лет, что необходимо для избегания стрессов. Здесь опора происходит на авторитет педагога, и жизнь педагогов и учеников считается единой.

Вальдорфская педагогическая технология имеет особенности, которые заключаются в гармонии сочетания интеллектуального, трудового и эстетического аспектов образования, дополнительном просвещении с помощью театра, музея и т. п. Применяются межпредметные связи и обязательно преподается искусство – живопись, изображение форм, музыка. Особое место в учебном плане занимает трудовое воспитание.

Важной стороной технологии является **внимание к здоровью учеников**, а также учительско-родительское самоуправление. Такая школа работает без обычной администрации, а делами в ней распоряжается выборная коллегия из учителей, родителей и детей.

В Вальдорфской педагогической технологии переплетаются такие виды деятельности, как классная и внеклассная, и образуют целое. Дети осваивают рукоделие, английский и немецкий языки, причем оба языка изучаются начиная с первого класса.

8. Программированное обучение

В основе программированного подхода лежат три представления об обучении:

- 1) как о процессе управления;
- 2) информационном процессе;
- 3) процессе индивидуализированном.

Программированное обучение учитывает законы научения, открытые в психологии бихевиористами.

1. **Закон эффекта (подкрепления)** – если связь между стимулом и реакцией сопровождается состоянием удовлетворения, то прочность связей нарастает, и наоборот. Здесь можно заключить, что в ходе обучения важно после каждой учебной реакции давать положительное подкрепление в случае правильного ответа и отрицательное подкрепление – в случае неверного ответа.

2. **Закон упражнений** – чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем она прочнее.

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

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

Информация делится на **смысловые части**, и после усвоения каждой дозы учащийся отвечает на контрольные вопросы, выбирая правильный, по его мнению, ответ на некоторое число заранее заготовленных преподавателем-программистом вопросов с вариантами ответов либо с помощью заданных символов, букв, цифр конструирует ответ самостоятельно. Если дается правильный ответ, следует очередная учебная доза. Неверный ответ влечет за собой необходимость повторения учебной дозы и новую попытку ответа.

В основу технологии программированного обучения **Б. Ф. Скиннер** (основоположник программированного обучения) положил два требования:

- 1) уйти от контроля и перейти к самоконтролю;
- 2) перевести педагогическую систему на самообучение учащихся.

Возможно использование линейных программ обучения, в которых каждый ученик может ознакомиться в определенной последовательности с каждой частью материала. Другой представитель американской технологии программированного обучения **Н. Краудер** разработал разветвленную программу. Он предполагает, что обучающийся может допустить ошибку и тогда надо дать ему возможность уяснить эту ошибку, исправить ее, потренироваться в закреплении материала.

Решающее значение при работе ученика по разветвленной программе имеют его индивидуальные задатки, так как благодаря разнице в способностях и индивидуальным особенностям учеников каждый из них достигает поставленной цели своим собственным путем. После каждой учебной дозы в зависимости от характера ответа на контрольный вопрос учащийся переходит или к следующей учебной дозе, или на боковые «ветви» программы. Боковых «ветвей» может быть несколько, они содержат разъяснение ошибок, дополнительные пояснения, восполняют пробелы знаний. После прохождения той или иной «ветви» учащийся возвращается на основной «ствол» программы. Наиболее сильные

учащиеся движутся по основному стволу программы, более слабые – с заходом на боковые «ветви».

Адаптивные программы предусматривают возможность перехода на более или менее трудные участки (ветви) программы, причем этот переход происходит на основе учета всех предыдущих ответов и ошибок учащегося. В адаптивную обучающую программу закладываются схема анализа ответов учащихся, серия параллельных подпрограмм, в которых предусмотрена возможность изменения способа подачи информации, уровня трудности, глубины и объема изучаемого материала, характера вопросов и т. п. – в зависимости от индивидуальных особенностей и ответов учащегося.

Обучение может происходить с помощью персонального компьютера.

Средством развития в программированном обучении является дозированность учебного материала. Метод программированного обучения развивает у учеников самостоятельность и активность с помощью непрерывного контроля усвоения учебной информации. Важными компонентами метода являются индивидуальный подход к темпу обучения и выбору объема учебной информации, а также возможность использования технических автоматизированных устройств обучения.

