**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение

Глава 1 Подходы к определению усвоения

1.1 Структурная организация усвоения

1.2 Этапы, стадии усвоения

1.3 Основные характеристики усвоения

Глава 2 Навык в процессе усвоения

2.1 Определение навыка, его формирование

2.2 Факторы, влияющие на формирование навыка

2.3 Закономерности формирования навыка

2.4 Критерии сформированности навыка

Заключение

Библиографический список

**ВВЕДЕНИЕ**

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.

Во-первых, усвоение — это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение, «присвоение», в терминах А.Н. Леонтьева, социо-культурного 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.

Во-вторых, усвоение — это сложная интеллектуальная деятельность человека, включающая все познавательные процессы (сенсорно-перцептивные, мнемологические), обеспечивающиеприем, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала.

В-третьих, усвоение — это 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, по С.Л. Рубинштейну. Более того, согласно В.В. Давыдову, усвоение научных знаний и соответствующих им умений выступает как основная цель и главный результат деятельности.

В самом общем виде усвоение определяется как процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях решения практических и теоретических задач, т.е. использования этих знаний в форме умения на основе этих знаний решать новые задачи. По определению С.Л. Рубинштейна, процесс прочного усвоения знаний — центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него включаются восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя, и т.д.

Близкая к этому определению усвоения трактовка предложена Дж. Брунером. Он рассматривает освоение как три одновременно протекающих процесса: получение новой информации; преобразование (трансформация), приспособление информации к решению задач и проверка, контроль. Очевидно, что, хотя Дж. Брунер в значительной мере отождествляет усвоение и саму учебную деятельность (о чем свидетельствует включение в этот процесс контроля), он также подчеркивает сложность, фазность этого процесса.

**Глава 1 Подходы к определению усвоения**

**1.1 Структурная организация усвоения**

Все исследователи усвоения (учения) отмечают, что это неоднородный процесс, включающий в себя несколько компонентов, ступеней или фаз. Так, к понятию психологических компонентов усвоенияН.Д. Левитовым были отнесены:

1) положительное отношение учащихся,

2) процесс непосредственного чувственного ознакомления с материалом,

3) мышление как процесс активной переработки полученного материала

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.

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.

Второй компонента усвоения - роль процессов непосредственного чувственного ознакомления с учебным материалом. Два существенных момента их организации в процессе усвоения:

* наглядность самого материала
* 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.)

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.

Компонентность усвоения отмечается всеми исследователями этого процесса, хотя сами компоненты называются по-разному. На основе системного анализа основного массива теорий учения (усвоения) И. И. Ильясов пришел к выводу, что, по существу, могут быть выделены только:

1) получение усваиваемых знаний об объекте и действиях с ним

2) отработка, освоение знаний и действий.

И.И. Ильясов считает, что в качестве первого и второго из двух данных компонентов в разных концепциях выступают соответственно такие макрокомпоненты, как понимание и заучивание; углубление (ясность, ассоциации, система) и метод; нахождение знания и закрепление; восприятие, переработка и выражение в действии; получение и закрепление, получение, переработка и применение; восприятие, отвлечение и проверка в деятельности; установление связи и упрочение связи; успех и память; селективное восприятие и кодирование, хранение, выполнение; ориентировка и проработка; внимание, понимание и память, моторика, оценка, выбор способов действия и реализация; восприятие, понимание и выполнение, проверка; уяснение, ориентировка и отработка; восприятие, осмысление и закрепление, овладение; усвоение объяснения и закрепление в действии; восприятие, поиск и заучивание; осознание средств и упражнения; когнитивное усвоение деятельности и практическое действие.

В то же время глубинный анализ процесса усвоения, по С.Л. Рубинштейну, предполагает не столько наименование его компонентов и их количество, сколько понимание того, что 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. Это, по С.Л. Рубинштейну, первый и основной принцип правильной трактовки самих этих процессов в учебной деятельности и усвоения в целом.

Вслед за С.Л. Рубинштейном, необходимо подчеркнуть взаимопроникновение, взаимообусловленность 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 осмысленное его восприятие — не только от первичного с ним ознакомления, но и от всей последующей работы. Важным для усвоения является его заключительный, результирующий этап — применение, использование на практике или экс-териоризация знаний.

