|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Предмет, задачи, структура пед.псих.  ***Предметом педагогической психологии*** являются факты, ме­ханизмы, закономерности освоения социокультурного опыта че­ловеком и вызываемые этим процессом освоения изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека (ре­бенка) как субъекта учебной деятельности, организуемой и уп­равляемой педагогом в разных условиях образовательного про­цесса. В частности, педагогическая психология *«изучает зако­номерности овладения знаниями, умениями и навыками, иссле­дует индивидуальные различия в этих процессах, изучает за­кономерности формирования у школьников активного самосто­ятельного творческого мышления, те изменения в психике, которые происходят под влиянием обучения и воспитания»*, т.е. формирование психических новообразований. В широ­ком смысле слова предметом науки является то, что она изуча­ет в объекте. Приведенное определение красноречиво свидетель­ствует о сложности, многоаспектности и неоднородности пред­мета педагогической психологии.  В целом педагогическая психология выявляет, изучает и опи­сывает психологические особенности и закономерности интел­лектуального и личностного развития человека в разных усло­виях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. Конкретными задачами педагогической психологии яв­ляются:  — раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личност­ное развитие обучаемого;  — определение механизмов и закономерностей освоения обу­чающимся социокультурного опыта, его структурирования, со­хранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучающе­гося и использования в различных ситуациях;  — определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);  — определение особенностей организации и управления учеб­ной деятельностью обучающихся и влияние этих процессов на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познаватель­ную активность;  — изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных ка­честв;  — определение механизмов, закономерностей развивающе­го обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;  — определение закономерностей, условий, критериев усво­ения знаний, формирование операционального состава деятель­ности на их основе в процессе решения разнообразных задач;  — определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и их соотнесения с образовательными стан­дартами;   * разработка психологических основ дальнейшего совер­шенствования образовательного процесса на всех уровнях обра­зовательной системы.   Структура:   1. п. Образовательной д-ти 2. п. Уч. Д-ти и ее субъекта 3. п. Пед. Д-ти и ее субъекта 4. п. Уч-пед сотрудничества и общения | **Образование как процесс и результат.**  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 ви­де трубки, по которой культура переливается от одного по­коления 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»  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 представляет 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-пре-образующих, познавательных задач, а также личностные и ком­муникативные тренинги, что способствует его всестороннему развитию.  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 профессисоиналь-но-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. | Основные тенденции 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. [40].  Первая тенденция — осознание каждого уровня образования как органической составной части системы непрерывного народ­ного образования. Эта тенденция предполагает решение пробле­мы преемственности 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 [42].  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 проблемности, 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, алгоритмизиро *ванных 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».  Психол. Принципы:   1. творческий х-р развития ч-ка 2. ведущая роль социо-культурного контекста 3. ведущая роль сенситивных периодов развития 4. совместная д-ть и общение 5. ведущая д-ть и законы ее смена 6. определение зоны ближайшего развития 7. амплификация (расширение) детского развития 8. неприходящая ценность всех этапов детского развития 9. единство аффекта и интеллекта (принцип активного деятеля). | Основные положения псих теории поэтапного формирование умственных действий.  П.Я. Гальперин поставил перед обучением принципиально но­вые задачи: описать любое формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих формированию; создать условия для фор­мирования этих свойств; разработать систему ориентиров, необ­ходимых и достаточных для управления правильностью форми­рования действия и избегания ошибок. П.Я. Гальперин разгра­ничил две части осваиваемого предметного действия: его пони­мание и умение его выполнить. Первая часть играет роль ори­ентировки и названа ориентировочной, вторая — исполнитель­ная. П.Я. Гальперин придавал особое значение ориентировочной части, считая ее и «управляющей инстанцией», позднее он на­зовет ее «штурманской картой». В результате проведенных П.Я. Гальпериным и его учениками исследований было установ­лено, что:  «...а. Вместе с действиями формируются чувственные об­разы и понятия о предметах этих действий. Формирование дей­ствий, образов и понятий составляет разные стороны одного и того же процесса. Более того, схемы действий и схемы пред­метов могут в значительной мере замещать друг друга в том смысле, что известные свойства предмета начинают обозна­чать определенные способы действия, а за каждым звеном дей­ствия предполагаются определенные свойства его предмета.  