В данном методе функции, принадлежавшие учителю, выполняет обучающая программа. Она является средоточием учебного материала, несет в себе организующие учебный процесс функции, включает функции контроля за усвоением материала, регуляции темпа овладения учебным материалом, вбирает в себя разъяснения, которые необходимы в случае затруднений в учебной работе, что помогает предупредить ошибки. Обучающая программа обеспечивает внутреннюю обратную связь – ученик после изучения каждого вопроса и выполнения задания видит, насколько правильно или неправильно он усвоил материал, а также внешнюю обратную связь, когда педагог имеет результаты проведенной каждым учеником работы по усвоению учебного материала.

Программированное обучение полезно в преподавании дисциплин, основанных на фактическом материале и повторяющихся операциях, имеющих однозначные четкие формулы, алгоритмы действий.

Главная задача программированного обучения – выработка автоматизированных навыков, крепких однозначных знаний и умений. Программированное обучение стимулировало развитие и применение технических средств обучения (ТСО), к которым относятся различные приспособления, машины и системы в сочетании с учебно-дидактическими материалами:

- 1) информационные ТСО – технические средства предъявления информации (эпипроекторы, учебное кино, учебное телевидение);
- 2) контролирующие ТСО;
- 3) обучающие ТСО, которые обеспечивают весь замкнутый цикл управления обучением, представленный обучающей программой, реализуют программированное обучение.

Автоматизированные обучающие системы могут реализовать линейные и разветвленные программы, что успешнее всего делается с помощью компьютера, который реализует последовательность учебных доз, контрольных заданий, дополнительных пояснений в зависимости от анализа ответов учащихся на контрольные вопросы.

Термин «программированное обучение» может использоваться в общем смысле для описания любого средства обучения, т. е. любого устройства, которое предоставляет учащемуся информацию без помощи учителя. В этом смысле учебники являются примером

программированного материала, также как и компьютеры. Более узкое определение ограничивает программированное обучение до рамок материала, который специально создан как обучающий сам по себе и организован по одной из двух моделей, линейной или разветвленной, либо является сочетаниями обеих. Программированное обучение – способ обучения, при котором информация представлена в виде небольших отдельных фрагментов (кадров) и содержится в книге или ином устройстве. Программы обычно требуют от учащегося отвечать на вопросы и тут же сообщают о результатах. Средством обучения может быть рабочая тетрадь или компьютер.

Линейная программа имеет свойства, предназначенные для того, чтобы учащийся почти всегда отвечал правильно:

1) материал разбит на маленькие фрагменты, называемые кадрами, которые представлены в логической последовательности. Каждый кадр содержит минимальное количество информации, так что учащийся в состоянии помнить ее при переходе от кадра к кадру;

2) в каждом кадре учащимся даются подсказки, чтобы ответы были верными;

3) линейная программа дает немедленное знание результата. Считается, что это знание действует как поощрение. Поскольку в работе с линейной программой учащийся делает мало ошибок благодаря разбивке материала на кадры и с помощью подсказок, ответная реакция программы по большей части положительна – вызывает удовлетворение учащегося, что более эффективно, чем отрицательная реакция (сообщение о том, что ученик ошибся).

В разветвленной программе те, кто дает правильные ответы, идет самым коротким путем, а учащиеся, которые делают ошибки, получают дополнительные пояснения, после чего они возвращаются к основной ветви и продолжают работу.

Принципы обучения в программированном обучении составляют зачатки теории, которая может быть применена и к простым задачам моторного обучения, и к сложным задачам когнитивного обучения.

Три основных понятия этой теории программированного обучения – это **активное реагирование, учеба без ошибок, немедленный отклик на действия учащегося.**

Применяя эти принципы во время работы в классе, нужно подавать информацию в виде маленьких блоков, чтобы максимально увеличить непосредственное понимание и свести к минимуму количество ошибок, которые делает учащийся в процессе обучения, а также обеспечить его непрерывное участие посредством вопросов и ответов и немедленно сообщать, верен ли ответ. И хотя построение урока в столь логичном виде, как того требует программа, отнимает огромное количество времени, такая последовательность способствует учебе, а также вырабатывает мотивацию.

