



Педагогическая Психология



КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
АЛЬ-ФАРАБИ

Г. А. Қасен



*Педагогическая
Психология*

Электронный учебник

Қазақ университеті
Алматы, 2024

УДК 37.015.3
ББК 88.6
К 28

*Рекомендовано к изданию
Кафедрой общей и прикладной психологии
Факультета философии и политологии КазНУ имени аль-Фараби
(протокол №13 от 11 июня 2024 г.)*

РЕЦЕНЗЕНТЫ:

К. психол. н., профессор М.П. Кабакова (КазНУ имени аль-Фараби)
Д. пед. н., асоцпроф. Ж.И. Сардарова (КазНПУ им. Абая)

Қасен Г.А.
К28 Педагогическая психология (в тезисах, таблицах и структурно-логических схемах). Электронный учебник – Алматы: Қазақ университеті, 2024 – 200 с.

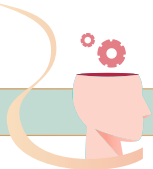
ISBN 978–601–04–6794–1

Электронный учебник предназначен для обеспечения учебной дисциплины «Педагогическая психология», изучаемой на бакалавриате по образовательной программе «6В03107-Психология». Рассматриваются основные проблемы педагогической психологии: психологические особенности обучения, воспитания, усвоения знаний; психологические аспекты различных теорий обучения; проблемы педагогического общения, психология педагогической деятельности. Материал изложен в тезисах, таблицах, структурно-логических схемах. Может использоваться для самостоятельной работы студентов, как иллюстративный материал на лекциях и семинарских занятиях, при подготовке к рубежному контролю и экзаменам, а также при дистанционном обучении.

УДК 37.015.3
ББК 88.6
К 28

ISBN 978–601–04–6794–1

© Г. Қасен
© «Қазақ университеті», 2024

**СОДЕРЖАНИЕ**

Предисловие	5
-------------------	---

I. Тематическое содержание курса**Раздел 1. Общие основы педагогической психологии**

Тема 1. История становления педагогической психологии	8
Тема 2. Объект, предмет и задачи педагогической психологии. Методология и методы педагогической психологии	8
Тема 3. Психология обучения и научения	8
Тема 4. Учебная мотивация	8
Тема 5. Психология воспитания	8

Раздел 2. Психология субъектов учебной деятельности

Тема 6. Приобретение человеком индивидуального опыта в образовательном процессе	9
Тема 7. Субъект учебной деятельности в психологии	9
Тема 8. Учебная деятельность и её составляющие	9
Тема 9. Индивидуально-личностные и возрастные особенности субъектов учебной деятельности	9
Тема 10. Самостоятельная деятельность субъектов учебной деятельности	10

**Раздел 3. Педагогическое общение и взаимодействие субъектов
образовательного процесса**

Тема 11. Педагогическое общение	10
Тема 12. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности	10
Тема 13. Педагогическое руководство	10
Тема 14. Учебно-педагогическое сотрудничество	10
Тема 15. Взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза как основа эффективности учебной деятельности.....	11

II. Тезисное, табличное и схематическое содержание тем**Раздел 1. Общие основы педагогической психологии**

Тема 1. История становления педагогической психологии	12
Тема 2. Предмет и задачи педагогической психологии. Методология и методы педагогической психологии.....	34
Тема 3. Психология обучения и научения	46

Тема 4. Учебная мотивация	60
Тема 5. Психология воспитания	77
Процесс воспитания	82

Раздел 2. Психология субъектов учебной деятельности

Тема 6. Приобретение человеком индивидуального опыта в образовательном процессе	98
Тема 7. Субъект учебной деятельности в психологии	111
Тема 8. Учебная деятельность и её составляющие	115
Тема 9. Индивидуально-личностные и возрастные особенности субъектов учебной деятельности	129
Тема 10. Самостоятельная деятельность субъектов учебной деятельности	137

Раздел 3. Педагогическое общение и взаимодействие субъектов образовательного процесса

Тема 11. Педагогическое общение	146
Тема 12. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности	156
Тема 13. Педагогическое руководство	166
Тема 14. Учебно-педагогическое сотрудничество	178
Тема 15. Взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза как основа эффективности учебной деятельности ...	189



ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная педагогическая психология как академическая и прикладная дисциплина располагает обширным массивом информации, характеризующей жизнь человека в образовательном пространстве. Освоить этот массив в текстовой форме изложения для бакалавров является довольно сложным процессом.

Предлагаемые тезисы, таблицы и структурно-логические схемы по педагогической психологии можно отнести к учебно-методическим материалам нового поколения.

Тезисы – материал в сжатой форме, они позволяют быстро и качественно освоить кратко и чётко сформулированные основные положения, главные мысли по теме учебного материала

Табличная форма представления информации «очень» удобна для структурирования определенной (чаще объёмной) текстовой информации.

Структурно-логические схемы (как авторские, так и заимствованные из других источников), способствуют оптимальному усвоению материала, так как представление информации в такой форме имеет ряд преимуществ по сравнению с линейно-текстовым изложением учебного материала. Это обосновывается тем, что:

1) при линейном построении текстовой информации часто бывает сложно определить структуру изучаемого явления, выделить существенные связи между его компонентами. Это затруднение в значительной мере преодолевается при замене словесного описания оформлением в виде таблиц, а еще лучше – схем;

2) такое преобразование учебного текста представляет собой в высшей степени эффективный прием, активизирующий мышление обучающегося;

3) в ряде исследований было установлено, что ведущее звено мыслительной деятельности составляет особая форма анализа – анализ через синтез; эта операция составляет основу более глубокого усвоения и понимания учебного материала путем его знакового моделирования;

4) в настоящем электронном учебнике используется хорошо известный в науке и на практике способ схематической визуализации информации;



5) знание этого приема и тем более навык практического владения им каждым студентом поможет более глубокому овладению предметом педагогической психологии, способствуя формированию более рациональных приемов работы с учебным материалом вообще;

6) на сегодняшний день выявлено, что структурирование и схематизация текстовой информации являются важнейшими компонентами мнемического действия, составляющего основу процесса запоминания;

7) наглядно-образная форма представления информации способствует лучшему ее запоминанию;

8) как показывает опыт, представление учебной информации в системе структурно-логических схем выступает достаточно эффективным средством организации и активизации самостоятельной работы студентов.

9) данная в учебнике форма структурирования материала помогает быстрее сформировать у студента целостную картину изучаемого предмета, что создает основу для дальнейшей организации процесса усвоения учебного предмета.

Вместе с тем *структурно-логическая форма представления учебной информации имеет и ряд недостатков:*

1) любой схематизм способствует некоторой упрощенности понимания, что создаёт иллюзию, что для изучения предмета вполне достаточно изображенного материала;

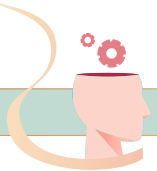
2) абсолютизация учебных пособий, построенных по принципу логико-структурного моделирования, может негативно повлиять на формирование профессионального мышления и языка (это обстоятельство важно учитывать в связи с тем, что существуют принципиальные различия между гуманитарным и естественнонаучными стилями мышления);

3) отдельные части материала очень трудно «поддаются» структуризации, что затрудняет разработку целостного курса с помощью схем.

4) схематическая форма представления учебного материала может не в полной мере соответствовать ему «кодируемому»

¹ Под структурированием понимается установление взаимного расположения частей, составляющих целое.

² Под схематизацией понимается изображение или описание чего-либо в основных чертах.



содержанию (например, формирование навыка, развитие мышления «требуют» иной формы схематизации, чем просто знания о фактах, явлениях, их свойствах и т. п.);

Из вышеизложенного следует, что наилучшие результаты в ходе учебного процесса можно получить только при оптимальном сочетании различных способов представления информации: текстовой и структурно-логической.

В электронном учебнике представлены темы, составляющие ядро классического курса «Педагогическая психология» и охватывающие основные проблемы данной отрасли психологической науки.

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

Электронный учебник будет полезен как при подготовке к прослушиванию лекционного материала, так и для восстановления в памяти основных положений изложенного курса. Его целесообразно использовать и на практических занятиях для контроля глубины усвоения материала. Для стимулирования самостоятельного осмысления материала автор сознательно попытался избежать пространственных объяснений к схемам, рисункам и таблицам.



І. ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

Раздел 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Тема 1. История становления педагогической психологии.

Общенаучная характеристика педагогической психологии. Общепсихологический контекст формирования педагогической психологии. Педагогическая психология – развивающаяся наука. Основные направления научных исследований в педагогической психологии. Идеи педагогов-просветителей как истоки педагогической психологии.

Тема 2. Объект, предмет и задачи педагогической психологии. Методология и методы педагогической психологии

Объект и предмет педагогической психологии. Задачи педагогической психологии. Структура и основные проблемы педагогической психологии. Уровни методологических знаний. Взаимосвязь методологии, методов и методик психолого-педагогического исследования. Источники информации как основания методов педагогической психологии. Основные методы исследования.

Тема 3. Психология обучения и научения

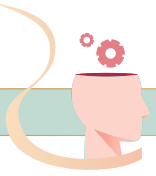
Обучение и развитие. Движущие силы психического развития. Социальная ситуация развития. Различные подходы к определению понятия «научение». Виды и механизмы научения. Проблемы теории научения.

Тема 4. Учебная мотивация

Общая характеристика учебной мотивации. Ее системная организация. Мотив как важнейший компонент учения. Структура мотива. Функции учебных мотивов. Теории мотивации.

Тема 5. Психология воспитания

Трактовки понятия «воспитание». Взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации. Цели и виды воспитания. Идеи воспитания в трудах просветителей прошлого.



Раздел 2. ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 6. Приобретение человеком индивидуального опыта в образовательном процессе

Двустороннее единство обучения – учения в образовательном процессе. Связь и взаимодействие преподавания и учения. Структура учения. Направления, факторы, условия развития человека в процессе обучения, в образовательном процессе. Основные линии в развитии человека и их соотношение. Общая схема взаимодействия человека и общества в процессе обучения, воспитания и развития. Характеристики развивающего обучения в психологической науке и образовательной практике. Система развивающего обучения (СРО) Эльконина – Давыдова. Основные различия эмпирического и теоретического знания.

Тема 7. Субъект учебной деятельности в психологии

Различные подходы к определению субъекта в философии, основные характеристики и структура категории субъекта в философской науке. Определение субъекта в психологии, понятие субъектность в психологии и педагогике. Основные характеристики субъекта в педагогике. Основные характеристики совокупного субъекта образовательного процесса и его роль в учебной и педагогической деятельности.

Тема 8. Учебная деятельность и её составляющие.

Научные подходы к определению понятия «учебная деятельность». Основные характеристики учебной деятельности. Предметное содержание и внешняя структура учебной деятельности. Усвоение – центральное звено деятельности обучающегося.

Тема 9. Индивидуально-личностные и возрастные особенности субъектов учебной деятельности

Возрастные характеристики субъектов учебной деятельности (младший школьник, подросток, старшеклассник, студент). Обучаемость субъектов учебной деятельности. Интеллектуальные свойства, определяющие обучаемость. Показатели обучаемости.



Тема 10. Самостоятельная деятельность субъектов учебной деятельности

Общие и индивидуально-психологические характеристики самостоятельной деятельности. Виды заданий для самостоятельной работы. Методы и приёмы самостоятельной деятельности. Эссе как форма учебно-исследовательской самостоятельной деятельности студента.

Раздел 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Тема 11. Педагогическое общение

Определение педагогического общения. Стили общения. Общение как форма взаимодействия, его характеристика. Функции общения. Направленность и специфика педагогического общения. Единицы педагогического общения. Уровневая структура общения.

Тема 12. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности

Барьер общения. Общая характеристика затруднений в общении. Определение и функции затруднений в общении. Основные области затруднения в педагогическом взаимодействии. Область индивидуально-психологических затруднений. Влияние педагогических затруднений на учителя. Общепсихологический контекст педагогических затруднений.

Тема 13. Педагогическое руководство

Руководство в детских группах и его стили. Обучение детей общению и взаимодействию с людьми. Особенности работы с детскими группами. Самоуправление в средних и старших классах. Организация детской групповой деятельности. Развитие личности в детских группах и коллективах.

Тема 14. Учебно-педагогическое сотрудничество

Взаимодействие субъектов образовательного процесса и его общие характеристики. Учебно-педагогическое сотрудничество.



Влияние сотрудничества на учебную деятельность. Приемы сотрудничества и его фазы.

Тема 15. Взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза как основа эффективности учебной деятельности

Переход к субъект-субъектной парадигме образования. Срабатываемость и совместимость как механизмы взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза. Модель формирования эффективного личностного взаимодействия обучающего и обучающихся в образовательном процессе вуза. Включение учебных задач в контекст жизненных проблем. Управление взаимодействием в учебном процессе высшей школы. Элементы взаимодействия для оптимального управления им.



II. ТЕЗИСНОЕ, ТАБЛИЧНОЕ И СХЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ТЕМ

Раздел 1. Общие основы педагогической психологии

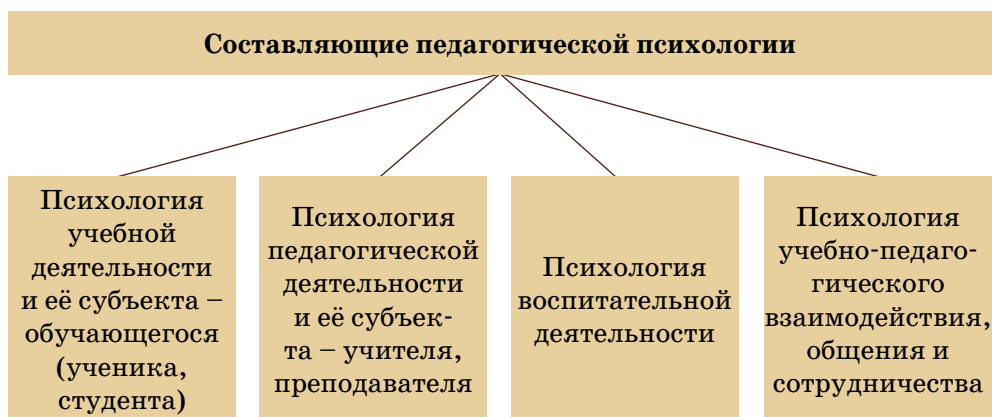
Тема 1. История становления педагогической психологии.

Общенаучная характеристика педагогической психологии.

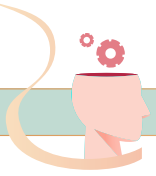
Педагогическая психология – отрасль психологической науки, изучающая факты, механизмы, закономерности усвоения человеком социокультурного опыта и вызываемые этим процессом усвоения изменения в интеллектуальном и личностном развитии человека как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательной системы.

Педагогическая мысль, впервые изложенная в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика» в 1657 г., положила начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения. Этот труд можно рассматривать и как первую предпосылку длительного противоречивого становления педагогической психологии на протяжении более чем 250 лет, ибо только в конце XIX в. она начала оформляться как самостоятельная наука.

Схема 1. Структура педагогической психологии (по И.А. Зимней)



Педагогическая психология неразрывно связана с такими науками, как, например, педагогика, физиология, философия, лингвистика, социология и др. В то же время утверждение, что



педагогическая психология есть отрасль общепсихологического знания, означает, что она формируется на его основе, т.е. знаниях о психическом развитии, его движущих силах, индивидуальных и половозрастных особенностях человека, его личностном становлении и развитии и т.д. В силу этого педагогическая психология связана с другими отраслями психологического знания (социальной, дифференциальной психологией и т.д.) и прежде всего с возрастной психологией.

Схема 2. Взаимосвязь педагогики с психологией





Общепсихологический контекст формирования педагогической психологии.

Педагогическая психология развивается в общем контексте научных представлений о человеке, которые были зафиксированы в основных психологических теориях, оказавших и оказывающих большое влияние на педагогическую мысль в каждый конкретный исторический период. Это связано с тем, что процесс обучения всегда выступал в качестве естественного исследовательского «полигона» для психологических теорий.

Ассоциативная психология (начиная с середины XVIII в. – Д. Гартли и до конца XIX в. – В. Вундт), в недрах которой были определены типы, механизмы ассоциаций как связи психических процессов и ассоциации как основы психики. На материале исследования ассоциаций изучались особенности памяти, научения.

Эмпирические данные экспериментов Г. Эббингауза (1885) по исследованию процесса забывания и полученная им кривая забывания, характер которой учитывается всеми последующими исследователями памяти, выработки навыков, организации упражнений.

Прагматическая функциональная психология У. Джемса (конец XIX – начало XX в.) и Дж. Дьюи (практически вся первая половина нашего столетия) с акцентом на приспособительных реакциях, адаптации к среде, активности организма, выработке навыков.

Теория проб и ошибок Э. Торндайка (конец XIX – начало XX в.), сформулировавшего основные законы научения – законы упражнения, эффекта и готовности; описавшего кривую научения и основанные на этих данных тесты достижений (1904).

Бихевиоризм Дж. Уотсона (1912–1920) и необихевиоризм Э. Толмена, К. Халла, А. Газри и Б. Скиннера. Заслугой предваряющих бихевиоризм работ Э. Торндайка, ортодоксального бихевиоризма Дж. Уотсона и всего необихевиористского направления является разработка целостной концепции научения (learning), включающей его закономерности, факты, механизмы.

Исследования Ф. Гальтона (конец XIX в.) в области измерения сенсомоторных функций, положившего начало тестированию. Существенно, что Ф. Гальтон начинал свои первые (1884)



измерения в системе образования, Дж. Кэттелл (1890) в Америке тестировал студентов колледжей, первая шкала Бине–Симона (1905) была создана во Франции по инициативе министерства образования. Это свидетельствует о достаточно давней тесной связи психологических исследований и образований.

Психоанализ З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Э. Фромма, Э. Эриксона (с конца XIX в. и на протяжении всего XX в.), разрабатывающий категории бессознательного, психологической защиты, комплексов, стадийности развития свободы, экстраверсии – интроверсии. (Последнее находит самое широкое применение и распространение во множестве педагогических исследований благодаря тесту Г. Айзенка).

Гештальтпсихология (М. Вертгаймер, В. Кёллер, К. Коффка – начало XIX в.), концепция динамической системы поведения или теория поля К. Левина, генетическая эпистемология или концепция стадийного развития интеллекта Ж. Пиаже.

Операциональная концепция Ж. Пиаже начиная с 20-х годов нашего столетия становится одной из основных мировых теорий развития интеллекта, мышления. В контексте этой концепции разрабатываются понятия социализации, центрации – децентрации, специфичности адаптации, обратимости действий, стадии интеллектуального развития. Следует отметить, что в науку XX в. Ж. Пиаже вошел, прежде всего, как один из наиболее ярких представителей «синтетического подхода к исследованию психики».

Когнитивная психология 60–80-х годов нашего столетия Г.У. Найссера, М. Бродбента, Д. Нормана, Дж. Брунера и других, сделавшая акцент на знании, информированности, организации семантической памяти, прогнозировании, приеме и переработке информации, процессах чтения и понимания, когнитивных стилях.

Гуманистическая психология 60–90-х годов нашего столетия А. Маслоу, К. Роджерса, выдвинувшая концепцию «центрированной на клиенте» терапии, категорию самоактуализации, пирамиды (иерархии) человеческих потребностей, фасилитации (облегчения и активизации), сформировавшая центрированный на учащемся гуманистический подход в обучении. Большое влияние на развитие педагогической психологии оказали работы отечественных мыслителей, педагогов,



естествоиспытателей – И. М. Сеченова, И. П. Павлова, К. Д. Ушинского, А. Ф. Лазурского, П. Ф. Лесгафта, Л. С. Выготского, П. П. Блонского и др.

Основой практически всех отечественных педагогических концепций послужила педагогическая антропология К. Д. Ушинского (1824–1870). В ней утверждался воспитывающий характер обучения, деятельностная (деятельная) природа человека. К. Д. Ушинскому принадлежит разработка категорий содержания и методов обучения.

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского (1896–1934) – теория развития психики, понятийного мышления, речи, связи обучения и развития, где первое должно опережать и вести за собой второе. Понятие уровней развития, «зона ближайшего развития» и многие другие фундаментальные положения с той или иной степенью полноты легли в основу психолого-педагогической теории.

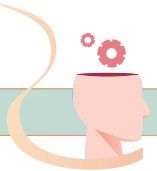
Педагогическая психология – развивающаяся наука.

Педагогическая мысль, впервые изложенная в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика» в 1657 г., положила начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения. Этот труд можно рассматривать и как первую предпосылку длительного противоречивого становления педагогической психологии на протяжении более чем 250 лет, ибо только в конце XIX в. она начала оформляться как самостоятельная наука.

Весь путь становления и развития педагогической науки может быть представлен тремя большими периодами (этапами).

Первый этап – с середины XVII в. и до конца XIX в. – может быть назван общедидактическим с явно «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику», согласно Песталоцци. Этот период прежде всего представлен именами самого Яна Амоса Коменского (1592 – 1670), Жан-Жака Руссо (1712 – 1778), Иоганна Песталоцци (1746 – 1827), Иоганна Гербарта (1776 – 1841), Адольфа Дистервега (1790 – 1866), К. Д. Ушинского (1824 – 1870), П. Ф. Каптерева (1849 – 1922).

Вклад этих педагогов-мыслителей в развитие педагогической психологии определяется прежде всего кругом тех проблем, которые они рассматривали: связь развития, обучения и воспитания; творческая активность ученика, способности



ребенка и их развитие, роль личности учителя, организация обучения и многие другие. Однако это были только первые попытки научного осмысления этого процесса.

Второй этап длился с конца XIX в. до середины XX в. В этот период педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий, ориентируясь и используя результаты психологических, психофизических экспериментальных исследований. Педагогическая психология формируется и оформляется одновременно с интенсивным развитием экспериментальной психологии, созданием и разработкой конкретных педагогических систем, например системы М. Монтессори. Начало этого этапа развития педагогической психологии, фиксируемое, как уже отмечалось, в самих названиях книг П. Ф. Каптерева, Э. Торндайка, Л. С. Выготского, знаменуется появлением первых экспериментальных работ в этой области.

Основанием для выделения третьего этапа развития педагогической психологии служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т. е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Так, в 1954 г. Б. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-х годах Л. Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации. Затем В. Оконь, М. И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения. Это, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой соотносилось с положениями О. Зельца, К. Дункера, С. Л. Рубинштейна, А. М. Матюшкина и др. о проблемном характере мышления, его фазности, о природе возникновения каждой мысли в проблемной ситуации (П. П. Блонский, С. Л. Рубинштейн).

Основные направления научных исследований в педагогической психологии

Педагогическая психология, как и любая другая научная отрасль, нацелена на решение определенных задач, имеющих огромную теоретическую и практическую значимость. Выделяются пять основных проблем:

1) Соотношение обучения и развития. Эту проблему можно назвать одной из главнейших в педагогической психологии, так



как предметом ее исследования является связь генетических источников психологии и поведения человека. И хотя перед исследователями прежде всего ставятся общенаучные вопросы (соотношение биологического и социального в человеке, генотипическая и средовая обусловленность психики и поведения индивида), от полученного результата зависит перспектива обучения и воспитания ребенка.

2) Соотношение обучения и воспитания. Эта проблема тесно связана с предыдущей. Обучение и воспитание составляют единый педагогический процесс – воспитательно-образовательный, который протекает только при взаимодействии двух его участников, находящихся в определенной среде и жизненных условиях: взрослого и ребенка, учителя и ученика, воспитателя и воспитанника.

3) Поиск и учет сенситивных периодов развития в обучении. Сенситивный период в психологии – это определенный отрезок жизни индивида, когда развивающийся организм наиболее чувствителен к определенному рода влиянию окружающей среды. В педагогической психологии развитие и обучение детей требует точного определения и использования по максимуму наивысших возможностей для наиболее эффективного формирования тех или иных сторон психики, ее процессов и свойств.

4) Детская одаренность. В педагогической психологии одаренность – это развитие общих способностей, которые определяют сферу деятельности, где индивид может достичь невероятных успехов. Одаренный ребенок выделяется среди сверстников яркими, очевидными достижениями в конкретном виде деятельности или имеет предпосылки для этого. Суть рассматриваемой проблемы составляют вопросы, связанные с выявлением и обучением одаренных детей.

5) Готовность детей к школьному обучению – это сочетание морфологических (физических) и психологических характеристик старшего дошкольника, необходимых для обеспечения успешной адаптации к систематическому организованному обучению в образовательном учреждении. Педагогическая психология и общая психология наряду с термином «готовность к обучению в школе» использует название «школьная зрелость», которое очень близко по значению, но все же в большей степени



отражает психофизиологическую сторону органического созревания.

Таблица 1. Основные направления научных исследований в педагогической психологии

№ п/п	Авторы	Вклад в основные направления педагогической психологии
1	2	3
I этап		
1	Ян Амос Коменский (1592 – 1670), чешский мыслитель, гуманист, педагог, писатель	Создатель «Великой дидактики», обеспечил начало организационного и массового обучения.
2	Жан-Жак Руссо (1712 – 1778), французский писатель и философ	Представитель сентиментализма. Ввел в семейное воспитание принцип «природосообразности» на основе естественного способа воспитания.
3	Иоганн Песталоцци (1746 – 1827), швейцарский педагог	В своей дидактической теории связал обучение с воспитанием и развитием ребенка (развивающее обучение), педагогику – с психологией. Развил идею соединения обучения с производительным трудом. Идея понимания обучения как самостоятельного акта саморазвития.
4	Иоганн Герберт (1776 – 1841), немецкий философ, психолог и педагог	Основатель школы в немецкой педагогике XIX в. В своей дидактике дает психологический анализ педагогическим методам. Считал, что психика должна базироваться на опыте.
5	Адольф Дистерверг (1790 – 1866), немецкий педагог-демократ	Последователь И. Г. Песталоцци. Ему принадлежит тезис о главенствующей роли педагога в образовательном процессе. Труды по педагогике, учебники по математике, естествознанию, немецкому языку и др.
6	Константин Дмитриевич Ушинский (1824 – 1871), русский педагог	Основоположник научной педагогики в России. В книге «Человек как предмет воспитания» предложена целостная концепция развития человека. Ребенок стоит в центре воспитания и обучения при решающей роли воспитателя.



1	2	3
		Основа его педагогической системы – требование демократизации народного образования и идея народности воспитания.
7	Петр Федорович Каптерев (1849 – 1922), русский педагог и психолог	Один из основателей педагогической психологии. В 1877 г. вышла книга «Педагогическая психология», в которой дан анализ дидактических учений и экспериментальной психологии обучения.
8	Станислав Теофилович Шацкий (1878 – 1934), русский педагог	Организатор первых клубов для детей рабочих на одной из окраин Москвы (1905), детской трудовой колонии «Бодрая жизнь» в Калужской губернии (1911) и первой опытной станции по народному образованию (1919). Разработал целостную концепцию гуманизации и демократизации воспитания в процессе социализации человека.
9	Петр Францевич Лесгафт (1837 – 1909), русский педагог, анатом и врач	Основатель научной системы физического образования и врачебно – педагогического контроля физической культуры в России. Разработал концепцию «школьных типов», в основу которой легли наблюдения над различиями в поведении детей по отношению к сверстникам, взрослым в процессе обучения.
II этап		
10	Эдуард Торндайк (1874 – 1949), американский психолог	Внес существенный вклад в разработку проблемы формирования навыков, сформулировал ряд законов научения («проб и ошибок», «закон упражнения», «закон эффекта», «закон готовности» и др.).
11	Лев Семенович Выготский (1896 – 1934), русский психолог	Разработал культурно-историческую теорию, которая положила начало школе в современной психологии. Разработал учение о развитии психических функций в процессе опосредованного освоения индивидом ценностей культуры. На основе его идей о «зоне ближайшего развития» было создано новое направление развивающего обучения.



1	2	3
12	Александр Петрович Нечаев (1870 – 1948), русский психолог, педагог, писатель	Его исследования связаны с проблемами памяти и индивидуальных различий. Инициатор в определении российских съездов по педагогической психологии (1906, 1909).
13	Альфред Бине (1857 – 1911), французский психолог	Один из основоположников учения о тестах и экспериментальной психологии. Исследования в области умственного утомления и определения умственного развития.
14	Эрнест Мейман (1862 – 1915), немецкий педагог и психолог	Разработаны приемы заучивания, «умственной гигиены», типологии представлений, обучения детей рисованию. Идеи в области детского развития и индивидуализации обучения
15	Герман Эббингауз (1850 – 1909), немецкий психолог	Представитель ассоциативной психологии. Экспериментально изучил психические процессы ощущения, памяти, зрительного восприятия. Ввел «кривую забывания» и закономерности запоминания.
16	Жан Пиаже (1896 – 1980), швейцарский психолог	Создатель операциональной концепции интеллекта и генетической эпистемологии. Выдвинул концепцию стадияльного развития психики. Проанализировал качественную специфику детского мышления. Разработал принципы операциональной концепции интеллекта и считал ее ключевой для понимания эволюции мышления в различные исторические эпохи
17	Анри Валлон (1879 – 1962), французский психолог	Основатель школы в области детской психологии. Выдвинул концепцию и схему онтогенетических стадий в развитии эмоциональных и познавательных сфер.
18	Джон Дьюи (1859 – 1952), американский философ	Систематизатор прагматизма. Развил новый вариант прагматизма – инструментализм в области логики и познания. Разработал виды человеческой деятельности как инструмента для познания себя и окружающего мира.



1	2	3
19	Кларк Халл (1884 – 1952), американский психолог	Первым применил математическую логику в психологических исследованиях. Экспериментально изучил образование понятий, гипотез, внушения, закономерности механической памяти. Принципом обучения считал редукцию потребности: чем больше и интенсивнее редуцируется потребность, тем более сила навыка.
20	Эдуард Клаперед (1873 – 1940), швейцарский психолог	Ввел в практику метод «мышления вслух», при котором ученик, решив задачу, рассказывает о ходе поисков решения. Изучал вопросы профориентации, разработал теорию игры.
21	Джон Бродес Уотсон (1878 – 1958), американский психолог	Сформулировал разработку объективных методов изучения психики.
22	Эдуард Чейс Толмен (1886 – 1959), американский психолог	Показал, что поведение как животных, так и человека построено на целостных актах, которые включают мотив и цель.
23	Беррес Фредерик Скиннер (1904 – 1990), американский психолог	Крупный представитель современного бихевиоризма. Выдвинул концепцию «оперантного» научения, согласно которой организм приобретает новые реакции благодаря тому, что сам подкрепляет их, и только после этого внешний стимул вызывает реакции.
24	Павел Петрович Блонский (1884 – 1941), русский педагог, психолог, историк философии	Создатель и профессор Академии социального воспитания в Москве. Разделял идеи педологии. Выступил за комплексный подход в изучении ребенка, анализировал познавательные и волевые процессы в их связи с конкретной деятельностью ребенка в условиях обучения. Сформулировал генетическую теорию памяти.
25	Карл Бюлер (1879 – 1963), немецкий психолог	Занимался изучением детской психики и предложил схему трех стадий развития психики у животных и человека



1	2	3
26	Вильям Штерн (1871 – 1938), немецкий психолог	Провел большое количество исследований по развитию восприятия, речи, умственных процессов у детей, по обоснованию методов тестирования способностей и выдвинул понятие о «коэффициенте интеллекта», получаемом путем деления «умственного возраста» на физический.
27	Френсис Гальтон (1822 – 1911), английский биолог, психо – лог и антрополог	Один из создателей биометрии, дифференцированной психологии, методов тестов, евгеники. С целью диагностики личностных качеств изобрел ряд приборов, а также методики, позволяющие выяснить соотношение между наследственностью и внешними влияниями. Создал статистические методы для определения зависимостей между физическими и психическими свойствами путем факторного анализа.
28	Джеймс Каттиан Кеттелл (1860 – 1944), американский психолог	Разработал систему тестов, направленных на изучение психических функций.
29	Вильгельм Вундт (1832 – 1920), немецкий психолог, физиолог, философ	В 1879 г. создал первую в мире психологическую лабораторию, где изучал ощущения, время реакции на различные раздражители, ассоциации, внимание, простейшие чувства человека.
III этап		
30	Лев Наумович Ланда (1927 – 1999), русский психолог	Впервые в отечественной психологии успешно решил проблему усвоения учебного материала с использованием алгоритмизации.
31	Наталья Александровна Менчинская (1905 – 1984), русский психолог	Занималась изучением усвоения знаний; обоснованы эффективные приемы работы над учебным материалом. Разрабатывала проблему предупреждения и преодоления неуспеваемости в школе.
32	Отто Зельц (1881 – 1944), немецкий психолог	Раскрыл детерминацию мыслительных процессов структурой решаемой задачи, представленной в виде особого «проблемного компонента» с элементом



1	2	3
		незавершенности, преодоление которой и соответствует результату решения.
33	Карл Дункер (1903 – 1940), немецкий психолог	Исследовал своеобразие творческого мышления как процесс решения проблемы, носящий целостный характер и вместе с тем расчленимый на несколько взаимосвязанных стадий.
34	Сергей Леонидович Рубинштейн (1889 – 1960), русский психолог, философ	Создал со своими учениками теорию мышления как деятельности и как процесса. При объяснении любых психических процессов личность выступает как целостная система внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия
35	Алексей Михайлович Матюшкин (1927 – 2004), русский психолог	Сформулировал принципы оптимальной последовательности в решении проблемных ситуаций в процессе обучения; положения о диалоге в межличностных отношениях как факторов творческого развития личности.
36	Петр Яковлевич Гальперин (1902 – 1988), русский психолог	Автор концепции поэтапного формирования умственных действий. Психические процессы трактовал как особый вид ориентировочной деятельности, выявив, в связи с этим особенности освоения ребенком общественного опыта.
37	Нина Федоровна Талызина (р. 1923), русский психолог	Все ее исследования связаны с разработкой деятельностной теории учения. Ряд исследований направлен на моделирование инвариантных возможностей усвоения интеллектуальных действий, лежащих в основе различных логических операций.
38	Даниил Борисович Эльконин (1904 – 1984), русский психолог, педагог	Автор теории периодизации психического развития. Занимался концептуальной проблематикой теоретико-методологических проблем детства, обучения и воспитания.
39	Василий Васильевич Давыдов (1930 – 1998), русский психолог, педагог	Экспериментально доказал, что психическое развитие осуществляется не в процессе натурального взаимодействия ребенка с общественными предметами и со взрослыми как членами общества.



1	2	3
40	Леонид Владимирович Занков (1901 – 1977), русский педагог, психолог, дефектолог	Разрабатывал проблемы психологии памяти, мышления и речи у нормальных и аномальных детей. Один из первых предложил идею развивающего обучения.
41	Виталий Владимирович Рубцов (р. 1948), русский психолог, педагог	Разработал основы социально-генетической психологии, рассматривающей генезис учебно-познавательных действий человека в зависимости от способов распределения деятельности и обмена действиями включенных в неё участников.
42	Лев Борисович Ильтесон (1926 – 1974), русский психолог, педагог	Математическое моделирование процессов обучения представляет собой оригинальную разработку применения математических методов к количественному описанию психологических феноменов на основе своеобразного синтеза.
43	Артур Владимирович Петровский (1924 – 2006), русский психолог	Им предложена идея трехфакторной модели значимого другого, где в качестве генерализованных факторов, определяющих значимость человека для окружающих, выступают властные аттракция и референтность.
44	Давид Иосифович Фельдштейн (р. 1929), русский психолог, педагог	Теоретически обосновал психологические условия поведения подростков. Создал принципиально новую социально-нормативную периодизацию психологического развития личности
45	Евгений Александрович Климов (р. 1930), русский психолог	Изучал психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. Предложил оригинальную концепцию возникновения и развития психологии труда как результата накопления фиксации в общественном сознании сведений о психологической природе труда.
46	Николай Дмитриевич Левитов (1900 – 1972), русский психолог, педагог	Занимался проблемами воли и характера, написал фундаментальные труды по педагогической, возрастной психологии трудового обучения и воспитания



1	2	3
47	Натан Семенович Лейтес (1918), русский психолог, педагог	Изучал общие умственные способности, рассматривал их с позиции индивидуального стиля деятельности.

Идеи педагогов-просветителей как истоки педагогической психологии.

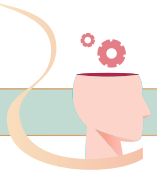
Педагогическая мысль, впервые изложенная в труде Яна Амоса Коменского «Великая дидактика» в 1657 г., положила начало развитию педагогической теории и целенаправленной организации школьного обучения. Этот труд можно рассматривать и как первую предпосылку длительного противоречивого становления педагогической психологии на протяжении более чем 250 лет, ибо только в конце XIX в. она начала оформляться как самостоятельная наука.

Тенденция глобализации проблемы человека была намечена и в области педагогического знания еще К.Д. Ушинским в 1868-1869 гг. в труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», где на основе определения иерархии наук, вносящих свой вклад в воспитание человека, отмечалась ведущая роль психологии.

Основные идеи и принципы периода Просвещения ознаменовались появлением множества выдающихся педагогов-просветителей, таких как Жан-Жак Руссо, Йоганн Генрих Песталоцци, Фридрих Фребель и др. Эти мыслители разработали новые подходы к образованию и воспитанию, основанные на принципах гуманизма, свободы и саморазвития личности. Эти идеи стали ключевыми в педагогической психологии.

Влияние идеи общего образования ставило перед собой задачу сделать образование доступным для всех слоев общества. Их убеждение в важности общего образования для формирования гражданского общества и личной независимости оказало значительное влияние на формирование современных образовательных систем.

Просветители предложили новые методики и подходы к обучению, включая игровые методы, активное применение практического опыта, а также акцент на самостоятельное мышление и творчество учащихся. Эти подходы стали основой



для современных педагогических методик и подходов к обучению.

Педагоги-просветители тесно связывали развитие общества с возможностью получения образования всеми слоями населения. Их усилия способствовали установлению принципов равенства в доступе к образованию, что стало фундаментальным аспектом современных образовательных систем.

Они уделяли большое внимание воспитанию моральных ценностей и этических принципов. Их работа по формированию нравственных оснований личности оказала значительное влияние на педагогическую этику и методики воспитания в современном образовании.

Идеи педагогов-просветителей акцентировали внимание на развитии индивидуальности каждого ребенка, подчеркивая уникальность каждого учащегося. Этот подход оказал влияние на принципы дифференцированного обучения и поддержки индивидуальных потребностей в современных образовательных практиках.

Идеи и методы педагогов-просветителей продолжают оставаться актуальными и важными для современной педагогики. Их влияние на формирование образовательных систем неоспоримо, их наследие служит источником вдохновения для новых подходов к образованию и воспитанию.

Таблица 2. Психологические истоки педагогической психологии

Период / год – авторы	Концепция/теория /направление	Идеи
1	2	3
Российские истоки		
384-322 гг. до н.э. – Аристотель	Основы ассоциативной трактовки психики	Введение понятия «ассоциация», ее типов, разграничения двух видов разума (нуса) на теоретический и практический, определения чувства удовлетворения как фактора научения.