б. Умственный план составляет только один из идеальных планов. Другим является план восприятия. Возможно, что третьим самостоятельным планом деятельности отдельного человека является план речи. Во всяком случае, умственный план образуется только на основе речевой формы действия.  в. Действие переносится в идеальный план или целиком, или только в своей ориентировочной части. В этом последнем случае исполнительная часть действия остается в материаль­ном плане и, меняясь вместе с ориентировочной частью, в ко­нечном счете превращается в двигательный навык.  г. Перенос действия в идеальный, в частности в умствен­ный план, совершается путем отражения его предметного содержания средствами каждого из этих планов и выражается многократными последовательными изменениями формы дей­ствия.  д. Перенос действия в умственный план, его интериориза-ция составляют только одну линию его изменений. Другие, не­избежные и не менее важные линии составляют изменения: пол­ноты звеньев действия, меры, их дифференцировки, меры овла­дения ими, темпа, ритма и силовых показателей. Эти изме­нения обусловливают, во-первых, смену способов исполнения и форм обратной связи, во-вторых, определяют достигнутые каче­ства действия. Первые из этих изменений ведут к преобразо­ванию идеально выполняемого действия в нечто, что в само­наблюдении открывается как психический процесс; вторые поз­воляют управлять формированием таких свойств действия, как гибкость, разумность, сознательность, критичность и т.д.» [51, с. 17].  Основной характеристикой выполняемых действий П.Я. Галь­перин считал **разумность.** По сравнению с традиционным обу­чением по типу проб и ошибок, П.Я. Гальперин обосновал пре­имущества второго и особенно третьего типа учения, где реали­зуется полная ориентировочная основа действия обучающегося. | | | | |
| Проблемное обучение *Проблемное обучение* основано на получении новых знаний 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 [134] 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 С.Л. Рубинштейну), который возникает в проблемной ситуации и включает осознание проблемы, ее решение и конечное умоза­ключение. Поэтому проблемное обучение основывается на ана-литико-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. Крутец-кий [96, с. 185] предложил схему уровней проблемности обуче­ния в сопоставлении с традиционным на основании разделения действий учителя и ученика. | Программированное обучение 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 В. Оконь, 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 и заполняют про­белы, 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 | Алгоритмизированное обучение Алгоритм, по Л.Н. Ланде, есть правило (обратное утвержде­ние неправомерно), предписывающее последовательность эле­ментарных действий (операций), которые в силу их простоты од­нозначно понимаются, исполняются всеми. Алгоритм — это си­стема указаний (предписаний) об этих действиях, о том, какие из них и как надо производить. Алгоритмический процесс — это система действий (операций) с объектом, он *«есть не что иное, как последовательное и упорядоченное выделение в том или ином объекте определенных его элементов»*. Одним из преимуществ алгоритмизации обучения является возможность фор­мализации и модельного представления этого процесса. | Традиционное обучение 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 системе высшего об разования — без целенаправленного моделирования будущей профессиональной деятельности в процессе учебной). Определе­ние Н.Ф. Талызиной традиционного обучения как информацион­но-сообщающего, догматического, пассивного отражает все назван­ные выше характеристики. При этом необходимо подчеркнуть, что это констатирующее определение, а не оценочное по типу «хо­рошо» — «плохо». Традиционное обучение содержит все основ­ные предпосылки и условия освоения знания, эффективная реа­лизация которых определяется множеством факторов, в частнос­ти индивидуально-психологическими особенностями обучающих­ся. Как показано в исследованиях М.К. Кабардова, люди, харак­теризуемые аналитическим типом интеллектуальной деятельно­сти,— «мыслители» — способнее, например, в традиционных формах обучения иностранному языку, чем в активных, игровых. | | | | |
| Этапы формирования умственных действий  1. мотивационный 2. ориентировочный   включ в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению   1. материальный / материализованный 2. внешне речевой 3. беззвучной речи 4. умственного (внутри речевого) действия | Типология ООД Зависит от 3 критериев:  1 степень полноты ООД (полнота отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действий)  2 меры обобщенности ООД  3 способ получения (построено самостоятельно или получено в готовом виде) | Развивающее обучение по знаково-контекстному типу.  В этом обу­чении информация предъявляется в виде учебных текстов, 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-обучаю-щие игры (С.Д. Неверкович); обучающие игры (В.С. Лазарев); ор­ганизационно-мыслительные игры (О.С. Анисимов); организаци-онно-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 учас*тники осуществляют* «квазипрофессиональную деятельность..., не­сущую 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, проблема-тизация) фрагмент профессиональной реальности, является пред­метной основой квазипрофессиональной деятельности студен­тов. | Понятие уч д-ти, ее основные категории Согласно Д.