9. Компьютеры в образовании

Использование в школе компьютеров вносит огромный вклад в индивидуализацию обучения. Компьютер является очень мощным инструментом, работающим в режиме диалога и способным реализовать систематизированные обучающие последовательности вроде тех, что свойственны программированному обучению.

Эффективность компьютерной технологии для обучения тесно связана со способностью компьютера выполнять задачи, которые многие из нас понимают как должное, но которые в действительности удивительны, – компьютер сортирует данные, преобразует числа в схемы и графики, анализирует информацию или обеспечивает практически мгновенный доступ к полным справочникам и аннотациям десятков тысяч статей. Эти функции могут освободить учащихся от утомительной, хотя и несложной работы и дать им возможность решать задачи более высокого уровня.

Компьютеры могут превратить школу в составную часть больших систем обмена и поиска информации, где отдельный учащийся будет иметь практически мгновенный доступ к почти неограниченному количеству высококачественной информации. Компьютеры также позволяют учащимся всего мира, принадлежащим к любой этнической группе, общаться друг с другом.

Одним из положительных следствий существования Интернета может стать появление универсального мультикультурного класса, в котором смогут учиться все желающие.

Еще одно положительное следствие применения компьютеров – то, что они могут обеспечить обучение, более приближенное к особенностям индивидуального стиля учебы. С их помощью учащиеся смогут продвигаться вперед в своем собственном темпе подобно тому, как это происходит в программированном обучении.

ЛЕКЦИЯ № 6. Проектировочно-конструктивная деятельность преподавателя при организации учебно-воспитательных ситуаций

Для решения педагогической задачи одним из этапов педагогического процесса необходимо его конструирование. На этом этапе протекают тесно связанные между собой виды деятельности педагога, которые направлены на конструирование как содержания и средств, так и программ действий самого учителя и учеников.

К конструктивной деятельности учителя относятся различные действия. Это может быть моделирование системы задач и целей в педагогическом процессе, моделирование взаимодействия на уроке и в других видах учебной деятельности. Моделирование учителя может быть направлено как на педагогическую деятельность, так и на деятельность учеников. К **конструктивным действиям** относится отбор педагогических технологий, вариантов содержания, средств обучения и воспитания.

Конструктивная деятельность педагога относится к содержанию учебного процесса – это конструктивно-содержательная деятельность, к материальной деятельности – это технология отбора материальных средств учебного процесса, к операциональной деятельности – это технология конструирования деятельности.

Каждый из данных компонентов конструктивной деятельности включает в себя аналитическую, завершающуюся постановкой диагноза деятельность, деятельность прогнозирования, а также деятельность творческого проектирования.

Диагностические умения педагога – это умение диагностировать, насколько высок уровень развития каждого ученика, его способностей, возможностей, задатков и качеств личности, умение проводить диагностику собственной педагогической деятельности и педагогического взаимодействия, умение составлять диагностическую программу и уровневых характеристик.

Психолого-диагностические обследования могут охватывать отдельные компоненты личности учеников, а также их индивидуальные характеристики, могут быть оперативными или долговременными. На основе анализа устных и письменных ответов, поведения, состояния ученика строится оперативная диагностика. После диагностики и получения на ее основе знаний как об особенностях классных коллективов, так и о личностях отдельных учеников, о решаемой педагогической ситуации, учитель переходит к этапу прогнозирования. Он выдвигает гипотезу оптимального способа решения педагогической задачи.

Прогнозирование – это мыслительный этап в конструктивной деятельности педагога, при этом он основывается на цели педагогической деятельности. Педагогическое прогнозирование может осуществляться методами построения модели, в виде целостной конструкции, которая отражает систему взаимосвязей в реальном педагогическом явлении, с помощью выдвижения предположений, которые основаны на анализе реальной ситуации. Педагогический прогноз может выглядеть как мысленное построение схемы реализации эксперимента, предполагаемые этапы и результаты. Прогнозирование методом экстраполяции предполагает перенос решения педагогической задачи в измененные условия, чтобы найти новые пути ее решения.

После формулировки педагогической задачи для себя учитель включает в ее решение учащихся.

Для успешного педагогического проектирования имеет большое значение правильное определение цели и прогнозирование.