1	2	3
Начиная с середины XVIII в. - Д. Гартли и до конца XIX в.- В. Вундт	Ассоциативная психология	В недрах ассоциативной психологии были определены типы, механизмы ассоциаций как связи психических процессов и ассоциации как основы психики. На материале исследования ассоциаций изучались особенности памяти, научения.
1885 г. – Г. Эббингауз	Эмпирические данные экспериментов	Исследования процесса забывания; характер полученной кривой забывания учитывается всеми последующими исследователями памяти, при выработке навыков, организации упражнений.
Конец XIX – начало XX в. – У. Джемс и Дж. Дьюи	Прагматическая функциональная психология	Акцент на приспособительных реакциях, адаптации к среде, активности организма, выработке навыков.
Конец XIX – начало XX в. – Э. Торндайк	Теория проб и ошибок	Основные законы научения – законы упражнения, эффекта и готовности; описание кривой научения и разработка тестов достижений, основанных на этих данных.
1912-1920 – Дж. Уотсон Первая половина XX века – Э. Толмен, К. Халл, А. Газри и Б. Скиннер Середина XX века – Б. Скиннер	Бихевиоризм Необихевиоризм Концепция оперантного поведения и практика программированного обучения.	Разработка целостной концепции научения (learning), включающей его закономерности, факты, механизмы.



1	2	3
Конец XIX в – Ф. Гальтон (1884); Дж. Кэттелл (1890); А. Бине и Т. Симон (1904-1911)	Измерение сенсомоторных функций	Положило начало тестированию (Ф. Гальтон первым применил анкетирование, оценочные шкалы). Разработка «умственных тестов» Дж. Кэттелла, интеллектуальных тестов А. Бине и Т. Симона. Впервые был использован коэффициент интеллектуального развития как отношение умственного возраста к фактическому.
С конца XIX в. и на протяжении всего XX в. – З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, Э. Фромм, Э. Эриксон	Психоанализ	Разработка категории бессознательного, психологической защиты, комплексов, стадийности развития «Я», свободы, экстраверсии-интроверсии.
Начало XIX в. – М. Вертгаймер, В. Кёлер, К. Коффка	Гештальтпсихология	Концепция динамической системы поведения или теория поля К. Левина, генетическая эпистемология или концепция стадийного развития интеллекта Ж. Пиаже, которые внесли вклад в формирование понятий инсайта, мотивации, стадий интеллектуального развития, нтериоризации (что разрабатывалось также французскими психологами социологического направления А. Валлоном, П. Жане).



1	2	3
20-е годы XX в. – Ж. Пиаже	Операциональная концепция – «синтетический подход к исследованию психики».	В контексте этой концепции разрабатываются понятия социализации, центрации-децентрации, специфичности адаптации, обратимости действий, стадии интеллектуального развития.
60-80-х годы XX в. – Г.У. Найссер, М. Бродбент, Д. Норман, Дж. Брунер	Когнитивная психология	Сделан акцент на знании, информированности, организации семантической памяти, прогнозировании, приеме и переработке информации, процессах чтения и понимания, когнитивных стилях.
60-90-х годы XX в. – А. Маслоу, К. Роджерс	Гуманистическая психология	Выдвинуты концепция «центрированной на клиенте» терапии, категория самоактуализации, пирамида (иерархии) человеческих потребностей, идея фасилитации (облегчения и активизации); сформирован центрированный на учащемся гуманистический подход в обучении.
1824-1870 гг. – К.Д. Ушинский	Педагогическая антропология	Утверждён воспитывающий характер обучения, деятельностная (деятельная) природа человека; разработаны категории содержания и методов обучения.



1	2	3
1896-1934 гг. – Л.С. Выготский	Культурно- историческая теория	Разработаны теория развития психики, понятийного мышления, речи, связи обучения и развития, где первое должно опережать и вести за собой второе, понятие уровней развития, «зоны ближайшего развития» и многие другие фундаментальные положения. Идеи концепции деятельности М.Я. Басова, теории деятельности А.Н. Леонтьева, общеметодологическая разработка самой категории деятельности (особенно в плане субъектности) С.Л. Рубинштейном, общеинтегративный подход к психике, определение специфики ее развития в период взрослости, выделение особого возрастного периода – студенческого возраста Б.Г. Ананьевым и др. оказали влияние на психолого-педагогическое осмысление образовательного процесса.
Середина XX в. – Д.Н. Боголюбский, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинская, П.А. Шеварев, З.И. Калмыкова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина,	Теории, концепции, трактовки учения, учебной деятельности	Разработка проблем учения, учебной деятельности.



1	2	3
Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.В. Занков, Л.Н. Ланда, Г.Г. Граник, А.А. Люблинская, И.В. Кузьмина и др.		
Казахстанские истоки		
939-941 гг – Абу Насыр Аль-Фараби	Теория познания	Концепция разума, в которой чувственное познание рассматривается как низшая, но необходимая ступень разума. Утверждается, что цель теоретического знания – изучение существующих вещей, теоретическое знание включает знания вещей, о которых он не знает, как и откуда они возникли. Все остальные знания основываются на них и получаются путем размышления, изучения, исследования, учения и обучения.
Вторая половина XIX – начало XX в.в. – Абай (Ибрагим) Кунанбаев	Философско- социально- психологическая концепция	Гуманистическая направленность социально-этического идеала Человека, идеи самосознания и самовоспитания.
1835-1865 гг. – Чохан Валиханов	Историко- психологическая трактовка народного творчества	Идеи житейской психологии, раскрытие естественных основ нравственного поведения людей и естественных основ их эстетических понятий.



1	2	3
Конец XIX – начало XX в.в. – Шакарим Кудайбердиев	Концепция всемерного просвещения и образования народных масс	Идеи раннего образования и обучения детей, философские идеи общечеловеческих ценностей и воспитания нравственных устоев; психология наставничества.
1883-1887 гг. – Ыбырай Алтынсарин	Киргизская хрестоматия, как основанная на психолого-педагогических воззрениях концепция раннего обучения детей	Пропаганда знания и воспитания; идеи народности, гуманизма, любви к родине, воспитания человечности; раскрытие категории «учение». Рассматривал всю образовательную систему как процесс формирования личности ученика под влиянием личности учителя.
1903-1933 гг. – Ахмет Байтурсынов	Национальная система письменности и концепция духовной культуры	Развитие теории воспитания и обучения, разработка системы массовой национальной школы; разработана лингвистическая терминология на казахском языке.
1915-1928 гг. – Мыржакип Дулатов	Концепция народного национального воспитания	Утверждал, что процессы воспитания и обучения едины и должны соответствовать национальным особенностям детей. – т.е. должны иметь свою специфику, психологические и методологические особенности. Рекомендовал использовать при обучении и воспитании все имеющиеся средства



1	2	3
		народной педагогики, примеры из фольклорных произведений.
1926 г. – Жусупбек Аймаутов	Концептуальная основа идей в области детской одаренности и развития способностей.	Книга «Психология и выбор профессии» – учет психологических особенностей, темперамента, способностей, характера и др. в процессе обучения и воспитания.
1948-1954 гг. – Толеген Тажибаев	Национальная система психологических идей	Заложил основы Евразийского взгляда на зарождение научной психологии. Проанализировал психологическую систему русского ученого К.Д. Ушинского.
1953-1980 гг. – Маджит Муқанов	Историко-этническая концепция соотношения рассудочной и мыслительной деятельности человека	Созданы оригинальные методические разработки и выработаны методологические основания психологического исследования мышления человека в историко-этническом аспекте. Издана монография «Мышление и интеллект (очерки о традиционном рассудке).

Тема 2. Предмет и задачи педагогической психологии. Методология и методы педагогической психологии

Объект и предмет педагогической психологии.

Объект науки – это то, что существует как данность вне самого изучения, то, что может быть изучено разными науками. В качестве объекта могут выступать материальные и нематериальные явления, тела, процессы; живые, биологические и абстрактные системы; биологические организмы разной степени сложности. В качестве объекта



научного (теоретического и эмпирического) исследования выступают растительный и животный мир, человек, общество, цивилизация, космос и т. д.

Предметом педагогической психологии являются факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессом освоения изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса.

В частности, педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, изучает закономерности формирования у школьников активного самостоятельного творческого мышления, те изменения в психике, которые происходят под влиянием обучения и воспитания», т. е. формирование психических новообразований. В широком смысле слова предметом науки является то, что она изучает в объекте.

Задачи педагогической психологии.

Конкретными задачами педагогической психологии являются:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;
- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, его структурирования, сохранения в индивидуальном сознании обучающегося и использования в различных ситуациях;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);
- определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияние этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных качеств;



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

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

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

– разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

Структура и основные проблемы педагогической психологии.

В структуру педагогической психологии входят:

- 1) психология обучения;
- 2) психология воспитания;
- 3) психология педагогической деятельности (в единстве обучающего и воспитывающего воздействия) и ее субъекта (учителя, преподавателя) (см. схему 1).

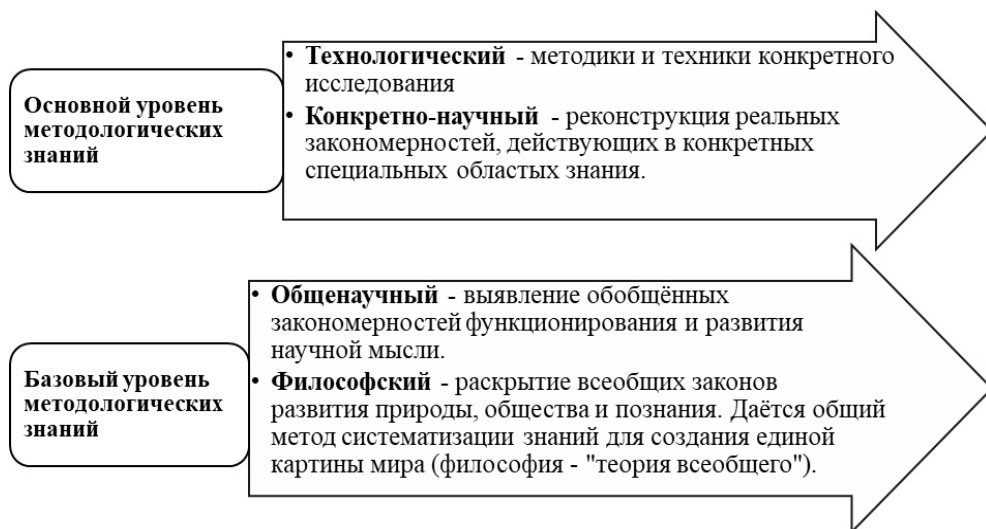
Проблемы педагогической психологии

1. Проблема соотношения развития и обучения.
2. Проблема взаимосвязи обучения и воспитания.
3. Проблема генотипической и средовой обусловленности психологических характеристик и поведения ребенка.
4. Проблемы сензитивных периодов в развитии ребенка.
5. Проблема детской одаренности.
6. Проблема готовности детей к обучению в школе.
7. Проблема индивидуализации обучения.
8. Проблема психолого-педагогической диагностики.
9. Проблема оптимальной психолого-педагогической подготовки учителя и воспитателя и др.

Уровни методологических знаний.



Схема 3. Уровни методологических знаний



Содержание **философского уровня** методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания.

Второй уровень – общенаучная методология – представляет собой теоретические основы, применяемые ко всем или к большинству наук. Среди них характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и т.д.

Третий уровень – конкретно-научная методология, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной конкретной науке. Конкретно-научная методология включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, например, как проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях.

Четвертый уровень – технологическая методология – включает методику и технику исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку. После этого он включается в массив научного знания.



Все уровни методологии образуют сложную систему, в рамках которой между ними существует определенное соподчинение. При этом следует подчеркнуть, что философский уровень выступает как основа всякого методологического знания, определяющего мировоззренческие подходы к процессу познания.

Взаимосвязь методологии, методов и методик психолого-педагогического исследования.

Схема 4. Взаимосвязь методологии, методов и методик психолого-педагогического исследования



Источники информации как основания методов педагогической психологии.

В научной практике существуют три принципиально разных источника получения информации: L-, Q- и T-данные.

Первый источник – L-данные (Life record data), полученные путем регистрации жизни человека в основном в результате наблюдения; сюда же включаются экспертные оценки.

Основные требования к получению таких оценок:

1. Оцениваемые черты должны определяться в терминах наблюдаемого поведения.

2. Эксперт должен иметь возможность наблюдать за поведением оцениваемого лица в течение достаточно длительного промежутка времени.



3. Необходимо не менее 10 экспертов на одного оцениваемого.

4. Ранжирование испытуемых должно производиться экспертами только по одной черте (характеристике) каждый раз, а не по всем сразу.

Второй источник получения информации – Q-данные (Questionnaire data), полученные на основании опросников и других методов самооценок. К этому источнику относятся ММРІ (Миннесотский многопрофильный личностный перечень), 16-факторный личностный опросник Кэттелла и др. Обнаружены познавательные и мотивационные искажения результатов исследования. Первые из них могут быть вызваны низким интеллектуальным и культурным уровнем испытуемых, отсутствием навыков интроспекции (самонаблюдения) и использованием неверных эталонов. Среди причин мотивационных искажений приводятся нежелание отвечать и уклонение ответов в сторону «социальной желательности».

Третий источник – Т-данные (Objective test data) – это данные объективных тестов, 12 основных групп которых, согласно Р.Б. Кэттеллу и В.Ф. Варбуртону, будут приведены при рассмотрении метода тестирования в педагогической психологии.

Основные методы исследования.

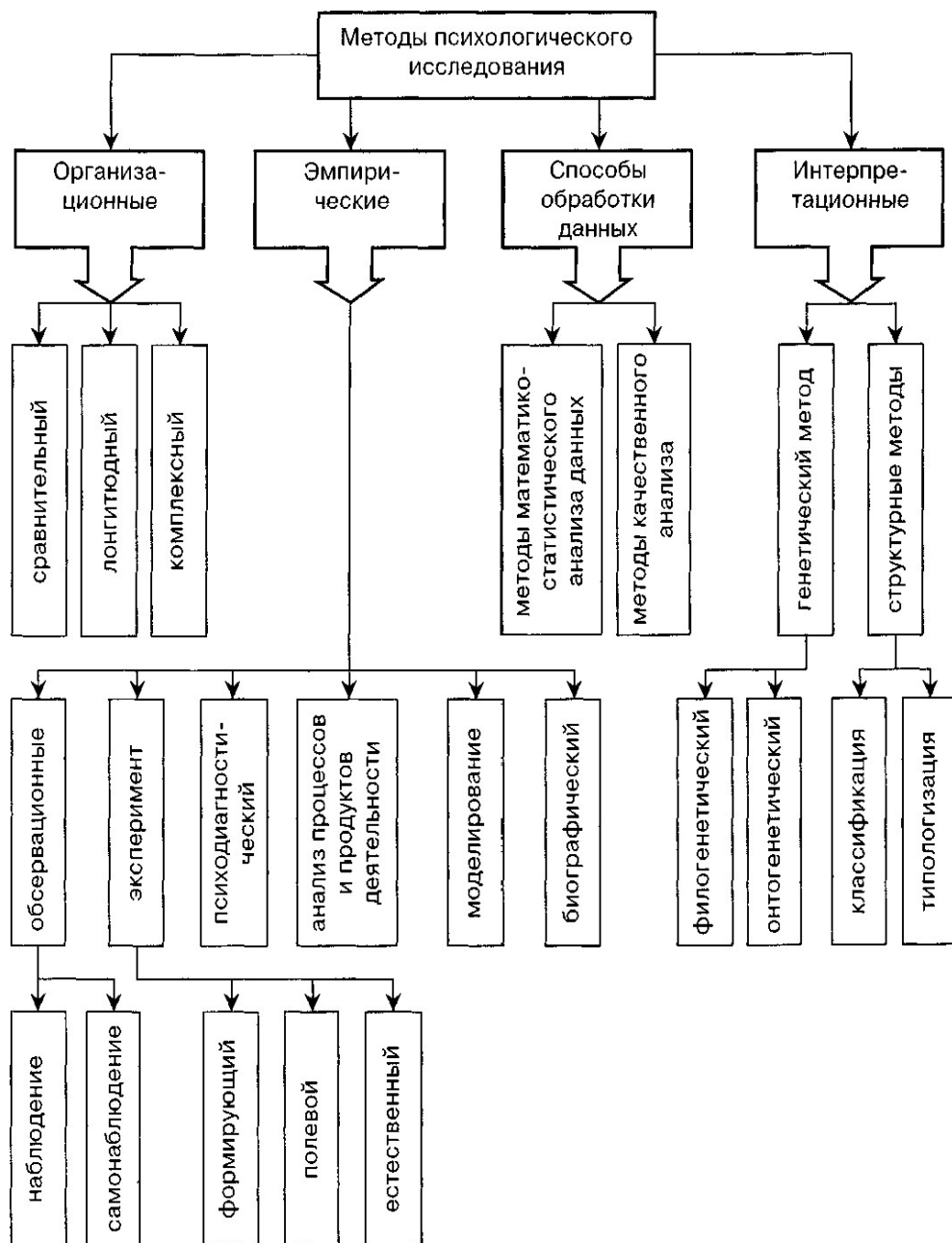
Педагогическая психология, используя все три источника получения данных, располагает основным арсеналом научных методов, таких как наблюдение, беседа, анкетирование, эксперимент, анализ продуктов деятельности (творчества), тестирование, социометрия и др.

В зависимости от уровня научного познания – теоретического или эмпирического – методы определяются как теоретические или эмпирические. В педагогической психологии используются преимущественно эмпирические методы.

Наблюдение – основной, наиболее распространенный в педагогической психологии (и в педагогической практике в целом) эмпирический метод целенаправленного систематического изучения человека. Наблюдаемый не знает о том, что он является объектом наблюдения, которое может быть сплошным или выборочным, – с фиксацией, например, всего хода урока или поведения только одного или нескольких учеников. На основе наблюдения может быть дана экспертная оценка. Результаты наблюдения заносятся в специальные протоколы, где отмечается



Схема 5. Методы исследования в педагогической психологии



фамилия наблюдаемого (наблюдаемых), дата, время и цель. Протокольные данные подвергаются качественной и количественной обработке.



Самонаблюдение – метод наблюдения человека за самим собой на основе рефлексивного мышления (объектом самонаблюдения могут быть цели, мотивы поведения, результаты деятельности). Этот метод лежит в основе самоотчетов. Он характеризуется достаточной субъективностью, используется чаще всего как дополнительный (на рубеже XIX-XX вв. самонаблюдение было основой интроспективной психологии).

Беседа – широко распространенный в педагогической психологии (и в педагогической практике) эмпирический метод получения сведений (информации) о человеке в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы. Ведущий беседу не сообщает о ее цели тому, кто изучается. Ответы фиксируются либо магнитофонной записью, либо скорописью, стенографированием (по возможности не привлекающими внимания беседующего). Беседа может быть как самостоятельным методом изучения человека, так и вспомогательным, например предваряющим эксперимент, терапию и т.д.

Интервью как специфическая форма беседы может использоваться для получения сведений не только о самом интервьюируемом, который знает об этом, но и о других людях, событиях и т.д. В ходе беседы, интервью может быть дана экспертная оценка.

Анкетирование – эмпирический социально-психологический метод получения информации на основании ответов на специально подготовленные и соответствующие основной задаче исследования вопросы.

Подготовка анкеты – ответственное, требующее профессионализма дело.

При составлении анкеты учитываются: 1) содержание вопросов, 2) их форма – открытые и закрытые, на последние следует ответ «да» или «нет», 3) их формулировка (ясность, без подсказки ответа и т.д.), 4) количество и порядок следования вопросов.

В педагогической практике на анкетирование отводится не более 30-40 мин. Порядок следования вопросов чаще всего определяется методом случайных чисел. Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным, групповым, но в любом случае оно должно отвечать двум требованиям – репрезентативности и однородности выборки.



Материал анкетирования подвергается количественной и качественной обработке.

Эксперимент – центральный эмпирический метод научного исследования, получивший широкое распространение в педагогической психологии. Различают лабораторный (в специальных условиях, с аппаратурой и т.д.) и естественный эксперимент, проводимый в обычных условиях обучения, жизни, труда, но со специальной их организацией, влияние которой и изучается.

Одной из наиболее эффективных и распространенных в последние десятилетия (особенно в отечественной педагогической психологии) форм естественного эксперимента является формирующий эксперимент. В его ходе изучаются изменения в уровне знаний, умений, отношений, ценностей, в уровне психического и личностного развития обучающихся под целенаправленным обучающим и воспитывающим воздействием. Для педагогической психологии этот особый вариант естественного эксперимента – формирующий (обучающий) – является весьма важным.

В эксперименте как методе исследования испытуемый не знает о его цели. Экспериментатор же не только определяет цель исследования и выдвигает гипотезу, но и может менять условия и формы исследования.

Результаты эксперимента строго и точно фиксируются в специальных протоколах, где отмечается фамилия испытуемого, необходимые сведения о нем, дата, время, цель. Данные эксперимента обрабатываются количественно (факторный, корреляционный анализ и т.д.), подвергаются качественной интерпретации. Эксперимент может быть индивидуальным, групповым, краткосрочным или длительным.

Анализ продуктов деятельности (творчества) – метод опосредствованного эмпирического изучения человека через распремечивание, анализ, интерпретацию материальных и идеальных (тексты, музыка, живопись и т.д.) продуктов его деятельности. Этот метод широко (и часто интуитивно) используется в педагогической практике в форме анализа ученических изложений, сочинений, конспектов, комментариев, выступлений, рисунков и т.д.



Схема 6. Виды наблюдения

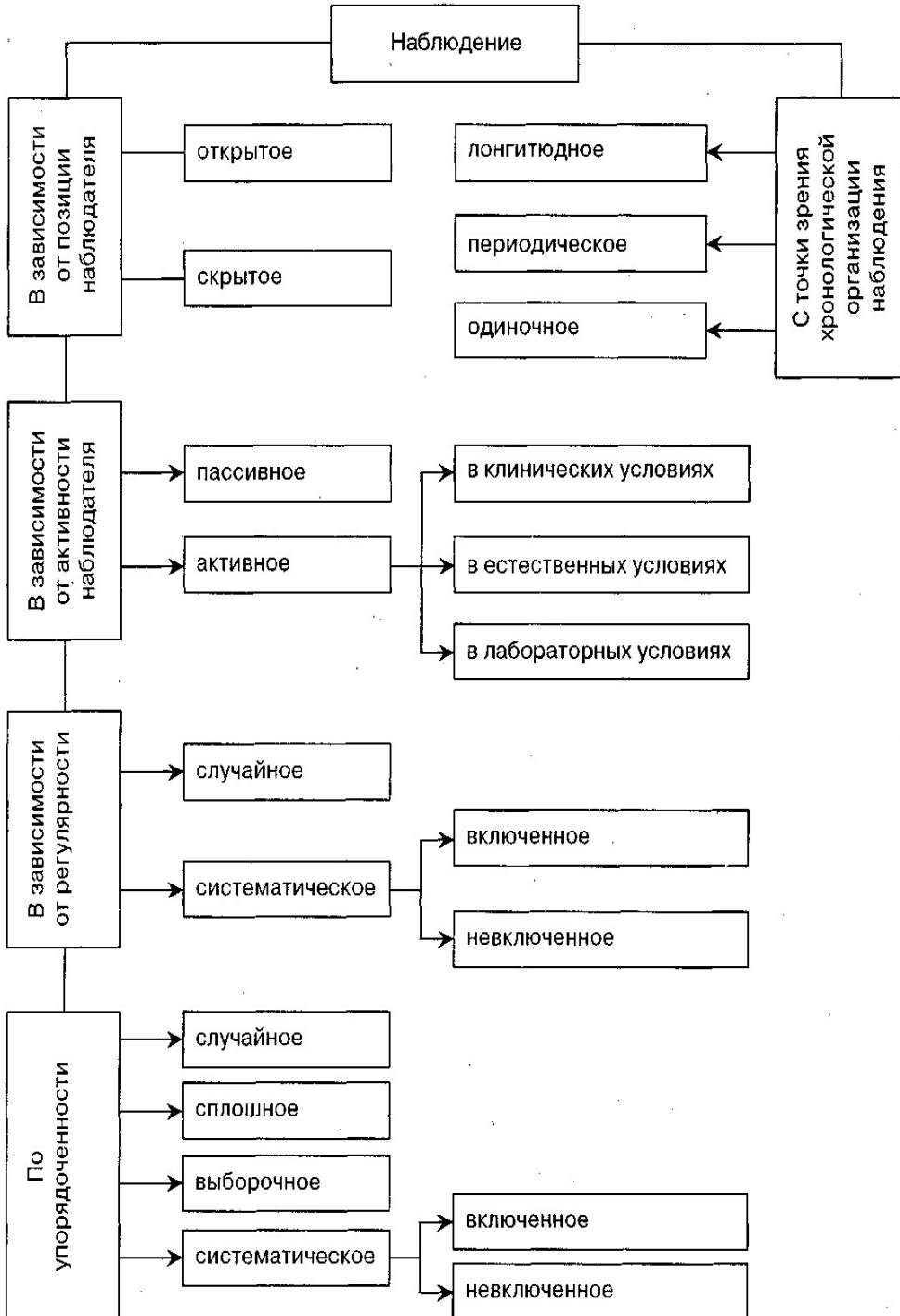




Схема 7. Сравнительный анализ наблюдения и эксперимента

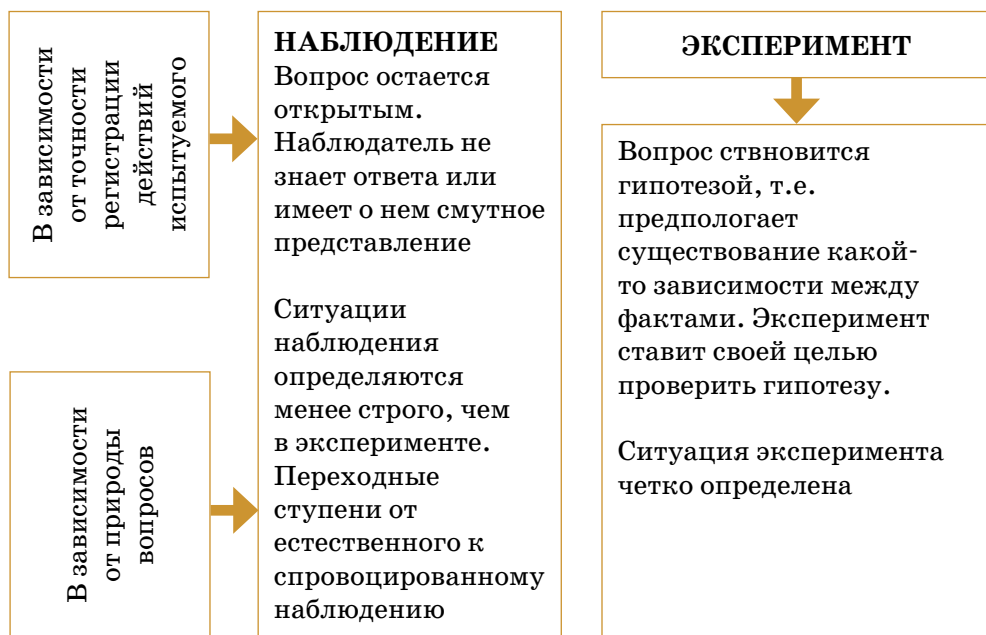
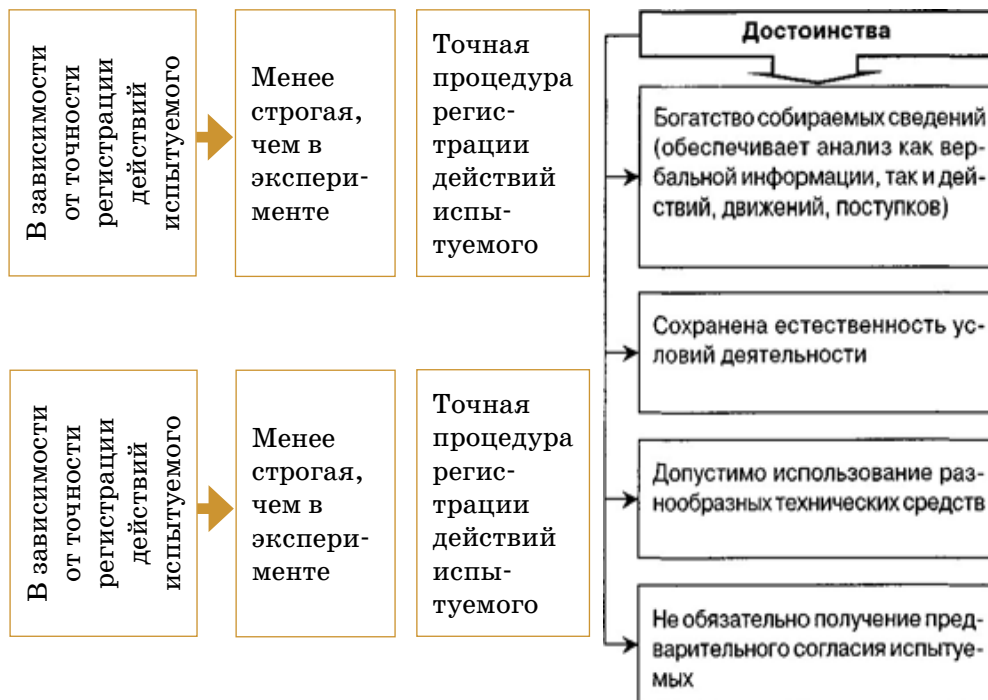


Схема 8. Достоинства метода наблюдения





Тестирование – есть психодиагностическая процедура, основанная на применении различного рода тестов. *Психологический тест* – стандартизированная методика, направленная на измерение индивидуальных свойств и качеств респондента – психофизиологических и личностных характеристик, способностей, знаний и навыков, состояний).

От других методов исследования тесты отличаются тем, что: 1) предполагают стандартизованную, выверенную процедуру сбора и обработки данных, а также их интерпретации; 2) с помощью тестов можно изучать и сравнивать между собой людей, давать оценки их психологии и поведению.

1. *Тест-опросник* основан на системе заранее отобранных и проверенных с точки зрения их валидности и надежности вопросов, по ответам испытуемых, на которые определенно можно судить об их психологических качествах.

2. *Тест-задание* предполагает оценку психологии и поведения человека не на основе того, что он говорит, а на базе того, что он делает. В тестах этого типа человеку дается серия специальных заданий, по итогам, выполнения которых судят об изучаемом качестве.

Тесты-опросники и тесты-задания – применимы к людям разного возраста, принадлежащим к различным культурам, имеющим разный уровень образования, разные профессии и неодинаковый жизненный опыт. Это положительная черта данных тестов.

3. Проективные тесты обычно предназначены как раз для изучения тех психологических и поведенческих особенностей человека, которые им слабо осознаются или вызывают к себе с его стороны крайне отрицательное отношение. В основе проективных тестов лежит механизм проекции, согласно которому не осознаваемые человеком положительные и особенно отрицательные характеристики он склонен приписывать не себе, а другим людям, “проецировать” их на других.

Методика оценки может называться тестом при одновременном наличии у неё следующих признаков:

- стандартизированный набор вопросов или заданий иного типа;
- одна или несколько измерительных шкал, позволяющих выразить результаты количественно;



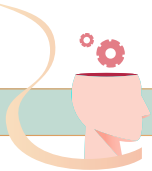
- связь каждого ответа на каждое задание с одной или несколькими измерительными шкалами (наличие «ключей к тесту»);
- стандартизированная процедура проведения, включающая однозначную (стандартную) инструкцию для тестируемого, правила использования вспомогательной информации, правила завершения или приостановки тестирования и т. п.;
- возможность автоматической (без участия человека) обработки результатов, то есть формализованная процедура подсчета баллов по шкалам с помощью весовых коэффициентов (ключей);
- тестовые нормы – фиксированные границы перевода тестовых баллов в оценочные категории;
- формализованная модель интерпретации результатов и/или рекомендации по принятию тех или иных решений, связанные с определёнными интервалами значений на шкале (шкалах) и сочетаниями значений шкал (при наличии двух шкал и более);
- направленность на индивидуальную количественную оценку какой-либо характеристики одного человека (а не группы, коллектива и т. п.).

Тема 3. Психология обучения и научения

Обучение и развитие.

Обучение и развитие не совпадают непосредственно, а представляют собой два процесса, находящиеся в сложном взаимоотношении. Обучение только тогда эффективно, когда оно идет впереди развития. Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, находящихся в стадии созревания, лежащих в зоне ближайшего развития. В этом и заключается главнейшая роль обучения в развитии. Обучение оказывается наиболее плодотворным только тогда, когда оно совершается в пределах периода, определяемого зоной ближайшего развития.

Ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь. Это значит: воспитание и обучение включается в самый процесс развития ребенка, а не надстраиваются над ним. Задача воспитания и обучения не в том, чтобы приспособлять педагогический процесс к будто бы независимой от него природе ребенка, а в том, чтобы формировать развитие.



В педагогике и психологии прослеживаются несколько подходов к изучению взаимообусловленности обучения и развития.

Биогенетические концепции отталкиваются от того, что процесс обучения должен надстраиваться над определенным этапом развития психики, поскольку развитие организма подготавливает основу для обучения, т. е. развитие ведет за собой обучение, возрастная периодизация преобладает над функциональной.

Концепции, разрабатываемые в рамках бихевиоризма, отождествляют обучение и психическое развитие, при этом подчёркивая доминирующую роль функциональной периодизации становления различных форм поведения.

Гештальтпсихология, выделяя в процессе психического развития созревание и обучение, отталкивается от того, что обучение как может опережать созревание, так может и отставать от него. Представители гештальтпсихологии отмечают, что обучение и созревание, как процессы, параллельны друг другу. При этом обучение и созревание не могут ускорять друг друга.

Согласно тезису Л. С. Выготского, правильно организованное обучение ведет за собой умственное развитие. Ученый подчеркивал, указывая на единство, но не идентичность процессов обучения и психического развития, что обучение вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения сделались бы невозможными.

Рассматривая обучение в качестве источника развития ребенка, необходимо выделить в нем то звено, которое непосредственно определяет развивающий эффект. Л. С. Выготский убежден, что в процессе обучения психическое развитие осуществляется благодаря содержанию усваиваемых знаний, представляющих собой единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий, которое направлено не на актуальный уровень развития, а на зону ближайшего развития, выражающую внутреннюю связь обучения и развития.

Ж. Пиаже отмечал, что обучение помогает открыть ребёнку новые знания, распространить новые способы деятельности на различные аспекты деятельности только тогда, когда сам ребёнок готов к этому процессу. Ребенок сам открывает понятия и явления, правильное обучение помогает это сделать быстрее.



Обучение – целенаправленная деятельность учителя/преподавателя по вооружению обучающихся знаниями, умениями и навыками и развитию их познавательных и творческих способностей, является важнейшей составной частью воспитания в широком смысле.

Под обучением, в узком смысле, понимается руководство учением. В широком понимании обучение – процесс двусторонний, он включает передачу и усвоение учебного материала, то есть деятельность учителя/преподавателя (преподавание) и учащихся/студентов (учение).

Часто обучение определяется как вид познания – процесс нахождения истины, отражение объективной реальности в сознании учащегося. Ориентация на такую точку отсчёта вынуждает учёного и практика концентрироваться вокруг

Схема 9. Структура процесса обучения





происходящего в голове человека, подменять дидактическую позицию психологической.

Также обучение определяется как процесс взаимодействия субъектов, а точнее: особым образом организованное общение между теми, кто обладает знаниями и определённым опытом, и теми, кто их приобретает, усваивает.

Т.е. обучение представляется с разнообразных сторон: как процесс, как деятельность.

В психологии и педагогике существует несколько связанных между собой понятий: научение, учение, обучение и учебная деятельность. Все они в той или иной степени описывают процесс и (или) результат получения знаний и навыков. Они также связаны между собой.

Учебная деятельность – процесс приобретения новых или изменения существующих знаний, умений и навыков, развитие способностей человека.

Обучение – совместная деятельность учащегося и педагога, то есть передача знаний от одного к другому. «Когда говорят об обучении, то акцентируют внимание на том, что делает учитель, на его специфических функциях в процессе научения», – уточняет он.

Учение – относится к действиям, которые предпринимает уже ученик, чтобы развить свои навыки, знания и способности.

Таблица 3. Различные научные подходы к понятию «учение»

Автор (разработчик)	Определение понятия «учение»
1	2
Я.А. Коменский	приобретение знаний и умений решать разные задачи
И. Герbart	усвоение знаний, умений и развитие – совершенствование общих познавательных процессов
А. Дистервег	приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах
Дж. Дьюи	активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений – возникновением проблемной ситуации
В. Лай	активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мысленного содержания при необходимом участии внешних движений



1	2
К.Д. Ушинский	получение знания и решение проблем
Й. Лингарт	форма деятельности организмов, по своему существу едино, но эволюционно оно разрозненно и на различных ступенях эволюции имеет различные качественные особенности
П.Ф. Каптерев	активный процесс внутренней самодеятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса
Ж. Пиаже	разные виды приобретения опыта по трем основаниям: постепенность-скачок; осознанность-неосознанность; осознание явных и неявных связей
Д. Брунер	изменение содержания отражения объектов действительности в трех формах, существующих у человека: внешне двигательной, чувственно-образной и символической
Дж. Уотсон	изменение поведения, изменение внешних реакций на изменяющиеся стимулы по схеме «стимул – реакция»
Выготский Л.С., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л.	приобретение знаний, умений, навыков
Гальперин П.Я.	усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий
Леонтьев А.Н.	полимотивированная и полиосмысленная деятельность, в которой формируется сама личность ученика, его интеллект, частные виды деятельности.

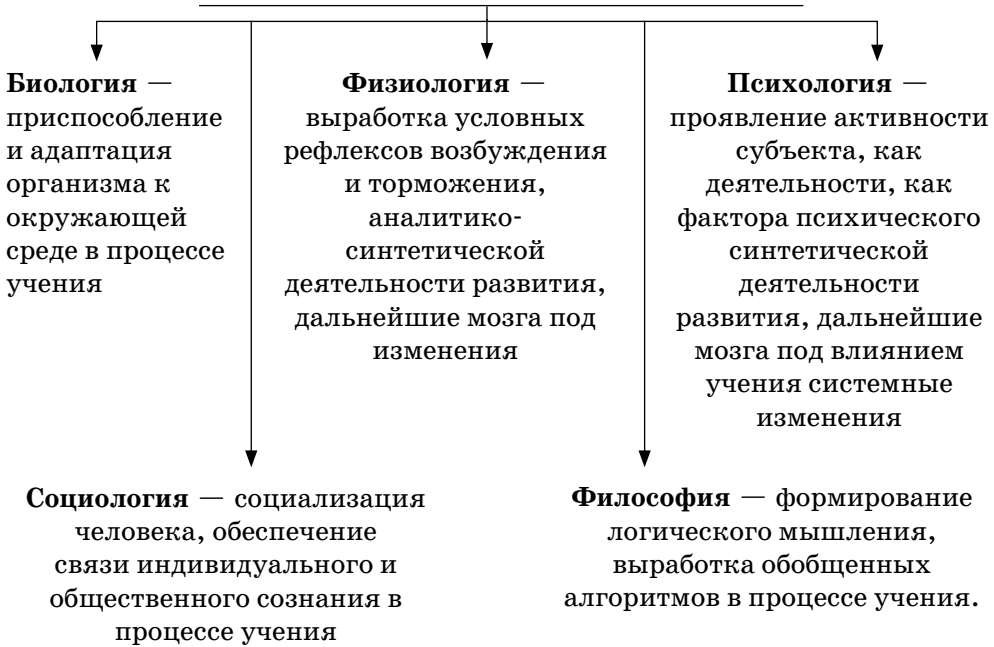
Движущие силы психического развития.

