**Личностно-деятельный подход в образовательном процессе**

Образование как многоаспектный процесс. Общепсихологическая основа формирования направлений обучения. Основные направления современного обучения и их психологический аспект.

**Введение**

Образование рассматривается как социальный институт, как одна из социальных подструктур общества. Содержание образования отражает состояние общества, переход от одного его состояния к другому. В настоящее время — это переход от индустриального общества XX в. к постиндустриальному или информационному XXI в. Развитие и функционирование образования обусловлено всеми факторами и условиями существования общества: экономическими, политическими, социальными, культурными и другими.

Для того чтобы обучение и воспитание детей велось с учетом имеющихся научно-психологических знаний, в системе образования создается и функционирует психологическая служба. Работники психологической службы образования принимают участие в решении вопросов, касающихся судьбы ребенка, его обучения и воспитания, начиная с младенческого и кончая старшим школьным возрастом. НА всем протяжении жизни ребенка он должен находиться в сфере внимания со стороны профессиональных психологов. В течение всего этого времени, занимающего в среднем от 16 до 18 лет, должно вестись систематическое наблюдение за психологическим развитием ребенка. В ходе него проходят регулярные психодиагностические обследования, оценивают характер и темпы психологического развития ребенка, дают рекомендации по его обучению и воспитанию, контролируют их реализацию.

Объектами исследования данной курсовой работы являются система образования и психология. Предметом курсовой работы раскрытие взаимосвязи системы образования и психологии как механизмов развития человека. Цель данной работы дать полную характеристику системы образования, ее взаимосвязи с психологией. Задача раскрыть место психологии в системе образования, раскрыть связь двух емких понятий: системы образования и психологии как механизмов формирования человека.

При работе над курсовой работой я использовала метод простого анализа.

Чтобы изучить тему системы образования и психологии как механизма формирования человека я обратилась к следующим источникам литературы: «Возрастная и психологическая психология» под редакцией А. В. Петровского. «Введение в экспериментальную психологию личности Мельникова В. М., «Основы педагогики и психологии высшей школы под редакцией» А. В. Петровского», «Педагогическая психология» Талызиной Н. Ф. И Якунина В. А. Также были использованы труды других авторов, которые работают над проблемой педагогической психологии.

В современном обществе система образования представляет собой довольно сложную многоступенчатую, иерархически построенную структуру. На всех уровнях работники образования, кроме своих прямых задач по обучению и воспитанию, решают и управленческие задачи по руководству педагогическими коллективами. Поэтому профессиональная подготовка педагога, который когда-то может стать руководителем педагогического коллектива, предполагает получение им знаний в области психологических основ управления людьми, в частности руководства ученическим и педагогическим коллективами. В психологии обучения имеется ряд проблем, теоретическое и практическое значение которых оправдывает выделение и существование этой области знаний.

Без сомнения изучение специфики образования и психологии как механизма развития человека имеет практическое значение.

Место психологии в системе образования с каждым годом занимает все большее место. Кроме штатных психологов в образовательных учреждениях, появляются специальные психологические службы, которые призваны держат под контролем процессы обучения и воспитания детей с целью повышения качества обучения и воспитания.

**Глава I. Образование как многоаспектный процесс**

**1.1. Общеметодологический смысл понятия «образование»**

Образование традиционно определяется как создание человека по образу и подобию. В этом определении может содержаться и глубокий религиозный смысл, и светская культурно-историческая трактовка этого понятия. Истоки самого понятия «образование», как известно, находятся в раннем средневековье, соотносясь с понятием «образ», «образ Божий». Человек был создан по подобию Божию и понимание, постижение, следование .л'ому образу и трактовалось (и сейчас трактуется в христианской православной религии) как образование. Начиная с Возрождения, когда человек сам становится ценностью, образование рассматривается как способ его саморазвития, приобщения, вхождения в культуру, в мир, в общение с другими людьми. Образование становится способом создания своего образа, лика, личности. При этом образ культуры проецируется на содержание, организацию и методы, используемые в образовании. Так, К.Д. Ушинский полагал, что основным методом должен быть «сократический» — метод постановки вопросов, позволяющих ученику самому найти ответ в процессе рассуждения.

Распространенный в Европе, Великобритании, США термин обозначающий образование не имеет корневой морфемы «образ», но он также понятийно достаточно широк по содержанию, включая все аспекты взаимодействия участников образовательного процесса. Поэтому образование в силу его культуросообразности объединяет собственно обучение и воспитание тех социокультурных ценностей общества, которые разделяются его членами (нормы, правила, традиции, заповеди нравственно этический кодекс) взаимосвязь обучения и воспитания в этом процессс является нерасторжимой. «И воспитание, и образование нераздельны, — подчеркивал Л.Н. Толстой. - Нелъзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно». Эта же мысль отмечалась еще в конце XVIII в. И.И.Бецким. Соответственно образование, являясь по сути управляемым извне самообразованием, т.е построением образа «Я» по образу культуры и ее воспроизводства, может рассматриваться в трех взаимосвязанных планах как образовательная система; как образовательный процесс; как индивидуальный или коллективный (совокупный) результат этого процесса, когда имеют в виду «современное образование молодежи» или образование конкретного человека, его образованность.

**1.2. Образование как система**

Образование как воспроизведение культуры не могло не сформироваться как определенная система, внутри которой дифференцируются (в зависимости от возраста обучающихся, цели обучения, отношения к церкви, к государству) разные подсистемы.

Педагогическая психология специально не рассматривает данные проблемы — это предмет других наук, что она изучает деятельность обучающегося (обучаемого) и обучающего внутри этой системы в контексте тех условий, которые в ней создаются. Поэтому прежде чем обратиться к самим действующим в ней субъектам — учителю (преподавателю) и ученику (студенту), необходимо отметить основные характеристики образовательной системы.

В первую очередь подчеркнем, что образование как специальный институт есть сложная система, включающая разные элементы и связи между ними: подсистемы, управление, организацию, кадры и т.д. Эта система характеризуется целью, содержанием, структурированными учебными программами и планами, в которых учитываются предыдущие уровни образования и прогнозируются последующие. Системообразующей (или смыслообразующей) составляющей образовательной системы является цель образования, т.е. ответ на вопрос, какого человека требует и ожидает общество на данном этапе его исторического развития. В каждой стране, начиная с древних времен, образование как система формировавалась в соответствии с теми конкретными общественно-историческими условиями, которые характеризовали каждый конкретный временной период ее развития. Специфической и является и история становления образования в различных его ступенях (школьном, среднепрофессиональном, вузовском) в разных странах. На примере развития высшего образования в России С. Д. Смирнов убедительно показывает общественно-политическую, экономическую, нормативно-правовую обусловленность функционирования и развития высшего образования в России начиная с XVII в., когда была учреждена Славяно-греко-латинская академия (1687).

Образование как система включает в себя понятие педагогичсекой системы, по Н. В. Кузьминой. Педагогическая система сможет рассматриваться как соотноссимая с образовательным процессом подсистема в общей системе образования. Она, в свою очередь имеет свои подсистемы, в целом характеризуясь пятью структурными элементами (цель, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги).

