**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение

Подкрепление в структуре учения

Обеспечение готовности к занятиям

Прогнозирование готовности к школе

Тенденции в подростковом развитии

Заключение

Список литературы

**ВВЕДЕНИЕ**

Тема готовности к школе не является новой в научных публикациях и в практике дошкольного образования. В настоящее время существует множество разнообразных программ, призванных подготовить детей к школе. Однако эта проблема остается весьма актуальной. Так, результаты международной системы оценки качества образования PISA показывают разницу в результатах российских школьников и их сверстников из других стран. Как правило (для международной выборки) участие ребенка в программах дошкольного образования повышает качество образовательных результатов в целом.

**ПОДКРЕПЛЕНИЕ В СТРУКТУРЕ УЧЕНИЯ**

В своей работе мы задаемся вопросом о психолого-педагогических условиях и механизмах ситуативного развития готовности учащегося к занятиям. Ситуативное развертывание готовности, с которой связано включение учащегося в занятие, представляет собой сложный процесс, имеющий специфическое содержание. Он предполагает мобилизацию всех подсистем деятеля, настройку как на предстоящую учебную деятельность вообще, так и на ближайший ее компонент. При актуализации ранее приобретенных мотивов в ходе занятия устанавливаются смысловые отношения имеющейся мотивации с учебными задачами, вынесенными на данное занятие.

Проблема подкрепления назрела, т.к. развитие деятельностной теории учения должно дать ответ о путях формирования у учащегося самостоятельности выполнения необходимых видов деятельности и готовности к их осуществлению. Для анализа отработки по характеристике самостоятельности особое значение приобретает проблема подкрепления. Зачастую в психологии не придается должного значения этой проблеме, однако есть основания считать, что оно необходимо в большинстве ситуаций приобретения опыта, в том числе и в ситуациях учения.

Обычно понятие «подкрепление» связывают только с бихевиоризмом, но данная позиция ошибочна. О подкреплении говорил еще Аристотель. О значимости подкрепления свидетельствуют многие: древние мыслители, современные зарубежные и отечественные исследователи. Его рассматривали И.П. Павлов, А.Р. Лурия, П.К. Анохин. Понятие подкрепления использовалось и в собственно психологических исследованиях (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ю.Б. Гиппенрейтер, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.). В ряде случаев оно стало предметом детального анализа (Д.В. Колесов, Н.Н. Данилова, В. Ромек, Р.М. Грановская, Л.М. Фридман, Б.В. Кулагина и др.).

Слово «подкрепление» широко используется, однако за ним не стоит достаточно четкое определение этого явления. Как правило, подкрепление как процесс «сливается» с подкрепляющим агентом (ср.: Р. Комер, С.Ю. Головин, R. Frager, J. Fadiman). Для преодоления данного несоответствия необходимо в частности использовать в качестве единицы анализа целостную деятельность, т.е. такую деятельность, которая содержит также конечное звено, в котором удовлетворяется исходная потребность.

Данное структурирование деятельности методологически оправдывается системным подходом: акцент смещается на изменения в самом деятеле. Это согласуется с предложенным А.Н. Леонтьевым определением понятия деятельности как «молярной, не аддитивной единицы жизни телесного, материального субъекта» и соответствует тому значению, которое он придавал психологическому исследованию внешней деятельности человека - именно она реализует его жизнь.

Чрезвычайный интерес представляют данные о физиологических механизмах подкрепления (Н.Н. Данилова, Л.Л. Воронин, Е.Н. Соколов, Х. Матисс и др.). Они позволяют заключить, что явление подкрепления предполагает процесс, результатом которого является формирование у индивида функционального мозгового органа, который в будущем должен реализовать подобную деятельность.

В нашем исследовании, проводимом на базе системного и деятельностного подходов, мы используем понятие подкрепления, в котором конкретизируются его функции и учитываются процессы, происходящие на всех уровнях – при взаимодействии субъекта с миром, на психическом и физиологическом уровнях.

Подкрепление – это закономерность становления самостоятельности деятельностного акта, предполагающая следующую цепь событий: выполнение данного акта в составе соответствующей деятельности; выполнение прочих ее актов, необходимых для получения желаемого продукта; удовлетворение посредством него исходной потребности, сопровождающееся возникновением положительных эмоций; сопутствующие следовые процессы в итоге и ведут к формированию функционального мозгового органа данного акта и включающей его деятельности. Он будет обеспечивать их выполнение при актуализации у деятеля данной потребности и возникновении подобной ситуации.

Что касается учения, то до сих пор молчаливо предполагалось, что в учении необходимость подкрепления «снимается» при обеспечении учащихся полноценной ориентировкой. Однако хотя ориентировка предваряет учение и пронизывает каждый его акт, она неспецифична для него и не может заменить собой других условий учения. Подкрепление характеризует исключительно процессы приобретения опыта и выполняет другую функцию. Подкрепление также не может отождествляться с обратной связью.