Непосредственными движущими силами развития ребенка являются противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения, воспитания и деятельности. К таким противоречиям относятся, например, противоречия между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения; противоречия между возросшими физическими и духовными потребностями и старыми сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности; между растущими требованиями со стороны общества, коллектива, взрослых и наличным уровнем психического развития.

Указанные противоречия характерны для всех возрастов, но приобретают специфику в зависимости от возраста, в котором они проявляются.



Схема 10. Междисциплинарные аспекты понятия учения

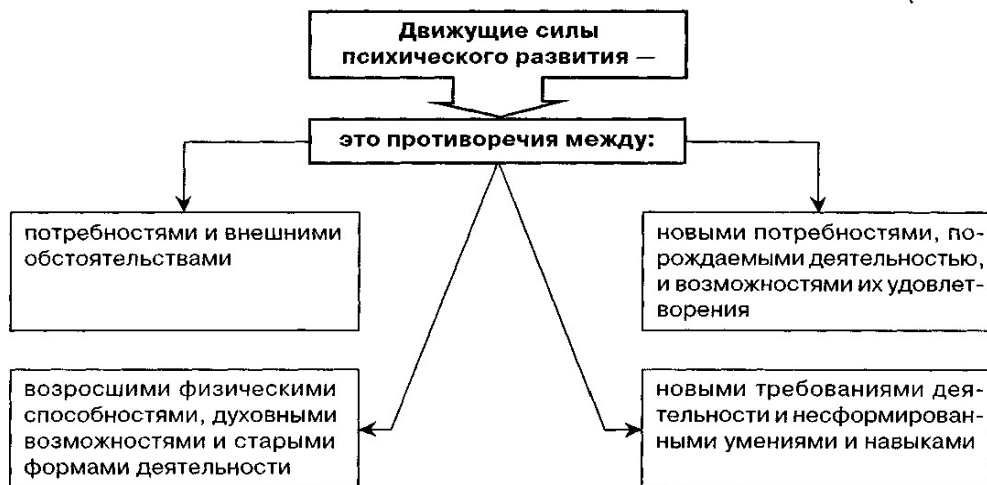
УЧЕНИЕ СВЯЗАНО С ДИСЦИПЛИНАМИ

Например, у младшего школьника существует противоречие между готовностью к самостоятельной волевой деятельности и зависимостью поведения от наличной ситуации или непосредственных переживаний. Для подростка наиболее остры противоречия между его самооценкой и уровнем притязаний, с одной стороны, и переживанием отношений к нему со стороны окружающих, а также переживанием своего реального положения в коллективе – с другой; противоречие между потребностью участвовать в коллективе; противоречие между потребностью участвовать в жизни взрослых в качестве полноправного члена и несоответствием этому своих возможностей.

Разрешение этих противоречий происходит через формирование более высоких уровней психической деятельности. В результате ребенок переходит на более высокую ступень психического развития. Потребность удовлетворяется – противоречие снимается. Неудовлетворенная потребность рождает новую потребность. Одно противоречие сменяется другим – развитие продолжается.



Схема 11. Движущие силы психического развития



Социальная ситуация развития.

Понятие было введено советским психологом [Львом Семеновичем Выготским](#), основателем культурно-исторического подхода в психологии, и связано с новым пониманием роли среды для развития ребёнка. Социальная ситуация развития обуславливает образ жизни ребёнка и наряду с психологическими новообразованиями сознания и личности развития является структурным компонентом [психологического возраста](#). В периоды возрастных кризисов социальная ситуация развития перестраивается и тем самым задаёт новое направление развитию ребёнка.

Специфика социальной ситуации развития состоит в содержании задач, противоречий, которые необходимо разрешить ребёнку для преодоления кризисного периода и дальнейшего развития.

Различные подходы к определению понятия «научение».

Научение – относительно постоянные изменения в поведении, происходящие в результате практики – взаимодействия организма со средой; приобретение знаний, умений и навыков. Способностью к научению обладают люди, животные и некоторые машины; есть также свидетельства некоторой способности к научению у некоторых растений.

Термином научение обозначают относительно постоянное изменение поведенческого потенциала в результате практики

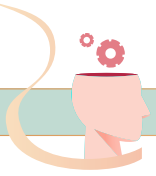
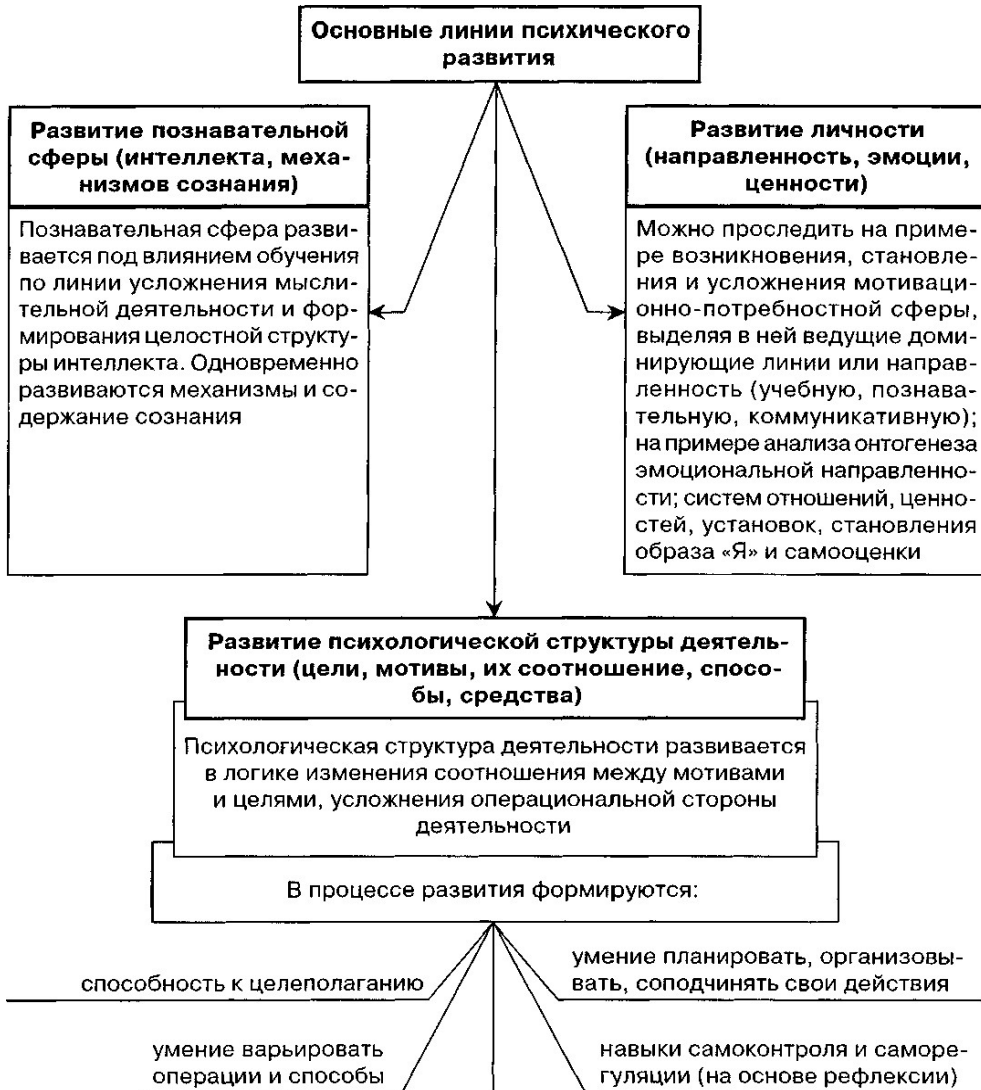


Схема 12. Основные линии психического развития



или приобретенного опыта. В этом определении содержатся три ключевые элемента:

1) совершившееся изменение обычно отличается устойчивостью и длительностью;

2) изменение претерпевает не само поведение, а потенциальные возможности для его осуществления (субъект может научиться чему-то не изменяющему его поведение в течение долгого времени или не влияющему на него вообще никогда);



3) научение требует приобретения некоторого опыта (так, оно не происходит просто в результате взросления и роста).

Отталкиваясь от работ Павлова и Торндайка, ранние представители «теории научения», господствовавшей в психологической науке Соединенных Штатов Америки практически всю первую половину XX века, направляли свои изыскания на инструментальное поведение. Они исследовали те его виды, которые влекли за собой последствия. Изучению подвергалось, например, поведение крысы, перемещающейся по лабиринту для нахождения выхода и получения пищи. При этом измеряли такие величины, как количество времени, требующееся крысе для достижения цели в ходе каждой из повторяющихся попыток.

Аналогично исследованию Торндайка, процедура состояла в том, что крыса помещалась в начало лабиринта, а затем производилась оценка ее продвижения к выходу. Главным анализируемым показателем было количество попыток, требующихся крысе для того, чтобы она, наконец, смогла пройти весь лабиринт, не совершая ошибок (таких, как попадание в тупиковые коридоры).

Представители теории научения несколько отошли от строгого бихевиоризма. Они использовали такие понятия, как научение, мотивация, движущие силы, побуждения, психическое торможение, которые обозначали невидимое поведение. По утверждению выдающегося теоретика научения Кларка Халла, эти понятия являются научными настолько, насколько их можно определить в терминах наблюдаемых операций.

Исследователи научения изобретали формулы для научения и поведения посредством усреднения поведения большого числа отдельных испытуемых и постепенно выводили общие «законы» научения. Одним из них является классическая кривая научения, распространяющаяся на многие типы поведения человека, которая показана. Так, научение некоторому навыку, например игре на музыкальном инструменте, характеризуется быстрым улучшением мастерства на начальных этапах, но затем темпы улучшения все более и более замедляются.

Предположим, что ребенок учится играть на гитаре. Сначала он быстро развивает гибкость и послушность пальцев, навыки перебора струн и выставления аккордов; но если ему и суждено

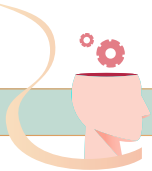
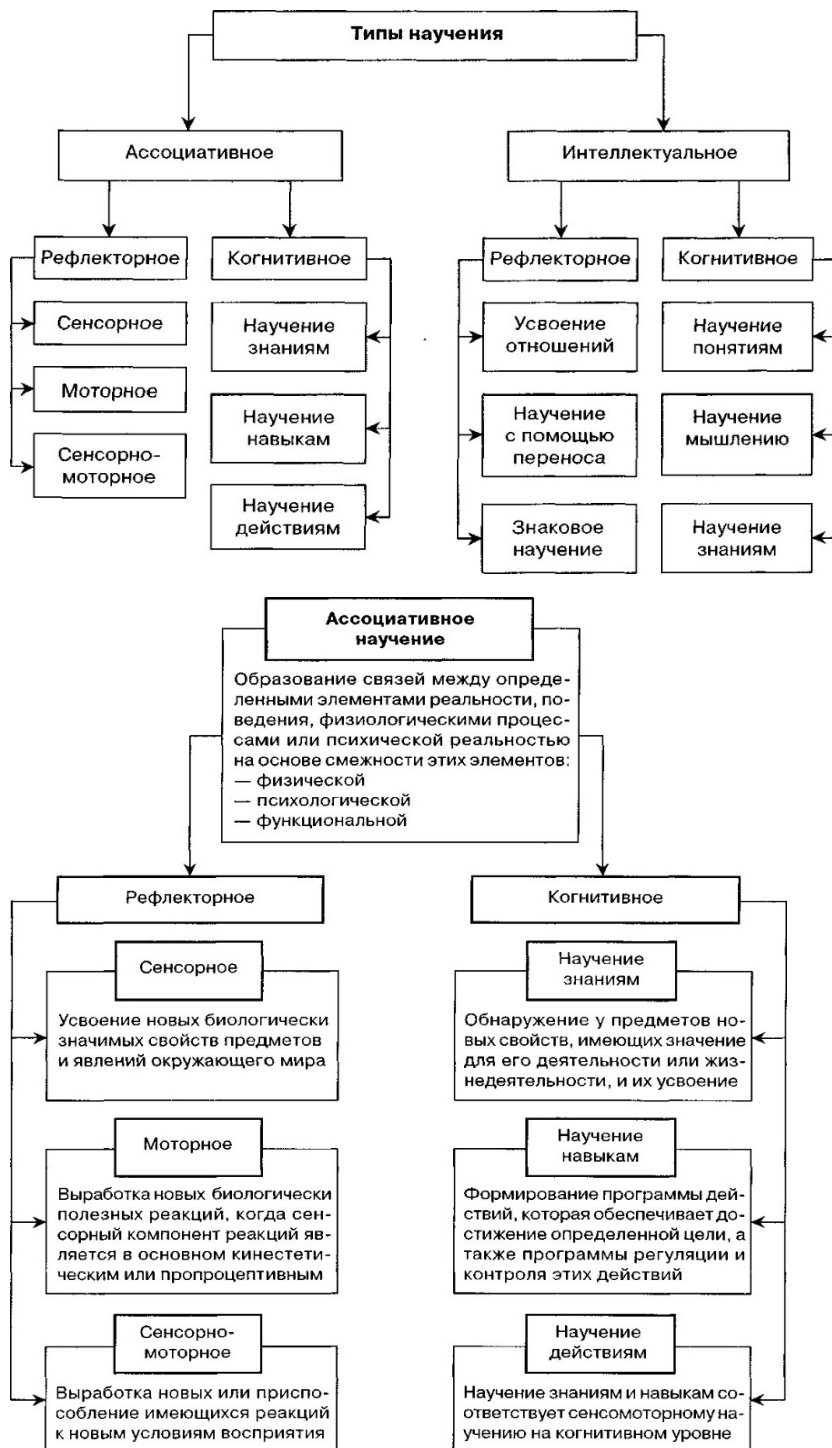


Схема 13. Научение в педагогической психологии





стать виртуозом, то это потребует немало лет практики. Кривая научения довольно хорошо подходит для иллюстрации возникновения многих сложных навыков человека несмотря на то, что ее создали на основании наблюдений за улучшением прохождения лабиринта крысами с течением времени.

Виды и механизмы научения.

Виды научения:

1. Реактивное поведение имеет место, когда организм пассивно реагирует на внешние факторы и в нервной системе произвольно возникают изменения, формируются новые следы памяти. К этому виду поведения относятся: привыкание, сенсбилизация, импринтинг и условные рефлексy.

Импринтинг (запечатление) – это глубокая привязанность к первому движущемуся объекту, попавшему в поле зрения.

Привыкание наступает, когда организм, в результате изменений, научается игнорировать какой-то постоянный раздражитель.

Условно-рефлекторное научение происходит, когда формируются связи между специфическим стимулом, вызывающим врожденный рефлекс и каким-либо индифферентным стимулом.

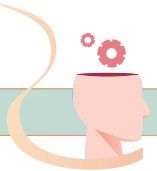
Сенсбилизация (противоположна привыканию) – повторение стимула ведет к более сильной активации организма и последний, становится более чувствительным к данному стимулу.

2. Оперантное поведение (термин введен бихевиористами) – это такие действия, для выработки которых надо, чтобы организм активно экспериментировал со средой и, таким образом, устанавливал связи между различными стимулами.

Метод проби ошибок. Встретившись с препятствием, организм совершает попытки преодолеть его и, постепенно, отказывается от неэффективных действий, находя решение задачи.

Метод формирования реакций. Продолжил и систематизировал учение Торндайка Скиннер. Исходя из того, что поведение может формироваться в результате отбора, Скиннер разработал теорию формирования поведения путем последовательных приближений, составляющих основу оперантного обусловливания.

Наблюдение. Множество форм социальной активности индивида основано на наблюдении за другими людьми из



ближайшего окружения, которые служат моделью для подражания.

3. Когнитивное научение представляет собой не просто установление каких-то ассоциативных связей между двумя стимулами или ситуацией и ответом организма, но и оценку данных связей с учетом прошлого опыта и учетом возможных последствий. В результате этого процесса принимается какое-то решение. К данному виду научения относят: латентное научение, выработку психомоторных навыков, инсайт и научение путем рассуждений.

Латентное научение. По мнению Э. Толмена (1948), в организм из окружающей среды поступают разнообразные сигналы, одни из которых осознаются полностью, другие, менее четко, а третьи, вообще не доходят до сознания.

Инсайт (в переводе с латинского означает озарение, вспышка, осветившая сознание) занимает промежуточное место между латентным научением и творчеством. Во время инсайта, определенная информация, разбросанная в памяти, как бы объединяется и используется в новой ситуации. Задача при этом решается оригинально, и решение приходит спонтанно (как раз в этом, проявляется сходство с творчеством).

Научение путем рассуждений. Рассуждение – это мыслительный процесс. Оно используется, когда задача не может быть решена привычным способом или для нее нет типового решения «с ходу» (например, стоит ли занимать крупную сумму денег; где лучше обедать; идти на лекцию или в кино).

В нейрофизиологии выделяют следующие элементарные механизмы научения: *привыкание, сенситизацию, временную связь (условный рефлекс)*. Согласно И.П. Павлову, физиологической основой запоминания служит *условный рефлекс* как акт образования временной связи между стимулом и реакцией. Эти формы памяти и научения называют простыми, чтобы отличать от научения, имеющего произвольный осознанный характер.

Привыкание проявляется в постепенном уменьшении реакции по мере повторного предъявления раздражителя. Привыкание всегда сопровождается угашением ориентировочной реакции.

Сенситизация – это процесс, противоположный привыканию. Он выражается в снижении порога при предъявлении



раздражителей. Благодаря сенситизации организм начинает реагировать на ранее нейтральный раздражитель.

Процесс научения, как деятельность, реализуется за счет следующих учебно – интеллектуальных механизмов:

1. Формирования ассоциаций. Этот механизм лежит в основе установления временных связей между отдельными знаниями или частями опыта.

2. Подражание. Выступает в качестве основы для формирования главным образом умений и навыков.

3. Различение и обобщение. Связаны преимущественно с формированием понятий.

4. Инсайт (догадка). Представляет собой непосредственное усмотрение человеком какой-либо новой информации, чего-то неизвестного в уже известном знакомом по прошлому опыту. Инсайт является когнитивной базой для развития интеллекта ребенка.

5. Творчество. Служит основой для создания новых знаний, предметов, умений и навыков, не представленных в виде готовых для усвоения через подражание образцов.

Задача совершенствования научения сводится к тому, чтобы задействовать в нем все описанные механизмы. Успех научения зависит от многих факторов, и среди них важное место занимают **психологические факторы**:

- мотивация учебной деятельности,
- произвольность познавательных процессов восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи
- наличие у обучаемого необходимых волевых и ряда других качеств личности, настойчивости, целеустремленности, ответственности, дисциплинированности, сознательности, аккуратности и других.
- умение взаимодействовать с людьми в совместной с ними деятельности, прежде всего с учителями и товарищами по учебной группе,
- интеллектуальную развитость
- сформированность учебной деятельности как учения.

Все перечисленные факторы относятся не только к ученику, но также и к учителю, однако к последнему - в их специфическом преломлении, связанном с обучением других людей.

Проблемы теории научения.



Основной постулат теории научения состоит в том, что почти всякое поведение усваивается в результате научения. Например, любая [психопатология](#) понимается как усвоение неадаптивного поведения или как неудача при усвоении адаптивного поведения. Вместо того чтобы говорить о [психотерапии](#), сторонники теорий научения говорят о модификации поведения и о поведенческой терапии. Нужно модифицировать или изменять конкретные действия, вместо того чтобы разрешать внутренние конфликты, лежащие в основе этих действий, или реорганизовывать личность. Так как большинство видов проблемного поведения было когда-то усвоено, от них можно отказаться или как-то их изменить, используя специальные процедуры, основанные на законах обучения.

Еще более существенной чертой этих подходов является ориентация на объективность и научную строгость, на проверяемость гипотез и экспериментальный контроль переменных.

Сторонники теории научения манипулируют параметрами внешней среды и наблюдают последствия этих манипуляций в поведении. Теории научения иногда называют психологией S-R (стимула – реакции).

Теории научения в психологии исходят из двух основных положений:

- Всякое поведение усваивается в процессе научения.

В целях соблюдения научной строгости при проверке гипотез необходимо соблюдать принцип объективности данных. В качестве переменных, которыми можно манипулировать, выбираются внешние причины (пищевое вознаграждение), в отличие от «внутренних» переменных в психодинамическом направлении (инстинкты, защитные механизмы, [Я-концепция](#)), которыми манипулировать нельзя.

Существуют три основные теории научения:

теория классического обусловливания [И.П. Павлова](#);

теория оперантного обусловливания [Б.Ф. Скиннера](#);

теория социального научения [А. Бандуры](#).

Теория классического обусловливания описывает реактивное научение (или научение типа S, от «stimulus», стимул), в большинстве случаев требующее практически одновременного воздействия условного и безусловного стимулов (в идеальном варианте воздействие условного стимула должно немного опережать безусловный).



Теория оперантного научения доказывает, что на поведение влияют не только стимулы, которые воздействуют на организм перед совершением какого-либо действия, но и сами результаты поведения. Оперантное научение (или научение типа R, от «reaction», реакция) базируется на сформулированном Скиннером фундаментальном принципе: поведение формируется и сохраняется его последствиями.

Автор теории социального научения Альберт Бандура доказал, что научение может происходить не только при воздействии на организм определённых стимулов, как при реактивном или оперантном научении, но также и при осознании и когнитивной оценке личностью внешних событий (здесь нельзя не отметить, что народная мудрость зафиксировала возможность такого научения задолго до Бандуры: «Умный учится на чужих ошибках...»).

Тема 4. Учебная мотивация

Общая характеристика учебной мотивации. Ее системная организация.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов.

Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;

во-вторых, – организацией образовательного процесса;

в-третьих, – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.);

в-четвертых, – субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу;

в-пятых, – спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью.

В работах Л.И. Божович и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности школьников отме-



чалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации.

Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношении между ними.

Соответственно при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А.К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

Мотив как важнейший компонент учения.

Для этого необходимо проанализировать проблему мотивации учения как одну из наиболее актуальных как для отечественной, так и для зарубежной школы (и высшей школы в том числе). Важность ее решения определяется тем, что мотивация учения является существенно необходимой для эффективного осуществления образовательного процесса. Известно, что именно отрицательное или безразличное отношение обучающихся к учению может быть причиной его неуспеваемости или низкой успеваемости (эта проблема актуальна сейчас и для вузов).

Существует 4 вида мотивации (по Додонову):

1. Удовольствие от самой деятельности
2. Значимость для личности непосредственно её результат
3. Мотивирующая сила вознаграждения за деятельность
4. Принуждающее давление на личность



Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включённый в учебную деятельность.

1. Мотивация определяется образовательным учреждением
2. Организацией образовательного процесса
3. Особенности воспитанника (возраст, пол, способности, самооценка, взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса)
4. Особенности педагога (возраст, пол, педагогические способности)
5. Спецификой учебной дисциплины.

Классическая теория мотивации, разработанная советскими авторами выделяет две большие группы мотивов учения:

- 1) познавательные (широкие познавательные, учебно-познавательные, мотивы самообразования);
- 2) социальные (широкие социальные, узкие социальные – позиционные, мотивы социального сотрудничества).

Применительно к педагогическим задачам, М.В. Матюхина выделяет две основные группы мотивов:

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности:

1) Мотивы, связанные с содержанием учения: ученика побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т.п.

2) Мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, т.е. увлекает сам процесс решения, а не только получаемые результаты.

II. Мотивы, связанные с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

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

2) Узколичностные мотивы: стремление заслужить одобрение, получить хорошие отметки (мотивация благополучия), желание быть первым учеником;

3) Отрицательные мотивы: стремление избежать неприятностей



Данная классификация предложена для младших школьников, однако, на наш взгляд, применима и к другим учащимся, включая студентов вуза.

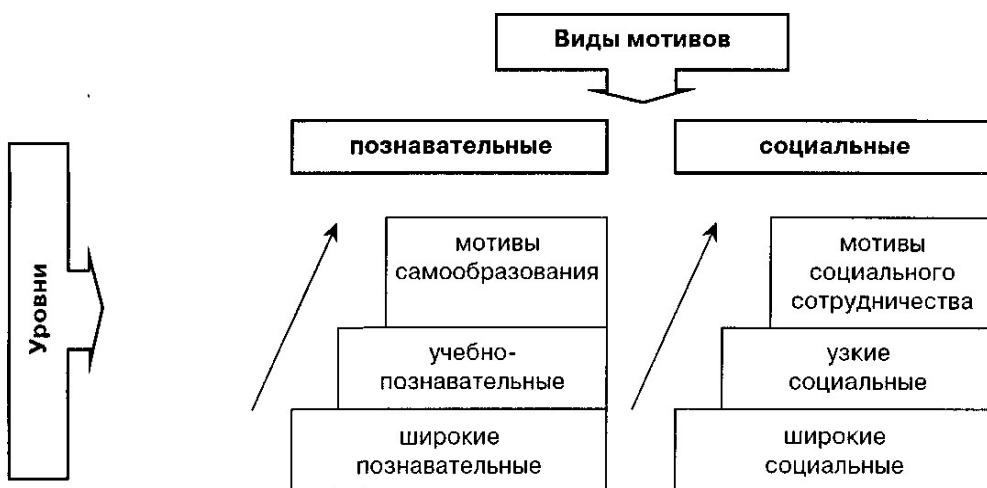
В психологии общеизвестны три группы мотивов учения:

- первая группа – непосредственно-побуждающие мотивы, основанные на эмоциях (положительных или отрицательных) – яркость, новизна, занимательность содержания материала, внешние атрибуты, интересное преподавание педагогом, привлекательность самой личности преподавателя, боязнь получить плохую отметку (низкий балл), нежелание огорчить родителей, страх перед педагогом или всей педагогической системой (особенно вузовской), нежелание быть объектом обсуждения в группе (на специальности, на факультете);

- вторая группа – перспективно-побуждающие мотивы. Основаны на понимании значимости знаний в жизни вообще, учебного предмета, конкретных знаний, умений. Это связь знаний с будущей профессией, стремление поступить в вуз, в магистратуру и т.д., чувство долга, ответственности за семью и будущую семью, свое будущее;

- третья группа – интеллектуально-побуждающие мотивы. Обучающийся получает удовлетворение от самого процесса обучения: учусь потому, что интересно; удовлетворение любознательности, удовлетворение.

Схема 14. Виды мотивов





Обращаясь к мотивам учебной деятельности, Маркова А.К. отмечает, что побудителем учебной деятельности является система мотивов, органично включающая в себя:

- познавательные потребности;
- цели;
- интересы;
- стремления;
- идеалы;
- мотивационные установки, которые придают ей активный и
- направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-
- смысловые особенности.

При этом советская психология трактует понятие «мотива», исходя из более сложного личностного образования «смысл учения», оно включает в себя следующие узловые моменты: осознание обучающимся объективной значимости учения, которое опирается на общественно выработанные нравственные ценности, принятые в социальном окружении и семье данного индивида; понимание субъективной значимости учения для себя, которое обязательно преломляется через уровень притязаний, самоконтроль и самооценку учебной работы и ее отдельных звеньев.

Структура мотива.

В структуру мотива конкретной деятельности конкретного человека входят:

- благо, способное удовлетворить его потребность;
- действие, необходимое для получения блага;
- цена – издержки материального и морального плана, связанные с осуществлением действия.

Мотивировка – рациональное обоснование поступка, не отражающее действительных побуждений человека.

Мотивация – это стремление человека удовлетворить свои потребности (получить определенные результаты, достижения, блага) посредством какой-либо деятельности.

Мотивирование – приведение доводов, доказывающих необходимость какого-либо действия, объясняющих и оправдывающих какое-либо действие, поступок

Потребность – «форма связи живых организмов с внешним миром, источник их активности».

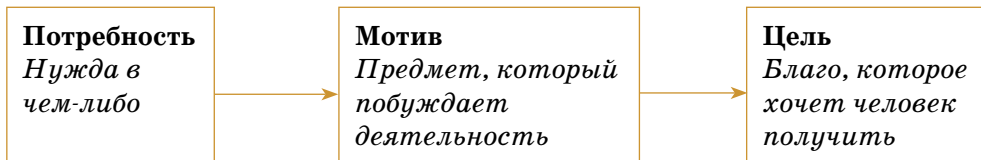


В своих первичных биологических формах потребности выступают как нужда, испытываемая организмом в чем-то, находящемся вне его и необходимом для его жизнедеятельности.

Цель – «объект для попадания»; «заранее намеченный пункт следования»; «то, к чему стремятся, чего хотят достичь; главная задача, основной замысел»; «намерение, желание».

Взаимодействие между охарактеризованными элементами деятельности может быть отражено следующей схемой (схема 15):

Схема 15. Взаимодействие элементов мотивационной сферы.



Функции учебных мотивов.

Принято выделять следующие функции учебных мотивов:

а) побуждающую функцию, которая характеризует энергетику мотива, иными словами, мотив вызывает и обуславливает активность учащегося, его поведение и деятельность;

б) направляющую функцию, которая отражает направленность энергии мотива на определенный объект, т.е. выбор и осуществление определенной линии поведения, поскольку личность обучающегося всегда стремится к достижению конкретных познавательных целей. Направляющая функция тесно связана с устойчивостью мотива;

в) регулирующую функцию, суть которой состоит в том, что мотив предопределяет характер поведения и деятельности, от чего, в свою очередь, зависит реализация в поведении и деятельности учащегося либо узколичных (эгоистических), либо общественно значимых (альтруистических) потребностей. Реализация этой функции всегда связана с иерархией мотивов.

Регуляция состоит в том, какие мотивы оказываются наиболее значимыми и, следовательно, в наибольшей мере обуславливают поведение личности.

Мотивация как движущая сила поведения и деятельности человека, является ведущим звеном в структуре личности и



определяет эффективность любой деятельности субъекта, в том числе, деятельности, направленной на получение образования. Таким образом, наличие актуальной мотивации изучения учебной дисциплины, является необходимым условием продуктивного обучения студента.

Теории мотивации.

Мировая практика мотивирования опирается на следующие группы теорий мотивации:

- содержательные теории (Маслоу, Герцберг, МакКлелланд и др.);
- процессуальные теории (Врум и др.);
- теории, основанные на отношении человека к труду (Макгрегор, Оучи).

Особо выделяются несколько теорий мотивации, приемлемых для мотивирования обучающихся:

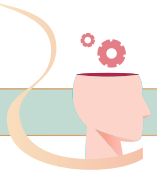
- теория иерархии потребностей Абрахама Маслоу;
- теория достижений, принадлежности и власти Дэвида МакКлелланда;
- теория «Мотивация – Гигиена» Фредерика Герцберга;
- теорию ERG Алдерфера;
- теория общих ожиданий Виктора Врума;
- «теория X – теория Y» Дугласа Мак-Грегора;
- теория справедливости Дж. Стейси Адамса;
- теория постановки целей Лока;
- *теория трудовых установок А. Гастева.*

В нашей стране чаще всего опираются на **теорию иерархии потребностей Абрахама Маслоу**, выдвинутую в начале 50-х годов XX века. Согласно теории А. Маслоу, существует пять основных типов потребностей (схема 16):

- физиологические потребности (уровень 1);
- потребность в безопасности (уровень 2);
- социальные потребности (уровень 3);
- потребность в уважении и самоутверждении (уровень 4);
- потребность в самовыражении (уровень 5).

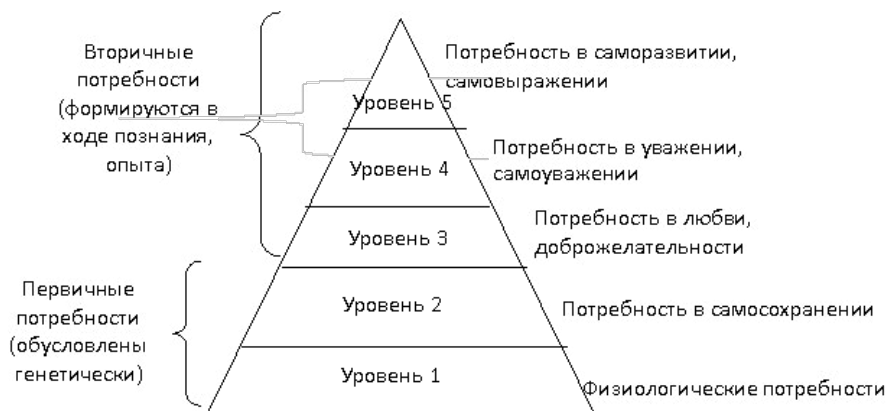
Эти потребности образуют иерархическую структуру, которая определяет поведение человека, причем потребности высшего уровня не мотивируют человека, пока хотя бы частично не удовлетворены потребности нижнего уровня.

Как видим, из схемы 16, система потребностей по А. Маслоу имеет иерархическую структуру, в которой первые два



отнесены им к базовым, основополагающим, а остальные три – к потребностям роста. Потребности роста проявляются лишь тогда, когда удовлетворены базовые.

Схема 16. Иерархическая структура потребностей по теории А. Маслоу



В основе теории Маслоу лежат следующие положения:

- потребности делятся на первичные и вторичные и образуют пятиуровневую иерархическую структуру, в которой они расположены в соответствии с приоритетом;
- поведение человека определяет самая нижняя неудовлетворенная потребность иерархической структуры;
- после того как потребность удовлетворена, ее мотивирующее воздействие прекращается.

В последнее время стали говорить о том, что в случае удовлетворения базовых потребностей пирамида потребностей как бы переворачивается: люди готовы идти на ухудшение в области удовлетворения базовых потребностей ради того, чтобы удовлетворялись высшие потребности, прежде всего потребность в самоактуализации. По взглядам А. Маслоу самоактуализация – это желание стать всем, чем возможно; это потребность в самосовершенствовании, в реализации своего потенциала.

Теория Маслоу получила дальнейшее развитие в теориях МакКлелланда и Герцберга.

Теория достижений, принадлежности и власти Дэвида МакКлелланда: в развитие классификации Маслоу Д. МакКлелланд вводит понятия потребностей власти, успеха и



принадлежности (например, к определенному классу) или социальной потребности (схема 17).

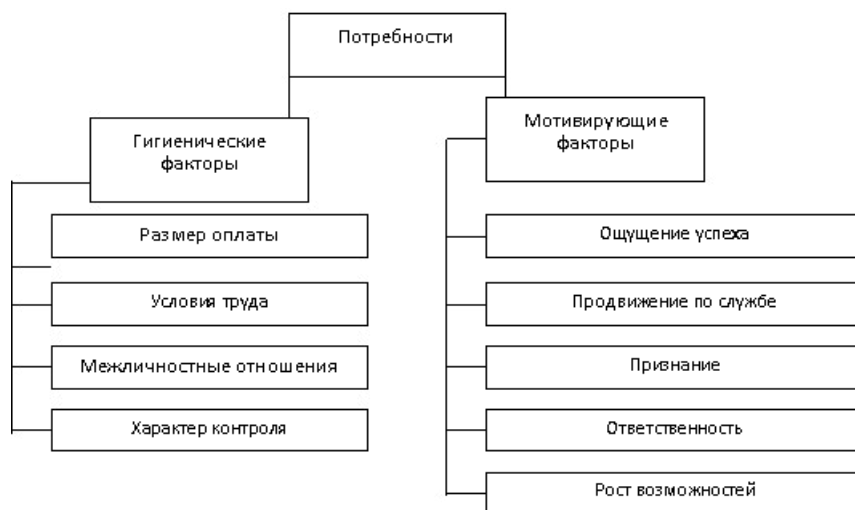
С его точки зрения, в наши дни наибольшую значимость приобретают потребности высшего порядка, поскольку потребности низших уровней как правило удовлетворены.

Схема 17. Потребности высшего порядка по теории МакКлелланда



Очень интересна с современной точки зрения теория Фредерика Герцберга под названием «Мотивация – Гигиена» (очень ёмко она отражена в схеме 18), в основе которой лежат следующие положения:

- потребности делятся на гигиенические (размер оплаты, условия труда, межличностные отношения, характер контроля) и мотивирующие факторы (ощущение успеха, продвижение по службе, признание, ответственность, рост возможностей);
- наличие гигиенических факторов всего лишь не дает развиваться неудовлетворению работой;
- для достижения мотивации необходимо обеспечить воздействие мотивирующих факторов;
- для эффективной мотивации подчиненных руководитель должен сам вникнуть в сущность работы.

**Схема 18. Отражение теории «Мотивация – Гигиена» Ф. Герцберга**

Свое название **теория Клейтона Альдерфера – ERG** получила по первым буквам выделенных им трех групп потребностей: – потребности существования (Existence); – потребности в социальных связях (Relatedness); – потребности роста (Growth).

К. Альдерфер исходит в своей теории из того, что потребности человека могут быть объединены в отдельные группы. Однако, в отличие от А. Маслоу, он считает, что таких групп потребностей существует три:

- потребности существования;
- потребности связи;
- потребности роста.

Также в отличие от Маслоу, допускавшего, что мотивация может развиваться только снизу вверх, от низших потребности к высшим, Альдерфер утверждает, что движение может идти в обоих направлениях.

Группы потребностей данной теории достаточно наглядно соотносятся с группами потребностей теории Маслоу:

1. Потребности существования как бы включают в себя две группы потребностей пирамиды Маслоу: потребности безопасности, за исключением групповой безопасности, и физиологические потребности.

2. Группа потребностей связи наглядно корреспондирует с группой потребностей принадлежности и причастности.



Потребность связи, по Альдерферу, отражает социальную природу человека, стремление человека быть членом семьи, иметь коллег, друзей, врагов, начальников и подчиненных. Поэтому к данной группе можно отнести также часть потребностей признания и самоутверждения из пирамиды Маслоу, которые связаны со стремлением человека занимать определенное положение в окружающем мире, а также ту часть потребностей безопасности пирамиды Маслоу, которые связаны с групповой безопасностью.

3. Потребности роста аналогичны потребностям самовыражения пирамиды Маслоу и включают в себя также те потребности группы признания и самоутверждения, которые связаны со стремлением к развитию уверенности, к самосовершенствованию и т.п. (схема 19).

Схема 19. Соотношение иерархии потребностей по теории Маслоу и теории Альдерфера



Эти три группы потребностей, так же, как и в теории Маслоу, расположены иерархически. Однако, как уже говорилось нами выше, между теориями Маслоу и Альдерфера есть одно принципиальное различие: по Маслоу, происходит движение от потребности к потребности только снизу вверх; удовлетворил потребность нижнего уровня, перешел к следующей и т.д. По Альдерферу – движение идет в обе стороны: наверх, если



удовлетворена потребность нижнего уровня, и вниз, если не удовлетворяется потребность более высокого уровня. При этом Альдерфер считает, что в случае неудовлетворенности потребности верхнего уровня усиливается степень действия потребности более низкого уровня, что переключает внимание человека на этот уровень. Например, если человек никак не смог удовлетворить потребности роста, у него опять «включаются» потребности связи, и это вызывает процесс регрессии с верхнего уровня потребностей на нижний. В соответствии с теорией Альдерфера иерархия потребностей отражает восхождение от более конкретных потребностей к менее конкретным. Он считает, что каждый раз, когда потребность не удовлетворяется, происходит переключение на более конкретную потребность. И этот процесс определяет наличие обратного хода сверху вниз.