Образование как система может рассматриваться в трех измерениях, в качестве которых выступают:

социальный масштаб рассмотрения, т. е. образование в мире, определенной стране, обществе, регионе, организации и т. д. Здесь же рассматривается система государственного, частного, общественного, светского, клериканского и т. д. образования;

ступень образования (дошкольное, школьное с его внутренней градацией на начальную неполную среднюю и полную среднюю школу; высшее с различными уровнями; углубленая подготовка специалиста, бакалавриат, магистратура; учреждения повышения квалификации; апирантура, докторантура);

профиль образования: общее, специальное (математическое, гуманитарное, естественно-научное и т. д.), профессиональное, дополнительное.

С этих позиций образование как систему в целом можно характеризовать следующим образом:

образование как система может быть светским или клерикальным, государственным, частным, муниципальным или федеральным;

образование как система характеризуется уровневостью, ступенчатостью, в основе чего преимущественно лежит возрастной критерий. Однако во всех странах при достаточно больших вариациях есть дошкольное образование, затем школьное с тремя ступенями (начальное, среднее, старшее), где формами могут быть гимназии, лицеи, и высшее образование: институты, университеты, академии. Каждая ступень имеет свои организационные формы обучения — урок, лекция, семинар и т.д. и специфические формы контроля — опрос, зачет, экзамен и т.д.;

— образование как система может характеризоваться преемственностью уровней, управляемостью, эффективностью, направленностью;

— образовательная система имеет качественную и количественную характеристику, специфическую для своих подсистем;

— образование как система определяется одновременно функционированием и развитием согласно принципу дуальности, в терминах А.И. Субетто, Н.А. Селезневой .

Все эти показатели, будучи социально-экономическими и общепедагогическими, при внимательном рассмотрении выявляют и собственно психолого-педагогические аспекты. Они заключаются в ответах на вопросы: как сам человек (ребенок) или его родители, представив всю иерархию ступеней системы образования, могут сделать правильный выбор; как внутри каждой образовательной структуры (младшая, средняя, старшая ступени школьного, гимназического, лицейского образования) отражается специфика ее ступеней по отношению к субъекту обучения — обучающемуся; как предыдущий уровень подготовки в одной структуре может обеспечить комфортное продолжение образования в другой; каковы критерии эффективности действия каждой из них; каковы механизмы управления системами, определение специфики этого управления при помощи тестовых батарей достижений и т.д. При этом сам процесс определения качества образования посредством изучения образованности обучающихся включает решение собственно психолого-педагогических проблем.

В современных системах образования видна тенденция оценивать результат по выходу, который представлен определенными унифицированными вне зависимости от формы обучения требованиями или стандартами. Образовательные системы в последние десятилетия все больше осуществляют свое действие в пространстве, переходя от контактного типа обучения к дистанционному обучению, где основную роль играют телекоммуникационные средства.[[1]](#footnote-1)1

Образовательная система функционирует и развивается в образовательном процессе обучения и воспитания человека, конкретнее, — в учебно-воспитательном процессе. Еще в конце XIX в. П. Ф. Каптерев отметил, что «образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между поколениями: представлять его в ей де трубки, по которой культура переливается от одного по каления к другому, неудобно». «...Сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая самое существо его». По сути, в этом определении образовательного процесса подчеркивается, что на всем его протяжении основной задачей образования является развитие и саморазвитие человека как личности в процессе его обучения. Образование как процесс не прекращается до конца сознательной жизни человека. Оно непрерывно видоизменяется по целям, содержанию, формам. Непрерывность образования в настоящее время, характеризуя его процессуальную сторону, выступает в качестве основной черты.

Рассмотрение образования как процесса предполагает, во первых, разграничение двух его сторон: обучения и научения (учения), где сами термины, как уже отмечалось, трактуются неоднозначно. Во-вторых, со стороны обучающего образовательный процесс предстанляег всегда вольно или невольно единство обучения и воспитания. В-третьих, сам процесс воспитывающего обучения включает с позиции обучающегося освоение знаний, практические действия, выполнение учебных исследовательско-преобразующих, познавательных задач, а также личностные и коммуникативные тренинги, что способствует его всестороннему развитию.

Развитие человека в процессе образования в значительной мере обусловлено тем, какими средствами, на каком содержании оно осуществляется. Со ссылкой на П. Барта, автора книги «Элементы воспитания и обучения», написанной в конце XIX в., II.Ф. Каптерев приводит три вида формального развития: рефлектирующее — подготовка к исследованию субъективного мира (человеческого духа), объективное — подготовка к исследованию объективного мира (природы) и систематизирующее — подготовка к установлению логического порядка во всякой области фактов. Средством первого служат языки (особенно латынь), второго — естественные науки, третьего — математика. Эти три вида развития часто бесполезны один для другого. «Поэтому и соответствующие трем видам формального развития таланты: гуманитарно-научные, естественнонаучные и математические — в высшей степени своего развития взаимно исключают друг друга и тем самым обнаруживают свою различную природу».[[2]](#footnote-2)1

Все последующее образование, предполагающее фуркацию (разделение), осознанно или интуитивно основывается на природной разнице этих видов образования. Соответственно складываются две культуры — гуманитарная и естественно-научная (технократическая), представители которых не только не ищут точек соприкосновения, а наоборот, углубляют разрыв тезисом «физики — лирики». Этот разрыв может быть преодолен разработкой нового направления образования, основанного на формировании проектного способа взаимодействия с миром (Дж. К. Джонс, В.Ф. Сидоренко, Г.Л. Ильин и др.). Это проектное образование есть способ формирования нового типа культуры — проектной культуры или культуры Большого дизайна.

Образование как результат может рассматриваться в двух планах. Первый — образ того результата, который должен быть получен конкретной образовательной системой, и фиксированный в форме образовательного стандарта. Современные образовательные стандарты включают требования к качествам человека, завершающего определенный курс обучения, к его знаниям и умениям. Очевидно, что содержание стандарта есть потенциально достижимое представление социокультурного опыта, сохраняющееся в идеальной форме.

Второй план существования результата образования — это сам человек, прошедший обучение в определенной образовательной системе. Его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на этой основе в любой ситуации. Результатом образования в этом плане является образованность, которая может быть общей и профессисоинально-содержательной. Так, школа формирует общую образованность выпускника. Выпускник любого высшего учебного заведения на этой основе характеризуется специальным профессиональным образованием. Широкое и системное образование, делающее человека образованным, закладывает основу чувства собственного достоинства, уверенности, конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни.

**1.3. Психологические принципы современного образования**

Один из ведущих исследователей проблем психологии высшего образования А.А. Вербицкий выделил следующие тенденции в образовании, которые проявляются и будут проявляться в разной степени до конца XX в.

Первая тенденция — осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народного образования. Эта тенденция предполагает решение проблемы преемственное не только между школой и вузом, но и, учитывая задачу повышения профессиональной подготовки студентов, — между вузом и будущей производственной деятельностью студентов. Это, в свою очередь, ставит задачу моделирования в учебной деятельности студентов производственных ситуаций, что легло в основу формирования нового типа обучения — знаково-контекстного, по А.А. Вербицкому .