Однако обратная связь реально участвует в процессах подкрепления. Апробация опыта на практике выявляет меру его ценности для деятеля, определяя, будет ли он использоваться в дальнейшем. В самом же ходе учения учащийся не имеет возможности применять продукт усваиваемого действия в реальной «деловой» деятельности. Вместе с тем он может делать это мысленно, с помощью обучающего. Это, однако, нуждается в специальной организации тех или иных воздействий на учащегося.

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ЗАНЯТИЯМ**

Собственно же формирование мотивации не может производиться непосредственно перед занятием – оно совмещается с формированием умения учиться в составе долговременной готовности к учению. В начале же занятия используются уже имеющиеся мотивы. При этом ситуативное развертывание мотивации предполагает мобилизацию всех подсистем деятеля, настройку как на предстоящую учебную деятельность вообще, так и на ближайший ее компонент.

Никакая деятельность не начинается «с пустого места» (А.С. Прангишвили) – учение не может быть исключением. Готовность к деятельности – это предпосылка и условие возникновения учения, обеспечивающая стабильность ее процесса и продуктивность.

Обеспечению готовности учащегося к школе посвящено много исследований, однако до сих пор не изучены механизмы становления полноценной готовности учащегося непосредственно к предстоящим занятиям. Наше исследование, проводимое с использованием методологии системного и деятельностного подхода, должно выявить эти механизмы. К настоящему времени имеются реальные возможности разработки данной проблемы. При этом особое эвристическое значение имеет использование модели структуры человеческой деятельности вообще и структуры учебной деятельности в частности.

Мы провели теоретический анализ основных психолого-педагогических работ, который подтвердил неразработанность данной проблемы.

Готовность к деятельности вообще рассматривается в основном с точки зрения обеспечения ее эффективности. При ее исследовании используются различные понятия, однако большинство авторов (Н.Д.Левитов, А.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин, Л.А. Кандыбович, М.И. Дьяченко) выделяют две ее формы – ситуативную и долговременную.

Мы понимаем долговременную готовность как относительно устойчивые свойства, характеристики, качества человека, обусловливающие возможность включения его в деятельность и ее успешное выполнение; кратковременную же готовность – как состояние психофизиологической сферы человека, предшествующее деятельности и определяющее возможность ее возникновения и ее успешность. Мы также используем понятие установки. Согласно Д.Н. Узнадзе, это особое целостное динамическое состояние субъекта, готовность, обусловливаемая актуальной потребностью субъекта и адекватной объективной ситуацией. Это состояние предшествует деятельности и объединяет в себе все необходимые условия ее возникновения, протекания и завершения.

Вопросы кратковременной готовности к учебным занятиям затрагивались многими авторами. С.Л. Рубинштейн указывал, что учащийся должен по-настоящему включиться в работу. А.К. Маркова подчеркивает, что учебная деятельность полноценно развертывается по достижении готовности к включению в нее, на основе использования «старых» мотивов. По М.В. Матюхиной, фактором внутренней подготовленности ученика к занятиям является намерение. Т.В. Габай рассматривает состояние готовности учащегося к занятиям как продукт ориентировочных компонентов актов собственно учения.

Диагностика школьников проводилась с целью проверки гипотезы о взаимосвязи состояния основных психических процессов и академической успеваемости. Для этого планируется определить корреляционную связь средней оценки учащихся, которая вычисляется по школьному журналу, и данных о психических процессах, полученных по результатам тестирования.

Такая организация начального звена усвоения должна обеспечить создание ситуативной готовности к нему, что положительно отразится на его ходе и результатах.

**ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ**

При этом имеет место прямое соотношение: чем больше время дошкольного образования, тем лучше результаты. В России ситуация иная. Было выявлено, что дети, которые посещали детские сады менее одного года, показывают худшие образовательные результаты по сравнению с теми, кто не посещал сад вовсе. «Посещение детского сада более одного года дает преимущество, но весьма небольшое на фоне результатов других стран»11. Этот факт свидетельствует о необходимости дополнительных исследований в области готовности к школе.

Для эмпирического исследования названной проблемы нами была выбрана методика «Контроль зрительной памяти» М.Б. Зыкова, основанная на использовании кодирования функций алгебры логики. Такой выбор был сделан по нескольким причинам.

Во-первых, данная методика требует относительно небольших затрат времени на проведение диагностики, что важно в условиях полевого исследования.

Во-вторых, она дает возможность оценки целого ряда параметров. Несмотря на то, что номинально методика призвана измерять зрительную память, реально она позволяет диагностировать состояние четырех основных психических процессов – памяти, внимания, мышления, воображения.