Процесс движения вверх по уровням потребностей Альдерфер называет процессом удовлетворения потребностей, а процесс движения вниз – процессом фрустрации, т.е. поражения в стремлении удовлетворить потребность.

Теория Альдерфера, являясь относительно молодой, имеет достаточно небольшое количество эмпирических подтверждений ее правильности. Но знание этой теории является полезным для практики управления, в том числе педагогического, так как она открывает для управленцев сферы образования перспективы поиска эффективных форм мотивирования, соотносящихся с более низким уровнем потребностей, если нет возможности создать условия для удовлетворения потребностей более высокого уровня (схема 20).

Согласно теории ERG, если усилия, направленные на удовлетворение потребностей какого-либо уровня, постоянно оказываются безуспешны,



Схема 20. Схема восхождения и обратного хода вниз по иерархии потребностей Альдерфера

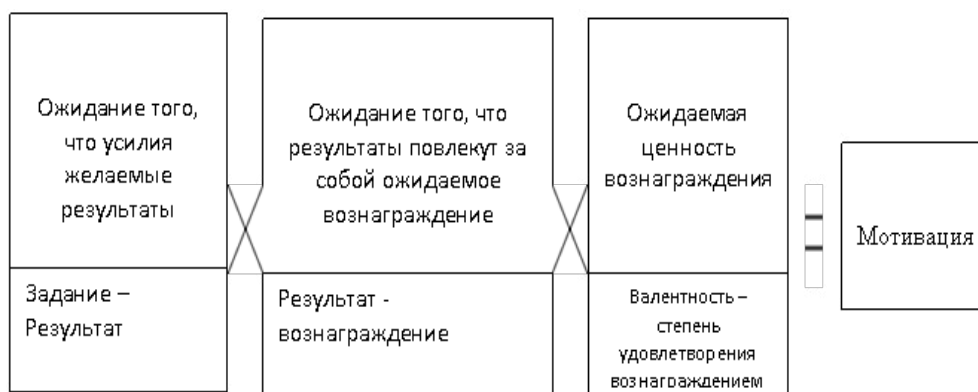


то человек может вернуться к поведению, удовлетворяющему более простые, с точки зрения возможности их удовлетворения, потребности.

Можно сказать, что К. Альдерфер ушел от некоторой негибкости модели А. Маслоу, показав, что порядок актуализации потребностей может быть иным и зависеть не только от ее места в иерархии, но и от степени удовлетворения как этой потребности, так и некоторых других потребностей. Хотя ERG-теория явилась попыткой развития мотивационной теории А. Маслоу, она не получила такого же признания у практиков.

Большой вклад в развитие процессуальных теорий внес Виктор Врум со своей теорией общих ожиданий. В основе его работы лежит понятие «ожиданий», суть данной теории схематично отражена на схеме 21.

Схема 21. Суть теории общих ожиданий В. Врума



Эта теория основана на идее-предположении о том, что человек направляет свои усилия на достижение какой-либо цели только тогда, когда уверен в большой вероятности удовлетворения своих потребностей.

Каждый «блок ожиданий» в схеме отражает усилия менеджера по мотивации работника.

Согласно «теории X – теории Y» Дугласа Мак-Грегора, подход к мотивации может быть выбран на основании отношения человека к труду. Выделяют два типа работников: X и Y (таблица 4).

Основные характеристики работника типа X:



- от природы ленив, не хочет работать;
- не хочет нести ответственность, избегает напряжения нервных сил;

• не инициативен, если к этому его не подталкивать.

Поэтому его нужно принуждать к работе путем наказания или поощрения.

Основные характеристики работника типа Y:

- существует естественная потребность в работе;
- стремится к ответственности;
- творческая личность.

Поэтому его нужно побуждать к работе, а не принуждать

В 1981 году У. Оучи разработал теорию Z, согласно которой человек не относится ни к типу X, ни к типу Y. Он относится к типу Z, т. е. В зависимости от сложившейся ситуации человек ведет себя как X или как Y, соответственно выбирается и способ мотивации.

Таблица 4 – Сравнительная характеристика мотивации по теориям «X» и «Y»

Описание по признакам	«X»	«Y»
1	2	3
1. Представления руководителя о человеке	Люди изначально не любят трудиться и при любой возможности избегают работы У людей нет честолюбия, и они избегают ответственности, предпочитая, чтобы ими руководили Больше всего люди хотят защищённости Чтобы заставить людей работать, необходимо принуждение, контроль и угроза наказания	Труд – процесс естественный. При благоприятных условиях люди не только принимают ответственность, но и стремятся к ней Если люди принимают цели организации, то они будут использовать самоуправление и самоконтроль У людей развиты потребности высших уровней Способность к творческому решению проблем у людей встречается часто, потенциальный интеллект среднего человека недоиспользуется



1	2	3
2. Практика руководства а) планирование	Централизованное распределение задач, единоличное определение целей стратегии, тактики	Поощрение определения целей подчинёнными в соответствии с целями организации
3. Практика руководства б) организация	Четкое структурирование задач, полномочия не делегируются	Высокая степень децентрализации полномочий
4. Практика руководства г) контроль	Тотальный, всеобъемлющий	Самоконтроль подчиненных в процессе работы, контроль руководителя по ее завершении
5. Практика руководства д) общение	Жесткая регламентация поведения	Руководитель действует как связующее звено в обмене информацией
6. Практика руководства е) принятие решений	Отрицание права свободы принятия решений подчиненными	Активное участие подчиненных в принятии решений.
7. Использование власти и влияния	Психологическое давление, угроза наказания, власть, основанная на принуждении	Убеждение и участие, власть через положительное подкрепление
8. Стиль руководства	Авторитарный	Демократичный



Теория справедливости социального психолога Дж. Стейси Адамса (одна из теорий трудовой мотивации) существует почти столько же, что и мотивационная теория ожидания. Главный постулат этой теории в том, что основная роль в выполнении работы и получении удовлетворения принадлежит степени справедливости (или несправедливости), которую ощущают работники в конкретной ситуации на своей работе. Адамс подробно описывает, как возникает подобная мотивация: несправедливость возникает в ситуации, когда человек чувствует, что отношение отдачи (которую он получает от руководителя, коллег и т.п.), к его вкладу в выполнение работы оказывается не равным соответствующему соотношению у других работников; справедливость возникает в тех случаях, когда оценка трудового вклада и полученной отдачи в отношении себя и других людей основана на субъективных представлениях данного человека, которые он воспринимает как вклад в выполнение работы. В качестве субъективных переменных выступают: пол, возраст, образование, социальный статус, положение в организации, квалификация, соответствие специальности занимаемой должности и даже то, насколько человек (по своему мнению) усердно трудится.

Если представление о собственном отношении «вклад – отдача» не соответствует представлению о том же отношении у других, то человек будет прилагать все усилия, чтобы восстановить справедливость. Эта «жажда» восстановить справедливость используется как объяснение трудовой мотивации.

Теорию постановки целей в основном связывают с опубликованной в 1968 г. Эвином Локом статьей «О теории мотивирования и стимулирования целями». Согласно данной теории уровень исполнения работы зависит от 4-х характеристики целей:

- 1) сложность;
- 2) специфичность;
- 3) приемлемость;
- 4) приверженность.

Эти 4 характеристики цели влияют как на саму цель, так и на те усилия, которые человек готов затрачивать, чтобы достичь поставленной перед ним цели.



До Эдвина Лока в 50-е года XX века ряд положений теории управления с помощью цели были выдвинуты Питером Друкером и Дугласом Мак-Грегором.

Теория постановки целей в интерпретации Э. Лока исходит из того, что люди в той или иной степени воспринимают цель организации как свою собственную и стремятся к ее достижению, получая удовлетворение от выполнения требующейся для этого работы. Ее результативность во многом определяется такими характеристиками целей, как приверженность человека к ним, их приемлемость, сложность и т.п. В соответствии с данной теорией значительное воздействие на мотивацию работника оказывает и полученный результат. Если он позитивен, исполнитель остается удовлетворенным собой, его мотивация повышается. В противном случае происходит обратное.

Значительный вклад в разработку этой теории внес Т. Райен, а также коллега Лока Г. Латэм (он продолжил и замкнул эту теорию в аспекте достижения целей).

Теория цели (так её кратко называют), является логическим продолжением идеи теории ожидания по вопросу формирования высокого, но реалистичного уровня результатов, ожидаемого от подчиненных. Согласно теории цели, мотивированность человека и результаты его работы повышается при постановке конкретных высоких, но достижимых целей, а также при наличии обратной связи по результатам работы. Важным также является участие в постановке целей, что позволяет достичь реального участия индивида в достижении цели и принятия им этих более сложных целей. Можно сделать вывод для организации учебного процесса: обязательно участие обучающихся в постановке конкретных высоких, но достижимых целей, и обязательна обратная связь по результатам их обучения.

Исходный постулат данной теории – «поведение человека определяется теми целями, которые он сознательно ставит перед собой» очень емко вписывается в обучение психологическим дисциплинам. Если студент ставит цель: лучше разбираться в людях, понять себя, научиться пользоваться психологическими знаниями для создания гармоничной атмосферы вокруг себя и т.д., то лучшего мотивирующего фактора нам не найти.

Теория трудовых установок Алексея Капитоновича Гастева была разработана в 20-е гг. XX в., она является отражением



энтузиазма советских людей того времени (лозунги, досрочное выполнение плана, социалистические соревнования).

Понятие “трудовая установка”, введенное Гастевым, имело в виду формирование ориентации личности, ведущих к автоматизму деятельности через “культурные установки”, “биоустановки”, “оргаустановки” и др. Идеи Гастева о “новой культурной установке” выражали его цель воспитать новое поколение людей, любящих технику, активных, творчески развитых, владеющих культурой производства, движения, тела и т. П. Однако наиболее полное воплощение установочный метод получил в доктрине “трудовых установок” – совокупности трудовых и организаторских приемов, навыков, “рефлексов”, объединенных в динамичные комплексы движений, доведенных до автоматизма.

Основным научным трудом Гастева, в котором нашли отражение положения его теории трудовых установок, является книга «Трудовые установки» (изданная в 1924 г.), где изложена методика Центрального института Труда (возглавляемого им на тот период) по обучению трудовым приемам.

Теория Гастева послужила одним из источников теории деятельности, Свою педагогическую систему Гастев называл “педагогикой тренировки”, переоценивая возможности безграничного воздействия на организм человека. Человек в системе Гастева выступал как продукт среды. В то же время Гастев считал, что автоматизм поведения не отрицает творческого начала, а создает для него необходимый рефлекторный базис. Однако творческие компоненты концепции Гастева не получили должного развития.

Для применения теории А. Гастева на практике в учебном процессе должны быть созданы мотивы обращения к высшим человеческим ценностям (родина, долг, достоинство, совесть) или к позитивным личностным характеристикам, таким как энтузиазм, оптимизм, альтруизм, дух соревнования.

Тема 5. Психология воспитания

Трактовки понятия «воспитание».

Воспитание – это процесс целенаправленного формирования личности человека, основанный на создании определенного отношения к предметам и явлениям окружающей действительности, мировоззрения и поведения.



Феномен, который в русском языке обозначается термином «воспитание», в английском языке обозначается как минимум пятью различными терминами, «каждый из которых отражает лишь один из аспектов феномена». Это и слово «upbringing», используемое чаще всего для обозначения семейного воспитания. Это и «training» – инструктирование, упражнение с целью подготовки к той или иной деятельности. Это и «breeding» – устаревшее, но все же иногда употребляемое слово, обозначающее формирование хороших манер. Это и «raising» – слово, используемое для обозначения заботы о детях в целом. И, наконец, это «education» – слово, используемое для обозначения процесса, в результате которого развиваются интеллект и характер человека путем обучения или формального инструктажа в школе.

Одно время в советской и российской педагогике господствовало представление о воспитании:

- а) в широком социальном смысле,
- б) в широком педагогическом смысле,
- в) в узком педагогическом смысле
- г) «еще более узком» педагогическом смысле.

Для сторонников этого подхода:

- воспитание в широком социальном смысле – это всякое (как стихийное, так и целенаправленно организуемое) влияние на человека окружающей его действительности, в результате чего происходит его становление как члена общества;

- воспитание в широком педагогическом смысле – целенаправленное влияние общества на развитие человека и обретение им образа, адекватного культуре этого общества;

- воспитание в узком педагогическом смысле – целенаправленное влияние на развитие ценностных ориентаций человека, на развитие его ценностных отношений к окружающему миру, к другим людям, к самому себе;

- воспитание в еще более узком педагогическом смысле – целенаправленное влияние на развитие конкретных личностных качеств человека, например, патриотизма, трудолюбия, милосердия и т. д.

Такая трактовка воспитания, по нашему мнению, излишне усложнена, а следовательно, неоперациональна, непрактична. Воспитывая, педагог стремится помочь детям стать добрыми



Схема 22. Междисциплинарный подход к воспитанию



и отзывчивыми, трудолюбивыми и самостоятельными, вежливыми и интеллигентными. То есть, воспитывая, он способствует развитию ценностного отношения детей к

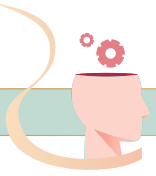


Схема 23. Теория воспитания



человеку, к труду, к культуре - а это воспитание в третьем (узком педагогическом) смысле.

Обозначение же понятием «воспитание» каких-то других феноменов, на наш взгляд, излишне, так как создает путаницу.



Так, воспитание в первом (широком социальном) смысле есть ни что иное как «социализация», для воспитания во втором (широком педагогическом) смысле есть более подходящее понятие «образование», включающее в себя и процесс обучения, и процесс воспитания (именно так оно понимается и в Законах РФ и РК «Об образовании»). Что же касается трактовки воспитания в четвертом (самом узком педагогическом) смысле, то это всего лишь частный случай, разновидность воспитания в третьем смысле.

Теория воспитания

Теория воспитания – это форма организации научного знания, которая вырабатывается в процессе и результате научно-исследовательской теоретической педагогической деятельности и дает целостное представление о закономерностях и законах, проявляющихся в воспитательном процессе, а также о принципах и правилах его проектирования.

Национальное своеобразие воспитания проявляется в различных ценностях, являющихся основой воспитательного процесса и результата воспитания. Это находит отражение в целях и задачах воспитания, в содержании и организации воспитательного процесса.

Взаимосвязь воспитания, формирования, становления и социализации.

Воспитание имеет две основные функции:

- упорядочивание всего спектра разнообразных влияний на индивида (социальных, психологических, физических и т.д.)
- создание эффективных условий для ускорения процессов социализации с целью развития гармоничной личности.

Благодаря данным функциям, воспитание выполняет следующие задачи:

- помогает преодолеть или ослабить отрицательные последствия социализации;
- придает процессу социализации гуманистическую направленность;

использует свой научный потенциал для прогнозирования и конструирования педагогической стратегии и тактики.

Выбор определенных моделей воспитания зависит от уровня развития общества, социальной стратификации и социально-политической ориентации общественной жизни.



Социализация представляет собой процесс усвоения индивидом социальных норм и правил, вхождение личности в социальную среду.

Сам процесс социализации и его результаты бывают противоречивы, т.к. в идеале индивид должен соответствовать требованиям, которые выдвигает ему общество, и в то же время противостоять негативным явлениям, которые мешают его самореализации.

Социализация включает в себя такие процессы как:

- освоение культуры человеческих взаимоотношений;
- освоение новых видов деятельности;
- получение общественного опыта;
- освоение новых форм общения.

Социализация позволяет человеку стать членом общества в условиях усложнения социальной жизни. Социализация – это непрерывный процесс приспособления человеческого индивида к общественным началам и их изменению. Человек постоянно зависит от окружающего его общества. К примеру, в дошкольном возрасте ребенок социализируется в пределах детского сада, позднее – в пределах школы, окончив образовательное учреждение, человек социализируется в пределах выбранной профессии, вступив в брак – в рамках создания молодой семьи и т.д.

На социализацию в значительной степени влияет процесс воспитания. Если социализация происходит в условиях стихийного взаимодействия человека с окружающим социумом, то воспитание является процессом целенаправленной, сознательно контролируемой социализации (например, семейное, религиозное, школьное воспитание и др.).

Процесс воспитания

Воспитательный процесс диалектически взаимосвязан с обучением, которое всегда носит воспитывающий характер. Оба эти процесса (обучение и воспитание) тесно взаимосвязаны. Как и обучение, процесс воспитания носит двухсторонний характер. В нем участвует воспитатель и воспитуемый (воспитанник).

Цели воспитания.

Цели воспитания – это ожидаемые изменения в человеке, происходящие под влиянием целенаправленных воздействий



Схема 24. Процесс воспитания





педагогов, представления о результате педагогической деятельности.

Выделяются два основных подхода к определению целей воспитания:

Первый учитывает прежде всего потребность общества, поэтому требования к воспитанию ребенка опираются на задачи государства, общества, сословия.

Второй подход предполагает прежде всего учет потребностей самого человека. Целью является помощь ему в его социальном становлении, приспособление к существующим условиям и одновременно в сохранении своего «Я», в развитии индивидуальности.

В педагогике всегда существовало смешение идеальных и реальных целей. Нередко в качестве единственно приемлемых выдвигались идеальные цели, и это не давало возможности зафиксировать реальный результат, достигнутый педагогами. Цели рассматривались с позиции идеала человека, гармонично развитого, сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Что такое гармоническое развитие в современном понимании? Это идеал, к которому должен стремиться прежде всего сам человек. Кроме того, это ориентир для педагога, придерживаясь которого, он определяет содержание своей деятельности.

Виды воспитания:

Умственное воспитание ориентировано на развитие интеллектуальных способностей, интереса к познанию окружающей действительности и самопознанию.

Трудовое воспитание заключается в развитии и подготовке ответственного и творческого отношения к трудовой деятельности, накоплении профессионального опыта.

Эстетическое воспитание подразумевает формирование эстетического отношения к реальности, которое предполагает наличие у индивида способности видеть и воспринимать прекрасное.

Физическое воспитание заключено в соответствующем физическом развитии, воспитании силы воли и характера и направлено на повышение уровня работоспособности человека.

Гражданское воспитание. Результатом такого воспитания должно стать ответственное отношение к семье, окружающим людям, к своей стране.

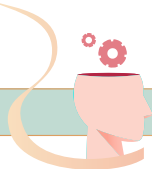


Схема 25. Основная цель (идеал) современного воспитания





Экономическое воспитание. Воспитательный процесс данного вида направлен на развитие экономического мышления человека в различных масштабах.

Экологическое воспитание основано на понимании неоспоримой ценности природы.

Правовое воспитание кроме знания своих прав и обязанностей, учит нести ответственность за их несоблюдение.

Свободное воспитание. При таком подходе воспитание заключается в помощи естественно развивающемуся ребенку в процессе освоения им окружающего мира и самоопределяющемуся в нем.

Социальное воспитание является составной частью контролируемой социализации. Социализация достигается за счет планомерного создания специальных условий и взаимодействия в них людей, групп, коллективов, организаций.

Нравственное воспитание – одна из форм формирования и наследования нравственности в обществе. Оно не является обучением нравственности, а выражает потребность общества осознанно влиять на процесс, который является очень индивидуализированным и в большинстве случаев протекает стихийно.

Идеи воспитания в трудах просветителей прошлого.

Прекрасной страницей в истории мировой культуры, педагогической мысли оказалась эпоха позднего европейского Средневековья (конец 14 – начало 17 вв.), прошедшая под знаком гуманистических идей Возрождения. Лучшие умы Европы этого времени провозглашали человека главной ценностью на земле и прокладывали новые пути воспитания, стремясь раскрыть в человеке все лучшее. В философско-педагогической мысли в обновленном виде появился идеал духовно и физически развитой личности, который был наполнен конкретно-историческим содержанием. Идейные представители Возрождения сами нередко являлись носителями такого идеала, будучи эталонами мудрости, нравственности, духовности.

Свои идеи педагоги-гуманисты отыскивали не только в классическом наследии. Они взяли много от рыцарского воспитания, когда стремились к физическому совершенству человека. Отвечая на потребности времени, педагоги-гуманисты имели ввиду формирование общественно полезной личности. В



Схема 26. Виды воспитания

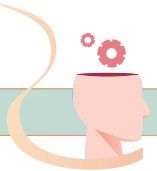




результате педагогическая триада Возрождения (классическое образование, интенсивное физическое развитие, гражданское воспитание) базировалась на трех основных слагаемых: античности, средневековье и идеях – предвестниках нового общества.

Таблица 5. Идеи воспитания эпохи Возрождения и Реформации

Период	Персоналии	Труды и идеи
1	2	3
Ок. 1408 г.	Витторино де Фельтре	Создание школы «Дом радости», основанной на принципах гуманистической педагогики. Изучали классические греческий и латинский языки, литературу, логику, математику, живопись, музыку; осуществлялось физическое развитие (борьба, бег, игры, езда верхом и т.д.) и религиозное воспитание. Мальчики обучались вместе с девочками, это было ново. Телесных наказаний не использовали.
Ок.1507 г.	Эразм Роттердамский	Сочинение «Похвала глупости» – высмеивал пороки того времени – невежество, лицемерие, тщеславие. Педагогические трактаты: «О первоначальном воспитании детей», «Беседы», «Метод обучения», «Способ писать письма» и др., где выдвигал идею об опоре на активность воспитанника, о воспитательном воздействии уже с первых лет жизни ребенка, об умеренных нагрузках в процессе обучения, чтобы у детей не пропало желание учиться; об отмене физических наказаний и воздействии с помощью убеждения, повторения и т.д.
1516 г.	Томас Мор	«Золотая книжка, столь же полезная, как и забавная, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопия» – изложил свои взгляды на воспитание и обучение; строил нравственное воспитание на основах религии, но был далек от



1	2	3
		религиозного фанатизма, отвергал жестокость и грубость средневекового воспитания. Скромность, добродетель, трудолюбие, доброта – важнейшие нравственные черты, отличающие гармонично развитого человека.
Ок. 1522 г.	Хуан Луис Вивес	Труды «О порче нравов», «О преподавании наук» и др. -рассматривал различия между домашним и школьным воспитанием, проблемы нравственного воспитания, проблемы обучения детей, вопросы женского образования; осуждал антигуманность и схоластичность средневекового воспитания, выступал за обязательный учет природных психофизиологических особенностей детей.
Ок.1534 г.	Франсуа Рабле	Роман «Гаргантюа и Пантагрюэль» – критиковал типичную картину воспитания того времени (схоластическое воспитание) и обрисовал идеал гуманистического воспитания, включающий подготовку к жизни, формирование сильного физически, образованного и воспитанного человека.
Ок. 1573 г.	Мишель Монтень	Дидактический труд «Опыты» – показывает ребенка как особое природное индивидуальное существо. Рассматривая воспитание и обучение, считает, что нужно, чтобы «больше говорил ученик и больше слушал учитель», необходимо, чтобы ученики исследовали жизнь сами, «все проверяли, а не усваивали на веру или из уважения к авторитету». Отсюда одна из главных задач учителя – развивать у детей способность к критическому суждению.
1602 г.	Томазо Кампанелла	Трактат «Город солнца» – пропагандируются идеи возврата к природе,



1	2	3
		<p>жители «города» свободны от таких пороков, как лень, хвастовство, хитрость, вороватость, плутовство, заботятся об улучшении «породы людей», т.к. убеждены, что это – основа общественного блага; здесь поощряют занятия наукой, изучение истории и народных обычаев; прививают любовь к искусству, к прекрасному, к естественной красоте человека.</p>

В XVI в. в Западной и Центральной Европе развернулось широкое общественное движение Реформации, принявшее форму борьбы против римско-католической церкви. Реформация – широкое общественное движение в Западной и Центральной Европе XVI в, представители которого выдвигали идеи, частично сходные с представителями Возрождения. Так, например, реформаторы ставили в центр внимания развитие личности, приобщение порастающего поколения к национальной культуре, языку, литературе, поощряли светскую образованность, что их сближало с идеями Возрождения. Но в то же время Реформация провозглашала принцип индивидуальности человека, несущего личную ответственность пред богом без посредничества католической церкви, которая признавалась представителями Возрождения.

Просветительские идеи реформаторов (перестройка религиозного сознания людей в духе христианского вероучения, упразднение церковной обрядности, осмысление человеком «Библии» без помощи церкви и священнослужителей) реализовывались через открываемые ими школы. Идея обязательного для всех начального образования, выдвинутая реформаторами, была шагом вперед в развитии грамотности населения, однако уровень обучения в протестантских школах был низким, так как основное учебное время отводилось религиозному воспитанию.

В период языческой культуры на территории России и Казахстана детей воспитывали в соответствии с представлениями одобреизле, побуждая к добру и предостерегая от злых поступков. Идеалом были отважные, добросердечные и сильные герои



былин, сказок и преданий. Воспитание рассматривалось как постепенное взросление члена семьи, рода, общины, племени. Об этом говорят слова, означавшие возраст: молодой (трехшестилетнее дитя), чадо (семи-двенадцатилетний ребенок), отрок (подросток двенадцати-пятнадцати лет). Воспитание детей и подростков было процессом включения в определенные виды деятельности. Воспитание было нацелено на передачу опыта от старших к младшим, сохранение жизненных устоев. Особую роль играли издревле сложившиеся ритуалы.

Образцом воспитания были традиции и обычаи. Через них усваивались каноны поведения, формировались общественно важные и полезные качества: трудолюбие, честность, исполнительность и пр. Специальную роль выполняли различные обряды, важной функцией которых была передача определенных умений, необходимых для жизни, труда. Участие в обрядах предполагало, например, усвоение навыков охоты.

Семья была основной социальной ячейкой. Родители были главными передатчиками опыта предков. Этот опыт оценивался как тайна и волшебство. Матери и бабушки произносили над ребенком колдовские заклинания, чтобы он рос сильным и ловким человеком. Родительским наставлениям придавался магический смысл. Семейное воспитание было тесно связано с культом природы.

На Руси далее начало процветать церковное и монастырское образование, а на территории казахской степи – религиозно-языческое и духовное образование в медресе.

Лишь преобразовательное движение XVIII в. Вызвало заметные изменения в традициях воспитания и обучения. Существенно поколеблены были устои домашнего не книжного воспитания.



Таблица 6. Идеи воспитания реформаторов образования России Петровской и Екатерининской эпох (XVIII в.)

Период	Персоналии	Труды и идеи
1	2	3
1705 г.	Иван Тихонович Посошков	Трактат «Завещание отеческое» – поддержка просветительских реформ Петра, женского образования; просветительские идеи всеобщего начального обучения крестьян и их воспитания. Разработана обширная программа образования: славянский язык, письмо, грамматика, арифметика, латинский и греческий языки, ремесла («художества»).
1733 г.	Василий Никитич Татищев	Произведение «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» – воспитание и обучение должны соответствовать возрасту человека: подобно тому, как исторически обогащаются знания человечества, так и совершенствуются с возрастом персональные знания. Разработана программа дворянского воспитания, предусматривающая обучение светским наукам и религии. Обосновывал идею, что педагог должен не только знать свой предмет, но и уметь обучать.
1733-1735 гг.	Феофан Прокопович	Книга-букварь «Первое учение отрокам» – педагогические рекомендации и советы родителям и воспитателям; подчеркивается важность воспитания для судьбы человека («каков кто отрок есть, таков и муж будет»). «Юности честное зеркало» – труд о морали и нравственности, послуживший основой обучения и воспитания в учебных заведениях Петровской эпохи.
1741-1760	Михаил Васильевич Ломоносов	Замысел «об исправлении нравов и большом народе просвещении» – разработаны Регламенты для учителей и учеников гимназий, где рекомендуется сознательное, последовательное, систематическое, наглядное обучение. Им выдвинут принцип научности в обучении.



1	2	3
1752-1760	Тихон Задонский	Осознавал важность правильного воспитания, полагая, что детский возраст является критическим в духовном становлении – «незлобивый, наиболее приятен к восприятию добра и зла». Предназначение воспитания ставилось в зависимость от основной жизненной цели – спасения души.
1783 г.	Николай Иванович Новиков	Трактат «О воспитании и наставлении детей» – воспитание должно было содействовать формированию человека и гражданина; определено несколько главных направлений воспитания: телесное (физическое), нравственное и умственное. Проповедовал нравственное самосовершенствование, рассуждал о нравственности как «склонности делать добро», «искусстве сдерживать свои страсти в равновесии»; воспитание должны осуществлять «пастыри и учителя церковные» путем нравочений и практических наставлений.
1784-1788 гг.	Александр Николаевич Радищев	Поддерживал идеи Ж.Ж. Руссо. Связывал прогресс в воспитании с общественным переустройством на началах справедливости и народного счастья; настаивал на гражданском воспитании, формировании «сынов отечества»; требовал покончить с сословностью в образовании и сделать его одинаково доступным для дворян и крестьян.
1763-1765	Иван Иванович Бецкой	«Генеральный план воспитательного дома» и «Краткое наставление... о воспитании детей» – трактовка вопросов физического, умственного и нравственного воспитания идет вслед за Руссо и Локком. Проекты воспитания «новой породы» «идеальных дворян» – «преодолеть суеверие веков, дать народу ...новое воспитание и, так сказать, новое порождение». Осудив результаты прежних реформ образования, он видел причины неудач в том, что их инициаторы «заботились только об украшении и



1	2	3
		просвещении разума науками», забывая, что «тому, кто не воспитан в добродетелях, просвещение только вредит», «корень всему злу и добру воспитание».

В казахской степи идеи воспитания начали пропагандироваться ещё с древних времён.

В общине кочевников люди хорошо знали друг друга, роль каждого человека была четко определена согласно его возрасту и месту в обществе, нормы общения были известны всем с детства. Сходство интересов, общий взгляд на жизнь способствовали взаимопониманию, коммуникабельности, межличностным связям. Община была сплоченной, в ней культивировались обычаи и традиции того или иного рода. Однако проявлялись и личностные особенности человека, обусловленные социальными и биологическими факторами. Так, в пословицах и поговорках охвачены почти все области человеческих взаимоотношений. Они дают ценные сведения по многим важнейшим отраслям эмпирических знаний в области обучения и воспитания.

Народная педагогика располагала многочисленными средствами, методами и приемами воспитания, подготовки подрастающего поколения к самостоятельной трудовой жизни. В воспитании детей широко использовались все жанры устного народного творчества. Сказки, легенды, шежиры и дастаны рассказывались с большим мастерством, с учетом уровня развития воображения, мышления, с использованием наглядных методов в сочетании с образным, выразительным языком. В арсенале народной педагогики имелись своеобразные средства и приемы воспитания кочевников – благословение, клятва, напутствие, айтыс (песенные состязания) и др. Долгое время бытовавшее мнение, что кочевники, предки современных казахов, не создали такой культуры, как оседлые народы, не соответствует действительности.

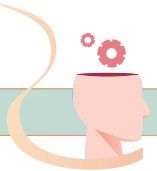


Таблица 7. Идеи воспитания в казахской степи и первые педагогические источники кочевого народа

Период	Персоналии	Труды и идеи
1	2	3
Конец IX века- ок. 897 г.	Абу Насыр Аль-Фараби	Создал учение об образовании и воспитании, о культуре труда, разработал теорию трудового воспитания, подчеркивал важность свободного труда для всестороннего развития человека. Трактат «Указание пути к счастью» – анализировались некоторые педагогические понятия (навыки, привычки, способности, характер и др.), приемы и методы воспитания (убеждение, самовнушение, принуждение и др.).
Конец X века	Қорқыт ата	Изречения отражают древние мировоззренческие ориентиры казахов, их понимание мироздания, особенности сознания, в основе которого было жизнелюбие, близость к природному началу.
Ок.1050 г.	Юсуф Баласугуни	«Кудатгу билиг» – выдающийся литературный источник средневековья, посвященный традиционному воспитанию. Утверждается, что гармоничное становление личности зависит от условий воспитания молодежи в обществе, от воздействия среды, от качеств, которые вкладываются через воспитание с момента рождения и формируются в течение всей жизни.
1072- 1077 гг.	Махмуд Кашгари	«Диван лугат ат-тюрк» («Словарь тюркских наречий») – сборник пословиц, поговорок, стихов и отрывков из прозы воспитательного характера.



1	2	3
ХІІ в.	Ахмед Югнаки	«Хибатал хакаик» («Дары истины») – утверждается, что овладение знаниями имеет огромное значение прежде всего для нравственного усовершенствования людей от мала до велика. В поэме говорится о щедрости и скупости, гордости и смирении, жадности и алчности, в ней содержится очень много притч, пословиц и поговорок назидательно-дидактического характера.
ХV в.	Асан Қайгы-жырау (Асан Скорбящий)	Философско-назидательный жанр трудов – поэтические размышления, музыкальные речитативы (терме), красноречивые назидания, основным содержанием которых являлись насущные проблемы жизни, быта, воспитания подрастающего поколения.
Ок.1740 – 1765 г.	Ақтамберды жырау	Афористические и назидательные размышления – отражают мысли и мечты, цели и интересы кочевого казахского народа; раскрывают перед слушателем особенности менталитета казахского народа, его специфический взгляд на бытие. Сказание «Завет моим детям» – ядро концепции воспитания героических качеств джигитов, призыв к единству, высоким целям и мирному сосуществованию к единству, высоким целям и мирному сосуществованию; наставления потомкам как растить своих детей.
Начало 1770-х годов	Бухар-жырау Калкаманулы	Поэтические размышления – рассматриваются морально-этические проблемы, темы наставлений, воспитания.



Ок.1788 г.	Шал-акын	Назидательные стихотворения – возносил в обществе добро, культивировал семейные ценности; определял добрые дела как благосклонное отношение к окружающим и помощь человеку, у которого случилась беда.
1881 г.	Ибрай Алтынсарин	В вопросах воспитания юных казахов использовал идеи прогрессивной русской педагогики 60-х гг., в особенности идеи К.Д. Ушинского.
Ок.1914-1917 гг.	Султанмахмут Торайгыров	«Заблудившаяся жизнь», «Как обстоит дело с образованием и обучением казахов?» – говорит о роли родного языка как главного фактора и средства воспитания подрастающего поколения, о роли самообразования.

В начале XX в., в период проникновения в степной край новой волны социально-демократических идей, педагогическая мысль региона начинает развиваться более интенсивно. На общественную арену выходит новое поколение просветителей, которое достойно развивает материалистические взгляды своих предшественников, внося новые идеи и воззрения в область обучения и воспитания. В 60-70-е гг. крупные историко-педагогические, дидактические, методические проблемы обучения, воспитания и развития разрабатывались в исследованиях Т. Тажибаева, Л. Сембаева, С. Қирабаева, А. Конратбаева, К. Бержанова, Ш. Қарибаева, Т. Акчулакова, Г. Уманова, А. Сейтешева, А.К. Қунантаевой (1980), К.Б. Жарикбаева (1982) и других.



Раздел 2. ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тема 6. Приобретение человеком индивидуального опыта в образовательном процессе

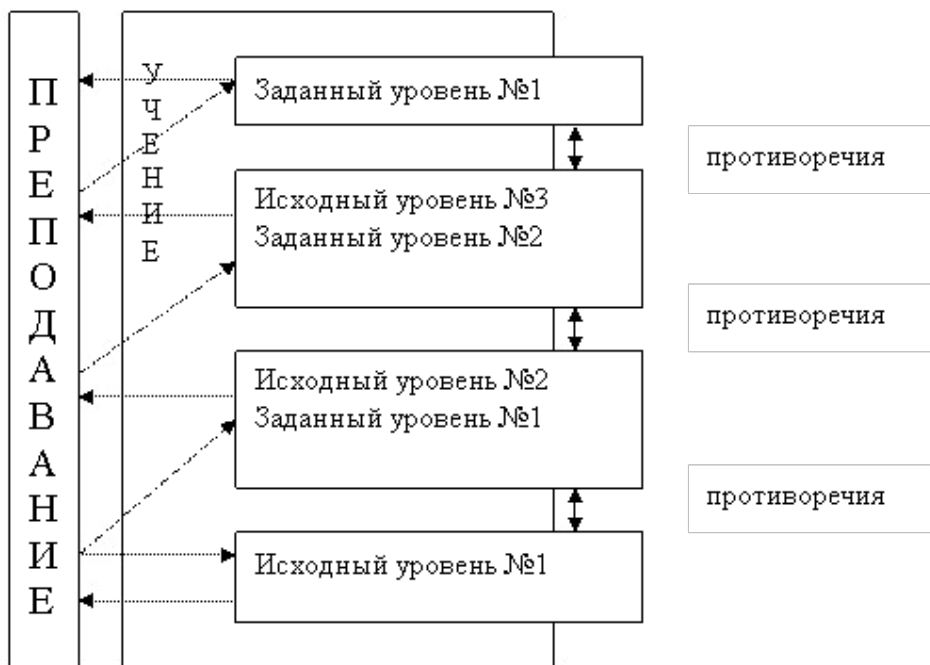
Приобретение человеком индивидуального опыта в социальном окружении, в специальных образовательных учреждениях есть результат сложного взаимодействия развития, обучения, воспитания, где развитие – конечная цель обучения.

Двустороннее единство обучения – учения в образовательном процессе.

В педагогической психологии, педагогике, общей дидактике различаются две взаимосвязанные стороны образовательного процесса: обучающая, воспитывающая и обучающаяся, т.е. преподавание, осуществляемое педагогом и учение, осуществляемое учеником/студентом.

Наряду с понятием «учение» в отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов,

Схема 27. Связь и взаимодействие преподавания и учения





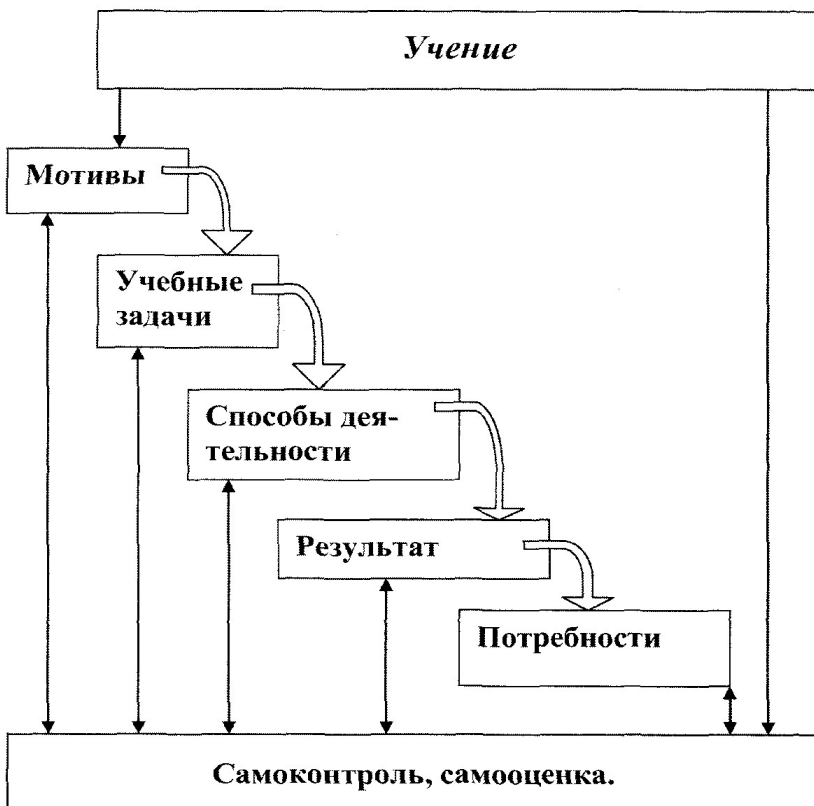
А.К. Маркова), а затем и в зарубежной (Й. Ломпшер, Й. Лингарт) все чаще используется понятие «учебная деятельность», в содержание которого входят не только процессуальность и результативность, но и структурная организация, и самое главное – субъектность учения. Этот переход к определению учения как учебной деятельности включает три этапа (А.К. Маркова, Г.С. Абрамова).