Вторая тенденция — индустриализация обучения, т.е. его компьютеризация и сопровождающая ее технологизация, что позволяет действенно усилить интеллектуальную деятельность современного общества.

Третья тенденция — переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемного, научного поиска, широким использованием резервов самостоятельной работы обучающихся. Другими словами, как метафорично отмечает А. А. Вербицкий, тенденция перехода от «школы воспроизведения» к «школе понимания», «школе мышления».

Четвертая тенденция соотносится, по А. А. Вербицкому, «с поиском психолого-дидактических условий перехода от жестко регламентированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым...». Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности обучающихся.

Пятая и шестая тенденции относятся к организации взаимодействия обучающегося и преподавателя и фиксируют необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности обучающихся, где акцент переносится «с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность студента».

Тенденции изменения общей ситуации образования в конце XX столетия совпадают с общими принципами его реформирования в мире и в России. Хотя эти принципы были сформулированы применительно к среднему образованию, они распространяются на все уровни общей образовательной системы, на все образование. Это следующие основные принципы:

— интеграция всех воспитывающих сил общества, органическое единство школы и других специальных институтов с целью воспитания подрастающих поколений;

— гуманизация — усиление внимания к личности каждого ребенка как высшей социальной ценности общества, установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами;

— дифференциация и индивидуализация, создание условий для полного проявления и развития способностей каждого школьника;

— демократизация, создание предпосылок для развития активности, инициативы и творчества учащихся и педагогов, заинтересованное взаимодействие учителей и учащихся, широкое участие общественности в управлении образованием.

Реализация этих принципов предполагает изменение самого облика образовательной системы, ее содержания и организационных форм, что нашло наиболее полное отражение в проекте развития национальной школы. Согласно этому проекту, основанному на «Концепции общего и среднего образования» — ВНИК «Школа 88», в основе реформирования образования лежат следующие базовые принципы: демократизация образования, его многоукладность и вариативность, регионализация, национальное самоопределение школы, открытость образования, гуманизация, гуманитаризация образования, его дифференциация и мобильность, развивающий, деятельностный характер, непрерывность образования.

Существенно, что эти принципы реформирования образования соотносимы с основными направлениями реформирования образовательных систем мирового сообщества, судя по материалам ЮНЕСКО («Образование в целях обновления, развития, в интересах демократии», 1990). К этим направлениям были отнсены: общепланетарный глобализм и гуманизация образования, культуроведческая социологизация и экологизация содержания обучения; междисциплинарная интеграция в технологии образования; ориентация на непрерывность образования, его развивающие и гражданские функции. В проекте развития национатъной российской школы воспитывающий характер образования специально подчеркнут: «Отдельный и особо важный вопрос — воспитание гражданственности, самостоятельности, личной ответственности, понимания ценности служения обществу, солидарности при решении проблем построения демократического общества».

Рассмотренные принципы и направления образования отражают глобальные тенденции современного мира, выявляющиеся в процессах демократизации, глобализации, регионатизации, поляризации, маргинализации и фрагментаризации. Очевидно, что меняющиеся в образовательном пространстве тенденции отражают общие направления изменения в мире, и наоборот, — эти направления суть отражение складывающихся тенденций в образовании. Естественно, что происходящие в образовании изменения находили и находят воплощение в научном осмыслении, обобщении и в целом — в теориях обучения, в его основных направлениях. Эти изменения отражают и осознание обществом основных психологических принципов психического развития человека, которые должны быть учтены при «построении образования».[[3]](#footnote-3)1

**Глава II. Основные направления обучения в современном образовании**

**2.1. Общепсихологическая основа формирования направлений обучения**

Образовательный процесс, начиная со второй половины XVIII в., становится объектом теоретического, не только педагогического, но и психологического осмысления. Естественно, что этот процесс интерпретировался до второго этапа развития педагогической психологии в контексте доминирующих в этот период психологических теорий, положения которых соотносились с процессом научения. Процесс научения трактовался в категориях и понятиях этих теорий. Напомним, что до конца прошлого столетия господствовала ассоциативная теория, в начале XX в. сразу две теории — бихевиоризм и гештальтпсихоло-гия — сформулировали основные положения обучения. И только на третьем этапе развития педагогической психологии, во второй половине XX столетия возникли самостоятельные теории или, точнее, направления обучения. Рассмотрим сначала те общепсихологические положения ассоциативной, бихевиористской и гештальтпсихологической теорий обучения (научения) и развития, которые оказали значительное влияние на общую теорию обучения.

Мысль об ассоциации как возможном механизме образования явлений психики была впервые высказана Дж. Локком (1632— 1704), хотя само понятие ассоциации, ее видов, особенностей было введено еще Аристотелем. Заслуга ясного изложения основного принципа будущей школы, по которому все объясняется первичными ощущениями и ассоциацией вызываемых ими представлений или идей, принадлежит Д. Гартли (1747). Д. Гартли исходил из материалистического представления о том, что внешнее воздействие вызывает ответное действие нервной ткани, в которой возникают большие и малые вибрации. По Д. Гартли, «однажды возникнув, малые вибрации сохраняются и накапливаются, образуя «орган», который опосредует последующие реакции на новые внешние влияния. Благодаря этому организм... становится обучающейся системой, имеющей соответствующую историю. Основа обучаемости — память. Она для Гартли общее фундаментальное свойство нервной организации». Отметим большую роль памяти, по Д. Гартли, в обучении.

Следует отметить, что ассоциативная психология рассматривала и мышление как своеобразную репродуктивную функцию памяти. По свидетельству исследователей проблемы мышления, «вопрос о репродукции идей был одним из центральных вопросов ассоциативной теории мышления, поскольку движение мысли зависело от того, какие идеи и в каком порядке будут репродуцироваться из запасов памяти». Так же, как и при рассмотрении памяти, одним из основных законов репродуктивного мышления оставался закон упрочения силы ассоциаций в зависимости от частоты их повторения (хотя сфера его применения несколько менялась). Несомненно, что утверждение ассоциативной психологией значимости частоты повторения для образования и упрочения ассоциаций явилось своеобразным теоретическим обоснованием выдвигаемого в это время педагогами требования заучивать материал путем многократного, механического повторения.