Б. Эльконину, *«учебная деятельность — это деятельность, име­ющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, ...такая деятельность долж­на побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть ...мотивы приобретения обобщенных способов действий, или про­ще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершен­ствования. Если удастся сформировать такие мотивы у учащих­ся, то этим самым поддерживаются, наполняясь новым содер­жанием, те общие мотивы деятельности, которые связаны с по*зицией школьника, с осуществлением общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности».  Категории:  1 предметность  2 мотивированность  3 целенаправленность  4 осознанность | | | | |
| Структура учебной д-ти Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные за­дачи в определенных ситуациях в различной форме заданий;  учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль;  оценка, переходящая в самооценку. Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. В то же время, являясь по природе интеллектуальной деятельнос­тью, учебная деятельность характеризуется тем же строением, что и любой другой интеллектуальный акт, а именно: наличи­ем мотива, плана (замысла, программы), исполнением (реали­зацией) и контролем (К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер, А.А. Леонтьев).  Описывая структурную организацию учебной деятельности в об­щем контексте теории Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова, И.И. Иль­ясов отмечает, что «...учебные ситуации и задачи характеризу­ются тем, что здесь учащийся получает задание на усвоение общего способа действия и цель его усвоения, а также образцы и указания для нахождения общих способов решения задач оп­ределенного класса. Учебные действия — это действия учащих­ся по получению и нахождению научных понятий и общих спо­собов действий, а также по их воспроизведению и применению к решению конкретных задач. Действия контроля направлены на обобщение результатов своих учебных действий с заданны­ми образцами. Действия оценки фиксируют окончательное ка­чество усвоения заданных научных знаний и общих способов ре­шения задач». | Концепция уч д-ти В.В. Давыдова Рассчитана она на усвоение учащимися младших классов научных понятий. Индуктивный способ изложения уч материала рассчитан на формирование у учащихся только одной и не основной стороны мыслит процесса, а именно- логических рассуждений по типу «восхождение от конкретного к абстрактному». В результате такой логики мышление ребенка развивается односторонне, а сами научные понятия и законы не усваиваются как следует.  Для того, чтобы сформировать теоретическое мышление, а таким явл индуктивно-дедуктивное мышление, способное переходить от частного к общему и обратно, анализировать и обобщать, необходимо обеспечить на занятиях учащемуся возможность свободного мыслительного движения в 2 указанных взаимосвязанных направлениях: от абстрактного к конкретному и обратно, с приоритетом первого над вторым.  «одна из задач теоретического мышления состоит в выделении существенной связи (в ее абстрагировании), а затем и в мысленном сведении к ней всех проявлений объекта (в их обобщении). Настоящее, глубокое понимание учащимся того общего, что содержится во включенных в него конкретных фактах, в умении на основе всеобщего находить и предсказывать частное.  Для того чтобы развить у учащихся подлинно теоретическое мышление; учебные предметы необходимо, по В.В.Давыдову, перестроить следующим образом. В первую очередь в процессе обучения учащимися должна быть усвоена система теоретиче­ских понятий, выражающих собой наиболее общие и сущест­венные знания предмета. Эти понятия должны именно усваи­ваться учащимися, а не даваться им в готовом виде. Усвоение понятий должно предшествовать знакомству с конкретными фак­тами. Частные знания, в свою очередь, должны выводиться из всеобщих и представляться как конкретное проявление всеоб­щего закона. При изучении (усвоении) понятий и законов на основе тех или иных материалов учащиеся в первую очередь должны обнаружить в них генетически исходную связь, опреде­ляющую объект, отраженный в соответствующем понятии. Эту связь, пишет В.В.Давыдов, необходимо воспроизвести в графи­ческих, предметных и знаковых моделях, позволяющих изучить ее в «чистом» виде. Для этого у учащихся нужно сформировать специальные предметные действия, посредством которых они **смогут в** учебном материале выявить и далее воспроизвести ис­комую существенную зависимость, изучая ее собственные свой­ства. Это предполагает постепенный переход учащихся от внеш­них предметных действий к их выполнению в умственном плане. | Мотивация как психологическая категория. Структура мотивации.  Леонтьев. Мотив – означающий то объективное, в чем переживаемая потребность конкретизируется в данных условиях и на что направляется д-ть как на побуждающее ее. Мотивация= потребность.  Рубинштейн. Иногда ч-к может ощущать влечение, но не понимать его. Пока ч-к не может осознавать влечение, это нельзя назвать потребностью, мотивом. Мотив – предмет, отвечающий потребности => побуждающий и направляющий д-ть.  Структура:  Додонов. 4 структурных компонента мотивации:  1 удовольствие от самой д-ти (условно назван гедонической составляющей мотивации – эмоц переживание удовольствия)  2 значимость для личности непосредственно ее результат.  