В-третьих, данная методика не является столь распространенной в популярной и профессиональной психолого-педагогической литературе и практике, как например, корректурная проба или доски Сегена, а значит, для большинства испытуемых это будет новым, незнакомым заданием.

В-четвертых, методика может проводиться как индивидуально, так и в группе, что в случае с дошкольниками позволяет оценить готовность к фронтальной работе в классе. В-пятых, результаты представлены количественно, следовательно, появляется возможность их обработки с помощью математических методов. И последняя, но не менее значимая, причина – позитивное отношение испытуемых. Как правило, методика вызывает интерес у людей самых разных возрастов, в том числе и у дошкольников.

Ниже приводится краткое описание методики «Контроль зрительной памяти»12. Диагностический инструментарий представляет собой набор плоских рисунков, состоящих из шестнадцати черных и белых квадратов, расположенных в различном порядке в квадратах 4х4, а также бланков для заполнения, содержащих необходимое количество белых квадратов 4х4. Формально эти рисунки можно считать разверткой на плоскости последовательностей из нулей (белые квадраты) и единиц (черные квадраты).

Рисунки имеют пять уровней сложности в соответствии с уровнем сложности алгебраических функций, которые они наглядно представляют. Классическая процедура диагностики состоит в последовательном предъявлении испытуемым карточек с рисунками. При этом испытуемым ставится задача запомнить рисунки, а затем воспроизвести их на бланке. Время экспозиции определяется и фиксируется исследователем в зависимости от конкретных задач, стоящих перед ним.

Обработка результатов тестирования состоит в подсчете числа ошибочно заполненных клеток бланка и в последующем определении (с помощью специальной таблицы) балла для каждой пробы. Количество баллов зависит от сложности карты и числа допущенных ошибок. Наивысшей оценкой за пробу является 5 баллов, минимальной – 0 баллов. Сумма баллов, набранных испытуемым, является количественной оценкой комплекса основных психических процессов (памяти, внимания, мышления, воображения). Дополнительный анализ позволяет выделить результаты по каждому процессу в отдельности.

На момент подачи публикации проведено фронтальное обследование по методике «Контроль зрительной памяти» 484 школьников (с первого по одиннадцатый класс) и 86 детей старшего дошкольного возраста, посещающих детский сад. Контингент испытуемых представлен учащимися Центра образования № 345 «Елохово» и Центра образования «Школа здоровья» № 1804 «Кожухово» города Москвы.

**ТЕНДЕНЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ РАЗВИТИИ**

Искусство как особая форма духовно-практической деятельности приобретает особую значимость в становлении личности. Художественная литература в силу своей уникальной способности отражать и передавать опыт поколений является значимым фактором социализации.

Выбор интереса подростков к литературе связан еще с тем, что литература является единственным видом искусства, включенным в целенаправленный педагогический процесс на протяжении всего периода школьного обучения.

Проблему подросткового чтения автор рассматривает через призму социальных изменений, произошедших в России: опираясь на постулат Л.С. Выготского о социально-классовой детерминированности возрастных потребностей и интересов, анализировалось влияние расслоения общества на интерес школьников к художественной литературе. В качестве индикаторов принадлежности к разным социальным слоям рассматривались такие социально-стратификационные факторы, как материальное положение семьи подростка и уровень образования его родителей. Стратификационный анализ дает возможность понять довольно тонкие различия в художественных ориентациях детей, обусловленные той культурной средой, в которой они воспитываются.

Представленные данные основаны на результатах социологического опроса (анкетирование) 7-х, 9-х, 10-х и 11-х классов московских общеобразовательных школ. В опросе приняли участие 2510 человек.

Ключевыми индикаторами интереса к художественной литературе являются: привлекательность (статус) литературы как вида искусства; интенсивность интереса к литературе (количество прочитанных книг в определенный промежуток времени); информированность о литературе; художественные предпочтения; мотивация выбора художественных произведений.

Основываясь на результатах опроса, можно утверждать, что литература занимает третье место в рейтинге после кино и музыки во всех возрастных параллелях.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что образовательный статус семьи как своеобразный «культурный капитал» играет особую роль на этапе младшего подросткового возраста. Так, если в 7ом классе девушки из семей со средним образованием родителей читают в 2 раза меньше своих сверстниц из семей с высшим образованием (p<,01), то к выпускным классам они читают практически столько же книг, что и девушки из семей с высшим образованием родителей.

Еще одним показателем интереса к литературе является информированность (показатель стремления разбираться в вопросах литературы и искусства). Результаты анализа показали, что вне зависимости от возраста подростки из семей с высшим образованием обоих родителей больше интересуются литературными новинками, при этом в отличие от своих сверстников из менее образованных семей, для которых доминирующим является мнение учителя, они ориентируются на мнение родителей.