Экспериментальные данные Г. Эббингауза одновременно характеризовали способность человека как запоминать, так и заучивать материал, что впоследствии позволило исследователям тесно сблизить два понятия — «память» и «научение» (как приобретение и сохранение какого-либо навыка или системы навыков). В дальнейшем в работах бихевиористов происходит и полное слияние этих понятий. В конце XIX в. Э. Торндайком, ярким представителем экспериментальной сравнительной психологии, была выдвинута одна из основополагающих теорий научения того времени — теория проб и ошибок. Суть ее заключается в том, что животное (Э. Торндайк проводил эксперименты на кошках) в результате многократных проб и ошибок случайно находит ту из имеющихся у него реакций, которая соответствует раздражителю — стимулу. Такое совпадение вызывает удовлетворение, что подкрепляет данную реакцию и связывает ее со стимулом. Если повторится подобный стимул, то повторится и реакция. В этом заключается первый и основной закон Э. Торндайка — закон эффекта. Второй закон — закон упражнения — заключается в том, что реакция на стимул обусловлена количеством повторений, силой и длительностью стимульного воздействия. Согласно третьему закону научения — закону готовности, реакция животного зависит от его подготовленности к данному действию. Как утверждал Э. Торндайк, «только голодная кошка, будет искать пищу». Разрабатывая свою теорию, Э. Торндайк впоследствии определил еще несколько факторов научения, из которых особенную роль играет фактор «идентичных элементов». В последующем развитии теории научения этот фактор соотносится с принципом переноса навыка. Так, Э. Торндайк считал, что такой перенос осуществляется только при наличии идентичных элементов в различных ситуациях. Дальнейшие исследования Э. Торндайка привели к некоторому изменению второго закона, особенно применительно к описанию научения человека. Э. Торндайк ввел понятие знания результатов как еще одной закономерности научения, поскольку, по его утверждению, «практика без знания результатов, как бы она ни была длительна, — бесполезна». В то же время знание результатов рассматривается Э. Торндайком как сопутствующий момент действия закона эффекта, усиливающий прочность образовавшейся связи между стимулом и реакцией. Работы Э. Торндайка, ассоциативные по сущности и бихевиористичные по методу и подходу, оказали значительное влияние на теоретическое осмысление образовательного процесса.

Критический анализ теории проб и ошибок был дан одним из представителей гештальтпсихологии К. Коффкой, работавшим в области обучения и психического развития ребенка. В отличие от ассоциативной психологии для гештальтпсихологии начальным является целое, структура, гештальт, а не элементы. В основу гештальтпсихологии, как отмечают исследователи этой теории, был положен постулат что «возникновение структуры есть организация, причем спонтанная», мгновенная организация, или, точнее, самоорганизация материала. Она возникает в процессе восприятия или припоминания в соответствии с действующими независимо от субъекта принципами близости, сходства, «замкнутости», «хорошего продолжения», «хорошей формы» самого объекта восприятия, припоминания . Соответственно первичной и первоначальной задачей в обучении является обучение пониманию, охвату целого, конфигурации, общего соотнесения всех частей целого, их соотношения. Гештальтпсихологи подчеркивают, что такое понимание наступает в результате внезапного возникновения решения или озарения — «инсайта».

Полемизируя с Э. Торндайком относительно правомерности теории проб и ошибок, К. Коффка правильно отмечает, что многократное бессмысленное повторение может принести только вред, что необходимо сначала понять путь действия, его структуру, или гештальт, и потом уже повторять это действие. «Утверждение, что животное обучается совершенно неосмысленно, должно быть отвергнуто». Еще с большим основанием должен быть отвергнут такой путь научения в целенаправленном обучении человека. Анализируя процесс обучения, К. Коффка достаточно большую роль в нем отводит подражанию. Он рассматривает две возможности его применения: либо имеет место слепое подражание без понимания, а затем — осмысление, либо же «понимание образца предшествует подражательному действию. Исходя из имеющегося фактического материала, можно заключить, что обучение путем подражания осуществляется главным образом по второй форме».

К. Коффка полагает, что «...обучение путем подражания в сравнении со спонтанным обучением оказывается более легким, не говоря уже о том, что такие навыки, как речь и письмо, могут быть вообще усвоены только с помощью подражания». Коффка уделяет большое внимание проблеме образца для подражания и подчеркивает, что ситуация обучения «улучшается при существовании образца уже тем,что отмечается отправной пункт решения».

Необихевиоризм Э. Толмена, К. Халла, Э. Газри, Б. Скиннера, введя понятия промежуточных переменных, познавательной (когнитивной) карты, матрицы ценностей, цели, мотивации, антиципации, управления поведением, существенно изменили общее содержание ортодоксального бгаевиоризма Дж. Уотсона. Сформировались необихениористские теории когнитивного бихевиоризма Э. Толмена (с центральной категорией образа), гипотетико-дедуктивного бихевиоризма К. Халла (с центральной категорией мотивации, антиципации) и оперантного бихевиоризма Б. Скиннера (с центральной категорией управления). [[4]](#footnote-4)1

С начала столетия на основе этих психологических теорий формировались определенные направления и теории обучения. Согласно одному из них, основная задача «формального» обучения — развить у ребенка способности, необходимые для того, чтобы добывать знания. Согласно другому — основная цель обучения заключается только в освоении определенной суммы знании.

Согласно Н. А. Менчинской, которая наиболее полно выразила эту мысль, в основе обучения лежит механизм ассоциаций (понимаемый автором как синоним «временной связи» в условно-рефлекторной теории И.П. Павлова), включающий сложную аналитико-синтетическую деятельность. Соответственно все названные особенности образования и закрепления ассоциаций, и прежде всего их повторение, должны приниматься во внимание педагогом при организации обучения. Учет особенностей аналитико-синтетической деятельности обучающихся, упрочение ассоциативных связей до сих пор являются значимыми требованиями обучения.

С середины столетия направления обучения поляризуются вокруг двух его характеристик: управляемости и формирования у учащихся способности «добывать» знания самостоятельно. При этом, конечно, ни одно из направлений в настоящее время не представлено в чистом виде, одно включает элементы другого. Однако необходимым требованием для каждого из них является воспитывающий, развивающий характер обучение и активность субъекта научения.

**2.2. Основные направления современного обучения и их психологический аспект**

Все современные направления обучения могут быть рассмотрены с позиции некоторых общих оснований.

1. По основанию непосредственности (опосредованности) взаимодействия обучающего и обучающегося могут быть выделены формы контактного и дистанционного обучения. К первой форме относятся все традиционно разрабатываемые направления обучения, ко второй — создаваемое в настоящее время обучение «на расстоянии» при помощи специальных взаимодействующих на входе и выходе технических средств.

2. По основанию принципа сознательности (интуитивизма) выделяется обучение, соотносимое с характером освоения опыта.

При рассмотрении теорий обучения, основывающихся на принципе сознательности, очень важен ответ на вопрос, что является объектом осознания учащимися в процессе обучения. Если обучающимся осознаются только правила, средства, то это форма так называемого традиционного, «сообщающего, догматического», по Н.Ф. Талызиной, обучения. Если это осознание самих действий, подчиненных определенным правилам, то это теория формирования умственных действий (П.Я. Гальперин. Н.Ф. Талызина). Если это осознание программы, алгоритма действий, то это программированное обучение, теория алгоритмизации (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда). Если это осознание проблемы, задачи, для решения которой необходимо освоение средств, способов, приемов, то это проблемное обучение (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер).

3. По основанию наличия управления образовательным процессом обучение может быть разделено на а) не основывающееся на нем (например, традиционное обучение) и б) рассматривающее управление в качестве основного механизма усвоения (теория поэтапного формирования умственных действий, программированное, алгоритмизированное обучение).