Педагогическое проектирование – это создание формы реализации, воплощения решения педагогической задачи посредством содержания, методических, технических, социальных, психологических, эмоциональных и коммуникативных средств.

При проектировании содержания образования учитель отбирает самостоятельно то содержание, которое он должен предъявить ученикам на основе результатов предыдущих этапов своей конструктивной деятельности. Здесь возникает технология конструирования учебной информации, которая представляет собой процесс принятия решения педагогом, какой и в каком объеме учебный материал должны освоить учащиеся. Это решение основывается на данных диагностики и оптимального прогноза, т. е. уровне подготовленности и развития учеников, их возможностей, возможностей самого учителя, учебного заведения, в котором происходит процесс обучения. На основе этого педагог принимает решение о применении определенной системы задач познавательной деятельности учащихся, которая будет представлять собой учебный материал, а также дидактический материал.

В проектировании содержания образования различают задаваемую, предъявляемую и усвоенную учебную информацию.

Таким образом, главным в действиях педагога по проектированию учебного материала и разработке дидактического материала является построение системы учебных задач.

Само понятие педагогического проектирования может быть истолковано как действие, как форма организации совместной деятельности педагога и ученика.

Продуктивный подход в проектировочной деятельности – это ориентация на конечный результат, приближение педагогического процесса к его идеальной модели.

Процессуальный подход в педагогическом проектировании представляет собой организацию оптимального преобразования отдельных частей, конструирование их сочетаний. В данном случае педагог берет на себя ответственность за весь процесс решения задачи, а не только за конечный результат.

Вариативный подход в проектировании предполагает организацию трансформаций и изменений на разных этапах педагогического процесса.

Саморазвивающийся подход предполагает, что все участники проектировочной деятельности берут на себя функции управления развитием системы. При этом проектировщик несет ответственность за приобретение умений в реализации технологии.

Проектирование учебного процесса основано на объеме задаваемого материала, который необходимо усвоить учащимся, первоначальном уровне подготовленности учеников к восприятию учебного материала, уровне компетентности педагога и возможностях учебного заведения, в котором реализуется учебный процесс.

Проектируемый учебный процесс делится на постановку цели, диагностику, самостоятельную работу учеников, выполняемую дома, структуру учебного процесса и корректирующие действия педагога.

Технологическая карта – модель проектирования процесса обучения, представленная в виде блоков учебного курса, включает в себя дозирование, постановку цели, диагностику, коррекцию и логическое структурирование учебного курса. Из технологических карт

складывается атлас технологических карт, несущий в себе основное содержание учебного курса.

Технологическими компонентами содержания являются учебный и дидактический материалы.

Учебный материал – это материал, который предназначен к использованию в учебной деятельности.

Дидактический материал предназначен для решения какой-либо дидактической задачи.

Содержание педагогического процесса при его проектировании должно соответствовать научным и практическим требованиям, отведенному на обучение времени, уровню развития учеников, их готовности к восприятию данного содержания, учитывать их трудности и способы облегчения в овладении предметом.

Реальное положение вещей показывает, что поставленная извне программа подвергается изменениям по мере протекания педагогического процесса. Педагог, который достигает прогрессивных результатов, никогда не следует привлеченной извне программе, а создает на ее основе собственную программу деятельности. При этом учитель ориентируется на особенности усвоения учебной информации учениками и выделяет основные понятия учебного курса, знание которых необходимо для прочного усвоения учебного курса учащимися.

Создание плана, плана-конспекта или конспекта является заключительным этапом конструирования процесса обучения и воспитания.

FB2 document info

Document ID: 83856b5c-8490-102c-b982-edc40df1930e

Document version: 1.01

Document creation date: 27 April 2009

Created using: FB Editor v2.0 software

OCR Source: Текст предоставлен правообладателем

Document authors :

- Roland

Document publishers :

- Конспекты, шпаргалки, учебники «ЭКМО» : b4455b31-6e46-102c-b0cc-edc40df1930e

Source URLs :

- <http://www.litres.ru>

About

This book was generated by Lord KiRon's FB2EPUB converter version 1.0.28.0.

Эта книга создана при помощи конвертера FB2EPUB версии 1.0.28.0 написанного Lord KiRon