Для выявления художественных предпочтений школьников просили назвать три любимых произведения. В итоге был получен список из 376 произведений. Сравнение полученного результата с данными аналогичных исследований, проведенных в 1976 и 1991гг., позволяет говорить о тенденции сужения выбора литературных произведений. Так, в 1976 г. в ходе опроса школьниками было названо 1072 названия, в 1991 – 740.

Опираясь на культурологические представления о том, что культура «строится как некоторая концентрическая система», в центре которой расположены наиболее очевидные и последовательные структуры, была предпринята попытка оценить предпочтения и особенности субкультуры школьников. Проанализировав частотность называния школьниками отдельных произведений, выделили список наиболее часто встречаемых. Это позволило определить произведения художественной литературы, интенсивно функционирующие в субкультуре старшеклассников. В десять наиболее популярных произведений вошли: “Властелин колец” Толкиен Дж.Р.Р., “Гарри Поттер” Роуллинг Дж., “Мастер и Маргарита” Булгаков М.А., “Война и мир” Толстой Л.Н., “Ромео и Джульетта” Шекспир У., “Преступление и наказание” Достоевский Ф.М., трилогия “Дозор” Лукьяненко С., “Евгений Онегин” Пушкин А.С., “Герой нашего времени” Лермонтов М., Иронические детективы Донцова Д.

Результаты исследования свидетельствуют о воздействии социально-структурной трансформации российского общества на подростковую читательскую субкультуру, что может быть полезно при составлении учебных программ по художественной литературе как школьному предмету. В нашем исследовании мы экспериментально проверили предположение, что предоставление учащемуся возможности получать подкрепление явится условием становления усваиваемого умения в качестве самостоятельного. При этом должна будет подтверждена значимость двух видов социальных подкрепителей и конкретизированы выполняемые ими функции – как обеспечение соответственно опережающего и конечного подкрепления.

На основе диагностики дошкольников по методике «Контроль зрительной памяти» составлены рейтинговые списки групп, предположительно отражающие степень готовности детей к школе. В дальнейшем планируется провести индивидуальную диагностику этих детей по той же методике, что позволит уточнить результаты и оценить конкретные параметры готовности к школе, а также дать рекомендации воспитателям. Кроме того, сравнение результатов, которые дошкольник показал в двух режимах (групповом и индивидуальном), позволит сделать выводы о готовности ребенка к фронтальному обучению в классе.

Анализ списков произведений по параметру отечественные – зарубежные позволяет говорить о существовании тенденции увеличения доли отечественных произведений на протяжении школьного возраста. У подростков из семей с высшим образовательным уровнем родителей отмечена устойчивая тенденция к предпочтению внепрограммных произведений. Опираясь на результаты многомерного дисперсионного анализа, можно говорить о том, что «уровень дохода в семье» оказывает влияние на выбор жанра литературы.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Мы предполагаем, что существует следующая система психолого-педагогических условий создания готовности к занятиям. Прежде всего, учащийся должен располагать «долговременной готовностью», т.е. субъектом и предметом учения. Первый это, прежде всего, структуры в учащемся, обеспечивающие саму возможность учения; второй – предметно-специфические знания и умения, содержание которых отвечает тем, что подлежат усвоению. К приходу учащегося надо создать все условия, находящиеся вне его, – учебный материал, или основное средство учения, и внешние условия учения. Далее, нужно устранить посторонние актуальные установки и факторы, способствующие их появлению по ходу учения. Вслед за этим обеспечивается кратковременный отдых, сменяющийся состоянием бодрости. Затем актуализируется ранее сформированная мотивация путем установления смыслового отношения ее к теме занятия. Наконец, учащийся должен иметь промежуток времени для осуществления ориентировки в ситуации учения. При отсутствии каких-либо звеньев исходных условий производятся попытки их формирования или компенсации.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

* Моль А. Социодинамика культуры. М., 2003.
* Собкин В.С. «К диагностике литературных способностей школьников» // В сб.: «Взаимосвязь теории и практики эстетического воспитания школьников». – М., 2007.
* Собкин В.С., Писарский П.С. «Динамика художественных предпочтений старшеклассников». – М.: Министерство образования РФ, 2008.
* Собкин В.С., Писарский П.С. «Учитель и старшеклассник в мире художественной литературы» – М.: ЦСО РАО, 2007.
* М.Б. Зыков. Использование кодирования функций алгебры логики для исследования зрительной памяти у людей // Физиологические механизмы памяти. Под редакцией проф. Е.А. Громовой. – Пущино-на-Оке, 2007.
* Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003 / А.Л. Венгер, Г.Р. Калимуллина, А.Г. Каспржак, К.Н. Поливанова, О.В. Соколова, Ю.А. Тюменева; под общ. ред. А.Г. Каспржака, К.Н. Поливановой. – М.: Логос, 2006.