На первом этапе – в конце 50-х годов – Д.Б. Эльконинным была выдвинута общая гипотеза о строении учебной деятельности, о ее значении в психическом развитии ребенка и начато ее экспериментальное изучение.

На втором этапе исследовались особенности этой деятельности, ее структурные компоненты.

Третий этап – изучение тех психических новообразований, которые формируются в этой деятельности.

Схема 28. Структура учения





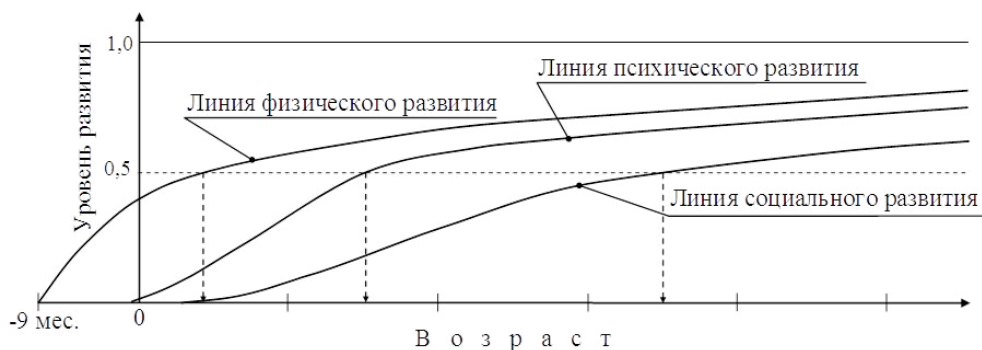
Направления, факторы, условия развития человека в процессе обучения, в образовательном процессе.

В соответствии с трехкомпонентной структурой человека в его развитии можно выделить три линии:

- а) линию физического развития (развития человека как индивида);
- б) линию психического развития (развития человека как субъекта);
- в) линию социального развития (развития человека как личности).

В графической форме наличие и соотношение трех линий в развитии человека представлены в схеме 29.

Схема 29. Основные линии в развитии человека и их соотношение



Обучение рассматривается как процесс психического и личностного развития учащегося в процессе усвоения знаний, умений и навыков. При таком подходе учащийся является активным субъектом, а не пассивным объектом воздействий. Педагог, с позиций современной педагогической психологии, организует педагогическое взаимодействие, включающее совместное общение, совместную деятельность учащихся, формирует их конструктивное отношение к себе, другим людям и окружающему миру. В этом случае учащийся имеет больше свободы в организации своей учебной деятельности в соответствии с естественной целесообразностью целостного развития.

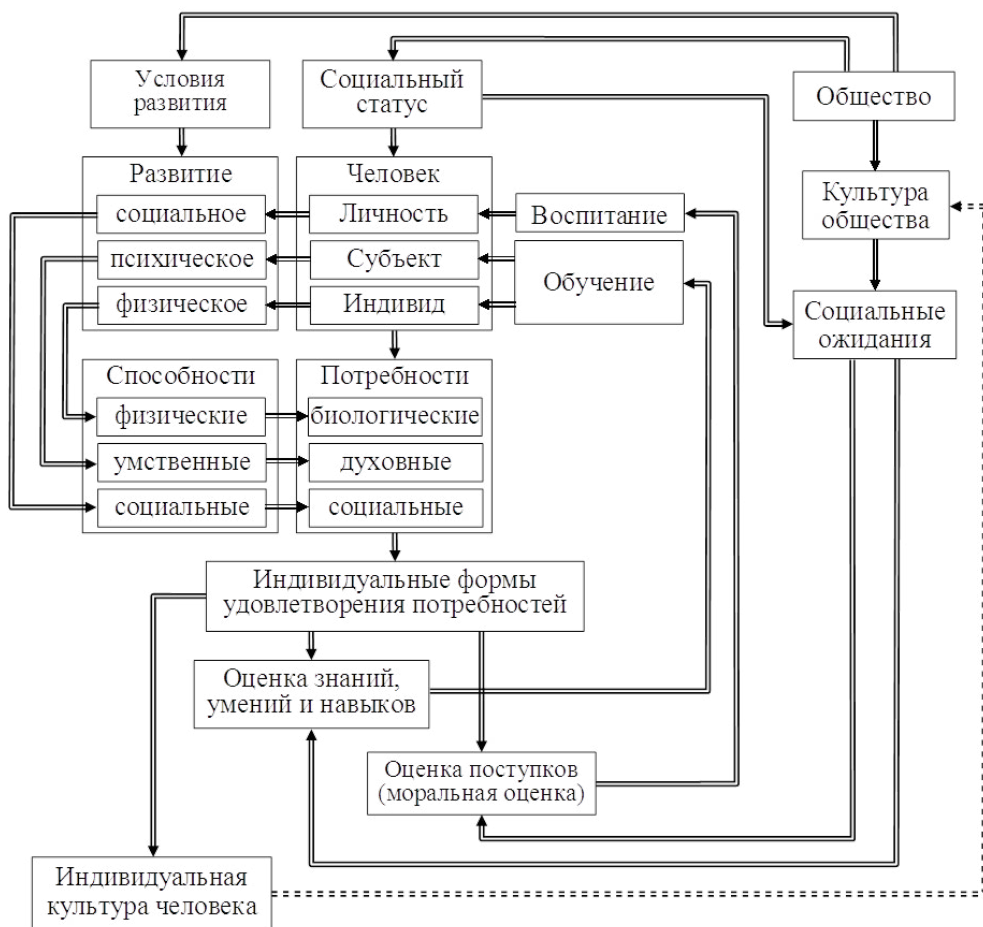
Особое внимание определению факторов и условий успешной учебной деятельности уделяли авторы и последователи культурно-исторической теории. В первую очередь, главное



влияние оказал Л.С. Выготский введением понятия «зона ближайшего развития» (ЗБР).

В результате организуемых обществом условий для развития человека и осуществления процессов обучения и воспитания у человека, как индивида, субъекта и личности, происходит развитие соответствующих физических, умственных и социальных способностей, которые обеспечивают ему возможность удовлетворять свои биологические, духовные и социальные потребности (см. Схема 28).

Схема 30. Общая схема взаимодействия человека и общества в процессе обучения, воспитания и развития



Характеристики развивающего обучения в психологической науке и образовательной практике.



Идея обучения, направленная на создание условий для развития личности ребенка, берет свое начало с древних времен и связана с именами великих педагогов (И. Песталоцци, Ф. Дистервег, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский, В. П. Вахтеров и др.). В истории образования известны примеры плодотворной практической реализации этой гуманистической идеи, всегда связанные с именами по-настоящему талантливых педагогов.

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

Значимость труда разработчиков систем развивающего обучения состоит не в изобретении идеи развивающего типа обучения, а в том, что впервые на концептуальном и технологическом уровнях системно разработаны два основных направления развивающего обучения: Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова и Л. В. Занкова. Впервые разработаны образовательные технологии, в которых содержание, методы, организация, средства обучения прямо ориентированы на закономерности психического и личностного развития детей, и этим созданы реальные педагогические условия для воплощения идеи развивающего обучения в массовой школьной практике грамотными, думающими учителями, а не отдельными выдающимися педагогическими талантами.

Таблица 8. Принципы развивающего обучения и их сущность

№	Принцип	Сущность принципа
1	Принцип обучения на высоком уровне трудности.	Выделяются два аспекта понятия «трудность» – преодоление препятствий и напряжение сил учащихся. Принцип характеризуется прежде всего тем, что раскрывает духовные силы ребенка, его интеллектуальный потенциал. Отсутствие препятствий при изучении учебного материала ведет к тому, что развитие детей идет вяло и слабо. Обучение на высоком уровне трудности вызывает своеобразные процессы психической деятельности школьника в овладении учебным материалом. Существенное заключается в том, что усвоение определенных сведений, становясь



1	2	3
		достоянием школьника, вместе с тем ведет к их переосмыслению в дальнейшем течении познания. Так происходит систематизация знаний, имеющая сложную структуру. При реализации данного принципа необходимо соблюдение меры трудности.
2	Быстрый темп изучения учебного материала	Замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности, поскольку учебная деятельность школьника идет преимущественно «по накатанным путям». Самостоятельная функция рассматриваемого принципа состоит в том, что он требует постоянного движения вперед, непрерывного обогащения ума школьника разносторонним содержанием. Тем самым создаются благоприятные условия для все более глубокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко развернутую систему.
3	Ведущая роль теоретических знаний	Сводить обучение к формированию конкретного мышления у младших школьников – значит тормозить их развитие. При обучении младших школьников приемлем путь от абстрактного к конкретному. Исследования показали возможность формирования у младших школьников понятийного мышления. Принцип ведущей роли теоретических знаний не принижает значения умений и навыков и их формирования у школьников. Сверх того, он способствует более глубокому и прочному освоению умения и навыков. Их формирование происходит на основе полноценного общего развития, на базе глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей.

Одно из основных положений современной педагогической психологии состоит в том, что обучение является не только условием, но и основой, и средством психического и в целом



личностного развития человека. Однако признание ведущей роли обучения для развития не означает игнорирования того обстоятельства, что возможности разных типов обучения для осуществления психического и личностного развития ребенка неодинаковы в зависимости от того, в какой мере они ориентированы на закономерности развития ребенка.

Развивающее обучение отличается от обучения объяснительно-сообщающего типа характером преподавания и учения. Основная роль учителя в процессе развивающего обучения – организация учебной деятельности ученика, направленной на формирование познавательной самостоятельности, развитие и формирование способностей, идейных и нравственных убеждений, активной жизненной позиции.

1. Развивающее обучение осуществляется в форме вовлечения учащегося в различные виды деятельности, использование в преподавании дидактических игр, дискуссий, а также методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи. Вовлекая ученика в учебную деятельность, ориентированную на его потенциальные возможности, учитель должен знать, какими способами деятельности учащийся овладел в ходе предыдущего обучения, какова психология этого процесса овладения, степень осмысления учащимися собственной деятельности. На основе полученных данных учитель конструирует педагогические воздействия на учащихся, располагая их в зоне ближайшего развития ребенка.

2. Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума (Менчинская Н.А).

3. Педагогические воздействия опережают, стимулируют, направляют и ускоряют развитие наследственных данных личности. Структура развивающего обучения представляет собой цепь усложняющихся предметных задач, которые вызывают у школьника потребность в овладении специальными знаниями и навыками, в создании новой, не имеющей аналога в его опыте схемы решения, новых способов действия. На первый план выступает не только актуализация ранее усвоенных знаний и сформировавшихся уже способов действия, но и выдвижение гипотезы, формирование принципа



(идеи) и разработка оригинального плана решения задачи, отыскание способа проверки решения путем использования самостоятельно подмеченных новых связей и зависимостей между данным и искомым, известным и неизвестным. В процессе «добывания» создания новых способов выполнения действия ученик получает конкретный результат в виде новых фактов. Тем самым уже в самом процессе обучения школьник поднимается на новые ступени интеллектуального и личностного развития.

4. Ребенок является полноценным субъектом учебной деятельности. Основой учения в структуре развивающего обучения является связь «цель – средство – контроль», а центральным технологическим звеном – самостоятельная учебно-познавательная деятельность ученика, основанная на способности ребенка регулировать в ходе обучения свои действия в соответствии с осознаваемой целью. Эти действия, направленные на изменение предметов и явлений, вызывали в поведении ребенка определенный процесс, мотивированный той или иной потребностью, которая (в поведении ученика) выступает временно как побуждение и как цель.

Мотив учения выражен либо непосредственно в практической потребности, ситуативном интересе, либо опосредованно – субъективно и скрыт от ученика. Например, для математика или другого специалиста, владеющего математикой, формулы всегда служат только вспомогательным средством, позволяющим перевести содержательную мыслительную работу в формальную и даже чисто механическую. Чтобы овладеть содержанием деятельности, которая обобщенно выражена в изучаемой формуле, ученик должен увидеть и раскрыть систему содержательных операций, заключенных в ней. Следовательно, усвоение знаний и формирование способов деятельности выступают в структуре развивающего обучения как процесс и результат деятельности ученика.

5. Развивающее обучение направлено на развитие всей целостной совокупности качеств личности.

6. Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка. Развивающее обучение – это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию. Продвижение в развитии становится условием



глубокого и прочного усвоения знаний. Учебная деятельность школьника проходит в сотрудничестве со взрослыми, в совместном поиске, когда ребенок не получает готовых знаний, а напрягает свой ум и волю. Даже при минимальном участии в такой совместной деятельности он чувствует себя соавтором в решении возникающих проблем. Работа с опорой на зону ближайшего развития учащегося помогает полнее и ярче раскрыться его потенциальным возможностям. Она воспитывает у него веру в свои силы.

7. Изменение характера преподавания вызывает изменение характера и структуры учения.

Суть развивающего обучения состоит в том, что ученик не только усваивает конкретные знания, умения и навыки, но овладевает способами действий. В учении различают: учебную деятельность, в процессе которой происходит усвоение, и собственно усвоение как основное содержание учебной деятельности.

Специфичным для учения является его ориентация на овладение школьниками способами деятельности еще в процессе ее конструирования.

Содержание деятельности, которое ученик должен усвоить в процессе обучения, связывается в его сознании с выполнением действия (системы действий). Таким образом, учебные действия являются в процессе усвоения первичными. Знания носят вторичный характер и как стимулы учения, конкретные цели, орудия и инструменты познания вне деятельности (вне системы действий) теряют свою силу. Следовательно, предметом деятельности учения в структуре развивающего обучения является не усвоение как таковое, а собственно учебная деятельность, в процессе конструирования и осуществления которой и происходит усвоение. Знания, навыки и умения, свойства и качества личности выступают и как продукты (результаты) этой деятельности, и как условие дальнейшей деятельности ученика, в ходе которой происходит его развитие.

Система развивающего обучения (СРО) Эльконина – Давыдова в 1960-е гг. был создан научный коллектив под руководством психологов Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, который занимался изучением значения младшего школьного возраста в психическом развитии человека. Было выявлено,



что в современных условиях в этом возрасте можно решать специфические образовательные задачи при условии развития учебной деятельности и ее субъекта, абстрактно-теоретического мышления, произвольного управления поведением. Ученые в своем экспериментальном исследовании стремились точно следовать существенным моментам гипотезы [Л.С. Выготского](#) и на широком фактическом материале превратить ее в развернутую теорию развивающего обучения. Это потребовало разработки нескольких вспомогательных теорий, которые конкретизировали и углубили основные моменты гипотезы Л.С. Выготского.

Прежде всего были выявлены основные психологические новообразования младшего школьного возраста:

- учебная деятельность и ее субъект;
- абстрактно-теоретическое мышление;
- произвольное управление поведением.

Было также обнаружено, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития у младших школьников этих новообразований, не создает в работе с детьми необходимых зон их ближайшего развития, а тренирует и закрепляет те психические функции, которые в своей основе возникают у детей еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение, эмпирическое мышление, утилитарная память и т.п.). Необходимо было организовать (сначала в экспериментальном порядке) такое обучение младших школьников, которое могло бы создавать у них необходимые зоны ближайшего развития, превращающиеся со временем в требуемые новообразования. Такая работа начата в 1950-х гг. и продолжается этим коллективом до сих пор. На основе соответствующих предпосылок разработана также вспомогательная теория, раскрывающая на современном логико-психологическом уровне содержание основных типов сознания и мышления и основных видов соответствующих им мыслительных действий (В.В. Давыдов и др.).

По мнению Эльконина и В.В. Давыдова, в основе психического развития младших школьников лежит формирование у них учебной деятельности в процессе усвоения ими теоретических знаний посредством выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии (теория учебной деятельности



и ее субъекта представлена в работах В.В. Давыдова, [В.В. Репкина](#), Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина, Й. Ломпшера и др.). Осуществление детьми этой деятельности определяет развитие всей их познавательной и личностной сферы. Развитие субъекта этой деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда ребенок постепенно превращается в учащегося, изменяющего и совершенствующего самого себя

Как считают Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, ориентация содержания и методов обучения в начальной школе преимущественно на формирование у школьников основ эмпирического мышления важна, но с точки зрения развития детей не эффективна. Обучение должно формировать у школьников теоретическое мышление, которое имеет свое особое, отличное от эмпирического, содержание. Именно теоретическое мышление, по мнению ученых, реализует в полной мере те познавательные возможности, которые открывает перед человеком предметно-чувственная практика, воссоздающая всеобщие связи действительности. При этом [В.В. Давыдов](#) опирается на исходные положения [Л.С. Выготского](#), Д.Б. Эльконина относительно того, что обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы (или способы) организации обучения.

Эмпирическое мышление направлено на группировку предметов, на их классификацию. В основе этого мышления лежит эмпирическое (или формальное) обобщение, позволяющее человеку путем сравнения предметов обнаруживать в них нечто сходное, одинаковое, общее, а затем, обозначая это общее словом, отделять (абстрагировать) его от других свойств предметов, создавая тем самым эмпирическое понятие. Такое понятие словесно фиксирует группу в чем-то сходных, одинаковых предметов, выделяя в них общие свойства. Используя эмпирические понятия, человек может строить классификацию различных предметов, а затем, сталкиваясь в жизни с каким-либо отдельным предметом, «узнавать» его в качестве сходного (или общего) с другими предметами, имеющими одно и то же словесное обозначение. Эмпирические обобщения и понятия, а также осуществляющееся на их основе мышление играют в жизни людей большую роль, позволяя упорядочивать



окружающий предметный мир и хорошо ориентироваться в нем.

В основе теоретического мышления лежит теоретическое (или содержательное) обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающуюся систему предметов, может обнаружить ее генетически исходное, существенное или всеобщее отношение. Выделение и фиксация этого отношения – это содержательное обобщение данной системы. Опираясь на это обобщение, человек может затем мысленно проследить происхождение частных и единичных особенностей системы из генетически исходного, всеобщего ее отношения. Теоретическое мышление как раз и состоит в том, чтобы создавать содержательное обобщение той или иной системы, а затем мысленно строить эту систему, раскрывая возможности ее существенного, всеобщего отношения.

Как видим, цели и способы осуществления эмпирического и теоретического мышления различны. И вместе с тем, решая разные задачи, эти два типа мышления в жизни человека как бы дополняют друг друга. Однако длительное время педагоги и психологи полагали, что для младших школьников характерно лишь эмпирическое (или наглядно-образное, конкретное мышление). Исходя из этого, преподавание в начальных классах было направлено на формирование у младших школьников эмпирических понятий (или знаний). Но эмпирические и теоретические знания отличаются друг от друга.

В связи с этим [В.В. Давыдов](#) приводит шесть основных различий эмпирического и теоретического знания (таблица 9).

Таблица 9. Основные различия эмпирического и теоретического знания

№	Эмпирическое знание	Теоретическое знание
1	2	3
1	Вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить в них одинаковые общие свойства	Возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений.



2	Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному их классу, независимо от того, связаны ли эти предметы между собой или нет.	Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.
3	В основе эмпирических знаний лежит наблюдение, отражают внешние свойства предметов и опираются на наглядные представления.	Теоретические знания, возникающие на основе мысленного преобразования предметов, отражают их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.
4	Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов.	Фиксируется связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.
5	Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций, примеров, входящих в соответствующий класс предметов.	Конкретизация теоретических знаний состоит в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.
6	Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины.	Теоретические знания, прежде всего, выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже в различных знаково-символических системах, в частности, средствами естественного и искусственного языка.

Эмпирические представления и понятия возникают у детей в раннем дошкольном возрасте, поскольку соответствуют их потребности в упорядочении жизненных впечатлений. Дошкольная игра расширяет круг этих понятий. Традиционная начальная школа культивирует у младших



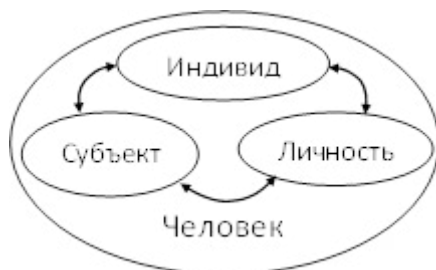
школьников эмпирическое мышление, обеспечивая усвоение ими большого количества эмпирических знаний (понятий). Теоретическое мышление начинает формироваться у детей лишь тогда, когда они в начальных классах усваивают в процессе учебной деятельности теоретические знания. К сожалению, эта деятельность в обычных классах представлена очень мало.

Тема 7. Субъект учебной деятельности в психологии

Различные подходы к определению субъекта в философии и психологии, основные характеристики и структура категории субъекта.

Говоря о развитии человека, следует учитывать, что человек может выступать в трех ипостасях: как индивид, как субъект и как личность (см. Схема 31).

Схема 31. Человек как индивид, субъект и личность



Современные представления о сущности личности как субъекте жизни (Рубинштейн С.Л.) в российской психологической науке предполагают усиление внимания к личностным характеристикам субъекта.

Один из наиболее известных исследователей человека как субъекта жизни, В.А. Петровский считает субъектность конституирующей характеристикой личности человека.

Определение субъекта в психологии, понятие субъектность в психологии и педагогике.

Субъект и субъектность – общепсихологические категории, которые не только отражают в себе многообразие активности человека, определяя его место и роль в современном мире, но и определяют его способность к целенаправленной деятельности,



своему самоопределению. Появление в психологической науке категории субъекта способствовало тому, что человек начал рассматриваться не с позиции отдельных функций и ролей, а как единое начало социального, природного и духовного мира, тем самым расширяя возможности для его познания.

По мнению К.А. Абульхановой-Славской, необходимо различать два варианта понимания субъекта: общий (обще-философский, трактуемый как некоторая активность человека, направленная на него самого) и специальный (позволяющий раскрыть качественную сторону тех отношений, в которых, собственно, реализуется любой вид активности человека). **Субъект в психологической науке – это некоторый носитель не только первичной целенаправленной активности, но и всех субъект-объектных качеств личности (сознание, отражение и т.д.), тем самым это понятие отражает способность личности человека к самодетерминации и саморазвитию.**

Посмотрим, как понятие «субъекта» определяется в психологической науке не в широком, а в узком смысле:

- субъект есть качество личности, отражающее её способность к самоорганизации своей деятельности в целостно-системном плане;
- субъект как отражение интегральных способностей личности, что находит свое отражение в умении грамотной постановки целей, с учетом всех необходимых условий её достижения конкретным человеком. Сюда же относится и способность самоорганизации жизни и жизненного пространства, умение проявлять навыки мобилизации своих сил и возможностей. В целом такое понимание приводит нас к выражению категории субъекта через способность активного приспособления к социально-биологическому окружению с возможностью поиска лучших условий и при необходимости их изменения;
- субъект как способность человека к произвольной и осознанной саморегуляции своей направленной активности, необходимой для результативного разрешения широкого спектра противоречий. В таком случае субъект и субъектность выступают категориями, отражающими уровень развития конкретной личности в социокультурной среде.



Основные характеристики субъекта в педагогике.

В традиционной педагогике учителю отводилась роль обладателя и носителя ценностей, ученику – благодарного их приемателя. Именно поэтому обычно педагогика оценивала роли учителя и ученика как субъектно-объектные, где педагог был субъектом (воздействующим, преобразующим), а ученик – объектом (принимающим, изменяющимся под воздействиями).

На сегодняшний день педагогика рассматривает индивидуальные качества человека как субъектные свойства, которые определяют меру свободы личности, ее нравственно-духовные ценности, как основу культуры человека. Субъектность как свойство личности является составляющей понятия «субъект».

Таблица 10. Различные подходы к определению субъекта в философии и психологии.

Автор	Определение субъекта
Платон	Активно действующий, обладающий свойствами и характеристиками, у которого они изменяются под воздействием внешних сил и внутренних действий
Аристотель	В процессе развития субъект происходит переход к государственному или политическому субъекту, в общем своём определении к универсальному общественному субъекту.
Гегель	Абсолютный Дух
Декарт	Познающий субъект
Рубинштейн С.Л.	Живой телесный человек во всем многообразии его социальных связей, внутренней жизни, осуществляющий практическую и познавательную деятельность, имеющую в качестве своего объекта природный и социальный мир
Ананьев Б.Г.	Человек как активный деятель, как производительная сила общества, как субъект труда, общения, познания
Петровский В.А.	Человек отражается в других людях, обретая в них свою идеальную представленность и продолженность
Знаков В.В.	Конкретный телесный человеческий индивид (существующий в обществе, детерминированный биологически и социально, во всем многообразии своих реальных связей)

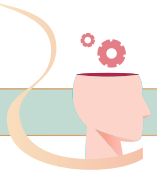


Схема 32. Характеристики субъекта в философии, психологии, педагогике



Основные характеристики совокупного субъекта образовательного процесса и его роль в учебной и педагогической деятельности.

Характеризуя субъектов педагогической и учебной деятельности, необходимо прежде всего отметить, что каждый педагог и ученик, представляя собой общественный субъект (педагогическое сообщество или ученичество), вместе являются совокупным субъектом всего образовательного процесса. Совокупный субъект, репрезентируя общественные ценности, представлен в каждой образовательной системе, учреждении администрацией, преподавательским коллективом, ученическим сообществом (в институте это ректорат, кафедра, деканат, учебные группы). Характеризуя субъектов педагогической и



учебной деятельности, необходимо прежде всего отметить, что каждый педагог и ученик, представляя собой общественный субъект (педагогическое сообщество или ученичество), вместе являются совокупным субъектом всего образовательного процесса. Совокупный субъект, репрезентируя общественные ценности, представлен в каждой образовательной системе, учреждении администрацией, преподавательским коллективом, ученическим сообществом (в институте это ректорат, кафедра, деканат, учебные группы).

Тема 8. Учебная деятельность и её составляющие.

Учебная деятельность – один из основных (наряду с трудом и игрой) видов деятельности человека, специально направленный на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных теоретических знаний.

Учебная деятельность может рассматриваться как специфический вид деятельности. Она направлена на самого обучающегося как ее субъекта – совершенствование, развитие, формирование его как личности благодаря осознанному, целенаправленному присвоению им социокультурного опыта в различных видах и формах общественно полезной, познавательной, теоретической и практической деятельности. Деятельность обучающегося направлена на освоение глубоких системных знаний, отработку обобщенных способов действий и их адекватного и творческого применения в разнообразных ситуациях.

Научные подходы к определению понятия «учебная деятельность».

Понятие «учебная деятельность» достаточно неоднозначно. В широком смысле слова она и иногда неправомерно рассматривается как синоним научения, учения и даже обучения. В узком смысле, согласно Д.Б. Эльконину, – это ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. В работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой понятие «учебная деятельность» наполняется, собственно, деятельностью содержанием и смыслом, соотносясь с особым «ответственным отношением» субъекта к предмету обучения на всем его протяжении.

Следует обратить внимание, что в данной трактовке «учебная деятельность» понимается шире, чем ведущий тип (вид)



деятельности, так как распространяется на все возрасты, в частности, на студенческий. Учебная деятельность в этом смысле – деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку.

Таблица 11. Определения понятия «учебная деятельность» с точки зрения разных научных подходов

Авторы	Определение понятия	Концептуальная основа понятия
1	2	3
Л.С. Выготский	«Соотношение обучения и развития»	Положение об общественно-исторической обусловленности психического развития.
В.В. Давыдов	Это процесс, в результате которого человек приобретает новые или изменяет существующие у него знания, умения и навыки, совершенствует и развивает свои способности. Такая деятельность позволяет ему приспособливаться к окружающему миру, ориентироваться в нем, успешнее и полнее удовлетворять свои основные потребности, в том числе, потребности интеллектуального роста и персонального развития.	Представление об эталонной УД как познавательной, построенной по теоретическому типу. Реализация ее достигается через формирование у учащихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета, особой организации УД.



1	2	3
Д.Б. Эльконин	Это вид деятельности, содержание которой состоит в овладении обобщенными методами действий в области научных понятий, которая побуждается мотивами личного роста и совершенствования.	Идея об общественном характере УД, обращенности ребенка к культурному опыту в процессе своего самосовершенствования.
А.К. Маркова, И.И. Ильясов, В.В. Репкин, В.Я. Ляудис, И. Ломпшер, Г.А. Цукерман	Деятельность, направленная на усвоение обобщенных теоретических знаний и соответствующих им способов деятельности	Тесная связь с теорией поэтапного формирования умственной деятельности и типов учения (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).
И. И. Ильясов	Целенаправленное усвоение индивидом социально-выработанного опыта, любых практических и научных (эмпирических и теоретических) знаний и деятельностей в условиях организованного обучения.	Концепция учебной деятельности Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова
И. А. Зимняя	Представляет деятельность субъекта, при помощи которой он овладевает обобщенными методами учебных действий и саморазвитием во время решения учебных задач, которые поставлены	С позиций деятельностного подхода.



1	2	3
	<p>преподавателем, основываясь на внешнем контроле и оценке, которые переходят в самооценку и самоконтроль.</p>	
В.Д. Шадриков	<p>Это специально организованная специфическая форма сознательной активности человека, направленная на усвоение определенной части культуры, включенной в содержание образования, и новых для субъекта видов деятельности.</p>	<p>Концепция системогенеза деятельности и способностей.</p>
А.М. Новиков	<p>Учение, учебная деятельность может быть целенаправленной, ведущим видом деятельности в тот или иной момент времени, а может быть сопутствующей деятельностью, когда ведущим видом деятельности будет другая деятельность, например труд.</p>	<p>Идея о синонимичности понятий «учение» и «учебная деятельность»</p>
С.М. Джакупов	<p>Это процесс совместной познавательной деятельности, разворачивающийся во времени и в пространстве</p>	<p>Концепция совместной деятельности.</p>



1	2	3
	межличностного диалогического взаимодействия обучающего и обучающихся на материале содержания образования.	

Основные характеристики учебной деятельности.

В педагогике учебная деятельность обычно отождествляется с учением. Лишь позднее учебная деятельность, как учение в первом понимании (т.е. как специально направленное на свою прямую цель – приобретение знаний и умений), стала предметом специального изучения.

Специфическая учебная деятельность состоит в том, что ее целью и результатом является изменение самого субъекта, которое заключается в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект.

Таблица 12. Характеристики учебной деятельности в сопоставлении с учением

№ п/п	Характеристики учебной деятельности
1	Ориентирована на изменение самого учащегося, на его развитие, а не на получение иных результатов.
2	Специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач.
3	В ней осваиваются общие способы действий и научные понятия (в сравнении с житейскими, усваиваемыми до школы).
4	Общие способы действия предваряют решение задач (сравним с учением по типу проб и ошибок, когда нет предваряющего общего способа, программы действия, когда учение не есть деятельность).
5	Ведёт к изменениям в самом субъекте, что является основной ее характеристикой.
6	Ведёт к изменениям психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий».
7	Формирование учебной деятельности должно основываться на принципе обобщения: знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера



Предметное содержание и внешняя структура учебной деятельности.

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

Предметом учебной деятельности выступает опыт самого учащегося, который изменяется путем присвоения им элементов социального опыта, продуктом – сам учащийся, его способности, результат его развития. В учебной деятельности цель направлена на учащегося, который сам сознательно ставит цель развить в себе умения, способности или какое-либо качество. К операциям, или системе учебных действий, относятся планирующие и исполнительские действия, которые обеспечивают решение учебных задач.

Планирующие действия – это та система ориентиров и указаний, пользуясь которой учащиеся выполняют усваиваемые действия. Это и есть ориентировочная основа действия (ООД), которая позволяет спланировать предстоящую деятельность: в какой последовательности действовать; что сделать сначала; какие действия требуется выполнить. Выделяют три типа ориентировочной основы действия.

Особенность первого типа ООД заключается в том, что учащимся дается неполная система ориентиров и указаний. Для того чтобы действие было выполнено правильно, необходима более полная система. Следовательно, учащийся выполняет действие методом проб и ошибок. На основе такой ориентировки учебное действие усваивается с большими затруднениями, оно остается не полностью осознанным. Перенос такого учебного действия на новые объекты практически остается затруднительным.

Второй тип ООД: учащимся дается полная ориентировочная основа действия в форме либо инструкции, либо программы работы за компьютером, либо алгоритма решения задачи и т. п. Иными словами, преподаватель (автор учебника) выполняет



планирующие действия, а учащийся только копирует их по образцу.

Третий тип ООД состоит в том, что преподаватель дает обобщенные ориентиры. В этом случае ориентировочная основа действия составляется учащимся самостоятельно с помощью общего метода, который ему дается. С помощью общего алгоритма решения учебной задачи, предлагаемого преподавателем, учащийся составляет свой конкретный алгоритм действия.

Общий алгоритм решения учебной задачи:

- 1) вычленить данные, условия, факты, основания, дефиниции;
- 2) сличить и сгруппировать (систематизировать) эти данные
- 3) перефразировать и переосмыслить учебную задачу;
- 4) преобразовать ситуацию для определения искомого.

В состав исполнительских действий входят:

- Действия, связанные с уяснением содержания учебного материала, который предъявляется преподавателем в устной форме. Возможны также самостоятельный поиск и решение проблемы.

- Действия, связанные с уяснением содержания учебного материала из письменных сообщений, т. е. чтение и декодирование учебного материала; уяснение содержания; выделение основных положений; конспектирование. Также сюда относятся действия, связанные с самостоятельным получением новых знаний выведением следствий, доказательств, выводов.

- Действия отработки учебного материала путем заучивания либо отработки в предлагаемых преподавателем упражнениях.

- Действия, предполагающие самостоятельное построение знаний. К данной группе можно отнести анализ решения учебной задачи и проверку найденного решения.

В состав контрольных действий входят контроль усвоения и контроль отработки. Данные действия предполагают сравнение учащимися своих действий с образцами и входят в состав исполнительских действий. Действия контроля постепенно переходят в самоконтроль. Самооценка своих действий предполагает осознание учащимися всех компонентов учебной деятельности.

Согласно Д.Б. Эльконину, учебная деятельность не тождественна усвоению – оно является ее основным содержанием и



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

В исследованиях психологов предпринимаются попытки определить и структурный состав учебной деятельности. Помимо потребности в учебной деятельности первым ее компонентом является мотивация учения. Вторым компонентом выступают учебные задачи. В свою очередь, учебная задача включает в себя цель, учебные действия, условия достижения цели, т. е. самоконтроль и самооценку, и результат.

При объединении этих компонентов получится следующий ряд:

учебная деятельность = потребность + мотив + цель + учебные действия + самоконтроль + самооценка.

Средства учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, следует рассматривать в трех планах. Во-первых, это лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности интеллектуальные действия (в терминах С.Л. Рубинштейна – мыслительные операции): анализ, синтез, обобщение, классификация и другие, без которых никакая умственная деятельность невозможна. Во-вторых, это знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт. В-третьих, это фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.

О соединении всех этих средств полнее всего сказано в общей теории учения С.Л. Рубинштейна, согласно которой, решение или попытка разрешить проблему предполагает обычно привлечение тех или иных положений из уже имеющихся знаний в качестве методов или средств ее разрешения.

Способ учебной деятельности – это ответ на вопрос, как учиться, каким способом получать знания. Наиболее полное и



развернутое описание способа представлено теорией поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), где принцип ориентировки, перехода от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному и этапность этого перехода в соотношении с тем, как это делает сам обучающийся, полностью раскрывают способ учебной деятельности.

Таблица 13. Внешняя структура учебной деятельности

№ п/п	Средства УД	Способы УД
1	Лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности интеллектуальные действия (в терминах С.Л. Рубинштейна – мыслительные операции): анализ, синтез, обобщение, классификация и др.	Репродуктивные действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов).
2	Знаковые, языковые, вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексировается и воспроизводится индивидуальный опыт.	Проблемно-творческие действия
3	Фоновые знания, посредством включения в которые новых знаний структурируется индивидуальный опыт, тезаурус обучающегося.	Исследовательско-познавательные действия

Структура учебной деятельности также включает несколько мотивационных разновидностей:

- познавательный мотив, который определяет отношение учащихся к содержанию учения, потребность учиться и стать образованным);
- широкие познавательные мотивы, проявляющиеся в качестве интереса к новым занимательным закономерностям и фактам;
- учебно-познавательный мотив, сконцентрированный на усвоении способов добывания знаний;



- мотив самообразования;
- социальный мотив, проявляющийся в стремлении быть общественно полезным;
- позиционный мотив, то есть стремление занять достойное место в группе;
- мотив социального сотрудничества, проявленный в направленности на взаимодействие с партнером.