4. По основанию взаимосвязи образования и культуры могут быть разграничены: а) обучение, основой которого является проекция образа культуры в образование и формирование проектной деятельности обучающихся (теории проектного обучения), и б) обучение, основанное на дисциплинарно-предметном принципе (традиционное обучение).

5. По основанию связи обучения с будущей деятельностью может быть выделено знаково-контекстное, или контекстное, обучение (А.А. Вербицкий) и традиционное обучение внеконтекстного типа.

6. По основанию способа организации обучения выделяются обучение, включающее активные формы и методы, и традиционное (информационное, сообщающее) обучение.

В соответствии с названными основаниями традиционное обучение может быть охарактеризовано как контактное (может быть и дистанционным), сообщающее, основанное на принципе сознательности (осознание самого предмета освоения — знания), целенаправленно неуправляемое, построенное по дисциплинарно-предметному принципу, внеконтекстное.

В образовании наряду с традиционным обучением сформировались и другие направления: проблемное обучение; программированное обучение; ; обучение, основанное на теории поэтапного формирования умственных действий; развивающее обучение по знаково-контекстному типу, проектное обучение и др. В настоящее время обучение, как подчеркивает В. Оконь, обучение есть многосторонний процесс, включающий разные элементы различных его направлений. Эта многосторонность обучения позволяет использовать преимущества того или иного его направления для каждой ступени образовательной системы, для каждой конктеной ситуации обучения, сообразно с возможностями и индивидуально-психологическими способностями как обучающихся, так и самого педагога. В общем виде многосторонность обучения представлена В. Оконем (Приложение 1) совокупностями различных его составляющих: способов обучение, метолов преподавания и т. д. Каждая такая совокупность представляет собой направление обучения.

Проблемное обучение основано на получении новых знании обучающимися посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях (В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер и др.). Проблемная ситуация возникает у человека, если у него есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями. Проблемные ситуации дифференцируются А.М. Матюшкиным по критериям: 1) структуры действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, нахождения способа действия); 2) уровня развития этих действий у человека, решающего проблему, и 3) трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуальных возможностей.

Проблемное обучение включает несколько этапов: осознание проблемной ситуации, формулировку проблемы на основе анализа ситуаций, решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез, проверку решения. Этот процесс развертывается по аналогии с тремя фазами мыслительного акта (по Г.Л. Рубинштейну), который возникает в проблемной ситуации и включает осознание проблемы, ее решение и конечное умозаключение. Поэтому проблемное обучение основывается на анаштико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом.

Проблемное обучение может быть разного уровня трудности для обучающегося в зависимости от того, какие и сколько действий для решения проблемы он осуществляет. В.А. Крутецкий предложил схему уровней проблемности обучения в сопоставлении с традиционным на основании разделения действий учителя и ученика. (Приложение 2)

Возникновение программированного обучения связано с именем Б.Ф. Скиннера, который в 1954 г. призвал педагогическую общественность повысить эффективность преподавания за счет управления этим процессом. Категория управления рассматривается в качестве центральной для программирования: «Истинная проблема заключается в том, чтобы на всех ступенях образования обучение было с хорошим управлением, включая и начальную школу и даже дошкольникые учреждения».

В основе программированного обучения лежат общие (В.П. Беспалко) и частные дидактические принципы последовательности, доступности, систематичности, самостоятельности. Эти принципы реализуются в ходе выполнения главного элемента программированного обучения — обучающей программы, представляющей собой упорядоченную последовательность задач. Для программированного обучения существенно наличие «дидактической машины» (или программированного учебника). В этом обучении в определенной мере реализуется индивидуальный подход как учет характера освоения обучающимся программы. Однако главным остается то, что процесс усвоения, выработки умения управляется программой.

Различают три основные формы программирования: линейное, разветвленное и смешанное. В основе хронологически первой формы программирования — линейной, по Б.Ф. Скиннеру, лежит бихевиористское понимание научения как установления связи между стимулом и реакцией. Правильный шаг обучающегося в этой форме обучения подкрепляется, что служит сигналом к дальнейшему выполнению программы. Как свидетельствует Н. Окинь [152, с. 241], линейная программа, в понимании Скиннера, характеризуется следующим:

— дидактический материал делится на незначительные дозы, называемые шагами, которые учащиеся преодолевают относительно легко, шаг за шагом;

— вопросы или пробелы, содержащиеся в отдельных рамках программы, не должны быть очень трудными, чтобы учащиеся не потеряли интереса к работе;

- учащиеся сами дают ответы на вопросы, привлекая для этого необходимую информацию;

— в ходе обучения учащихся сразу же информируют, правильны или ошибочны их ответы;

— все обучающиеся проходят по очереди все рамки программы, но каждый делает это в удобном для него темпе;

— значительное в начале программы число указаний, облегчающих получение ответа, постепенно ограничивается;

— во избежание механического запоминания информации одна и та же мысль повторяется в различных вариантах в нескольких рамках программы.

Достаточно широкое распространение в профессиональном (высшем и среднем) образовании получает в настоящее время знаково-контекстное, или контекстное, обучение. В этом обучении информация предъявляется в виде учебных текстов («знаково»), а сконструированные на основе содержащейся в них информации задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности. По А.А. Вербицкому, предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе всеми дидактическими средствами, формами, методами, среди которых одно из основных мест занимает деловая игра. Как известно, деловая игра представляет собой достаточно распространенную, многовариантную форму современного вузовского и поствузовского образования. Существуют инновационные, позиционные игры (А.А. Тюков); организационно-обучающие игры (С.Д. Неверкович); обучающие игры (В.С. Лазарев); организационно-мыслительные игры (О.С. Анисимов); организационно-деятельностные игры (Ю.В. Громыко) и др. В концепции А.А. Вербицкого и его последователей деловая игра является обучающей. Это форма знаково-контекстного обучения, в которой участники осуществляют «квазипрофессиональную деятельность.... не сущую в себе черты как учения, так и труда».

Деловая игра — это форма активного деятельностного обучения. Она предполагает определение целей (собственно игровые и педагогические: дидактические и воспитательные), содержание игры и наличие игровой и имитационной моделей (А.А. Вербицкий, Н. В. Борисова). Имитационная модель, в которой отражен дидактически обработанный (обобщение, упрощение, проблематизация) фрагмент профессиональной реальности, является предметной основой квазипрофессиональной деятельности студентов. Игровая модель имеет собственную структуру.

Данное направление обучения, реализуя принципы системности, активности, выполняет основное назначение высшего образования — глубинную профессионально-предметную и социальную подготовку специалистов.

Рассмотренные направления современного образования: традиционное, проблемное, программированное (на бихевиористской основе и на фундаменте теории поэтапного формирования умственных действий), алгоритмизация обучения, знаково-контекстное обучение достаточно редко реализуются в «чистом» виде, в первоначальном варианте. Каждое из них включает элементы другого. Так, обучение на основе теории поэтапного формирования умственных действий и знаково-контекстное обучение включают проблемность, проблемные задачи; традиционное обучение включает элементы контекстного и т.д.