**1.2 Этапы, стадии усвоения**

Согласно С.Л. Рубинштейну, выделяются следующие стадии процесса усвоения: «...первичное ознакомление с материалам, или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальная работа по его закреплению и, наконец, овладение материалом — в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике». Каждая из этих стадий связана с другой и обусловлена характером взаимодействия учителя — ученика. Каждая из них определяет конечный эффект усвоения. Начальный этап ознакомления с учебным материалом, или «первая встреча» с ним, имеет большое значение для всего процесса усвоения. Не менее важно на этом этапе то, что предпосылается восприятию, а именно апперцепция. Она включает активное сознательное отношение личности к воспринимаемому, которое не исчерпывается содержанием представлений и не сводится к их массе.

Само восприятие включает в себя осмысление. Мыслительная работа охватывает восприятие со всех сторон: предваряя его, в него включаясь и над ним надстраиваясь. Осмысление — это второй этап. Он, входя в первый, является основой третьего этапа — запоминания. Запоминание учебного материала есть, по С. Л. Рубинштейну, не только постоянное осмысление, включение в новые смысловые связи, но и переосмысление этого материала. Главное, что все время должно осуществляться не только «повторительное», но и свободное воспроизведение учебного материала. Уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует ее; вместе с тем он прочно ее запечатлевает. Это положение С.Л. Рубинштейна является основополагающим для организации усвоения. Отсюда следуют два вывода: собственное изложение учащихся должно быть специально предусмотрено в организации учебной деятельности и особенно важно готовить первое самостоятельное воспроизведение обучающимися усваиваемого материала.

Четвертый этап усвоения — применение на практике — есть не только результат учения, но и способ овладения знаниями, их закрепления, формирования прочных навыков. На этом этапе усвоения овладение знаниями направлено уже не на учение, а на другие, практические, цели. Это жизненный контекст, в котором знания и умения обретают иные качества.

Данная развернутая схема усвоения от первой встречи с учебным материалом до его использования в различных ситуациях на практике представляет общую стратегию усвоения. Она может быть сопоставлена с одной из наиболее разработанных в психолого-дидактическом плане конкретных схем поэтапного управления формированием умственных действий, по П.Я. Гальперину, Н.Ф. Талызиной. Как отмечает Н.Ф. Талызина, рассматриваемая теория выделяет в процессе усвоения принципиально новых действий пять этапов. На первом, ознакомительном этапе учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия. Им показывают, на что следует ориентироваться при выполнении действия, как надо его выполнять. На втором этапе — материального (или материализованного) действия учащиеся уже выполняют его, но пока во внешней, материальной, развернутой форме. Этот этап позволяет ученикам усваивать содержание действия (состав всех операций, правило выполнения), а обучающему — вести объективный контроль за выполнением каждой входящей в действие операции. В этих условиях, как показали исследования, все учащиеся овладевают заданным действием.

После того как все содержание действия оказывается усвоенным, его необходимо переводить на третий этап — внешнеречевой, где все элементы действия представлены в форме внешней речи (устной или письменной). Действие проходит дальнейшее обобщение, сокращение, но оно еще не автоматизировано. Четвертый этап — этап «внешней речи про себя»: действие выполняется в форме проговаривания про себя. Оно претерпевает дальнейшие изменения по параметрам обобщения и свернутости. Окончательное становление действия происходит на пятом — умственном — этапе. Действие выполняется в форме внутренней речи, максимально сокращается, автоматизируется.

**1.3 Основные характеристики усвоения**

Усвоение прежде всего характеризуется прочностью, которая определяется независимостью использования усвоенных знаний и (выработанных умений от времени, различия ситуаций и условий их применения. В целом прочность усвоения существенно зависит от системности, смыслоорганизованности воспринимаемого учебного материала, его личностной значимости и того эмоционального отношения, которое этот материал вызывает у ученика. Если сам учебный материал, его восприятие, запоминание выбывает чувство радости, удовлетворения, то этим создаются психологические предпосылки эффективности усвоения. Лучше усваивается то, что включено в деятельность и нацелено на использование в будущей практике.

Важная характеристика усвоения — его управляемость. Управление усвоением может осуществляться по пути поэтапного формирования умственных действий; оно может реализоваться «классическим» (традиционным) путем, программированным или проблемным обучением и т.д. Важно только, чтобы усвоение было объектом управления, а оно само было специфичным для каждого учебного предмета.