Схема 33. Виды учебных действий

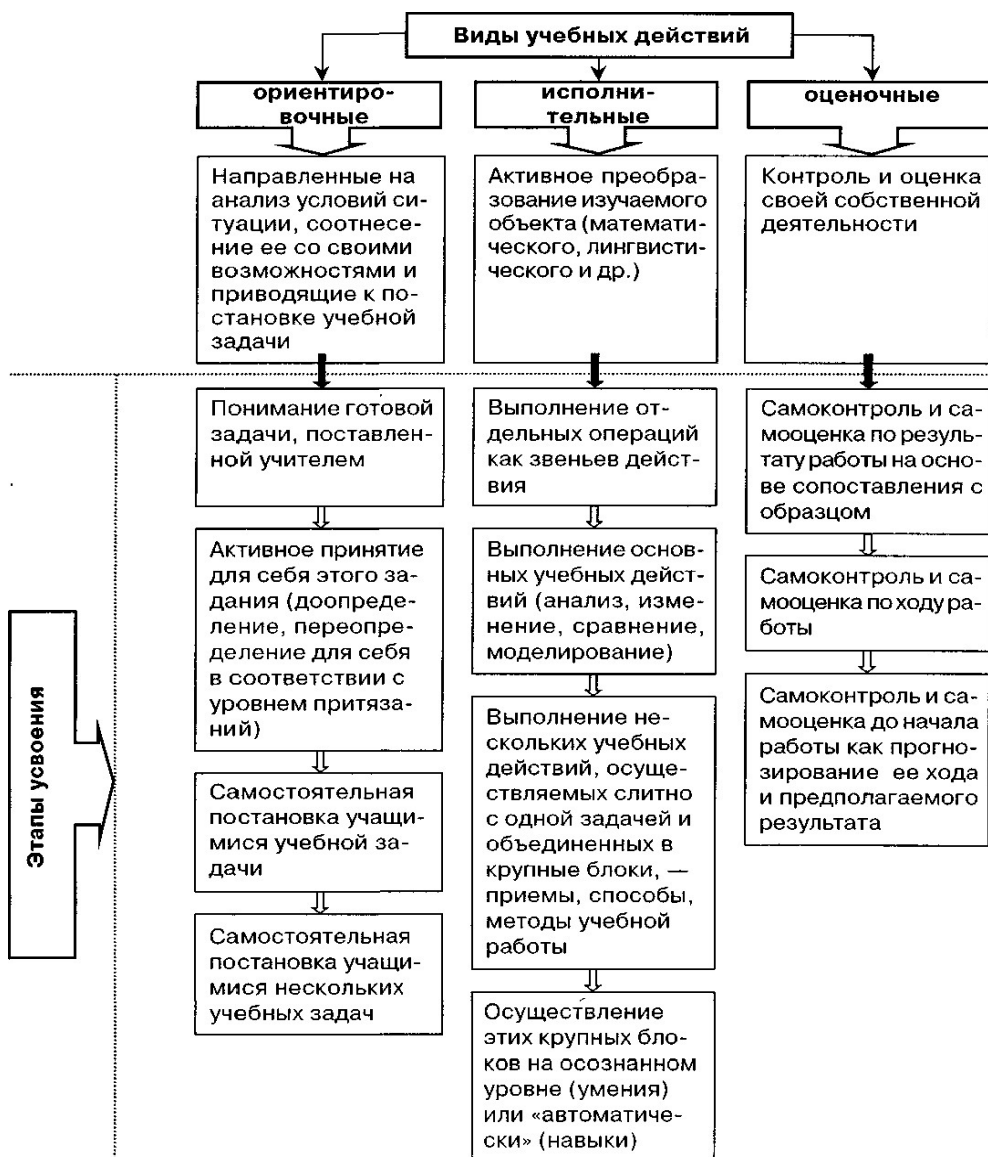
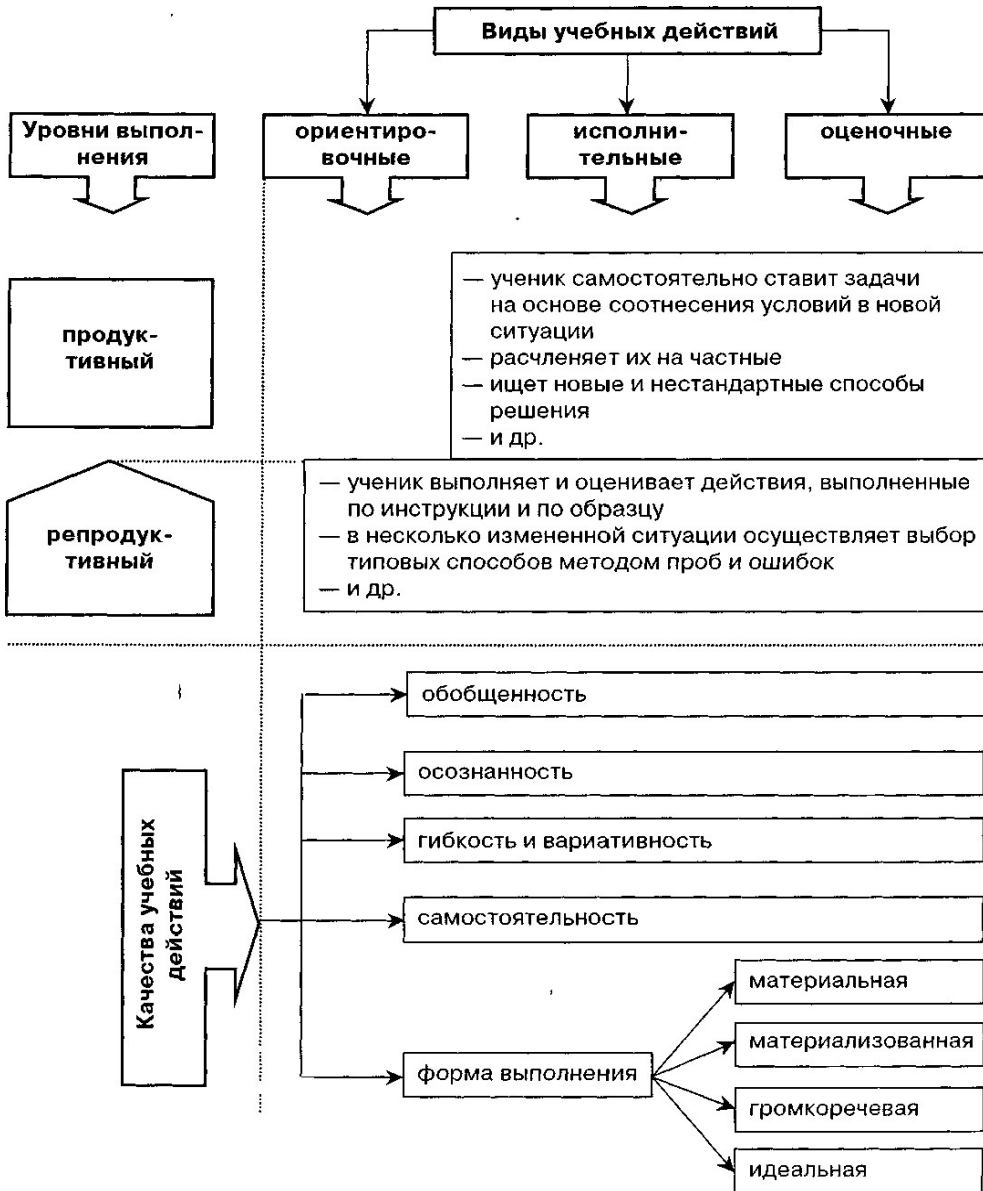




Схема 34. Уровни выполнения учебных действий



Усвоение – центральное звено деятельности обучающегося.

Усвоение (учение) является существенной характеристикой учебной деятельности, тем не менее это различные явления: усвоение – это процесс, осуществляющийся в любой деятельности, учебная деятельность – это вид деятельности, особая форма социальной активности личности.



Усвоение является основным понятием всех теорий обучения (учения, учебной деятельности) вне зависимости от того, выделяется оно как самостоятельный процесс или отождествляется с учением. Усвоение, представляя собой сложное, многозначное понятие, может трактоваться с разных позиций, с точки зрения разных подходов.

Таблица 14. Усвоение с точки зрения различных подходов

№ п/п	Подход/автор	Определение усвоения	Как и когда осуществляется
1	Деятельностный подход – А.Н. Леонтьев	Механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, «присвоение» социокультурного общественно-исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий (соответственно умений и навыков), нравственных норм, этических правил поведения.	Такое усвоение осуществляется на протяжении всей жизни человека в результате наблюдения, обобщения, принятия решений и собственных действий безотносительно к тому, как оно протекает – стихийно или в специальных условиях образовательных систем.
2	Классический подход	Сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемологические). Познавательные процессы обеспечивают прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала.	Взаимопроникновение, взаимобусловленность всех этих психических процессов в усвоении. Прочность усвоения знаний зависит не только от последующей специальной работы по их закреплению, но и от первичного восприятия материала, а осмыс-



1	2	3	4
			ленное его восприятие – не только от первичного с ним ознакомления, но и от всей последующей работы.
3	Системно-деятельностный подход – С.Л. Рубинштейн	Результат учения, учебной деятельности. Говоря о прочности, системности, качественности усвоения учебного материала, исследователи чаще всего имеют в виду именно результативную сторону.	По отношению к учебной деятельности усвоение выступает в качестве ее содержания, «центральной части процесса обучения». Все входящие в условие процессы – восприятие, запоминание, мышление «формируются в самом ходе обучения». Они находятся в двустороннем процессе обучения, где взаимосвязаны и взаимообусловлены учитель-ученик и учебный материал
4	Концепция учебной деятельности – В.В. Давыдов	Основная цель и главный результат деятельности.	
5	Системный анализ – И. И. Ильясов	Получение усваиваемых знаний об объекте и действиях с ним, плюс отработка, освоение знаний и действий.	



1	2	3	4
6	Подход отождествления учебной деятельности и усвоения – Дж. Брунер	Три одновременно протекающих процесса: получение новой информации; преобразование (трансформация), приспособление информации к решению задач и проверка, контроль.	

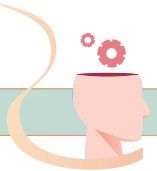
К понятию «*психологических компонентов усвоения*» Н.Д. Левитовым были отнесены: 1) положительное отношение учащихся, 2) процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом, 3) мышление как процесс активной переработки полученного материала и 4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

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

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

Отмечая роль процессов непосредственного чувственного ознакомления с учебным материалом (второго компонента усвоения), В.А. Крутецкий подчеркнул два существенных момента их организации в процессе усвоения: наглядность самого материала и воспитание наблюдательности у обучаемых. При этом отмечается необходимость связи предметной, изобразительной (включая символическую) и словесной наглядности.

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



Четвертый компонент усвоения связан с процессами запоминания и сохранения учебного материала в памяти. Многочисленные исследования в этой области (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов и др.) позволяют отметить, что наибольшая эффективность этих процессов определяется: а) конкретностью установки на условия запоминания (время, цель, характер использования в практике и т.д.) и б) включенностью обучающегося в активную собственную деятельность. Так, в условиях установки на важность, значимость учебного правила (положения) и ориентации на то, что его можно будет использовать в жизни, и в то же время при сравнении его с другими правилами, например по точности формулировки, оно будет зафиксировано, удержано в памяти прочнее, чем в том случае, если бы оно специально произвольно заучивалось.

Тема 9. Индивидуально-личностные и возрастные особенности субъектов учебной деятельности

Возрастные характеристики субъектов учебной деятельности (младший школьник, подросток, старшеклассник).

Субъектом учебной деятельности ребенок становится с момента поступления в школу. Готовность к школьному обучению определяет то, как младший школьник будет осваивать этот вид деятельности. Именно готовностью к полноценной учебной деятельности, ее формированием и становлением в качестве ведущей характеризуется младший школьник. Для него всесторонняя готовность к школе означает отношение к ней как к вхождению в новый мир, радость открытий, готовность к новым обязанностям, к ответственности перед школой, учителем и классом. В основе учебной мотивации младшего школьника лежит интерес к новой информации.

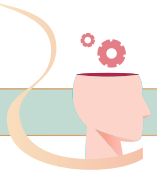
В начальной школе у ребенка формируются основные элементы учебной деятельности: учебная мотивация, необходимые учебные умения и навыки, самоконтроль и самооценивание. Развивается теоретическое мышление, обеспечивающее усвоение научных понятий. В рамках учебной деятельности школьник под руководством учителя овладевает содержанием развитых форм общественного сознания: научными понятиями, художественными образами, нравственными ценностями, правовыми нормами. Под влиянием учебной деятельности



формируются основные психические новообразования младшего школьного возраста: рефлексия, способность действовать в уме и планировать свою деятельность. Младший школьник принимает авторитет учителя, овладевает разными формами учебного сотрудничества. В его учебной деятельности формируются частные виды деятельности: чтение, письмо, изобразительная и другая творческая деятельность, работа на компьютере.

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

Младший школьник, имея новую жизненную позицию, сталкивается с рядом трудностей. В самом начале школьного обучения для большинства детей основной трудностью является необходимость волевой саморегуляции поведения: им очень трудно просидеть весь урок на одном месте и все время внимательно слушать учителя, соблюдать все дисциплинарные требования. Кроме того, существенные изменения претерпевает режим дня: ребенку теперь приходится рано вставать, а по возвращении домой – отводить время на выполнение домашних заданий. Необходимо как можно быстрее адаптировать детей



к работе в школе и дома, научить их рационально расходовать свои силы. Задача родителей – организовать ребенку новый распорядок дня, а учебная программа должна быть составлена так, чтобы постоянно поддерживать у ребенка интерес к учению и больше задействовать его произвольное внимание, чем произвольное. Младшие школьники еще не умеют рационально организовывать свой труд, в этом им необходима помощь взрослых. Со временем возникают и другие трудности: первоначальная радость знакомства со школой может смениться апатией и безразличием. Обычно это результат повторяющихся неудач ребенка в преодолении сложностей учебной программы. Учителю особенно важно в этот период не упустить из поля своего внимания каждого ученика.

К концу начальной школы ученик уже начинает проявлять себя не только как субъект учения. Он вступает в активное межличностное взаимодействие, у него появляются собственные мнения и точки зрения, отличающиеся от позиции значимых взрослых. Это внутренние показатели его перехода в подростковый возраст, а внешний критерий – переход из начальных классов в средние.

Подросток как субъект учебной деятельности характеризуется тем, что для него она перестает быть ведущей, хотя и остается основной, занимая большую часть его времени.

Для подростка ведущей становится общественная деятельность, осуществляемая в рамках других видов деятельности: организаторской, культурной, спортивной, трудовой, неформального общения. Во всех этих видах деятельности подросток стремится утвердить себя как личность, стать общественно значимым человеком. Он принимает на себя разные социальные роли, учится строить общение в разных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотношений. Учебная деятельность становится для подростка одним из видов осуществляемой активности, способных обеспечить его самоутверждение и индивидуализацию. Подросток проявляет себя в учебе, выбирает одни средства и способы ее осуществления и отвергает другие, предпочитает одни учебные предметы и игнорирует другие, определенным образом ведет себя в школе, стремясь обратить на себя внимание в первую очередь сверстников, добивается более равноправной позиции в



отношениях с учителями. Таким образом он утверждает себя, свою субъектную исключительность и индивидуальность, стремясь чем-то выделиться.

Таблица 15. Возрастные характеристики субъектов учебной деятельности (младший школьник, подросток, старшеклассник)

Возрастная категория обучающихся	Младший школьник	Подросток	Старшеклассник
1	2	3	4
Ведущий тип деятельности	Учебная деятельность	Общественно полезная деятельность в разнообразных формах и интимно-личное общение со сверстниками.	Учебно-профессиональная деятельность.
Социальная ситуация развития	Адаптация к школе, к учебной деятельности; социальное окружение коллектив одноклассников, учитель	Освобождение от родительской опеки, включается в новую систему отношений и общения со сверстниками и взрослыми, при этом непосредственное влияние на подростка осуществляет группа сверстников.	Новые коллективы, направленность на будущее (выбор образа жизни, профессии, референтных групп людей).
Возрастные психические новообразования	Произвольность, внутренний план действия, самоконтроль, рефлексия	Чувство взрослости, развитие самосознания, формирование идеала личности, склонность к рефлексии; интерес к противоположному полу, половое созревание; повышенная возбудимость, частая смена	Профессиональное самоопределение и построение жизненных планов на будущее, собственное мировоззрение, развитие самосознания.



1	2	3	4
		настроения; особое развитие волевых качеств; потребность в самоутверждении и самосовершенствовании, самоопределение.	
Особенности учебной деятельности	Преобладание внешней учебной мотивации (нравятся и привлекают школьные атрибуты), появляются узкие социальные мотивы учебной деятельности (получить похвалу учителя, родителей), внутренняя учебная мотивация (хочу узнать новое), возникают трудности адаптации к учебной ситуации, трудности овладения учебными задачами и учебными действиями, освоения научных знаний.	Готовность ко всем видам учебной деятельности, привлекает возможность расширить, обогатить свои знания, проникнуть в сущность изучаемых явлений, установить причинно - следственные связи, стремление чем-то выделиться в учебной деятельности, единство познавательной мотивации и мотивации достижения, прогнозирование формы продолжения образования, мотивы самообразования.	Выбор учебного заведения, классов с углубленной подготовкой или игнорирование предметов того или иного цикла (гуманитарного, технического или естественно-научного).



Обучаемость субъектов учебной деятельности.

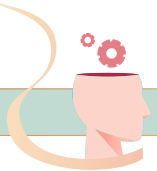
Обучаемость человека является одним из основных показателей его готовности к учению, к освоению знаний стихийно или целенаправленно в условиях какой-либо конкретной образовательной системы. В психологии обучаемость трактуется с разных позиций, но общее в содержании этого понятия то, что это потенциальное свойство человека, которое проявляется в разных условиях его жизнедеятельности.

Обучаемость психофизиологически соотносится с таким свойством нервной системы, как взрывчатость (динамичность), т. е. скорость образования временной связи (В.Д. Небылицын). В широком смысле этого слова она может трактоваться как «... потенциальная возможность к овладению новыми знаниями в содружественной «со взрослыми» работе» (Б.В. Зейгарник), как «зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Выделяется понятие «специальной» обучаемости как подготовленности психики к быстрому ее развитию в определенном направлении, в определенной сфере знаний, умений.

Одна из ведущих российских исследователей этой проблемы З.И. Калмыкова под обучаемостью понимает «...совокупность (ансамбль) интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению и т.д.) зависит продуктивность учебной деятельности».

В данном определении обучаемость связывается с продуктивностью, под которой понимается прежде всего качество, темп работы, ее объем в единицу времени, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода, удовлетворенность результатом труда. Продуктивность учебной деятельности может характеризоваться этими параметрами применительно к осваиваемым знаниям и формируемым обобщенным способом действий.

Обучаемость соотносится с понятием «обученности» (А.К. Маркова) как совокупности всех характеристик психического развития, которые суть результат предыдущего обучения. В такой трактовке обученность соотносится с уровнем актуального развития, а обучаемость – с зоной ближайшего развития. Важно положение А.К. Марковой, что обучаемость



мость – это «восприимчивость ученика к усвоению новых знаний и новых способов их добывания, а также готовность к переходу на новые уровни умственного развития».

Интеллектуальные свойства, определяющие обучаемость

Обучаемость основывается на целой совокупности свойств интеллекта, таких как обобщенность, осознанность, гибкость, устойчивость, самостоятельность мышления. Суммарный количественный показатель обучаемости по этим свойствам назван З.И. Калмыковой экономичностью мышления. Обобщенность мыслительной деятельности является ядром обучаемости и ее суммарного показателя – экономичности мышления. Обобщение и анализ, лежащие в основе умственных способностей, по С.Л. Рубинштейну, определяют возможности быстрого, качественного переноса и развития теоретического мышления. Лежащие в основе обучаемости интеллектуальные свойства рассматриваются исследователями и как ее компоненты. В то же время обучаемость характеризуется и определенными показателями, соотносимыми косвенно с продуктивностью деятельности.

Показатели обучаемости

Основные показатели обучаемости – темп продвижения в освоении знаний и формировании умений, легкость этого освоения (отсутствие напряжения, утомления, переживание удовлетворения от освоения знаний), гибкость в переключении на новые способы и приемы работы, прочность сохранения освоенного материала.

Суммарными показателями обучаемости, по З.И. Калмыковой, являются экономичность и темп мышления; объем конкретного материала, на основе которого достигается решение новой задачи; количество «шагов» для ее самостоятельного решения и порции дозированной помощи, на основе которой был достигнут результат, а также время, затраченное на решение; способность к самообучению; работоспособность и выносливость. Существенны предложенные А.К. Марковой показатели обучаемости:

- активность ориентировки в новых условиях;
- инициатива в выборе необязательных заданий, самостоятельное обращение к более трудным заданиям. Эти показатели могут быть соотнесены с понятием интеллектуальной иници-



ативы как единицы творческой активности (по Д.Б. Богоявленской);

- **настойчивость** в достижений поставленной цели и «помехоустойчивость» как умение работать в ситуациях помех, отвлечений, препятствий;

- **восприимчивость**, готовность к помощи другого человека, отсутствие сопротивления.

Таблица 16. Индивидуальные различия обучающихся в учебной деятельности (по Г. Клаусу)

Параметр сравнения	Позитивный тип	Негативный тип
1	2	3
Скорость	Быстро	Медленно
	Легко, без труда	С трудом, напряженно, тяжело
	Прочно, устойчиво во времени	Поверхностно, мимолетно, быстро забывается
	Легко переучивается	С трудом переучивается
	Обладает гибкостью	Характеризуется ригидностью, застылостью
Тщательность	Добросовестно	Халатно
	Аккуратно	Небрежно, неряшливо
	Основательно	Поверхностно
Мотивация	Охотно	Неохотно
	Добровольно	По обязанности
	По собственному побуждению	Под давлением
	Активно, включенно, увлеченно	Пассивно, вяло, безучастно
	Старательно, усердно, изо всех сил	Нерадиво, лениво
Регуляция действия	Самостоятельно	Несамостоятельно
	Автономно, независимо	Подражая



1	2	3
	Планомерно, целенаправленно	Бесцельно, бессистемно, без плана
	Настойчиво, постоянно	Периодически, неустойчиво
Когнитивная организация	Осознанно, с пониманием	Механически, не понимая, методом проб и ошибок
	Направленно, предвидя последствия	Случайно, непреднамеренно
	Рационально, экономно	Нерационально, неэффективно
Общая оценка	Хорошо	Плохо

Обучаемость субъекта учебной деятельности проявляется в ее особенностях и характере, влияя на ее стиль. Выработываемые индивидуальные стили могут быть схематически представлены двумя полюсами: «позитивный» – «негативный». Приведенная выше таблица иллюстрирует содержание учебной деятельности, отражающей такие стили. Они в значительной мере основываются на обучаемости.

Тема 10. Самостоятельная деятельность субъектов учебной деятельности

Общие и индивидуально-психологические характеристики самостоятельной деятельности.

Самостоятельная учебная деятельность понимается как внутренне мотивированная, целенаправленная учебная деятельность обучающегося, структурированная и обладающая развивающим потенциалом, продуктом которой могут стать изменения в самом учащемся. Ее особенность состоит в том, что она основана на врожденной способности человека к спонтанной, самопроизвольной и предметной ориентировке в пространстве и деятельности.

При этом самостоятельная работа выступает как средство самостоятельной учебной деятельности, способствующее развитию самоорганизации, формированию устойчивой саморегуляции и волевых качеств личности.



Если определить самостоятельную работу как высший специфический вид учебной деятельности учащихся, то можно выявить ее существенные особенности в сопоставлении с каждым из этих требований. Так, подлинно самостоятельная работа как самостоятельная учебная деятельность может возникнуть на основе «информационного вакуума». Он возникает, когда у обучающихся формируется потребность узнать, освоить что-то новое, неизвестное, нужное, важное для себя, а средств удовлетворения такой потребности в учебном процессе нет. Это, в свою очередь, предполагает необходимость направленной работы учителя на создание предпосылок возникновения у них такой потребности.

Требования добровольности, активности участия школьников, равно как и целесообразности включения межпредметных связей, распространяется и на самостоятельную работу как вид учебной деятельности.

Таблица 17. Особенности самостоятельной деятельности в разных подходах

Подход / автор	Особенности самостоятельной деятельности с точки зрения подхода
1	2
Логико-социологический (объективный) подход	Степень самостоятельности как отправная точка к выделению разных типов самостоятельной деятельности. Приоритетом выступает логика содержания учебного материала и специфика учебного предмета.
Психологический подход	Особое внимание отводится психологическим характеристикам самостоятельности мышления, решению познавательных задач, описанию мыслительных процессов. Самостоятельная деятельность выделяется как «микросистема учения».
Дидактико-методологический подход (берёт начало в педагогической системе Я. А. Коменского)	Особенности выделяются на основе анализа области применения самостоятельной работы учащихся, ее видов, совершенствование методик, их использования, а также изучения проблемы соотношения педагогического руководства и самостоятельности учащихся.



1	2
Психолого-дидактический подход	Названная деятельность стимулирует инициативность, самостоятельность и творческую активность.
Модель субъект-объектных взаимоотношений / Х. Варнеке	Достижение личностью такого уровня саморегуляции учения и других форм деятельности и отношений в процессе усвоения знаний, которые обеспечивают развитие черт характера, убеждений и поведения.

П. И. Пидкасистый выделяет следующие компоненты самостоятельной познавательной деятельности как системы:

- содержательный (знания, выраженные в понятиях и образах);
- оперативный (разнообразные действия, оперирование умениями как во внешнем, так и во внутреннем плане действий);
- результативный (новые задания, способы решений, новый социальный опыт, идеи, способности, качества личности).

Условия, соблюдение которых, позволит создать эффективную систему самостоятельных работ:

- организация самостоятельной работы должна проводиться с учетом индивидуализации познавательной деятельности обучающихся, с позиции личностно-ориентированной и субъект-субъектной моделей педагогического взаимодействия;
- самостоятельная работа должна привлекать студентов разнообразием и новизной, определяться общими принципами дидактики, частными дидактическими целями и содержанием обучения;
- включение системы самостоятельной работы в частный процесс обучения должно учитывать общую программу обучения и все другие виды познавательной деятельности, органично, поэтапно и оправданно вписываться в целостный учебно-познавательный процесс.

По мере развития первичных навыков самостоятельной учебной деятельности необходимо увеличивать сложность самостоятельных заданий.

Виды заданий для самостоятельной работы

На основе целей обучения выделяются виды заданий для самостоятельной работы (они взаимосвязаны):



1. Формирование способности разбираться в сущности явлений: понимать их причинно-следственные связи, закономерность, значение.

2. Формирование оценивающей деятельности: а) оценки ответов одноклассников, самооценка своих способностей, знаний; б) оценка деятельности и поступков людей, с которыми в ходе учения школьники познакомились.

3. Развитие речи, позволяющее в разных формах излагать содержание, т. е. логически и словесно преобразовывать способ изложения: на основе текста или рассказа составить план, тезисы, конспект, таблицу, схему, подготовить рассказ свернутый и развернутый, объединяющий ряд источников. Деятельность, преобразующая способ изложения, органически связана с развитием мышления, необходима в жизни и особенно тем, кто учится. Краткая запись всегда под рукой, помогает лучше запомнить (и легче вспомнить) содержание.

4. Развитие познавательных способностей учащихся: внимания, восприятия, памяти, воображения, мышления; умения анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать, абстрагировать и др.

5. Обучение использованию знаний и умений на практике.

6. Формирование умения правильно организовать свой учебный процесс.

Методы и приёмы самостоятельной деятельности

Самостоятельная работа студентов более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа усиливает мотивацию студентов и взаимную интеллектуальную активность, повышает эффективность познавательной деятельности благодаря взаимному контролю. Участие партнера существенно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и завершённую, но такая оценка может быть ошибочной. При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией со стороны преподавателя. При достаточно высоком уровне самостоятельной работы студент самостоятельно может выполнить индивидуальную часть работы и продемонстрировать ее партнеру-сокурснику.



Организация продуктивной деятельности, требующей самостоятельного поиска сущности, включает:

1) постановку задания – что должен найти учащийся путем своей собственной мыслительной деятельности; задание выделяет основное содержание, определяет цель деятельности и, принятое школьниками является ее мотивом., задание на поиск является проблемным -таков наиболее распространенный термин;

2) проблемное изложение учителя; оно научно, образно, ярко, интересно описывает какое-то событие как явление, т. е. сообщает содержание, необходимое для поиска и решения проблемы, но не подсказывает ответа;

3) создание проблемной ситуации (на основе задания и изложения) т. е. условий, требующих от учащихся и позволяющих им по ходу изложения материала найти новое, не известное для них (но известное науке);

4) выявление результативности поиска учащихся.

Методы и приемы активизации самостоятельной работы студентов.

К наиболее действенным из них можно отнести метод индивидуализации домашних заданий и лабораторных работ, а при организации групповой деятельности студентов – метод проектов с четким распределением проектного задания между членами группы, что предусматривает:

- привлечение студентов к чтению фрагментов лекции (15–20 мин) при предварительной подготовке ее преподавателем;
- творческие и проблемные задания;
- внесение затруднений в типовые психолого-педагогические задачи;
- разработку комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретический материал с решением практико-ориентированных заданий;
- подготовку презентаций, конспектов для практических занятий со школьниками;
- использование тестов для самоконтроля студентов.

Методы самостоятельной работы студентов с учебными и научными текстами.

Самостоятельное чтение учебных пособий, первоисточников и конспектов может использоваться студентами в разных учеб-



ных ситуациях: при подготовке к лекциям, на семинарах, практических занятиях, при подготовке и написании рефератов, курсовых и дипломных работ, при подготовке к сдаче экзаменов и зачетов. Одной из актуальных методических проблем данного вида самостоятельной работы является обучение студентов умению осмысленного чтения, развитие навыков понимания психологических текстов. Поэтому важно студентов знакомить с основными рациональными методами чтения.

Студенту необходимо не только знать методы работы с книгой, но и хорошо владеть ими.

Существует четыре основных метода чтения:

1) чтение-просмотр, когда книгу быстро перелистывают, изредка задерживаясь на некоторых страницах. Цель такого просмотра – первое знакомство с книгой, получение общего представления о ее содержании;

2) чтение выборочное (неполное), когда читают основательно и сосредоточенно, но не весь текст, а только нужные для определенной цели фрагменты;

3) чтение полное (сплошное), когда внимательно прочитывают весь текст, но никакой особой работы с ним не ведут, не делают основательных записей, ограничиваясь лишь краткими заметками или условными пометками в самом тексте (конечно, в собственной книге);

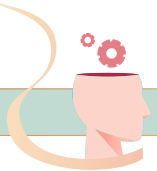
4) чтение с проработкой материала, т. е. изучение содержания книги, предполагающее серьезное углубление в текст и составление различного рода записей прочитанного.

Метод проектов, как основной в самостоятельной деятельности.

Метод проектов – совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов.

Основные требования к использованию метода проектов – наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения, и использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий.

В теории и практике проектирования обычно выделяют следующие этапы создания проекта:



1) разработка проектного задания. Включает определение проблемы, обоснование ее актуальности, анализ изученности, формулирование темы проекта, гипотезы, определение цели проекта и поэтапных задач;

2) разработка плана. Предусматривает определение сроков выполнения проекта, выбор средств и методов его реализации, обсуждение критериев оценки качества проекта и способа оценивания, выбор способа оформления результатов и сценария презентации;

3) реализация проекта. Данный этап подразумевает отбор, анализ и обобщение информации из разных источников, проведение исследования, выполнение расчетов, подготовку наглядно-графического материала, оформление материалов для презентации;

4) контроль и коррекция промежуточных результатов;

5) общественная презентация. На данном этапе проходит экспертиза проекта в соответствии с заданными критериями и рефлексия.

Метод портфолио как средство самореализации студента в процессе самостоятельной деятельности.

Метод портфолио – это своеобразное досье образовательных и научных результатов студента можно судить о его индивидуальных учебных, творческих и коммуникативных способностях. В зарубежной образовательной практике портфолио активно применяется уже достаточно долгое время и представляет собой суммирование работ и результатов студента, демонстрируя его усилия, прогресс и достижения в различных областях.

Являясь способом фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента в определенный период обучения, портфолио выступает важным элементом практико-ориентированного подхода к образованию. Это своеобразный отчет, сделанный в процессе обучения, позволяющий увидеть конкретные образовательные результаты, обеспечить отслеживание индивидуального прогресса студента в широком образовательном контексте, продемонстрировать его способности применять на практике приобретенные знания и умения.

Работа над портфолио позволяет в полной мере выявить склонности и способности студента, помочь ему сделать



правильный выбор в сфере дальнейшей профессионализации (практическая или научно-исследовательская направленность деятельности).

Портфолио позволяет усилить практическую ориентацию и инструментальную направленность процесса образования на достижение оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний, усвоение знаний и развитие мышления, выработку практических навыков, на активное применение интерактивных и коммуникативных форм работы, приблизить изучаемый материал к проблемам повседневной жизни, развить навык самостоятельной работы, усилить дифференциацию и индивидуализацию образовательного процесса, выявить одаренных студентов и наладить с ними индивидуальную работу по подготовке к поступлению в аспирантуру, развить у студентов навык саморефлексии.

В зависимости от целей создания выделяют следующие типы портфолио:

1) «папка достижений», направленная на повышение собственной значимости студента и отражающая его учебные, исследовательские и творческие успехи. Такое портфолио предъявляется на государственном экзамене по специальности как результат освоения учебной дисциплины, а итоговое портфолио за все годы обучения – как квалификационный результат творческого и научного развития;

2) рефлексивное портфолио, раскрывающее динамику личностного развития студента, помогающее отследить результативность его деятельности как в количественном, так и в качественном отношении. В эту папку собираются все контрольные и творческие работы: публикации, эссе, рефераты, зачетные и курсовые работы в течение определенного срока. Такое портфолио позволяет усилить глубину научного исследования, представленного в выпускной квалификационной работе;

3) проблемно-исследовательское портфолио, связанное с написанием реферата, научно-исследовательской работы, подготовкой к выступлению на конференции;

4) тематическое портфолио, создаваемое в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса.

Эссе как форма учебно-исследовательской самостоятельной деятельности студента.



Эссе в переводе с французского языка означает «опыт», «попытка», «проба». Это сочинение-рассуждение относительно небольшого объема со свободной композицией, выражающее индивидуальные впечатления, соображения по конкретному вопросу, проблеме и заведомо не претендующее на полноту и исчерпывающую трактовку предмета. Оно предполагает выражение автором своей точки зрения, личной субъективной оценки предмета рассуждения, дает возможность нестандартного, оригинального освещения поднимаемой научной проблемы; часто это разговор вслух, предполагающий прямое выражение эмоций и образность. Такая форма позволяет студенту реализовать свое творческое начало, проявить умение сочетать научное и публицистическое изложение материала, способствует четкому и грамотному формулированию мыслей, помогает расположить мысли в строгой логической последовательности, овладеть понятийным аппаратом исследования.

Эссе предполагает анализ информации, ее интерпретацию, построение рассуждений, сравнение фактов, подходов и альтернатив, формулировку выводов, личную оценку автора и т. п. Это может быть самостоятельная домашняя творческая работа по предложенной теме либо получасовая контрольная работа в аудитории по изученному учебному материалу. Однако в любом случае эссе должно содержать четкое изложение сути поставленной проблемы, включать самостоятельно проведенный анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария, рассматриваемого в рамках дисциплины, выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме.

В зависимости от специфики дисциплины формы эссе могут значительно дифференцироваться. В некоторых случаях это может быть анализ имеющихся статистических данных по изучаемой проблеме, анализ материалов из средств массовой информации с использованием изучаемых моделей, подробный разбор предложенной задачи с развернутыми мнениями, подбор и детальный анализ примеров, иллюстрирующих проблему, и т. д.



Раздел 3. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Тема 11. Педагогическое общение

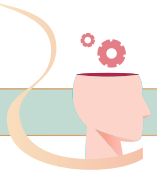
Определение педагогического общения.

Опыт педагогической деятельности показывает, что для педагога в педагогической деятельности недостаточно знание основ наук, методик обучения и воспитания, эти знания должны быть подкреплены умением педагога организовывать педагогическое общение, следовательно, педагогическое общение может рассматриваться как профессиональная категория.

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, имеющее определенные функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимися

Таблица 18. Особенности профессионального педагогического общения

№ п/п	Особенность профессионального педагогического общения
1	Оно всегда обучающее, развивающее, воспитывающее.
2	Всегда ориентировано на развитие личности общающихся сторон, на развитие их взаимоотношений.
3	Это динамичный процесс, так как, учитывая возраст детей, определяются не только позиция педагога и детей в общении, но и методы и средства общения
4	Это важное средство решения учебно-воспитательных задач.
5	В процессе педагогического общения происходит процесс взаимного познания педагога и учащихся.
6	Оно регулирует совместную деятельность не только педагога и учащихся, но и педагога и родителей, а также совместную деятельность педагогов.



Стили общения.

Специфика педагогического общения обусловлена различными социально – ролевыми и функциональными позициями его субъектов. В процессе педагогического общения учитель/преподаватель прямо или косвенно осуществляет свои социально-ролевые и функциональные обязанности по руководству процессом обучения и воспитания. Стыль общения и руководства в существенной мере определяет эффективность обучения и воспитания, а также особенности развития личности и формирования межличностных отношений в учебной группе.

Под стилем общения понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся.

В стиле общения находят выражение:

- особенности коммуникативных возможностей учителя;
- сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- творческая индивидуальность педагога;
- особенности учебного коллектива.

В стиле отражаются характерная для педагога манера обращения к ученикам, особенности предъявления им своих требований, отношение к учащимся со стороны учителя. Стыль характеризуется такими параметрами: тон речевого обращения к учащимся (доброжелательным, безразличным или официальным) и форма речевого обращения (приказ, требование, совет, просьба). Стыль педагогического общения проявляется также в особенностях педагогом поощрений и наказаний к своим воспитанникам и ученикам, установлении с ними определенной дистанции общения.



Таблица 19. Формирование индивидуального стиля педагогического общения

Направление формирования индивидуального стиля педагогического общения	Содержание изменений
Изменение всей системы общения, его функций и иерархического строения	В ходе выработки соответствующих коммуникативных навыков происходит движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения общения
Становление профессионального мировоззрения	Изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании элементов профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы)
Становление профессиональной культуры	Изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к другому субъекту, что проявляется в когнитивной сфере в уровне информированности о другом субъекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере – в интересе к другому субъекту, в склонности к взаимодействию с ним и удовлетворенности от этого несмотря на трудности; в практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на объект. В результате установка субъекта воздействовать на другой субъект, заменяется на потребность во взаимодействии.

Общение как форма взаимодействия, его характеристика.

Интерактивная сторона общения (от слова «интеракция» – взаимодействие) заключается в обмене действиями, то есть организации межличностного взаимодействия, позволяющего общающимся реализовать для них некоторую



общую деятельность. Общение всегда должно предполагать некоторый результат – изменение поведения и деятельности других людей. Здесь общение выступает как межличностное взаимодействие, т.е. совокупность связей и взаимовлияния людей, складывающихся в их совместной деятельности. Вступая в общение, т.е., обращаясь к какому-либо с вопросом, просьбой, приказанием, объясняя или описывая что-то, люди с необходимостью ставят перед собой цель оказать воздействие на другого человека, добиться от него желаемого ответа, выполнения поручения, понимания того, что он до тех пор не понимал. Цели общения, отражают потребности совместной деятельности людей.

Функции общения.

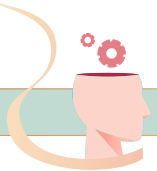
Традиционно в педагогическом общении выделяют три взаимосвязанных функции: коммуникативная (обмен информацией), перцептивная (восприятие и познание людьми друг друга), интерактивная (организация и регуляция совместной деятельности).

Таблица 20. Функции общения (по разным классификациям) и их содержание

Функция педагогического общения	Содержание функции
1	2
Коммуникативная	Передача информации, обмен информацией между участниками общения. Информирование сопровождает всю деятельность педагога. Обмен информацией – это самый трудный аспект педагогической деятельности, особенно для начинающих педагогов.
Перцептивная	Это осуществляемое в общении взаимное восприятие его участников. Эффективность общения в профессиональной педагогической деятельности во многом зависит и от того, как педагог воспринимает и насколько хорошо знает своих воспитанников. Перцептивная функция общения важна и не проста в реализации. Механизмом познания и понимания личностного своеобразия воспитанников является педагогическая эмпатия.