Теоретически обоснованное соединение этих направлений обучения может действительно реализовать творческое использование основных характеристик образовательного процесса: его управляемость, соотнесенность г психологическими особенностями освоения, в частности, с особенностями мыслительной деятельности обучающегося, программируемость, активность, самостоятельность и учет индивидуальных особенностей обучающихся.

**2.3. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса**

При анализе учебного процесса категория «подход» традиционно рассматривается с позиции обучающего, т.е. учителя, преподавателя. В этом контексте личностно-деятельностный подход к обучению, сформулированный к середине 80-х годов, разрабатывался преимущественно как субъектно ориентированная организация и управление педагогом учебной деятельностью ученика при решении им специально организованных учебных задач разной сложности и проблематики. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетентность обучающегося, но и его самого как личность. В то же время стало очевидным, что личностно-деятельностный подход может рассматриваться и с позиции ученика. Основываясь на определении учебной деятельности Д.Б.Эльконина, согласно которому ее специфика состоит в том, что она направлена на развитие и саморазвитие субъекта этой деятельности, был поставлен вопрос о двойственной направленности личностно-деятельностного подхода: с позиции педагога и с позиции ученика. Такая постановка вопроса «встречается» с результатами многолетних исследований (И. С. Якиманская, А. К. Маркова, Л. Б. Орлов и др.), показавших неоспоримость значения не только учета, но и специальной организации в процессе обучения целого ряда индивидуально-психологических характеристик обучающегося: мотивации, адаптации, способностей, коммуникативности, уровня притязаний, самооценки, когнитивного стиля и т.д.

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

Основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Определяя личностно-деятельностный подход как единство его личностного и деятельностного компонентов, отметим, что первый соотносится с личностным или, как в последнее время он определяется, личностно ориентированным (И.О. Якиманская. Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, В.В. Сериков и др.) подходом. Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, «в психическом облике личности выделяются различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности». Личностный подход, по К.К.Платонову, это принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально-психологических особенностей.[[5]](#footnote-5)1

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся — его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. ученик, студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, учитель (преподаватель) определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Соответственно, цель каждого урока, занятия при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом. Например, цель занятия может быть поставлена так: «сегодня каждый из вас научится решать определенный класс задач». Такая формулировка означает, что обучающийся должен отрефлексировать наличный, исходный, актуальный уровень знания и затем оценить свои успехи, свой личностный рост. Другими словами, обучающийся в конце урока, занятия должен ответить себе, чему он сегодня научился, чего он не знал или не мог делать еще вчера. Такая постановка вопроса применительно к обучению означает, что все методические решения (организация учебного материала, использованные приемы, способы, упражнения и т.д.) преломляются через призму личности обучаемого — его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей.

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с учеником, студентом. Адресованные ученику, студенту вопросы, замечания, задания в условиях личностно-деятельностного подхода стимулируют их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Тем самым, как подчеркивает А.К. Маркова, осуществляется не только учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик и т.д. Таковы основные проявления личностного компонента личностно-деятельностного подхода.

Деятельностный компонент также имеет многосторонние предпосылки для формирования личностно-деятельностного подхода: в общепедагогическом плане — положение о субъектно-субъектном отношении учителя и ученика (А. Дистервег) и активности обучаемого (И. Песталоцци, А. Дистервег, Л.Н. Толстой, П.Ф. Каптерев и др.); в общепсихологическом — теорию деятельности А.Н. Леонтьева, личностно-деятельностного опосредство-вания (С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский), теорию учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, И.И. Ильясов).

Деятельность — это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, как «нужде», «необходимости» в чем-либо (С.Л. Рубинштейн). Потребность есть предпосылка, энергетический источник деятельности. Однако сама по себе потребность не определяет деятельность — ее определяет то, на что она направлена, т.е. ее предмет. «Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность. Сама по себе потребность, однако, не может определить конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности: она должна как бы найти себя в нем». Другими словами, деятельность определяет то, на что направлена вызвавшая ее потребность, т.е. ее предмет. Предметность деятельности ответственно является одной из основных ее характеристик".

Наряду с внутренними мотивами деятельность побуждается и внешними — широкими социальными или узколичными, по Л.И. Божович. Например, мотивы престижности учебы в данной школе, лицее, гимназии, мотивы собственного роста, долга и т.д. — внешние по отношению к самой учебной деятельности школьника. При этом они могут быть не только «знаемыми, понимаемыми», но и «реально действующими». Однако, являясь сильными побудителями общественного поведения в целом, эти внешние мотивы сами по себе не обеспечивают включение школьника в учебную деятельность, направленную на усвоение учебного материала. Они не определяют принятия школьником учебной задачи. В этот процесс должны быть включены внутренние, познавательные мотивы. Внешние «понимаемые» мотивы при определенных условиях становятся «действенными», подчеркивал А.Н. Леонтьев. Ученик готовит урок, поскольку знает, что это требование школы (точнее, принятой им социальной роли ученика). Но вот он несколько раз переделывает домашнее задание, пишет аккуратнее, объясняя родителям, что хочет получить «отлично» или порадовать их, или учителя. Наконец наступает момент, когда он говорит, что переделывает работу потому, что нашел более интересное решение задачи. Это победа высокого, подлинного, внутреннего, направленного на процесс, реально действующего познавательного мотива. Соответственно вслед за А.Н. Леонтьевым будем называть деятельностью «такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают особой, соответствующей им потребности», «...процессы, которые характеризуются психологически тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т.е. «мотивом». Такое определение деятельности означает, что она всегда предметна и мотивирована — непредметной, немотивированной деятельности как активного целенаправленного процесса не существует. И если предмет деятельности это то, на что она направлена, то определение мотива — это ответ на вопрос, ради чего совершается эта деятельность.[[6]](#footnote-6)1

Определяющей человеческую деятельность характеристикой является ее целеположенностъ или целенаправленность. Цель деятельности, точнее, действий, входящих в нее, есть ее интегрирующее и направляющее начало. В общеметодологическом плане цель характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и ее реализации с помощью определенных средств.

В самом общем смысле «...цель есть, вообще говоря, не что иное, как волевое представление — представление, которое не должно остаться представлением или мыслью и которое я по этому реализую, то есть осуществляю при посредстве инструментов своего тела...». Прежде чем осуществлять какую-либо деятельность, человек, как отмечал Л. Фейербах, «имеет в голове идею, образ, согласно которому он строит, который он осуществиляет...». Цель, план, предвидение результатов будущего действия отличают специфическую форму взаимодействия именно человека с окружающей действительностью, ибо «чело век приводит в действие свои и другие естественные силы как причину, которая должна осуществить следствие или цель, которые уже в начале процесса имелись в представлении, т.е. идеально, в виде формы или образа вещи» (И.Элез). Напомним, что различие между деятельностью самой искусной пчелы и посредственного архитектора проходит по критерию наличия цели как будущего результата действия у человека. При этом, как известно, формирование и осуществление сознательных целей деятельности, поведения находятся в неразрывном единстве с формированием средств и способов деятельности, органом которой прежде всего послужила рука, а затем и речевые органы.