Авторы подчеркивают личностную обусловленность усвоения (и в то же время влияние усвоения, учебной деятельности на формирование личности школьника). Это взаимовлияние реализуется в силу эффекта действия самого обучения на психическое развитие личности, формирование ее психических новообразований: новых мотивов, целей, стратегий усвоения, оценивания и т.д Все исследователи (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.) отмечают психологические особенности характера усвоения для разных возрастных периодов школьников как по использованию средств (опосредованности), так и по соотношению репродуктивных и продуктивных действий, «В младшем школьном возрасте наблюдается обычно большая зависимость учащегося от учебного материала. Воспроизводя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника, ему очень трудно дается реконструирование, перекомбинирование его... У старшего школьника для этого имеются уже все возможности, если они не реализуются, вина за это падает исключительно на постановку обучения». Механизмом усвоения является перенос, внутренний механизм которого — обобщение (С.Л. Рубинштейн, Е.Н. Кабанова-Меллер, Д.Н. Завалишина). В проведенных исследованиях было показано, что в процессе обучения происходит обобщение по трем линиям: обобщение принципа, программы и способа действия. При этом, если обобщение принципа действия есть понимание учеником основного правила, закономерности, основной стратегии действия, то обобщение способа есть понимание пути ее осуществления. Программа есть последовательность действий. В учебной деятельности, следовательно, должны отрабатываться все три составляющие обобщения.

Усвоение характеризуется также готовностью (легкостью) актуализации знаний и их полнотой и системностью. Важной xaрактеристикой усвоения является и то, что его показателем служит действие, характер которого свидетельствует об усвоении. Другими словами, характер действий свидетельствует обо всех характеристиках усвоения.

**Глава 2 Навык в процессе усвоения**

**2.1 Определение навыка, его формирование**

Как отмечают многие исследователи, освоение системы знаний, соединяющееся с овладением соответствующими навыками, рассматривается в качестве «основного содержания и важнейшей задачи обучения» (С.Л. Рубинштейн). Однако сама проблема навыка трактуется до сих пор неоднозначно — от его фетишизации (бихевиоризм, необихевиоризм) до практического игнорирования (когнитивная психология). В то же время очевидно, что навык занимает одно из центральных мест в процессе усвоения.

К определению навыка подходят по-разному: как к способности, синониму умения, автоматизированному действию. Наиболее распространенным является определение навыка как упроченного, доведенного в результате многократных, целенаправленных упражнений до совершенства выполнения действия. Оно характеризуется отсутствием направленного контроля сознания, оптимальным временем выполнения, качеством. Наиболее полная и адекватная трактовка навыка как сложной многоуровневой двигательной системы предложена Н.А. Бернштейном*:* «это активная психомоторная деятельность, образующая и внешнее оформление, и самую сущность двигательного упражнения... Выработка двигательного навыка есть смысловое цепное действие, в котором также нельзя ни выпускать отдельных смысловых звеньев, ни перемешивать их порядок... Сам двигательный навык — очень сложная структура: в нем всегда имеются ведущий и фоновые уровни, ведущие вспомогательные звенья, фоны в собственном смысле слова, автоматизмы и перешифровки разных рангов и т.д. В не меньшей мере насыщен чисто качественной структурной сложностью и процесс его формирования»].

Формирование навыка, по Н.А. Бернштейну, — это сложный процесс его построения, он включает все сенсомоторные уровневые системы. Напомним, что они все (А, В, С, D, Е и далее) есть постоянно усложняющиеся системы координационного управления любым навыком (ходьба, скоропись, речь, езда на велосипеде, косьба и т.д.). Так, уровень А при письме обеспечивает общий тонический фон пишущей конечности (руки) и рабочую позу; уровень В — плавную округлость движений и временной узор; уровень С — начертательную сторону, почерк; уровни D и Е осуществляют смысловую сторону письма.

Н.А. Бернштейн выделяет два периода в построении любого навыка. Первый период — установление навыка — включает четыре фазы:

1) установление ведущего уровня;

2) определение двигательного состава движений, что может быть на уровне наблюдения и анализа движений другого человека;

3) выявление адекватных коррекций как «самоощущение этих движений — изнутри». Эта фаза наступает как бы сразу, скачком и часто сохраняется пожизненно (если научиться плавать, то это навсегда), хотя и относится не ко всем навыкам;

4) переключение фоновых коррекций в низовые уровни, т.е. процесс автоматизации.

Важно, что выработка навыка требует времени, она должна обеспечить точность и стандартность всех движений.

Второй период — стабилизация навыка также распадается на фазы: первая — срабатывание разных уровней вместе (синергетическая); вторая — стандартизация и третья — стабилизация, обеспечивающая устойчивость к разного рода помехам, т.е. «несбиваемость». Существенным для формирования любого навыка является концепция переключения уровней, перехода с ведущего уровня на автоматизм, на фоновый автоматизм, а также фиксация понятий: деавтоматизация навыка в результате либо внешних воздействий (отсутствие упражнений в другой деятельности и т.д.), либо внутренних (усталость, болезнь и т.д.) и реавтоматизация как восстановление деавтоматизированного навыка. Все эти понятия крайне важны для учебной деятельности и ее организации, так как относятся к любым навыкам — письма, счета, работы с компьютером, решения задач, перевода и т.д.