1	2
Интерактивная	<p>Это управление деятельностью воспитанников на основе взаимодействия с ними.</p> <p>Взаимодействие – это совместные действия педагогов и воспитанников по осуществлению общих целей деятельности, в процессе которой происходит взаимное влияние сторон друг на друга. В процессе взаимодействия проявляются внимание, интерес, согласие, сопереживание, сотрудничество учителей и учащихся, но это возможно, если общение сопровождает каждый компонент совместной деятельности.</p>
Информационно-коммуникативная	<p>Заключается в любом виде обмена информацией между взаимодействующими индивидами.</p> <p>Обмен информацией в человеческом общении имеет свою специфику: осуществляется между индивидами, каждый из которых является активным субъектом, но обязательно предполагает взаимодействие мыслей, чувств и поведения партнеров.</p>
Прагматическая	<p>Реализуется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности; общение выступает как важнейшее условие объединения людей совместной деятельностью.</p>
Формирующая	<p>Проявляется в процессе формирования и развития человека; это сложный процесс взаимного влияния, обогащения, изменения.</p>
Аффектно-коммуникативная	<p>В основе этой функции лежит восприятие и понимание другого человека на регуляцию эмоциональной сферы психики человека, так как общение является детерминантой эмоциональных состояний человека.</p>
Подтверждающая	<p>Реализуется в процессе общения с другими людьми, когда человек получает возможность познать, утвердить и подтвердить себя. Желая утвердиться в своем существовании, в своей ценности, человек ищет точку опоры в другом человеке.</p>
Функция организации и поддержания межличностных отношений	<p>Осуществляется на разных уровнях – от интимно-личностных до деловых. Организация и поддержание межличностных отношений для любого человека связаны с оцениванием людей, с установлением определенных эмоциональных отношений – либо позитивных, либо негативных.</p>



Направленность и специфика педагогического общения.

Педагогическое общение – система ограниченного социально-психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Педагог является инициатором этого процесса, организуя его и управляя им.

Специфика педагогического общения, проявляется в его направленности, которое направлено не только на само взаимодействие обучающихся в целях их личностного развития, но и, на организацию освоения предметных результатов и формирование на этой основе действий.

В силу этого педагогическое общение характеризуется как бы тройной направленностью – на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения). В то же время педагогическое общение определяется и тройной ориентированностью на субъектов: личностной, социальной и предметной.

Единицы педагогического общения.

Основной единицей педагогического общения является педагогическая задача. Она определяется целью, задачами, этапами урока. Педагогическая задача связана с освоением обучающимися определённого материала. (Пример, задача объяснения, систематизации). Поэтому педагогическую задачу надо отличать от коммуникативной задачи, т.к. последняя – это ответ на вопрос как, какими средствами воздействия на учащихся эффективнее осуществлять педагогическую задачу.

Педагогическое общение предполагает нахождение или построение коммуникативной задачи, адекватной педагогической. Педагогическое общение представляет собой сложную, динамическую, коммуникативную систему, в рамках которой реализуется конкретная коммуникативная задача.

Уровневая структура общения.

Общение можно рассматривать на различных уровнях. Все зависит от того, что берется за основу. Именно поэтому есть немало классификаций уровней общения.

Так, Б. Ломов, выделяет следующие уровни общения:

- макроуровень (человек общается с другими людьми согласно традиций, обычаев, общественных отношений, что сложились);



- мезауровень (общение происходит в рамках содержательной темы);

- микроуровень (это акт контакта: вопрос – ответ).

Каждый из перечисленных уровней может проявляться в различных ситуациях и в разных сферах: деловой, межличностной, ролевой т.д. В частности, одно дело, когда партнеры выступают, как равноправные участники общения, и совсем другое, если один из них чувствует определенную зависимость, а особенно, если начинает проявляться неравноправность в форме давления, агрессии, запугивания и т. п.

Некоторые психологи выделяют такие уровни общения, как **конвенциональный, манипуляционно-эффективный, стандартизированный, игровой, деловой и духовный.**

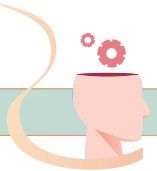
Каждый из указанных уровней рассматривается в контексте четырех фаз поведения индивида:

- первая фаза – направленность на партнера;
- вторая – психическое отражение партнера;
- третья – информирование партнера;
- четвертая – отключение от партнера, если побудительные мотивы с ним исчезли, или возврат ко второй фазе, если они сохранились.

Учитывая то обстоятельство, что партнеры действуют в контакте, первую фазу коммуникативного акта ученый называет взаимной направленностью, вторую – взаимным отображением, третью – взаимным информированием, четвертую – взаимным отключением.

Конвенциональный уровень характеризуется тем, что человек или испытывает потребность в контакте и в нем возникает установка на внешнюю коммуникацию, которая усугубляется тем, что есть реальный партнер, или такой потребности человек не чувствует, но поскольку к нему обратились, он побуждает себя переключиться на того, кто к нему обратился.

При условии контакта индивидом заранее принимается тот факт, что он будет то слушателем, то говорящим, ведь стимулируя кого-то к разговору, следует обеспечить ему равноправные возможности в общении. При этом важно уловить актуальную роль партнера, а также собственную актуальную роль его глазами. Другими словами, нужно установить, какие присутствуют ролевые ожидания партнеров друг к другу.



Однако каждый из партнеров имеет право подтвердить или не подтвердить эти ожидания. Итак, взаимное информирование может приобретать вид **конфронтации** или **конгруенции** (взаимного согласия). Если участники выбирают конфронтацию, то общение постепенно угасает, оставляя за партнерами право на собственное мнение. Если же они выбирают путь конгруенции, т.е. подтверждают взаимные ролевые ожидания, то это обязательно приводит к растущему раскрытию своего «ролевого веера» (набор психологических ролей, которые выполняет человек при взаимодействии с другим человеком) каждым из партнеров.

Однако, завершая разговор, каждый из партнеров заботится о том, чтобы не навязывать свою персону другому. Конечно, контакт на конвенциональном уровне требует от партнеров высокой культуры общения и его можно считать оптимальным для решения личных и межличностных проблем. Реальная практика общения дает уровни, которые располагаются выше и ниже конвенционального уровня. Самый низкий уровень общения А. Добрович называет **примитивным**, а между примитивным и конвенциональным уровнями есть еще два: **манипулятивный** и **стандартизированный**.

Характеристику человека, который опускается до **примитивного уровня общения**, можно обозначить следующим образом: для него собеседник является не партнером, а нужным или ненужным предметом, из этого следует, что актуальная роль партнера субъектом не улавливается. Поэтому в ход запускаются шаблоны восприятия, с помощью которых можно описать данный «предмет», например, большой он или маленький, какая у него одежда, возраст и т.д. Эти внешние признаки чрезвычайно важны, ведь если, к примеру, собеседник маленький, с ним можно не церемониться, а уверенно занимать позицию «сверху».

То есть субъект выражает свою симпатию тому, кто нравится, и не симпатизирует тому, кто не нравится. Конечно, если в ходе обмена информацией имела место конфронтация, то со слабым собеседником субъект заканчивает контакт ссорами и насмешками, а с сильным – извинениями и угрозами (угрозы делаются тогда, когда партнер отошел на опасное расстояние. В случае конгруенции субъект получил требуемое от собеседника и не скрывает своей скуки.



Субъект, который избирает **манипулятивный уровень общения**, по своим подходам к другому партнеру близок к примитивному участнику диалога, а по своим исполнительским возможностям приближается к конвенциональному уровню общения. Общая характеристика манипулятора имеет следующий вид: для него партнер – соперник в игре, которую обязательно необходимо выиграть. При этом выигрыш означает выгоду: если не материальную или жизненную, то хотя бы психологическую.

Стандартизированный уровень общения очень отличается от примитивного и манипулятивного уровней общения, но «не дотягивает» до конвенционального по той причине, что настоящего ролевого взаимодействия на этом уровне не происходит. Само название уровня говорит о том, что общение здесь происходит по определенным стандартам, а не по взаимному улавливанию партнерами актуальных ролей друг друга. Иными словами, речь идет о «контакте масок»: «маска нуля» (я вас не трогаю – вы меня не трогайте), «маска тигра» (маска агрессивности), «маска зайца» (чтобы не навлечь на себя гнев или насмешек других) и др.

Игровой уровень общения расположен «над» конвенциональным. Он наделен полнотой и человечностью последнего, но превосходит его глубиной содержания и богатством оттенков. На этот уровень люди выходят лишь с теми, которых хотя бы немного знают и к которым есть определенное чувство – если не взаимное, то такое, что не омрачено разочарованиями.

Деловой уровень общения предусматривает не обычные деловые контакты, а вид человеческих занятий. Поэтому реальные деловые контакты совсем не обязательно происходящие на этом уровне, они нередко имеют форму общения на манипулятивном или стандартизированном уровне.

Особенности собственно делового общения четко прослеживаются во время анализа фаз контакта. *Первая фаза* (направленность на партнера) характеризуется тем, что у собеседника партнер вызывает особый интерес как участник совместной деятельности, как человек, который может помочь. *Вторая фаза* (взаимного отображения) показывает чуткость партнеров друг к другу, заостренность восприятия с обеих сторон умственной и деловой активности собеседников, их привлечение к решению общей проблемы.



Именно в таких условиях люди перестают думать о том, какой вид они имеют и свои индивидуальные роли раскрывают, главное – дело. Это является важным и на *третьей фазе* – взаимного информирования. *Четвертая фаза* характеризуется внешней сухостью, за которой чувствуется внутренняя теплота.

В целом, общаясь на деловом уровне, люди выносятся из контактов не только определенные «плоды» совместной деятельности, но и устойчивое чувство доверия, взаимной привязанности. И если общение на игровом уровне преимущественно праздничное, то на деловом уровне оно намного серьезнее, глубже и одновременно отличает будничность.

Духовный уровень считается самым высоким уровнем человеческого общения, ведь на этом уровне партнер воспринимается как носитель духовного начала, которое пробуждает высокие чувства: от дружбы к возможности приблизиться к наивысшим ценностям человечества. При этом духовность обеспечивается не подбором тем для разговора, а глубиной диалогического проникновения людей в помыслы друг друга.

В целом, подводя итог анализа уровней, следует подчеркнуть, что в реальном взаимодействии общение происходит не на одном уровне, а перепрыгивает с одного на другой.

Деловой уровень общения предусматривает не обычные деловые контакты, а вид человеческих занятий. Поэтому реальные деловые контакты совсем не обязательно происходящие на этом уровне, они нередко имеют форму общения на манипулятивном или стандартизированном уровне.

Особенности собственно делового общения четко прослеживаются во время анализа фаз контакта. *Первая фаза* (направленность на партнера) характеризуется тем, что у собеседника партнер вызывает особый интерес как участник совместной деятельности, как человек, который может помочь. *Вторая фаза* (взаимного отображения) показывает чуткость партнеров друг к другу, заостренность восприятия с обеих сторон умственной и деловой активности собеседников, их привлечение к решению общей проблемы.

Именно в таких условиях люди перестают думать о том, какой вид они имеют и свои индивидуальные роли раскрывают, главное – дело. Это является важным и на *третьей фазе* –



взаимного информирования. *Четвертая фаза* характеризуется внешней сухостью, за которой чувствуется внутренняя теплота.

В целом, общаясь на деловом уровне, люди выносятся из контактов не только определенные «плоды» совместной деятельности, но и устойчивое чувство доверия, взаимной привязанности. И если общение на игровом уровне преимущественно праздничное, то на деловом уровне оно намного серьезнее, глубже и одновременно отличает будничность.

Духовный уровень считается самым высоким уровнем человеческого общения, ведь на этом уровне партнер воспринимается как носитель духовного начала, которое пробуждает высокие чувства: от дружбы к возможности приблизиться к наивысшим ценностям человечества. При этом духовность обеспечивается не подбором тем для разговора, а глубиной диалогического проникновения людей в помыслы друг друга.

В целом, подводя итог анализа уровней, следует подчеркнуть, что в реальном взаимодействии общение происходит не на одном уровне, а перепрыгивает с одного на другой.

Тема 12. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности

В реальном общении даны не только межличностные отношения людей, выявляются не только их эмоциональные привязанности, неприязнь и прочее, но в ткань общения воплощаются и общественные, безличные по своей природе, отношения. Многообразные отношения человека не охватываются только межличностным контактом: положение человека за узкими рамками межличностных связей, в более широкой социальной системе, где его место определяется не ожиданиями взаимодействующих с ним индивидов, также требует определенного построения системы его связей, а этот процесс может быть реализован тоже только в общении.

«Барьер» общения – это явление субъективной природы, возникающее в объективно сложившейся ситуации, сигналом появления которого являются острые отрицательные эмоциональные переживания, сопровождающиеся нервно-психическим напряжением и препятствующие процессу взаимодействия.



Барьер общения

«**Барьер**» общения – это психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, что препятствует выполнению им тех или иных действий. Барьер состоит в усилении отрицательных переживаний и установок – стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки, ассоциированных с задачей.

Конкретными препятствиями, причинами непонимания индивидов в процессе передачи друг другу какой-либо информации являются: неадекватная оценка партнёра, непонимание характера, нереальные цели, неверное представление своих собственных возможностей.

Существует также особый вид трудностей, который состоит в невозможности реализации значимых для личности мотивов с людьми из своего окружения. Эта категория трудностей не всеми осознаётся, так как требует достаточно развитой рефлексии, но переживается, выражаясь в жалобах на отсутствие понимания со стороны партнёров.

Трудности в общении могут возникать также из-за принадлежности его участников к разным возрастным группам. Следствием этого является несходство их жизненного опыта, что накладывает отпечаток не только на образ мира – природу, общество, человека, отношение к ним, но и на конкретное поведение в основных жизненных ситуациях.

Барьеры педагогического общения:

1. Авторитет. На подсознательном уровне все люди разделяют окружающих на авторитетных и неавторитетных. И дальше дело уже не в том, о чем вы говорите, дело в том, что к вам нет доверия. Ярчайшим примером этого является то, как пожилые отказываются принимать советы от молодых.

Авторитетность зависит от социального статуса, привлекательного внешнего вида, умственных способностей или просто доброжелательного отношения к собеседнику.

2. Избегание. Человек может пытаться избежать контакта с источником психологического воздействия. Если избежать не получается, он всем своим видом показывает невнимание, старается не слушать, не смотрит в глаза и под первым удобным предлогом хочет закончить беседу.



Часто оно проявляется не только в избегании определенных людей, но и некоторых ситуаций. Например, человек закрывает глаза при страшной сцене из фильма ужаса.

Чтоб привлечь внимание собеседника или аудитории следует подумать о нестандартной подаче информации, ее актуальности, интенсивности подачи, неожиданность, а так же о звучности голоса и манере преподнесения. Ведь, когда удастся привлечь внимание, будет стоять другая проблема, как его удержать!

3. Непонимание. В этом случае источник информации надежный, заслуживает доверия, авторитетный, но, передаваемая информация не доходит. Мы не видим, не слышим. Не понимаем.

Есть несколько барьеров непонимания, это: фонетический, логический, стилистический, семантический. Фонетический барьер может возникнуть, когда человек говорит на иностранном языке.

Так же такой барьер может возникнуть, когда собеседник использует неизвестную нам терминологию. Логический возникает, когда слова собеседника кажутся нам абсурдными. Стилистический – когда стиль изложения информации кажется нам неуместным

Общая характеристика затруднений в общении.

Сложной, педагогически значимой проблемой педагогической психологии, психологии общения является проблема затруднений, или «барьеров» общения, с которыми человек сталкивается в деятельности, в общении. «Затруднение», «барьер» общения – это субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивости ситуации. Поэтому то, что вызывает затруднение у одного человека, может быть даже не замечено другим.

Определение и функции затруднений в общении.

Затруднение в общении (в деятельности) – это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения вследствие неприятия партнера общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимания партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психического состояния и т.д.



Затруднения выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их продолжения (А.К. Маркова). С учетом того, что возникновение в процессе деятельности затруднения и его осознание, объективация есть одно из условий возникновения проблемной ситуации, которая является предпосылкой и основой возникновения и движения мысли (С.Л. Рубинштейн), в педагогической деятельности оно может рассматриваться и как фактор активации интеллектуальной деятельности человека, стимулирование нахождения новых средств и способов выхода из создавшейся «затрудняющей» ситуации. Соответственно выделяют позитивную и негативную функции затруднения (трудности) в процессе педагогического общения.

Таблица 21. Функции затруднений в общении

Позитивные функции затруднений	Негативные функции затруднений
Индикаторная (привлечение внимания учителя; например, внимательному учителю на его трудности укажут ошибки его учеников)	Сдерживающая (в случае отсутствия условий для преодоления затруднений или наличия неудовлетворенности собой, например заниженной самооценки)
Стимулирующая, мобилизующая (активизация деятельности учителя при анализе и преодолении затруднений, приобретение опыта)	Деструктивная, разрушительная (затруднения приводят к остановке, распаду деятельности, желанию уйти из школы или из профессии)

Обычно в деятельности, в общении человек фиксирует только то, что препятствует дальнейшему нормальному осуществлению этих процессов, тогда как для учителя важно знать и сложности, которые он преодолевает, не всегда осознавая их как затруднения. Сложности, препятствия в совместной деятельности, общении, осознаваемые его субъектами как затруднения, барьеры, проявляются, как свидетельствуют результаты исследований (Е.В. Цуканова), в поведении, «неадекватном» ситуации общения и характеру деятельности, в особенностях установления и поддержания



контакта, уровне психологического комфорта общающихся людей, их эмоциональном самочувствии. Затруднения могут проявляться в одном из этих планов, но чаще в нескольких из них одновременно.

Основные области затруднения в педагогическом взаимодействии.

В настоящее время затруднения, или «барьеры» общения рассматриваются с разных позиций в зависимости от основания их анализа и подхода. Так, в рамках общепсихологической интерпретации они классифицируются как смысловые, эмоциональные, когнитивные, тактические. В деятельностном подходе вы, деляются мотивационные и операциональные затруднения, соотносимые с двумя основными сторонами общения – коммуникативной и интерактивной. Они в свою очередь проявляются в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах.

В то же время затруднения человека в общении могут быть, соотнесены не только с характером деятельности или эмоциональными, когнитивными (например, когнитивным стилем) и другими сферами личности, но и быть следствием более глубоких и в то же время широких влияний. Можно выделить следующие основные области затруднений человека в общении: этно-социокультурная, статусно-позиционно-ролевая, возрастная, индивидуально-психологическая, деятельностная, область межличностных отношений. Они, естественно, перекрываются, взаимодействуют между собой в единой целостной системе «человек», но в целях теоретического анализа действие каждой из них может быть рассмотрено отдельно.



Таблица 22. Основные области затруднений человека в общении

Область затруднений	Характеристика	Примеры проявления	Как преодолеть
1	2	3	4
Этно-социокультурная область затруднений	Эти затруднения связаны с особенностями этнического сознания, ценностями, стереотипами, установками сознания человека, проявляемыми в общении в конкретных условиях его социального и культурного развития. Как правило, затруднения общения, вызываемые этно-социокультурными особенностями его субъектов, принимаются людьми как сами собой разумеющиеся. В то же время очевидно, что каждый субъект деятельности, партнер общения как носитель определенного менталитета взаимодействует с другими людьми в соответствии с нормами, традициями,	В российской культуре ученик, отвечая, как правило, смотрит на учителя, тогда как у целого ряда тюркских народов, например якутов, смотреть прямо в глаза старшему, Учителю, не принято – это вызов.	Преодолимы, если их специфика отрефлексирована (осознана и принята) педагогом, если он может контролировать своё общение, регламентируя его рамками тех конвенциональных отношений, которые предполагаются конкретной образовательной системой, конкретным образовательным учреждением.



1	2	3	4
	образом мира и мироощущением, присущими народу, представителем которого он является.		
Статусно-позиционно-ролевая область затруднений	Обусловлены целым рядом глубинных причин: семейным воспитанием, позицией в общности, атрибутами роли, статусом учреждения, образовательной системы, региона, города и т.д. Такие затруднения в общении чаще всего; возникают в условиях асимметрии статусов, позиций, в ситуациях нарушения прав и обязанностей конвенциональных ролей.	В школе право учителя спрашивать по конвенциональным отношениям предполагает обязанность ученика отвечать. Если же ученик задает вопрос, на который учитель затрудняется ответить, то, пользуясь своим правом спрашивать, учитель может переадресовать вопрос, отложить ответ; т.е. изменить ход общения.	Если конвенциональные отношения сопровождаются позитивными межличностными, то эффективность деятельности повышается, если межличностные отношения напряжены до антагонизма, неприятия друг друга, то это разрушает ролевой репертуар конвенциональных отношений и негативно влияет на деятельность, в данном случае и учебную, и педагогическую.
Возрастная область затруднений	Затруднения в общении с взрослым, с педагогом чаще всего возникают в связи с тем, что учащийся, особенно	Ребенок до школы предпочитает общение со взрослыми; до среднего подросткового возраста почти	Преодоление трудностей общения, связанных с возрастными особенностями педагога, заключается



1	2	3	4
	подросток, считает, что его внутренний мир непонятен взрослым, которые продолжают обращаться к нему все еще как к ребенку. Затруднения общения могут возникнуть, когда педагог в силу занятости или других интересов действительно не знает мира музыки, живописи, танца, кинематографа, языка и ценностей молодежной субкультуры. В этом случае он не имеет общего предмета общения с учениками	половина детей предпочитает общение со сверстниками. Это предпочтение доминирует у старшеклассников до окончания школы, когда вновь около трети юношей и девушек проявляют интерес к общению со взрослыми. Обращение педагога в классе «Дети» или «Мальчики и девочки» может вызвать негативную или скептически сдержанную реакцию.	в его постоянном личностном и профессиональном саморазвитии, его включении в жизнь общества, интересе к миру молодежи.

Область индивидуально-психологических затруднений.

Индивидуально-психологические особенности партнеров общения (как учителя (преподавателя), так и учеников (студентов)) чаще всего служат причиной коммуникативных затруднений. Это объясняется, во-первых, тем, что эти затруднения есть результат взаимосвязи и взаимодействия как минимум трех сил: индивидуально-психологических особенностей учителя (преподавателя), ученика (студента) и их принятия друг другом. Как отмечает Е.А. Климов, совпадение индивидуальных стилей деятельности, отражающих индивидуально-психологические особенности людей, есть одно из основных условий их незатрудненного общения. Во-вторых, это затруднение в педагогическом общении можно



объяснить сознательным отсутствием регулирования, сдерживания педагогом негативно влияющих на общение своих индивидуально-психологических особенностей, таких, например, как раздражительность, излишняя эмоциональность, критичность, скептицизм и др. Ситуация усугубляется тем, что она может быть выражением позиции учителя, согласно которой он должен быть «естественным» в своих индивидуальных, в частности эмоциональных, проявлениях.

Среди индивидуально-психологических особенностей партнеров, оказывающих наибольшее влияние на общение (и вызывающих затруднения в случае отсутствия или несоответствия этих особенностей общения) отмечают: коммуникативность (общительность), контактность, эмоциональная устойчивость, импульсивность (реактивность), экстра-, интровертированность, локус контроля (экстер-интернальность), внутри- и внешнеобвинительность реакции, особенности когнитивного стиля, недостаточность социальной перцепции и др.

Наиболее изученным среди индивидуально-психологических факторов, влияющих на общение, является экстраверсия-интроверсия. Это объясняется, во-первых, непосредственной и очевидной обусловленностью общения этими характеристиками. Во-вторых, они всесторонне исследованы благодаря портативности и отработанности методики их определения по опроснику Айзенка. В-третьих, эти факторы вызывают интерес благодаря авторитету К. Юнга, которому, как отмечалось, принадлежит утверждение, что интроверт не может быть хорошим педагогом из-за его направленности на себя, на свой внутренний мир, а не на других.

Влияние педагогических затруднений на учителя.

Затруднения одного участника общения влияют не только на сам этот процесс, на деятельность того, кто испытывает эти затруднения, на ситуацию, но и на других партнеров общения, в частности по каналам обратной связи, и на находящегося в этой ситуации педагога.

Педагог либо преодолевает трудности, продолжает общение и деятельность либо, испытывая чувство дискомфорта, создает новую коммуникативную ситуацию и новые формы деятельности, испытывая неловкость за недостаточность



подготовки, организации, учета особенностей коммуникативной ситуации, либо занимает внешне обвинительную позицию, изменяя в ряде случаев адекватность оценки окружающей действительности.

Существует положительная значимая связь между количеством случаев затруднений у педагога и его оценкой ответственности и интереса учеников в отношении «чем больше – тем меньше» (меньше ответственности и интереса). А.А. Реан рассматривает этот факт как психологическую защиту, проявляющуюся в том, «что обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется различными объективными (внешними по отношению к себе) негативами в личности учащихся («трудный контингент», «безответственные личности», «случайные для профессии люди» и т.п.)». Естественно, что такая неадекватность оценки обучающихся, в свою очередь, вызывает у них затруднения в общении, установлении контакта с педагогом.

Общепсихологический контекст педагогических затруднений.

В целом затрудненность в общении отражает особенности партнеров, коммуникативной ситуации характера общения, самого педагогического взаимодействия людей. В силу многофакторности причин, вызывающих затруднения, детальный анализ этой проблемы есть одновременно рассмотрение многих психологических проблем и прежде всего таких, как: «отношение»; социальная перцепция, т.е. восприятие человека человеком; когнитивные стили познавательной деятельности. Без тщательного и заинтересованного изучения курсов общей, возрастной психологии, психологии личности, конфликтологии, социальной психологии их основные механизмы и закономерности не могут быть поняты.

Затруднения общения в большинстве из названных выше областей могут быть преодолены либо самостоятельной коррекцией, либо специальными тренингами. В то же время общепризнана необходимость первоначальной ориентировки педагога в уровне собственных коммуникативных особенностей.



Тема 13. Педагогическое руководство

В организации деятельности учащихся педагог играет ведущую роль. Педагогическое руководство направлено на то, чтобы вызвать у учащихся активность, самостоятельность и инициативу. Отсюда значимость принципа сочетания педагогического управления с развитием инициативы и самостоятельности воспитанников.

Одна из первых и наиболее известных классификаций стилей руководства предложена американским социальным психологом К. Левиним. Он выделял авторитарный, демократический и пассивный стили руководства. Педагогическое управление призвано поддерживать полезные начинания учащихся, учить их выполнению тех или иных видов работ, давать советы, поощрять инициативу и творчество. От него зависят развитие самостоятельности и самовоспитание учащихся. На определенном возрастном этапе учащийся в полной мере начинает проявлять себя как субъект деятельности, в том числе по совершенствованию себя как личности. Необходимым условием развития инициативы и самостоятельности школьников является развитие самоуправления.

Перед педагогом стоит первоочередная задача – формировать учебную деятельность учащихся. Не научив самостоятельно учиться, не умея «жить своим умом», учащийся постоянно будет надеяться на получение готовых знаний от преподавателя, ориентироваться на заучивание и механическое запоминание научных положений из книг и не будет делать ни единой попытки применять эти положения на практике.

Руководство в детских группах и его стили.

Стиль и методы руководства детскими группами и коллективами должны отличаться от приемов руководства коллективами взрослых людей, так как в качестве основной задачи в управлении детскими группами и коллективами ставится задача обучения и воспитания у детей умений и навыков группового взаимодействия. Существуют и возрастные особенности руководства детскими коллективами, отражающие специфику возрастной психологии и обеспечивающие преемственность в развитии соответствующих коммуникативных умений. Выясним, каковы особенности педагогического руководства детскими



группами и коллективами с учетом общих задач обучения и воспитания, а затем ответим на вопрос о специфике руководства объединениями детей разного возраста, начиная от раннего дошкольного и кончая старшим школьным возрастом.

Практически организуя работу детских групп и коллективов, педагог должен преследовать следующие цели:

1. Научить детей правильно распределять между собой роли в совместной деятельности и выполнять свои ролевые обязанности.

2. Научить детей быть руководителями в групповой деятельности.

3. Научить детей подчиняться заданным правилам совместной работы, быть также и хорошими исполнителями.

4. Научить детей умело общаться друг с другом, устанавливая и поддерживать хорошие деловые взаимоотношения.

5. Научить детей создавать в группе эмоционально благоприятные личные взаимоотношения.

6. Научить каждого ребенка быть независимым в группе или коллективе, преследуя собственные цели, в то же самое время не ущемлять интересов других членов группы.

7. Научить детей умело вести дискуссию, высказываться самим и слушать других, доказывать свою правоту и признавать правильность позиций других людей.

8. Научить детей снимать конфликты в сфере личных и деловых межличностных отношений.

Наиболее распространена классификация стилей руководства, включающая авторитарный, демократический и либеральный (попустительский) стили.

При авторитарном стиле руководства педагог все берет на себя. Цели деятельности, способы ее выполнения единолично задаются педагогом. Свои действия он не объясняет, не комментирует, проявляет чрезмерную требовательность, категоричен в суждениях, не принимает возражений, с пренебрежением относится к мнениям, инициативе детей. Педагог постоянно проявляет свое превосходство, у него отсутствует сопереживание, сочувствие. Воспитанники оказываются в позиции ведомых, в позиции объектов педагогического воздействия.

Преобладает официальный, приказной, начальственный тон обращения, форма обращения – указание, поучение, приказ,



инструкция, окрик. Общение строится на дисциплинарных воздействиях и подчинении.

Этот стиль можно выразить словами: «Делайте, как я говорю, и не рассуждайте».

Такой стиль тормозит развитие личности, подавляет активность, сковывает инициативу, порождает неадекватную самооценку; в отношениях он воздвигает непроницаемую стену, смысловой и эмоциональный барьеры между педагогом и детьми.

При *демократическом стиле руководства* общение и деятельность строятся на творческом сотрудничестве. Совместная деятельность мотивируется педагогом, он прислушивается к мнению детей, поддерживает право воспитанника на свою позицию, поощряет активность, инициативу, обсуждает замысел, способы и ход деятельности. Преобладают организующие воздействия. Этот стиль характеризуется положительно-эмоциональной атмосферой взаимодействия, доброжелательностью, доверием, требовательностью и уважением, учетом индивидуальности личности. Основная форма обращения – совет, рекомендация, просьба.

Данный стиль руководства можно выразить словами: «Вместе задумали, вместе планируем, организуем, подводим итоги».

Этот стиль располагает воспитанников к педагогу, способствует их развитию и саморазвитию, вызывает стремление к совместной деятельности, побуждает к самостоятельности, стимулирует самоуправление, высокую адекватную самооценку и, что особенно значимо, способствует становлению доверительных, гуманистических отношений.

При *либеральном стиле руководства* отсутствует система в организации деятельности и контроля. Педагог занимает позицию стороннего наблюдателя, не вникает в жизнь коллектива, в проблемы отдельной личности, довольствуется минимальными достижениями. Тон обращения диктуется желанием избежать сложных ситуаций, во многом зависит от настроения педагога, форма обращения – увещевания, уговоры.

Этот стиль ведет к панибратству или отчуждению; он не способствует развитию активности, не побуждает к инициативе, самостоятельности воспитанников. При таком стиле руководства отсутствует целенаправленное взаимодействие «воспитатель-дети».



Этот стиль может быть выражен словами: «Как все идет, так и пусть идет».

В чистом виде тот или иной стиль руководства встречается редко.

Наиболее предпочтителен демократический стиль. Однако в деятельности педагога могут присутствовать и элементы авторитарного стиля руководства, например, при организации сложного вида деятельности, при установлении порядка, дисциплины. Элементы либерального стиля руководства допустимы при организации творческой деятельности, когда целесообразна позиция невмешательства, предоставления воспитаннику самостоятельности.

Обучение детей общению и взаимодействию с людьми.

Особую педагогическую задачу составляет воспитание у ребенка способности оставаться в коллективе свободной, независимой личностью, не обезличиваться и не утверждать свое личное «я» за счет свободы и подавления личностей в других людях, нарушая их интересы. Практическое решение данной проблемы иногда осложнено тем, что не каждый взрослый человек в состоянии вести себя так как положено, готов стать примером и образцом для подражания со стороны детей.

Первый, явно выраженный интерес к сверстникам дети начинают проявлять уже в раннем детстве. Начиная с этого времени у них можно воспитывать полезные формы группового поведения, обучать необходимым коммуникативным умениям и навыкам.

Группа детского сада – это первое социальное объединение детей, в котором они занимают различное положение. В дошкольном возрасте проявляются различные взаимоотношения – дружеские и конфликтные, здесь выделяются дети, испытывающие трудности в общении. С возрастом отношение дошкольников к сверстникам меняется, они оцениваются не только по деловым качествам, но и по личностным, прежде всего нравственным. Это обусловлено развитием представлений детей о нормах морали, углублением в понимание содержания нравственных качеств. Отношения ребенка с детьми также во многом определяются характером общения дошкольника с воспитателем детского сада, окружающими его взрослыми. Стиль общения педагога с детьми, его ценностные установки



отражаются в отношениях детей между собой, в психологическом микроклимате группы. Таким образом, успешность эволюции его отношений со сверстниками оказывает важное воздействие на развитие ребенка. Вследствие этого существует единая система формирования коммуникативной функции ребенка, развития его личности.

Таблица 23. Основные задачи обучения детей общению и взаимодействию с людьми и их содержание

Задача обучения детей общению и взаимодействию с людьми	Содержание задачи обучения детей общению и взаимодействию с людьми
1	2
Обучение распределению обязанностей и ролевым формам внутригруппового взаимодействия.	- Проведение систематической разъяснительной работы, направленной на то, чтобы убедить детей в том, что коллективная деятельность, построенная на основе разделения функций, их специализации и кооперации, координации усилий членов группы, является прогрессивной. Следует особо подчеркнуть значимость каждой роли в группе для развития индивида как личности, необходимость ролевой взаимозаменяемости, при которой каждый имеет право и возможность побывать в различных социально-психологических ролях.
Развитие организаторских умений и исполнительских навыков у детей.	- Ребенку прежде всего нужно показать, как собрать детей, распределить между ними обязанности, добиться того, чтобы каждый из них хорошо понял и принял свою роль. - Сначала взрослому нужно научить ребенка подчиняться ему, а затем – своим товарищам, причем необходимо следить за тем, чтобы от внешнего контроля за своей деятельностью ребенок постепенно переходил к внутреннему самоконтролю, от добросовестного выполнения обязанностей в присутствии других людей к добросовестному их исполнению наедине с самим собой. - Не менее важно своевременно научить детей подчиняться другим и быть хорошими



1	2
	<p>исполнителями своих обязанностей внутри социальной группы.</p> <ul style="list-style-type: none">- Важным моментом обучения исполнительской деятельности является научение следованию заданным в группе или коллективах правилам поведения. Большую пользу в этом плане ребенку может принести включение его в групповую работу, предполагающую строгое следование различным правилам, варьирование время от времени самого характера этих правил, действующих в группе.
Обучение деловому взаимодействию.	<ul style="list-style-type: none">- Развитие у ребенка умения менять стратегию и тактику внутригруппового поведения в зависимости от ситуации и особенностей партнера по совместной деятельности, гибко приспосабливаться к нему. Для этого ребенок должен быть готов взять на себя разные роли в группе, а при необходимости-обязанности товарищей по деятельности, научиться действовать решительно, быстро и уверенно в любой ситуации.- Детей необходимо также учить устанавливать хорошие личные контакты, располагать к себе людей, создавать и поддерживать у них хорошее настроение.
Развитие функционально-ролевой адаптации и взаимозаменяемости в совместной деятельности.	<ul style="list-style-type: none">-Распределение начальных действий и операций – задается системой преобразований, обуславливающих поиск принципа построения изучаемого объекта;- Обмен способами действия – задается необходимостью преобразования различных способов действия для получения совокупного продукта деятельности;-Взаимопонимание – задается характером включения различных способов действия в совместную деятельность (взаимопонимание позволяет установить соответствие собственного действия и его продукта действиям других участников деятельности).



1	2
<p>Формирование умения устанавливать и поддерживать личные контакты с товарищами.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Дать детям представления о различных эмоциональных состояниях (радость, грусть, обида, гнев, страх, удивление); - Учить передавать своё эмоциональное состояние посредством мимики, жестов, пантомимики; - Учить замечать эмоциональное состояние сверстников, обучить детей конкретным способам преодоления своего эмоционального неблагополучия, накапливать опыт практических действий. - Дать детям представления об индивидуальных особенностях, учить понимать их чувства и переживания; - Развивать чуткость и внимание к сверстникам, умение действовать с учетом их потребностей и интересов; - Формировать оценочное отношение к поступкам; - Укреплять дружеские взаимоотношения между детьми. - Учить детей устанавливать контакт со сверстником с помощью речевых и неречевых средств; - Учить понимать и выражать своё настроение при помощи слов; - Развивать умение четко, ясно, грамматически правильно высказывать в речи своё коммуникативное намерение; - Учить вести диалог.
<p>Воспитание у детей способности оставаться независимыми в группе, уважать мнения и учитывать интересы других ее членов.</p>	<p>Учить детей не обезличиваться и не утверждать свое личное «Я» за счет свободы и подавления личностей в других людях, нарушая их интересы. Практическое решение данной проблемы иногда осложнено тем, что не каждый взрослый человек в состоянии вести себя так как положено, готов стать примером и образцом для подражания со стороны детей.</p>
<p>Обучение умению вести дискуссию.</p>	<p>Дискуссия - диалог чаще всего применяется для совместного обсуждения учебных проблем, решение которых может быть достигнуто путем взаимодополнения,</p>



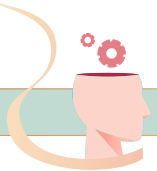
1	2
	<p>группового взаимодействия по принципу “индивидуальных вкладов” или на основе согласования различных точек зрения, достижения консенсуса.</p> <ul style="list-style-type: none">- Учить следовать определенным правилам в дискуссиях.– Учить уточнять и определять свою позицию. <p>Научить аргументировано отстаивать свою точку зрения и в то же время осознать право других иметь свой взгляд на эту проблему, быть индивидуальностью.</p>
<p>Обучение умению предупреждать возникновение и разрешать уже возникшие межличностные конфликты.</p>	<p>Имея в виду природную импульсивность детей, их эмоциональную экспансивность и несдержанность, неумение контролировать свои действия и поступки, важно как можно раньше научить детей следовать определенным правилам в спорах и дискуссиях — таким, которые предупреждают возникновение конфликтных и тупиковых ситуаций в совместной деятельности.</p>
<p>Построение личных взаимоотношений детей на основе концепции морального развития Л. Колберга.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Воспитывать с помощью моральных дилемм – ситуаций морального выбора, в которых нет какого-либо одного однозначно правильного решения, а есть разные решения, которые учитывают различные интересы.- Обеспечить погружение детей в систему новых для них отношений, тем самым накапливается определенный опыт социального поведения в условиях, формирующих элементы положительной ориентации, нравственные установки, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, аморально.



Особенности работы с детскими группами.

Таблица 24. Возрастные особенности детских групп

Возрастной период	Особенности
1	2
7-8 лет	Подвижность, любознательность, конкретность мышления, большая впечатлительность, подражательность и вместе с тем неумение долго концентрировать свое внимание на чем-либо. В эту пору высок естественный авторитет взрослого. Все его предложения принимаются и выполняются очень охотно. Его суждения и оценки, выраженные эмоциональной и доступной для детей форме, легко становятся суждениями и оценками самих детей.
9-10 лет	Отличаются большой жизнерадостностью, внутренней уравновешенностью, постоянным стремлением к активной практической деятельности. Эмоции занимают важное место в психике этого возраста, им подчинено поведение ребят. Дети этого возраста весьма дружелюбны, легко вступают в общение. Для них все большее значение начинают приобретать оценки их поступков не только со стороны старших, но и сверстников. Их увлекает совместная коллективная деятельность. Они легко и охотно выполняют поручения и отнюдь не безразличны к той роли, которая им при этом выпадает. Они хотят ощущать себя в положении людей, облеченных определенными обязанностями, ответственностью и доверием. Неудача вызывает у них резкую потерю интереса к делу, а успех сообщает эмоциональный подъем. Далекое цели, неконкретные поручения и беседы «вообще» здесь неуместны. Из личных качеств они больше всего ценят физическую силу, ловкость, смелость, находчивость, верность. В этом возрасте ребята склонны постоянно меряться силами, готовы соревноваться буквально во всем. Их захватывают игры, содержащие тайну, приключения, поиск, они весьма расположены к эмоционально окрашенным обычаям жизни, ритуалам и символам. Они охотно принимают руководство взрослого. К его предложениям относятся с доверием и с готовностью откликаются на них. Доброжелательное отношение и участие взрослого (педагога, вожатого) вносят оживление в любую деятельность ребят, и вызывает их активность.