Психологически, согласно А.Н. Леонтьеву, цель связана с предметом деятельности, ибо «...сознание смысла действия и совершается в форме отражения его предмета как сознательной цели. Теперь связь предмета действия (его цели) и того, что побуждает деятельность (ее мотива), впервые открывается субъекту». Таким образом, цель деятельности оказывается связанной и с ее мотивами. Эта связь возникает в деятельности человека как отношение ее мотива к цели. Однако, прежде чем рассматривать это отношение, отметим еще одну характеристику деятельности — ее осознанность. Осознанность может относиться к субъекту деятельности (осознание себя, рефлексия) или к содержанию, процессу деятельности. Так, «...каждый акт индивидуального познания предполагает самосознание, т.е. неявное знание субъекта о себе самом. Можно попытаться превратить это неявное знание в явное, т.е. перевести самосознание в рефлексию. В этом случае субъект анализирует собственные переживания, наблюдает поток своей психической жизни, пытается выяснить характер своего «Я» и т.д. ...Каждый акт рефлексии — это акт осмысления, понимания».

Применительно к осознанию содержания деятельности А.Н. Леонтьев разграничивает понятия «актуально осознаваемого» и «лишь оказывающегося» в сознании. Для анализа этой особенности любой деятельности, и учебной деятельности в частности, существенно положение, что актуально осознается только то содержание, которое является предметом целенаправленной активности субъекта, т.е. занимает структурное место непосредственной цели внутреннего или внешнего действия в системе той или иной деятельности. Приведенная трактовка осознанности деятельности чрезвычайно значима для анализа учебной деятельности школьника. Например, ученик младших классов по уровню своего развития не всегда может рефлексировать и актуально осознавать содержание учебного предмета как цель своей деятельности. Значит, одна из задач учителя — создание условий постепенного формирования такой цели у ученика.

В деятельности выделяют ее внутреннюю структуру, или строение, где действие выступает как единица деятельности, ее клеточка, а операции — суть способы реализации действия. Действие как морфологическая единица деятельности может становиться самостоятельной деятельностью и, наоборот, превращаться в операцию. Согласно А.Н. Леонтьеву, действие — это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом (т.е. с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую оно включено.

На широко известном примере чтения учащимся книги А.Н. Леонтьев показывает разницу между деятельностью и действием. Так, если учащийся читает книгу для того, чтобы удовлетворить свою потребность, узнать что-то новое, «понять, уяснить себе то, о чем говорится в книге», то такой процесс может быть назван в указанном выше строгом смысле этого слова деятельностью. Она направлена на содержание книги. Именно содержание побудило к чтению книги, оно было внутренним мотивом этой деятельности. Когда учащегося отвлекают от деятельности, он испытывает отрицательные эмоции, он прерывает деятельность нехотя, без удовольствия. Другое дело, когда ученик читает книгу только для того, чтобы, например, сдать экзамен. В этом случае предмет этого процесса — смысловое содержание книги и его мотив — «сдать экзамен» не совпадают. Следовательно, такой процесс может характеризоваться только как совокупность действий. Если ученика отвлекают от такого чтения, он, как правило, испытывает облегчение, что также является показателем отсутствия деятельности.

В этом случае чтение книги, когда оно продолжается до тех пор, пока ученик осознает его необходимость для подготовки к экзамену, является именно действием. Ведь то, на что оно само по себе направлено (овладение содержанием книги), не является его мотивом. Не это заставляет школьника читать, а необходимость сдать экзамен, подчеркивает А.Н. Леонтьев. Когда непосредственная цель действия (его предмет), например содержательный ответ ученика на вопросы учителя, совпадает с мотивом, с потребностью самого ученика поделиться своей мыслью с учителем (а учитель сможет удовлетворить эту потребность), то это действие ответа перерождается в деятельность развернутого личностно-значимого, мотивированного высказывания. Это именно те условия, которые служат наилучшей предпосылкой отработки этого действия и в конкретном примере формирования коммуникативной деятельности чтения.

Важно также отметить мысль А.Н. Леонтьева, что человек осознанно вкладывает определенный смысл в выполнение каждого действия и соотносит его с, мотивом деятельности. «Итак, всякое сознательное действие формируется внутри... той или другой деятельности, которая и определяет собой его психологические особенности». В то же время отмечается, что действие может, а в процессе обучения часто должно стать сознательной операцией. Так, сознательное отрабатываемое учащимися фонетическое действие постановки произношения звука иностранного языка превращается в «сознательную» операцию, когда этот звук входит в состав слова, тем более фразы. Операция становится способом выполнения действия произнесения целого слова, фразы, в разных условиях переходя на уровень фонового автоматизма, по Н.А. Бернштейну.[[7]](#footnote-7)1

Интерпретируя и детализируя эту схему, В.П. Зинченко и В.М. Мунипов отмечают, что действие — это процесс, подчиненный представлению о результате, который должен быть достигнут, т.е. процесс, подчиненный сознательной цели (А.Н. Леонтьев). Помимо интенционального (и идеального) аспекта, действие имеет и операциональный аспект, который определяется не целью самой по себе, а функционально значимыми, свойствами реальности. Понятие функционально значимых свойств включает условия и предметные свойства реальности. Поэтому авторы предлагают еще точнее детализировать схему функциональной структуры деятельности, вводя в нее более мелкое понятие, чем «операция», а именно — функционального блока.

Все рассмотренное подчеркивает, с одной стороны, большую смысловую емкость категории «деятельность» в таких ее характеристиках, как субъектность, предметность, активность, целенаправленность, мотивированность, осознанность, а с другой — ее большую функциональную объяснительную силу благодаря компонентам ее психологического содержания (предмет, средства, способы, продукт, результат) и внешней структуры, включающей действия, операции.

В самой общей форме личностно-деятельностный подход в совокупности его компонентов (и особенно личностного) означает с позиции обучающего организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью ученика в «общем контексте его жизнедеятельности — направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентации, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности». Личностно-деятельностный подход означает пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения преимущественно как сообщения знаний, формирования умений, навыков, т.е. только как организацию усвоения учебного материала; субъектно-объектной схемы общения, взаимодействия преподавателя и студентов объекта обучения только как совокупности усваиваемых знаний.

Личностно-деятельностный подход, предполагая организацию самого процесса обучения как организацию (и управление) учебной деятельности обучающихся, означает переориентацию этого процесса на постановку и решение ими самими конкретных учебных задач (познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т.д.). Естественно, что при личностно-деятельностном подходе педагогу предстоит определить номенклатуру учебных задач и действий, их иерархию, форму предъявления и организовать выполнение этих действий обучающимися при условии овладения ими ориентировочной основой и алгоритмом их выполнения.

Само обучение и педагогическое общение в условиях личностно-деятельностного подхода должно, таким образом, реализоваться по схеме — это учитель, преподаватель, человек, вызывающий подлинный интерес к предмету общения, к себе как к партнеру, информативная для обучающихся содержательная личность, интересный собеседник; это ученик, студент, общение с которым рассматривается учителем, преподавателем как сотрудничество в решении учебных задач при его организующей, координирующей, положительно стимулирующей и подкрепляющей реакции.