По словам Н.А. Бернштейна, диалектика развития навыка как раз и состоит в том, что там, где есть развитие, там, значит, каждое следующее исполнение лучше предыдущего, т.е. не повторяет его. Поэтому упражнение есть в сущности повторение без повторения. Разгадка этого кажущегося парадокса в том, что упражнение представляет собой не повторение и не проторение движения, а его построение. Правильно проводимое упражнение повторяет раз за разом не средство, используемое для решения данной двигательной задачи, а процесс решения этой задачи, от раза к разу изменяя и улучшая средства.

Если сопоставить рассмотренные периоды построения навыка, предложенные Н.А. Бернштейном, и этапы развития навыка по Л.Б. Ительсону, то обращает на себя внимание общность подхода к формированию навыка как построению сложной двигательной системы, хотя Ительсоном рассмотрена собственно психологическая сторона этого построения (в терминах цели, действия, способа, контроля, а также в плане внутренней стороны этой деятельности, т.е. мыслительных, аналитико-синтетических операций, которыми она реализуется). Существенно, что этапы развития навыка, по Л.Б. Ительсону, суть проекция общей схемы усвоения. Это иллюстрирует общность процесса усвоения знаний и выработка действий.

Развитие навыка по Л.Б. Ительсону

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

**2.2 Факторы, влияющие на формирование навыка**

Эффективность научения или, точнее, выработки навыка в результате упражнений определяется многими факторами, среди которых: правильное распределение упражнений по времени, понимание, осмысление обучающимся принципа, основного плана выполнения действий, знание результатов выполненного действия, влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на данный момент научения, рациональное соотношение репродуктивности и продуктивности. Естественно, что эффективность научения определяется совокупным действием всех этих факторов, вместе взятых, но каждый из них оказывает и автономное влияние. Д. Уолфл приводит несколько другие, но очень близкие к названным факторы. Он довольно детально рассматривает каждый из пяти следующих факторов:

1) знание результатов, промедление в сообщении которых ученику обратно пропорционально эффективности тренировки;

2) предотвращение интерференции, основывающееся в значительной мере на неправомерности создания сходной стимулирующей ситуации;

3) разнообразие условий тренировки, которое выявляется в необходимой вариации объема, порядка, условий предъявления тренировочного материала;

4) знание метода или способа, применяемого при тренировке. По данным Д. Уолфла, «моторное» механическое научение в полтора-два раза менее эффективно, чем вербальное;

5) необходимость понимания принципов, общей системы действий. «Прямое» объяснение принципа, по свидетельству Д. Уолфла, дает лучшие результаты, чем самостоятельное отыскивание этого принципа учеником путем проб и ошибок. Д. Уолфл отмечает также влияние характера инструкции и предъявления времени на результат научения.

В работе К. Ховланда число факторов несколько увеличивается за счет, например, распределения упражнений, целостного или по частям научения. Говоря о важности распределения упражнений во времени, К. Ховланд подчеркивает зависимость их концентрации или распределения от самого материала. Среди факторов, благоприятствующих концентрированному научению, К. Ховланд называет:

а) возникновение необходимости собраться, войти в работу,

б) «большую гибкость, проявленную при выполнении задания», что необходимо при выполнении сложных заданий.

Выделены также факторы, благоприятствующие распределенному научению:

а) своеобразная дополнительная тренировка, протекающая в форме фактических или воображаемых повторений в течение периода отдыха,

б) чередование работы с отдыхом и возможность исчезновения в течение периода отдыха техинтерферирующих явлений, которые возникают в течение упражнений.

Второй фактор, влияющий на эффективность научения, связан с ответом на вопрос, какое научение лучше — целостное или по частям. Практических ycловиях такие факторы, как усталость, заинтересованность и др., могут сыграть важную роль при сравнительной оценке преимуществ способов целостного научения или научения по частям. Но если эти факторы остаются в достаточной степени постоянными, то можно смело рекомендовать заучивание наибольшими единицами, имеющими смысловое единство и доступными обучающемуся. Чем больше его возрат, тем больше его интеллектуальные способности, чем богаче его практический опыт, тем с большими единицами он способен работать. Эта же мысль высказывалась ранее отечественными психологами Л.В. Занковым, А.А. Смирновым и др. Говоря при этом о самом материале, К. Ховланд подчеркивает зависимость эффективности и быстроты научения (или выработки навыка) от длины, осмысленности, трудности материала и других факторов.