1,2 компоненты выявляют направленность на саму д-ть, являясь внутренними по отношению к ней.  3 мотивирующая сила вознаграждения за д-ть  4 принуждающее давление на личность.  3,4 – фиксируют внешние факторы воздействия ( +\ - ). | Общая характеристика уч мотивации Учебная мотивация определяется как частный вид мотива­ции, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется це­лым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, об­разовательным учреждением, где осуществляется учебная дея­тельность; во-вторых, — организацией образовательного про­цесса; в-третьих,— субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учени­ками и т.д.); в-четвертых,— субъектными особенностями педа­гога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу;в-пятых, — спецификой учебного предмета.  Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и дина­мичностью. Так, в работах Л.И. Божович и ее сотрудников, на ма­териале исследования учебной деятельности школьников отме­чалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, свя­занные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, ли­бо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. При этом с возрастом происходит развитие взаи­модействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации. *«...Мотива­ция учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, це­ли, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противо­речивых отношении между ними»* [221, с. 14]. Соответствен­но при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А.К. Маркова подчеркива­ет иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отноше­ние и интерес. | | | | |
| Интерес и мотивация учения В общепсихологическом определении интерес — это эмоци­ональное переживание познавательной потребности. Интерес определяется *«как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы»,* и здесь важна дифференциация видов интереса и отно­шения к учению. Согласно А.К. Марковой, интерес к учению мо­жет быть широким, планирующим, результативным, процессу­ально-содержательным, учебно-познавательным и его преобразу­ющим.  Важность создания условий возникновения интереса к учи­телю, к учению (как эмоционального переживания удовлетворе­ния познавательной потребности) и формирования самого инте­реса отмечалась многими исследователями. На основе системно­го анализа С.М. Бондаренко были названы основные факторы, способствующие тому, чтобы учение было интересным для уче­ника. Согласно этому анализу, важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важностиизучаемых процессов для собственной де­ятельности.  Необходимое условие для создания у учащихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности — воз­можность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче за­интересовать ими учащихся. Основное средство воспитания ус­тойчивого интереса к учению — использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной по­исковой деятельности.  Большую роль в формировании интереса к учению играет со­здание проблемной ситуации, столкновение учащихся с трудно­стью, которую они не могут разрешить при помощи имеющего­ся у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убежда­ются в необходимости получения новых знаний или применения старых в новой ситуации. Интересна только та работа, которая требует постоянного напряжения. Легкий материал, не требую­щий умственного напряжения, не вызывает интереса. Преодоле­ние трудностей в учебной деятельности — важнейшее условие воз­никновения интереса к ней. Трудность учебного материала и учебной задачи приводит к повышению интереса только тог­да, когда эта трудность посильна, преодолима, в противном слу­чае интерес быстро падает.  Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны. | Мотивационные ориентации и успешность уч д-ти.  Различные виды интереса, например результативный, поз­навательный, процессуальный, учебно-познавательный и др., могут быть соотнесены с мотивационными ориентациями (Е.И. Савонько, Н.М. Симонова). Продолжая исследования Б.И. Додонова, эти авторы на материале изучения мотивации в ов­ладении иностранным языком в вузе выявили четыре мотива-ционные ориентации (на процесс, результат, оценку преподава­телем и избегание неприятностей), которые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление, содержание и результат учебной деятельности. По их мнению», особенности связей между мотивационными ориентациями поз­воляют выделить две существенные их характеристики: во-первых, стабильность связей (по критерию плотности) между ори­ентациями на процесс и результат, с одной стороны, и ориен­тациями на «оценку преподавателем» и «избеганием неприят­ностей» с другой, т.е. относительную независимость их от усло­вий обучения; во-вторых, вариабельность связей (по критерию доминирования и «удельному весу») в зависимости от условий обучения (например, тип вуза — языковой, неязыковой), сет­ки часов, особенностей учебной программы, в частности ее це­левых установок и т.д. Этими авторами установлена (на достоверном уровне значимости) положительная связь мотива-ционных ориентации с успеваемостью студентов. Наиболее плот­но связанными с успеваемостью оказались ориентации на про­цесс и на результат, менее плотно — ориентация на оценку пре­подавателем. Связь ориентации на избегание неприятностей с успеваемостью слабая.  