Личностно-деятельностный подход к научению с позиций обучающегося (при особом учете организации субъектно-субъектного учебного взаимодействия самим педагогом) прежде всего предполагает свободу выбора обучающимся пути, учебника, методов, а в отдельных случаях даже партнера обучения — педагога. Такой подход психологически предполагает, во-первых, обеспечение безопасности личностного проявления обучающегося во всех учебных ситуациях, создание условий его личностной самоактуализации и личностного роста. Во-вторых, этот подход формирует активность самого ученика, его готовность к учебной деятельности, к решению проблемных задач за счет равно-партнерских, доверительных субъектно-субъектных отношений с педагогом. В-третьих, личностно-деятельностный подход к научению с позиции ученика предполагает единство внешних и внутренних мотивов: внешним является мотив достижения, а внутренним — познавательный мотив. В-четвертых, этот подход означает принятие учебной задачи и удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися. Это является основой развития не только чувства компетентности и аффилиации (принадлежности группе, семье, общности) как компонентов собственного достоинства), но в значительной мере и чувства уверенности в себе как предпосылки самоактуализации. Личностно-деятельностный подход к научению с позиции обучающегося означает также наличие актуальной ситуации интернализации новых форм, правил, способов и средств социально-профессионально-коммуникативной деятельности, т.е. развитие не только профессиональной компетентности ученика, но и его личности в целом. Это, в частности, означает, что на основе перехода внешнего во внутреннее у ученика, студента целенаправленно и эффективно формируется саморегуляция, самооценивание и т.д.

Все рассмотренное с очевидностью показывает, что проблема личностно-деятельностного подхода к научению (с позиции обучающегося) в дополнение к личностно-деятельностному подходу к обучению (с позиции педагога) ставит перед частными методиками преподавания целый ряд проблем: проблему изменения распространенной позиции преподавателя-информатора, источника знаний, контролера на позицию фасилитатора; проблему создания учебной ситуации раскрепощения человека, снятия социальных барьеров, затрудняющих педагогическое общение, и т.д.

В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает, что прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования — создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности. «Личностный» компонент этого подхода означает, что все обучение строится с учетом прошлого опыта обучающегося, его личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии. Обучение «преломляется» через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т.д.; оно принимает их и соразмеряется с ними.

Личность находится в центре обучения, образования. Соответственно все образование, центрируясь на обучающемся, на его личности, становится антропоцентрическим по цели, по содержанию и формам организации.

**Заключение**

Личность находится в центре обучения, образования. Соответственно все образование, центрируясь на обучающемся, на его личности, становится антропоцентрическим по цели, по содержанию и формам организации.

Современное образование, рассматриваемое как социальный институт, система, процесс, результат, представляет собой единство обучения и воспитания, которые реализуют основные принципы смены его парадигмы с информационной, сообщающей на развивающую самостоятельную познавательную активность ученика. Направления обучения в образовательном процессе отражают поиск психолого-педагогической наукой того, как оптимизировать этот процесс, что и призван обеспечить личностно-деятельностный подход.

Психологическая служба является органическим компонентом современной системы образования, обеспечивающим своевременное выявление и максимально полное использование в обучении и воспитании детей, их интеллектуального и личностного потенциала, имеющихся у ребенка задатков, способностей, интересов и склонностей.

Психологическая служба призвана также обеспечить своевременное выявление резервов психологического развития детей их реализация в обучении и воспитании. Если речь идет о детях, отстающих в своем развитии от большинства других детей, то задача практического психолога сводится к тому, чтобы вовремя выявить и устранить возможные причины задержек в развитии. Если дело касается одаренных детей то аналогичная задача, связана с ускорением психического развития, трансформируется в проблему: обеспечение раненого выявления задатков и их превращения в высокоразвитые способности.

Еще одна сложная задача в психологической службе в системе образования состоит в том, чтобы постоянно, в течение всего детства держать под контролем процессы обучения и воспитания детей с целью повышения качества обучения и воспитания. Имеется в виду необходимость построения этих педагогических процессов в строгом соответствии с естественными и социальными законами психического развития детей, с основными положениями психологической теории обучения и воспитания. Практическая цель работы психолога здесь сводится к тому, чтобы с позиции этой науки оценить содержание и методы обучения и воспитания детей, применяемые в различных детских учреждения, давать рекомендации по их совершенствованию с учетом научных данных о развитии детей разного возраста. Таким образом, образование как объединение обучения и воспитания неразрывно связано с психологией как механизмом развития и формирования человека на различных возрастных уровнях.

**Список литературы**

1. Баранов В. Ф. Педологическая служба в советской школе 20-30-х гг.// Вопросы психологиию № 4. 1991. С. 100-112.

2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.

3. Головей Л. А., Грищенко Н. А. Психологическая служба в школе. Л., 1987.

4. Днепров Э.Д. Четвертая школьная реформа в России. М.. 1993.

5. Зинченко В.П. Живое знание. Самара, 1998.

6. Кала У. В., Раудик В. В. Психологическая служба в школе. М., 1982.

7. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. М., 1983.

8. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.

9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.

10. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.

11. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М., 1993.

12. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

13. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей. – Киев, 1987.

Приложение 1

МНОГОСТОРОННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ, ПО В. ОКОНЮ

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Способобучения | Метод преподавания | Составные части содержания | Позиция (ученика) | Стратегия деятельности |
| Усвоение | Падающий | Описательные | Рецептивная | Информацион-ная |
| Открытие | Проблемный | Объясняющие | Исследовательская | Проблемная |
| Переживание | Экспонирую-щий | Оценивающие | Аффективная | Эмоциональ-ная |
| Деятельность | Практический | Нормативные | Активная | Оперативная |

Приложение 2

СХЕМА УРОВНЕЙ ПРОБЛЕМНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПО В. А. КРУТЕЦКОМУ

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень | Количество звеньев, сохраняемых за учителем | Количество звеньев, передаваемых ученику | Что делает учитель | Что делает ученик |
| 0(традицион-ный) | 3 | - | Ставит проблему, формулирует ее, решает проблему | Запоминает решение проблему |
| I | 2 | 1 | Ставит проблему, формулирует ее | Решает проблему |
| II | 1 | 2 | Ставит проблему | Формулирует проблему, решает проблему |
| III | - | 3 | Проводит общую организацию, контроль и умелое руководство | Осознает проблему, формулирует ее, решает проблему |

1. 1 Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обу­чения. М., 1969. С. 45. [↑](#footnote-ref-1)
2. 1 Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные полити­ки. М., 1993. [↑](#footnote-ref-2)
3. 1 Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обу­чения. М., 1969. С. 51. [↑](#footnote-ref-3)
4. 1 Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обу­чения. М., 1969. С. 60. [↑](#footnote-ref-4)
5. 1 Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современ­ной школе. М., 1996. С. 22. [↑](#footnote-ref-5)
6. 1 Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современ­ной школе. М., 1996. С. 52. [↑](#footnote-ref-6)
7. 1 Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современ­ной школе. М., 1996. С. 36. [↑](#footnote-ref-7)