**2.3 Закономерности формирования навыка**

Научение характеризуется как прогрессивное, поступательное количественное и качественное изменение усваиваемых человеком знаний, формируемых навыков и творческих умений их использования в разных ситуациях. Это относится и к выработке навыков, которая графически определяется кривой научения, или кривой упражнения. При этом все кривые упражнения можно подразделить на два типа:

а) кривые с отрицательным ускорением (сначала формирование навыка идет быстро, а затем все более замедляется, приближаясь к некоторому предельному уровню скорости, числа ошибок и т.д.),

б) кривые с положительным ускорением (сначала овладение действием идет медленно, а затем все быстрее)

В процессе выработки навыка иногда наступает относительная стабилизация продвижения: ученик не прогрессирует, не регрессирует — он «стоит на месте». Такая остановка, фиксируемая в форме неизменной параллельной абсциссе линии, называется «плато». Это явление свидетельствует о том, что или содержание, или приемы обучения, или формы работы либо все это, вместе взятое, исчерпали себя. Здесь важно отметить высказанную М.С. Шехтером мысль о том, что формирование навыков, т.е. автоматизация действия и в то же время его свобода в описываемой ситуации плато, не могут быть достигнуты, если для этого учащимися не будет использована другая, новая ориентировочная основа действий.

Навыки оказывают влияние друг на друга — положительное влияние ранее выработанного на последующий называется переносом (трансфером), отрицательное — интерференцией. Отметим также, что перенос, являющийся внутренним механизмом научения (на основе обобщения) предполагает более целенаправленную работу преподавателя над каждым из трех основных планов обобщения, т.е. над принципом, программой и способами действия, а также над отбором учебного, тренировочного материала.

На основе теоретических положений о закономерностях выработки навыка и анализа учебников можно предложить некоторую умозрительную схему распределения упражнений во времени, отвечающую трем требованиям:

1) упражнение никогда «не сходит на нет»,

2) интервал между упражнениями по мере тpeнировки увеличивается,

3) программа выработки одного навыка сочетается с программой выработки других.

При этом в начале тренировки должен быть максимум упражнений.

При рассмотрении закономерностей навыков важно также отметить связь успешности его формирования и уровня мотиваций обучающегося. Эта связь описывается двумя законами Йеркса— Додсона: первый связывает максимальную успешность научения с оптимумом мотивации, второй — сложность деятельности (навыка) и уровень мотивации (чем сложнее деятельность, тем ниже уровень мотивации).

Можно сказать, что изменение самого действия в процессе научения отражает и качественное прогрессивное изменение всей деятельности в целом. Именно поэтому отработка каждого предметного, контрольного и оценочного действия как навыка во всех планах учебной деятельности находится всегда в центре внимания педагога, который учитывает в целом все закономерности и особенности формирования навыка.

а) целенаправленность,

б) внутренняя мотивация и внешняя инструкция, создающая установку,

в) правильное распределение упражнений во времени обучения,

г) включение тренируемого явления в имеющую для обучающегося значимость учебную ситуацию,

д) необходимость постоянного для обучающегося знания результатов выполнения действия,

е) понимание им общего принципа, схемы действия, в которое включено тренируемое действие,

ж) учет педагогом влияния переноса и интерференции ранее выработанных навыков.

**2.4 Критерии сформированности навыка**

В качестве объективных показателей сформированного навыка или его отработанности выступают следующие: правильность и качественность навыков оформления (отсутствие ошибок), скорость выполнения отдельных операций или их последовательности (внешние критерии); отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, отсутствие напряжения и быстрой утомляемости, выпадение промежуточных операций, т.е. редуцированность действия (внутренние критерии).

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Усвоение, представляя сложный неоднородный процесс, включает взаимообусловленные этапы и характеризуется рядом особенностей, которые наиболее явно проявляются в формировании и развитии навыков.

Учебная деятельность обучающегося есть сложный динамичный неоднородный объект управления. Она представляет собой личностно обусловленное активное, целенаправленное на овладение обобщенными способами действия взаимодействие ученика (студента) с другими учениками (студентами), с учителем (преподавателем) — взаимодействие, которое должно управляться последним во всех его звеньях с разной мерой гибкости.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

# Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1999.
2. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
3. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.
4. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1998.