1	2
11-12 лет	<p>Резко возрастает значение коллектива, его общественного мнения, отношений со сверстниками, оценки ими его поступков и действий. Младший подросток стремится завоевать в их глазах авторитет, занять достойное место в коллективе. Заметно проявляется стремление к самостоятельности и независимости, возникает интерес к собственной личности, формируется самооценка, развиваются абстрактные формы мышления. Часто он не видит прямой связи между привлекательными для него качествами личности и своим повседневным поведением. В этом возрасте ребята склонны к творческим и спортивным играм, где можно проверить волевые качества: выносливость, настойчивость, выдержку. Их тянет к романтике.</p>
13-15 лет	<p>Складываются собственные моральные установки и требования, которые определяют характер взаимоотношений со старшими и сверстниками. Появляется способность противостоять влиянию окружающих, отвергать те или иные требования и утверждать то, что они сами считают несомненным и правильным. Они начинают обращать эти требования и к самим себе. Они способны сознательно добиваться поставленной цели, готовы к сложной деятельности, включающей в себя и малоинтересную подготовительную работу, упорно преодолевая препятствия. Чем насыщеннее, энергичнее, напряженнее их жизнь, тем более она им нравится. Больше не существует естественный авторитет взрослого. Они болезненно относятся к расхождениям между словами и делами вожакого. Они все настойчивее начинают требовать от старших уважения своих взглядов и мнений и особенно ценят серьезный, искренний тон взаимоотношений.</p>
16-17 лет – юношеский возраст.	<p>Формируются привычки. Обеспокоены своей сексуальной природой и особенностями умственного развития. Это сопровождается возникновением эмоциональных отношений между юношами и девушками. Их мышление достигает новых высот. Характер к этому возрасту уже, как правило, сформирован, но неустойчивая самооценка, комплексы. Любят дебаты и споры. Их воображение обычно находится под контролем рассудка и суждений.</p>



1	2
	<p>Их очень интересуют собственные особенности и свой внешний облик. Хотят социального утверждения. Способны контролировать свои эмоции. Устремленность в будущее, построение жизненных планов. Растет желание помогать другим. В общении появляется потребность во внутренней близости, откровенности, и тайнах, секретах. Потребность в неформальном, доверительном общении со взрослым. Устанавливаются эмоциональные контакты с взрослыми на более высоком сознательном уровне.</p>

Самоуправление в средних и старших классах.

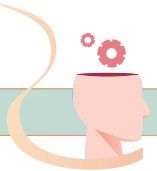
Понятие «самоуправление» говорит само за себя и означает, что та область, на которую оно распространяется и применяется обществом или субъектом, представляет собой самоорганизацию, исключая принудительное поведение, определяемое правилами, принципами, законами, продиктованными кем-то другим извне, то есть без участия и согласия самого субъекта.

Самоуправление – самостоятельность какой-либо организованной социальной общности в управлении собственными делами. Этот термин имеет очень продолжительную историю, реальный апробированный временем опыт использования такой формы организации небольших сообществ, как самоуправление.

Ученическое самоуправление – это особый вид управления, основной в детском общественном объединении. Самоуправление – это осуществление детским объединением управления собственной деятельностью. Управление – объединение распределенных действий в общую деятельность, направленную на достижение единой цели.

Самоуправление школьников – необходимый компонент содержания современного воспитания личности. С помощью ученического самоуправления создаются условия, способствующие непрерывному личностному росту каждого школьника. Именно гражданское становление ребенка, раскрытие его талантов, способностей, реализация потребностей в творчестве, романтической жизни, дружбе, познания мира, а также защита прав каждого ребенка.

Орган ученического самоуправления — группа обучающихся, которым детским коллективом делегированы полномочия и



ответственность для реализации принятых этим сообществом конкретных целей деятельности. Самоуправление развивается успешно, если учащиеся оказываются в ситуации выбора и сами определяют пути решения поставленной проблемы. Именно принятие решения является ключевым для формирования мотива группового действия. Развиваясь в каждом из видов деятельности учащихся, ученическое самоуправление охватывает все большее количество задач, и не только тех, которые выполняли раньше педагоги. В результате развития самоуправления постановка управленческих задач во многом зависит от инициативы и самостоятельности учащихся.

Организация детской групповой деятельности.

Концепцией групповой работы является концепция сотрудничества – как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности. В концепции сотрудничества и учитель, и ученик являются субъектами учебного процесса. Причем для младших школьников функция субъектов учебной деятельности пока ещё сложна, но вполне доступна роль коллективного субъекта, где группа учащихся совместно, в сотрудничестве друг с другом решает учебную задачу, при этом реализуются принципы соучастия, сопереживания, сотворчества, самоуправления.

К формам групповой деятельности во внеучебное время относят коллективные творческие дела, чередование традиционных поручений (ЧТП), сюжетно – ролевые игры, коллективное планирование, коллективный анализ и др. Наиболее распространенными являются коллективные творческие дела (КТД).

Развитие личности в детских группах и коллективах.

Вне общения со взрослыми людьми и другими детьми ребенок вряд ли приобретет нужные ему человеческие качества. Следовательно, коллектив ему необходим. Но коллектив, как мы выяснили ранее, при наделении его слишком большими полномочиями и властью над личностью, а также при недостаточно высоком уровне собственного развития ребенка может препятствовать его дальнейшему росту. Педагог на практике сталкивается, таким образом, со сложной задачей: как, управляя



развитием самого коллектива, усиливать его положительное и уменьшать возможное отрицательное воздействие на личность ребенка.

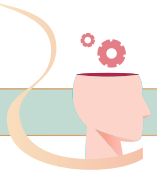
Для того чтобы положительно и разносторонне влиять на личность ребенка, детский коллектив должен жить достаточно разнообразной жизнью, включающей виды деятельности, способствующие развитию личности. На практике большинство детских коллективов чаще всего заняты одним, реже двумя и очень редко тремя разными видами деятельности. В них ребенок не в состоянии получить возможность для разностороннего личностного развития. Тогда остается один выход: *сделать ребенка активным участником сразу нескольких детских коллективов, занятых различными видами деятельности и в совокупности обеспечивающих ребенку нужное разнообразие личностного роста.*

Это не есть единственно возможное и оптимальное решение проблемы, так как в пределах доступного для ребенка социального окружения не всегда находится нужное количество разнообразных по содержанию деятельности детских объединений. Тогда можно сделать так, чтобы ребенок непосредственно участвовал в работе двух, максимум — трех детских коллективов, каждый из которых, в свою очередь, занимался бы двумя-тремя различными видами деятельности, взаимодополняющими друг друга в их влиянии на личностное развитие ребенка. Участвуя в деятельности каждого из них, ребенок будет иметь возможность приобретать достаточное количество различных полезных личностных свойств, причем в зависимости от его собственных способностей и склонностей. Разумно, чтобы каждым детским коллективом в этом случае руководили два-три педагога — специалисты в различных областях человеческой деятельности.

Тема 14. Учебно-педагогическое сотрудничество

Взаимодействие субъектов образовательного процесса и его общие характеристики.

Образовательный процесс представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие. Это и собственно учебное или, точнее, учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя (студента — преподавателя); это и взаимодействие учеников (студентов) между собой; это и межличностное



взаимодействие, которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогическое взаимодействие.

Учебное взаимодействие ранее часто описывалось схемой $S \rightarrow O$, где S — это активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Ученик рассматривался как объект обучения и воспитания. Основываясь на такой характеристике взаимодействия, как активность всех его участников, схему учебного взаимодействия в последние годы трактуют как двухстороннее субъектно-субъектное взаимодействие $S_1 \leftrightarrow S_2$ где S_1 — учитель (преподаватель) и S_2 — ученик (студент) образуют общий совокупный субъект S_Σ характеризующийся общностью цели этого взаимодействия. С учетом того, что учитель работает в группе, в классе, члены которых также взаимодействуют между собой, в его педагогическую задачу входит и формирование этого класса (группы) как совокупного субъекта, чьи учебные усилия также должны быть направлены на достижение общей цели. Складывающаяся схема учебного взаимодействия, таким образом, представляет собой многоярусное образование, прочность которого основывается, в частности, на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия.

Психологический контакт возникает в результате общности психического состояния людей, вызванной их взаимопониманием и связанной с обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу взаимодействующих сторон. Психическое состояние определяется в психологии как целостная характеристика психической деятельности человека в определенный период времени, показывающая своеобразие протекания его психических процессов, предшествующего состояния и свойств личности.

Контакт осознается и переживается субъектами как положительный подкрепляющий взаимодействие фактор. В условиях контакта наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, сам факт его установления приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Другими словами, внутренними механизмами контакта являются эмоциональное и интеллектуальное сопереживание, сомышление, содействие.



Таблица 25. Позиции педагогов в образовательном процессе и их сущность

Позиции педагогов в образовательном процессе, их сущность	
Профессиональная	Непрофессиональная
<p>Профессионализм позиции педагога определяется ее осознанностью, культурными и этическими основаниями. Профессионалу свойственно четкое осознание мотивов своей деятельности и понимание закономерностей ее построения, осознание желания:</p> <ul style="list-style-type: none"> - действительно помочь воспитаннику; - «укротить дерзкую резвость», чтобы ребенок вам не мешал; - самовыразиться в позиции взрослого ментора; - выполнить указание администрации; - прийти на помощь семье воспитанника, которая не способна с ним справиться и т.д. С другой стороны, значима установка педагога на себя с позиции воспитателя как транслятора норм, источника нравственного влияния, помощника ребенка и т.д. <p>Для формирования подлинно профессиональной позиции необходим факт культурной самоидентификации педагога: носителем какой культуры он является. Вместе с тем цель воспитательной деятельности для профессионала становится исходным пунктом саморазвития.</p>	
Субъектная	Объектная
<p>Профессионально-педагогическая позиция имеет субъектную природу. Педагог не просто условие процесса личностного развития ребенка, а его участник, его субъект. Степень субъектности проявляется в позиции, которую он занимает во взаимодействии. Причем степень активности зависит от уровня воспитанности и готовности воспитанника к самоизменению, от позиции семьи, от типа сложившихся отношений. Только субъектность педагогической позиции обеспечивает реализацию предмета педагогики, который в определении Ш.А. Амонашвили предстает как «Человек – создатель человека»</p>	
Концептуальная	Рецептурная
<p>Максимальную степень активности субъектная позиция приобретает в случае ее концептуализации, которую характеризуют ярко выраженный авторский «почерк», теоретическая обоснованность действий, целостность педагогической деятельности. Педагог, занимающий концептуальную позицию, обнаруживает способность к построению авторского контекста педагогической деятельности, к продуктивной работе в изменяющихся условиях.</p> <p>Эту позицию отличает:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сохранение устойчивой системы принципов и профессиональных регулятивов вне зависимости от вариативности ситуаций – существует индивидуальная стратегия решения педагогических задач; 	



- собственная логика работы, связанная с авторским пониманием механизмов развития познавательных и воспитательных процессов, учетом своих индивидуальных возможностей; – умение конструировать свои действия, приводить их в систему – профессиональная «оформленность» и целостность поведения;
- максимальное использование воспитательного потенциала любой ситуации;
- склонность к поиску оригинальных методических и технологических решений профессиональных задач любой степени сложности.

Для того, чтобы стать педагогом, важно не только владеть набором конкретных педагогических методов, форм, приемов, средств, но и **иметь стратегическую линию своего профессионального поведения.** Главным критерием успешности педагогического влияния является *совесть*, поэтому педагог прежде всего должен занимать высокую нравственную позицию

Гуманистическая	Антигуманная
<p>Осознанный выбор этой позиции предполагает, что в каждом ребенке спрятаны внутренние силы и возможности для позитивного, творческого, развивающего личностного решения своих проблем. Педагогу нужно только обеспечить соответствующие условия. Одним из исходных условий воспитания в ситуации все возрастающего самосознания современных детей и молодежи становится восприятие и принятие воспитанника таким, каков он есть, или, в формулировке Я.Корчака, признание «права ребенка быть самим собой». В такой позиции процесс воспитания становится глубинным общением его участников, в нем реализуется «доминанта на другого» как основа межсубъектных отношений. Глубинное воспитывающее общение, в отличие от информационно-ситуативного и реактивного, превращается во встречу представителей разных возрастных поколений, сопричастных друг другу не ситуативно, но бытийно в момент, когда они в равной степени обучаются (оба учатся жить и понимать друг друга)</p>	
Демократическая	Авторитарная
<p>Демократическая позиция педагога отличается стремлением к обеспечению осознанного принятия на себя прав и обязанностей всеми участниками педагогического процесса, к организации продуктивного взаимодействия, упрочению организационных связей, побуждающих свободное творчество педагогов и воспитанников</p>	
Понимающая	Индифферентная
<p>Воспитательные эффекты во многом зависят от того, сумеет ли взрослый человек не только принять своего подопечного таким, каков он есть, но и понять, почему он такой. Согласно гуманистической психологии и педагогике, воспитателю не следует идеализировать или упрощать</p>	



природу ребенка. Он всегда должен признавать возможность, и даже естественность, присутствия негативных, порой разрушительных тенденций в процессе становления подрастающего человека. Жизнь воспитателя как понимающее бытие предполагает:

§ понять воспитанника воспитатель может только сам, никто за него этого сделать не может;

§ воспитатель способен понять не всякого воспитанника, а только того, в котором он заинтересован, который составляет частицу его жизни;

§ возрастить культуру в себе человек способен только сам, прилагая усилия к осмыслению ее феноменов (Л.М. Лузина).

«Жизнь воспитателя как понимающее бытие» предъявляет к педагогу требования **максимальной объективности, беспристрастности в процессе понимания воспитанника, необходимости «освободить» свое знание от установок**, определяемых не только сиюминутными настроениями, но и влияниями культуры, «требованиями дня». В «обязанность» воспитателя входит хотя бы эпизодически воспринимать мир и ту ситуацию, в которой осуществляется общение, глазами ребенка, «увидеть мир, как в первый раз», «удивиться миру» (Е. Финк). Не менее важно быть способным к самопониманию и независимому мышлению.

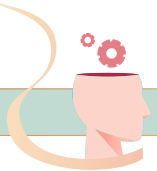
Стержневой характеристикой, способной к диалогическому общению с воспитанником, должна стать толерантность – чувство, выражающее терпимость педагога к любым проявлениям «инакости» со стороны «другого». Толерантность, как считает Б.М. Целовников, – это показатель неотчужденности сознания педагога, его готовности искренне и глубоко проникать в мир ребенка

Поддерживающая (фасилитирующая)

Конкурирующая

Отражает готовность педагога оказать предупреждающую и оперативную помощь воспитаннику в решении индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, трудностями в обучении, жизненным и профессиональным самоопределением. Позиция поддержки предполагает признание приоритета воспитанника в решении им своих проблем, умение выявить его реальный потенциал, способствующий успешности работы над проблемой. Для подобной позиции характерны такие характеристики: совместность, содействие, сотрудничество, доброжелательность, безопечность действий, умение защищать права ребенка в самых разных ситуациях его жизнедеятельности (О.С. Газман).

К. Роджерс выделяет еще одно профессиональное свойство педагога – конгруэнтность, или способность быть самим собой с воспитанниками, искренним во всех проявлениях, что открывает возможность заражать подопечных своим отношением к жизни, людям, событиям; становиться образцом для подражания



Учебно-педагогическое сотрудничество.

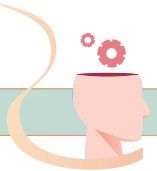
Образовательный процесс представляет собой многоплановое взаимодействие. В него включаются собственно учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя, взаимодействие учеников между собой, а также межличностное взаимодействие, которое может влиять на учебно-педагогическое взаимодействие как положительно,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

Для обозначения учебной работы, основанной на непосредственном взаимодействии обучаемых, исследователи употребляют такие наименования, как «групповая работа», «совместная учебная деятельность», «совместно-распределенная учебная деятельность», «коллективно-распределенная учебная деятельность», «учебное сотрудничество» и др. В настоящее время в отечественной педагогической психологии чаще используется термин «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и общий по отношению к другим терминам, обозначающий в то же время многостороннее взаимодействие внутри учебной группы и взаимодействие учителя с группой.



Таблица 26. Характеристика сотрудничества как совместной деятельности, как организационной системы активности взаимодействующих субъектов

Характеристика	Последствия
1	2
Пространственное и временное сопричастие	Активное участие каждого учащегося в решении поставленной задачи и выбор каждым учащимся лично-значимого предмета деятельности. Растет познавательная активность и творческая самостоятельность детей; меньше времени тратится на формирование знаний и умений.
Единство цели	Снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации; возрастает объем усваиваемого (материала) и глубина понимания.
Организация и управление деятельностью	Учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки, темп работы.
Разделение функций, действий, операций	Ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей. Появляется большая коллегиальность, большая аргументированность (за счет большего, чем в диаде, количества возникающих мыслей), большая контактность и лабильность группы.
Наличие позитивных межличностных отношений	Возрастает сплоченность класса / учебной группы, при этом само- и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности. Меняется характер взаимоотношений между учениками, между учителем и учениками и т.д.



Учебное сотрудничество в учебном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по следующим четырем линиям: 1) учитель — ученик (ученики), 2) ученик — ученик в парах (диадах) и в тройках (триадах), 3) общегрупповое взаимодействие учеников во всем учебном коллективе, например, в языковой группе, в целом классе и 4) учитель — учительский коллектив. Г.А. Цукерман добавляет еще одну важную генетически производную от всех других линий — сотрудничество ученика «с самим собой» (а может быть, это справедливо и для учителя).

Динамику форм учебного сотрудничества мы рассматриваем как последовательное движение ученика: от сотрудничества со сверстниками, к сотрудничеству с учителем и далее — к сотрудничеству с самим собой.

Совместная учебная работа учащихся предполагает их непосредственное обращение друг к другу за советом и помощью. В сотрудничестве со сверстниками дети учатся помогать товарищу, обращаться за помощью друг к другу, формулировать свою точку зрения, выяснять точку зрения своих партнеров, обнаруживать разницу точек зрения, пытаться разрешить разногласия с помощью аргументов. Такое сотрудничество необходимо для формирования способности строить своё действие с учётом действий партнёра, понимать и принимать мнение друг друга, уметь учитывать индивидуальное эмоциональное состояние партнёров; обладать инициативностью, способностью добывать недостающую информацию; обладать готовностью к составлению плана совместной деятельности; уметь решать конфликт, проявляя самокритичность и дружелюбие в оценке участника совместного действия. При учебном сотрудничестве со сверстниками прямая помощь учителя вредна, так как он берёт на себя рефлексивную часть работы.

Сотрудничество со сверстником предполагает умение сотрудничать с учителем. Ситуации учебного сотрудничества с педагогом возникают, когда группа учащихся при решении поставленной учителем практической задачи замечают причины своей некомпетентности и указывают их учителю. Учебное сотрудничество характеризуется активностью учащегося, который, решая практическую задачу, осознаёт, что для её решения ему не хватает определённых знаний или способов действий.



Влияние сотрудничества на учебную деятельность.

подавляющее большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса (фронтальная, индивидуальная, соперничество, сотрудничество) свидетельствует о положительном влиянии специально организованного учебного процесса в форме сотрудничества на деятельность его участников. Это выражается, в частности, в том, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи (Г.С. Костюк и др., В. Янтос), лучше усваивается новый материал (В.А. Кольцова и др.). Доказано, что по сравнению с индивидуальной работой по схеме «учитель — ученик» внутригрупповое сотрудничество в решении тех же задач повышает его эффективность не менее, чем на 10%. Исследования показали также неоднозначность решения вопроса однородности (гомогенности) или разнородности (гетерогенности) состава сотрудничающей группы и преимущества организации внутригруппового сотрудничества по диадному, триадному или общегрупповому принципу.

Таблица 27. Достоинства совместной учебной деятельности

№ п/п	Достоинства
1	Возрастают объем усваиваемого материала и глубина его понимания
2	Растут познавательная активность и творческая самостоятельность детей
3	Тратится меньше времени на формирование знаний и умений
4	Меньше становится проблем с дисциплиной, обусловленных дефектами учебной мотивации
5	Ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортнее чувствуют себя в школе
6	меняется характер взаимоотношений учеников
7	Усиливается сплоченность класса, при этом самоуважение и взаимное уважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности
8	Ученики приобретают важнейшие социальные навыки – такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения
9	Учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные симпатии детей, уровень их подготовки, свойственные им темпы работы



10	Воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем развитии проходят стадию конфликтных отношений и преодолеть ее без вмешательства учителя школьники, как правило, еще не могут.
11	Совместная работа учащихся влияет не только на каждого из них, но и на саму их деятельность.
12	У учеников вырабатывается умение оценивать себя не просто с точки зрения другого, а с разных точек зрения в зависимости от его, ученика, места и функции в совместной деятельности.

Приемы сотрудничества и его фазы.

Учебное сотрудничество организуется с помощью различных способов, приемов, которые одновременно регламентируют деятельность участников. Наиболее распространенными способами учебного сотрудничества при решении учебных задач являются дискуссия, обсуждение проблемного вопроса. Диалог и совместное решение возникают в том случае, когда требуются логическое рассуждение, взаимный анализ и взаимная оценка разных точек зрения.

Таблица 28. Основные приемы, которые способствуют укреплению сотрудничества

Приём	Цель и содержание приёма
1	2
Вербальное обращение к обучающемуся	Возбуждается и укрепляется радостное ожидание, предвкушение удовольствия. «Давай подумаем вместе...», «Может быть, сделаем так?»
Стимулирующее общение, вызывающее радость обучающегося	Воспитывается любовь и доверие человека к человеку. Тональность произнесения фраз должна быть располагающей, доброжелательной, уважительной, выражающей восхищение.
Дорисовывание	Независимо от того, как ребенок ведет себя на конкретном занятии, педагог «накладывает» на него «краски», веря в то, что обучающийся настроен на совершенствование – «ребята, сегодня у нас радостное событие!»



1	2
Приобщение детей к плану занятия	Обучающиеся сами должны задать тон занятию, стать единомышленниками педагога.
Всеобъемлющее доверие	Обращаясь к ребенку со словами: «Только ты это сможешь сделать», «Это очень трудное дело, поэтому добровольцы вперед!» педагог показывает, насколько он доверяет ему.
Создание обстановки коллективного познавательного поиска и раздумий	Положительный результат решения проблемы, обогащение каждого участника новыми знаниями, умениями, удовлетворение от совместной творческой деятельности, приобретение нового опыта общения, личностное самосовершенствование, самооценка своего участия в совместной деятельности.

Таблица 29. Динамика становления совместной деятельности (по В.П. Панюшкину)

Фазы совместной деятельности	Возникающие формы учебного сотрудничества
1	2
1. Приобщение к деятельности	Разделенные между учителем и учащимися действия,
	Имитируемые действия учащихся
	Подражательные действия учащихся
2. Согласование деятельности учащихся с учителем	Саморегулируемые действия учащихся
	Самоорганизуемые действия учащихся
	Самопобуждаемые действия учащихся
3. Партнерство в совершенствовании освоения деятельности	Равнопартнерство

Чем старше обучаемые, тем быстрее будет пройден путь становления подлинно совместной деятельности и достигнуто равнопартнерское, субъектно-субъектное взаимодействие в образовательном процессе.



Тема 15. Взаимодействие субъектов образовательного процесса вуза как основа эффективности учебной деятельности

Переход к субъект-субъектной парадигме образования.

Новая «субъект-субъектная» парадигма образования, вызревшая на рубеже XX-XXI вв. в условиях смены научно-технической революции революцией гуманитарной, основывается на представлении личности как самоценности, цели, а не средства общественного развития.

«Субъект-субъектная» парадигма предполагает, что психика выступает в качестве открытой и находящейся в постоянном взаимодействии системы. Парадигму в образовании можно понимать, как совокупность ключевых педагогических концептуальных положений и идей, которые определяют педагогические научные исследования и признаны педагогической общественностью в конкретный период.

Переход к субъект-субъектной парадигме образования предполагает определенные изменения в характере взаимодействия педагога и учащихся. Прежде всего, эти изменения затрагивают отношения участников образовательного процесса, применяемые формы и методы обучения, подход к оценке взаимодействия. Несмотря на значительную теоретическую и практическую базу, доказывающую эффективность сотрудничества характера взаимодействия в учебном процессе, реализация субъект-субъектной парадигмы образования незначительно затронула образовательную среду высшей школы. Данное положение актуализирует вопросы, связанные с организацией взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе.

Одной из ключевых проблем высшей школы является повышение эффективности взаимодействия преподавателей и студентов, что непосредственно влияет на качество обучения.

Изучение генезиса проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса позволило выявить несколько разных позиций:

1) гуманное, но одностороннее отношение к обучающемуся со стороны педагога – Добролюбов Н.А., Ушинский К.Д., Сухомлинский В.А. и др.;

2) планомерное воздействие на обучающегося с целью формирования заданных качеств – можно сказать, что это принцип педагогики советского периода;

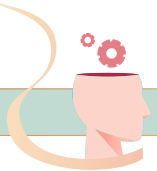


3) разработка и внедрение в педагогический процесс идеи сотрудничества, в отдельных исследованиях определяется как совместная деятельность преподавателя и обучающихся, которая характеризуется достижением определенных целей (Амонашвили Ш.А., Ляудис В.Я., Днепров Э.Д.; Шляйхер А.; Атанаева М., Аманғазы М., Ногайбаева Г. и др.);

4) изучение проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса с позиций гуманистической парадигмы и утверждение приоритета субъект-субъектных отношений (Радионова Н.Ф., Джакупов С.М., Слостенин В.А., Витвицкая Л.А.; Дубровина Л. А.; Қасен Г.А. и др.).

Помимо этого, существует и современный подход к проблеме взаимодействия, пока не нашедший отражение в учебника и учебных пособиях, но определяющий его новую роль в процессе организации эффективного образовательного процесса. Взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе определяется как процесс проявления индивидуальных способов действий и общения преподавателя и студентов, направленных друг на друга, определяемых их функционально-ролевыми и личностными позициями, следствием которых являются взаимные изменения в деятельности, общении, отношениях участников педагогического процесса, а также их личностное развитие.

Обобщив сущностные характеристики взаимодействия с точки зрения этих позиций, мы несколько углубили понятие «взаимодействие обучающего и обучающихся в образовательном процессе». В связи с тем, что в качестве ведущей цели взаимодействия обучающего (педагога) и обучающихся (студентов, магистрантов, докторантов) мы рассматриваем развитие личностей взаимодействующих сторон, то и понятие «взаимодействие» в данном аспекте мы рассматриваем как многогранное и глубокое явление, состоящее из взаимопознания, взаимоотношения, взаимопонимания, взаимных действий и взаимовлияния. Все эти составные части или элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чем лучше знают и понимают друг друга субъекты определенной деятельности (в данном случае – образовательной), тем больше у них возможностей для формирования положительных личных и деловых отношений, тем эффективнее их совместная



деятельность, т.к. больше шансов прийти к согласию, договориться о совместных действиях. В свою очередь совместные дела обучающихся и обучающихся позволяют лучше узнать друг друга, способствуют усилению их влияния друг на друга.

Механизмами, запускающими эти элементы взаимодействия, выступают, на наш взгляд, такие интегративные феномены, как срабатываемость и совместимость.

Срабатываемость и совместимость как механизмы взаимодействия субъектов образовательного процесса вуза.

Срабатываемость – это феномен, характеризующий совместную деятельность людей с точки зрения ее успешности: определяется количеством, качеством, скоростью, оптимальной координацией действий партнеров и основывается на взаимном содействии. Срабатываемость со временем превращается в слаженность и ведет к продуктивности и эффективности учебной деятельности.

Совместимость достаточно хорошо изучена в психологии (найти авторов), но более упрощенная формулировка ее такова: максимально возможная удовлетворенность партнеров друг другом и высокая когнитивная идентификация. Для совместимости во взаимодействии ведущим является эмоциональный фактор, влияющий на глубокое понимание и сопереживание партнеров по взаимодействию.

При оптимальной срабатываемости в образовательном процессе главным источником удовлетворения является совместная учебная деятельность, при оптимальной совместимости этим источником служит многосторонний и многоаспектный процесс общения субъектов.

Обращаясь к проблеме взаимодействия необходимо помнить, что оно не самоцель, а важнейшее средство, необходимый способ решения поставленных задач. А эффективность его определяется, прежде всего, развитием личности взаимодействующих субъектов, степенью достижения результатов в соответствии с теми задачами, которые ставятся в образовательном процессе.



Модель формирования эффективного личностного взаимодействия обучающего и обучающихся в образовательном процессе вуза.

Таблица 30. Модель формирования эффективного личностного взаимодействия обучающего и обучающихся в образовательном процессе вуза.

Показатели	Элементы взаимодействия				
	Взаимопознание	Взаимоотношение	Взаимопонимание	Взаимные действия	Взаимовлияние
1. Мотивационный	Стремление лучше узнать и познать друг друга	Стремление к официальному и неофициальному общению	Понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед педагогом и обучающихся	Инициатива в установлении различных контактов, идущая с обеих сторон	Восприятие другого в качестве примера для подражания
2. Содержательный	Объективность и критичность в оценке негативных сторон личности партнера	Уважение позиции друг друга, соперничество, сочувствие	Понимание мотивов поведения в различных ситуациях	Координация действий на основе взаимного содействия, согласованность	Учет мнения друг друга по организации работы



3. Процессуальный	Понимание и принятие критики партнеров как способа самопознания	Творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность обучающихся	Адекватность оценок и самооценок	Срабатываемость (количество, качество, скорость проделанной работы)	Изменение способов поведения и действий после рекомендаций в адрес друг друга
4. Личностный	Объективность знания личностных особенностей, лучших сторон друг друга, интересов, увлечений и т.п.	Эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность её результатами	Принятие трудностей и забот друг друга	Осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности	Действенность обоснованных и корректных по форме обоюдных замечаний
5. Межличностный	Обоюдный интерес друг к другу	Проявление такта и внимания к мнению и предложениям друг друга	Совпадение установок на совместную деятельность	Поддержка, помощь, поддержка друг друга	Способность приходиться к согласию по спорным вопросам

Можно сказать, что реализация предлагаемой модели – это своего рода личностно-ориентированная педагогическая технология, основанная на персонализации (адекватном включении в процесс взаимодействия личностного опыта всех его субъектов).

В данном случае персонализация и диалогизация образовательного процесса – это не возврат к «парной педагогике», поскольку они опираются на применение целой системы форм сотрудничества.

Включение учебных задач в контекст жизненных проблем.

Ядром урока выступает образовательная ситуация, которую создает учитель. Цель ее состоит в построении такой среды, которая позволила бы ученикам творчески реализоваться. Наиболее «мощной» является та образовательная ситуация, в которую вместе с учащимися вовлекается сам учитель.



Результаты такого взаимодействия будут наиболее продуктивными.

Для конструирования компетентностно-ориентированных образовательных ситуаций педагогу необходимо иметь представление о жизненном опыте учеников, уровне развития социально значимых качеств и умений обучающихся, чтобы на основе их опыта конструировать образовательную ситуацию. При этом педагог отбирает материал, формулируя цель, способы взаимодействия участников, исходя из особенностей предметной деятельности, на материале которой будет создана ситуация, а также особенностей самих участников.

Основой компетентностно-ориентированных образовательных ситуаций могут служить:

- проблемные ситуации;
- упражнения и дидактические игры;
- познавательные задачи, задачи с жизненно-практическим содержанием;
- включение учебных задач в контекст жизненных проблем;
- систематизация жизненных наблюдений;
- наблюдения и эксперименты и т.п.

Педагогическая ситуация зарождается в неопределенности, трудности, когда нет готовых ответов и есть индивидуальная или общая задача переосмыслить произошедшее. В данном случае речь идет о проблемной ситуации, освоении воспитанником нового опыта, решении им творческих задач, ситуации выбора, конфликте и т.п. Такие ситуации возникают стихийно, и педагог их использует в работе с детьми или сознательно моделирует и организует. Это превращает обычное, привычное течение жизни в ситуацию, переводит его в ранг неопределенности, когда нет готовых ответов и решений, все зависит от тебя и от нас. Так возникает технология разрешения проблем или проблемное обучение.



Таблица 31. Памятка решения проблемы

Название этапа	Суть этапа	Прием учебной работы
1. Осознание проблемы, вскрытие противоречия.	Обнаружение скрытого противоречия в проблемном вопросе.	Установление причинно – следственных связей, нахождение в них разрыва.
2. Формулирование гипотезы.	Обозначение с помощью гипотезы основного направления поиска ответа.	Выдвижение гипотезы.
3. Доказательство гипотезы.	Доказательство или опровержение высказанного в гипотезе предположения.	Обоснование гипотезы.
4. Общий вывод.	Обогащение ранее сформулированных причинно-следственных связей новым содержанием.	Установление причинно – следственных связей.

Управление взаимодействием в учебном процессе высшей школы.

Требованиями эффективного управления взаимодействием в учебном процессе высшей школы являются:

- формулирование целей взаимодействия;
- установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;
- разработка программы действий
- получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса взаимодействия (обратная связь);
- переработка информации, полученной по каналу обратной связи;
- выработка и внесение в процесс взаимодействия корректирующих воздействий.

Целью взаимодействия является личностное и профессиональное развитие всех участников этого процесса. Как и любой целенаправленный процесс, взаимодействие преподавателей и студентов должно быть управляемо (специально организовано) и быть диагностируемо, т.е. иметь критерии и соответствующие методы оценки. В



образовательном пространстве вуза взаимодействие его субъектов характеризуется конвенциональной ролью педагога, отсутствием возрастной унификации социального обучения, абсолютизацией заинтересованного аудирования, переводом внешней мотивации во внутреннюю, направленностью на способ выполнения действия, изменением функций педагога, свободой от санкций и довлеющего контроля.

Взаимодействие представляет основу процесса опосредования, подчёркивающего социальный характер обучения, и определяется как базисный компонент любой трансляционной интересубъектной деятельности.

Элементы взаимодействия для оптимального управления им.

Таблица 32. Характеристика структурных элементов взаимодействия для оптимального управления им

Структурные элементы взаимодействия	Характеристика структурных элементов взаимодействия
1	2
Педагогический акт как организационно-управленческое действие преподавателя	Целенаправленное, систематическое влияние (а не воздействие) преподавателя на коллектив студентов и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения. Отличительные черты управления учебным процессом заключаются в следующем: сознательное и планомерное влияние; наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и субъектом управления (студент); динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое; надежность; устойчивость.
Субъект-субъектные отношения	Детерминированы особенностями кросскультурных различий в ментальности, речевого и социального поведения, фреймами референции (ситуативный контекст, в котором принимается решение), форматами как социальных инсценировок и структурных единств взаимодействия.



1	2
Триединый процесс: восприятие – понимание – действие	Каждый элемент этого процесса социально, лично и культурно опосредован.
Двусторонне-развивающий характер деловых (учебных) контактов субъектов образовательного процесса.	Процессы преподавания и учения тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга. Они составляют сущность образовательного процесса. Таким образом, и педагог, и обучающиеся предстают в качестве активных субъектов образовательного процесса, каждый выполняет свою функцию, несет ответственность за результат совместной работы. Посредством образования происходит трансляция культуры от одного поколения другому
Мотивы саморазвития субъектов образовательного процесса	Направленность всей учебной деятельности обучающихся на активное, последовательное, прогрессивное и необратимое изменение психологического статуса на основе возникающей потребности в самосовершенствовании.



СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Выготский Л.С., ред. В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Зарецкий В.К. Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении – сто шагов в развитии»: в поисках доказательства // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 44-63. DOI: 10.17759/chp.2015110305
4. Леонтьев А. Н. Научное наследие П. П. Блонского – богатейший источник психологической мысли // Психологический журнал / учредители: Рос. акад. наук, Ин-т психологии РАН; гл. ред. А. Л. Журавлев. М. 2004. Т. 25, № 4. С. 89-97.
5. Юсупов Ф. М. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – 56 с.
6. Савенков А. И. Педагогическая психология. В 2 ч. Часть 1: учебник для СПО. – 3-е изд., пер. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 317 с.
7. Өтепбергенова З. Д. Педагогикалық психология: оқу құралы. – Алматы: Нур-Принт, 2015. – 238 с.
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Выготский Л.С., ред. В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
9. Юсупов Ф. М. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. – 56 с.
10. Савенков А. И. Педагогическая психология. В 2 ч. Часть 1: учебник для СПО. – 3-е изд., пер. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 317 с.
11. Өтепбергенова З. Д. Педагогикалық психология: оқу құралы. – Алматы: Нур-Принт, 2015. – 238 с.
12. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебное пособие. Ростов на Дону: издательство «Феникс», 2014. – 480 с. С.11.
13. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / составитель З. Н. Лукьянова. – Барнаул: АлтГИК, 2019. – 320 с. – Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/172640>
14. Кандаурова А. В. Основы педагогического мастерства: формирование педагогического стиля: учебное пособие для среднего профессионального образования / А. В. Кандаурова, Н. Н. Суртаева; под редакцией Н. Н. Суртаевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 255 с
15. Фалей М. В. Педагогическое общение: учебное пособие. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2014. – 116 с.
16. Жүсіпова Ж.А. Педагогикалық шеберлік; Оқулық. – Алматы: Экономика, 2011. – 316 б.
17. Бәшірова Ж.Р., Әлқожаева Н.С. Тұлғааралық қарым-қатынас педагогикасы: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 175 б.
18. Намазбаева Ж.И., Каракулова З.Ш., Садыкова А.Б., Сейдулаев К.Б. Развитие личности в процессе психологизации современного образования. Монография. – Алматы: издательство «Ұлағат» Каз НПУ им. Абая, 2013. – 272 с.



19. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. – Алматы: Қазақ университеті, 2004. – 312 с.
20. Талызина Н.Ф. Усвоение научных понятий в школе: учебное пособие для вузов / Н. Ф. Талызина, И. А. Володарская, Г. А. Буткин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 87 с.
21. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования: пособие для студентов и учителей. – Москва: Институт практической психологии, 1997. – 288 с.
22. Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – 716 с.
23. Фалей М. В. Педагогическое общение: учебное пособие. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2014. – 116 с.
24. Федченко Н.М. Педагогическое общение. Учебное пособие. Жезказган: АО «ЖезУ», 2020. -89 с.
25. Волков Б. С. Психология педагогического общения: учебник для бакалавров / Б. С. Волков, Н. В. Волкова, Е. А. Орлова; под общ. Ред. Б. С. Волкова. –М.: Издательство Юрайт, 2014. – 333 с.

Г. А. Қасен



Для русскоязычных пользователей

Дизайн и компьютерная вёрстка
Е. ДҮЙСЕНБЕК
Художник иллюстратор
Н. БАЙЫМБЕТ



ISBN 978-601-04-6794-1



9 786010 467941