Учебная деятельность побуждается прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности — выработкой обобщенного способа действия — и «опредмечивается» в нем, в то же время она по­буждается самыми разными внешними мотивами, например самоутверждения, престижности, долга, необходимости, дости­жения и др. На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социогенных потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывает потребность в достижении, под которой понимается стремление человека к улуч­шению результатов своей деятельности. Удовлетворенность уче­нием зависит от степени удовлетворения этой потребности. Эта потребность заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность. Существенное, но неоднозначное влияние на обучение оказыва­ет потребность в общении и доминировании. Для учебной дея­тельности особенно важны мотивы интеллектуально-познаватель­ного плана. Мотивы интеллектуального плана сознаваемы, по­нимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость (нужда) в их присвоении, стрем­ление к расширению кругозора, углублению, систематизации зна­ний. Это именно та группа мотивов, которая соотносится со спе­цифически человеческой познавательной деятельностью, его интеллектуальной потребностью, характеризуемой, по Л.И. Божович, положительным эмоциональным тоном и ненасыщаемостью. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с ус­талостью, временем, противостоя другим побудителям и другим отвлекающим факторам, учащийся настойчиво и увлеченно ра­ботает над учебным материалом, точнее, над решением учебной задачи. Здесь Ю.М. Орловым был получен важный вывод: *«на­ибольшее влияние на академические успехи оказывает позна­вательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях»*. | Общая псих х-ка понятий «обучение» и «учение».  Обучение в наиболее употребительном смысле этого термина1 означает целенаправленную, последовательную передачу (транс­ляцию) общественно-исторического, социокультурного опыта другому человеку (людям) в специально организованных усло­виях семьи, школы, вуза, сообщества. Отметим, что с позиции обучающегося часто фиксируется его способность к присвоению этого опыта в термине «обучаемость» и результат этого процес­са в термине «обученность». Человек, занимающий позицию обучающего,— педагог. Деятельность обучения — это деятель­ность преподавателя, деятельность преподавания — педагогиче­ская.  Самым общим понятием, обозначающим процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека как высшей формы ее организации в условиях Земли), является научение. Научение человека в ре­зультате целенаправленного, сознательного присвоения им пере­даваемого (транслируемого) ему общественно-исторического опы­та и формируемого на этой основе индивидуального опыта опре­деляется как учение. Однако большинство исследователей этой проблемы (И. Лингарт, И.И. Ильясов, и др.) используют поня­тие учения как наиболее общее для анализа и интерпретации фор­мирования индивидуального опыта не только у человека, но и у животных. *«Учение, как одна из форм деятельности ор­ганизмов, по своему существу**едино, но эволюционно оно раз­розненно и на различных ступенях эволюции имеет различные качественные особенности,—* отмечает И. Лингарт. | Обучение и развитие познавательной сферы.  *Соотношение обучения* и *развития* Существуют разные точки зрения на решение этого вопроса. Так, согласно одной из них, обучение и есть развитие (У. Джеме, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка), хотя природа обучения (учения, научения) понимается всеми по-разному. Согласно дру­гой, обучение — это только внешние условия созревания, раз­вития. *«Развитие создает возможности — обучение их реали­зует»,* или, другими словами, *«обучение идет в хвосте разви­тия»*. Согласно Ж. Пиаже, *«мышление ребен­ка с необходимостью проходит через известные фазы, и стадии, независимо от того, обучается ребенок шли нет».*  *Движущие силы психического развития.* Эти силы пред­ставляют собой разного рода противоречия: между потребностя­ми человека и внешними обстоятельствами; между возрастающи­ми способностями (физическими и духовными возможностями) и старыми формами деятельности; между порождаемыми новой деятельностью потребностями и возможностями (средствами, способами) их удовлетворения; между новыми требованиями деятельности и несформированными умениями, в общем, диалек­тические противоречия между новым и старым. Другими слова­ми, движущей силой психического развития человека является противоречие между достигнутым уровнем развития его зна­ний, навыков, способностей, системой мотивов и типами его связи с окружающей средой.  *Основные линии психического развития.* считается, что психическое развитие ребенка, как и его целостное личностное развитие, осуществляется одновременно по линиям: познавательной сфе­ры (становление интеллекта, развитие механизмов познания); пси­хологической структуры и содержания деятельности (становле­ние целей, мотивов и развитие их соотношения, освоение спосо­бов и средств деятельности); личности (направленности, ценно­стных ориентации, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой и т.д.). Линии (стороны) развития ребенка могут быть представлены и несколько по-другому — как разви­тие: а) знаний, способов деятельности; б) психологических ме­ханизмов применения усвоенных способов и в) личности, куда включена и деятельность.  Л.И. Айдарова выделяет в качестве таких линий наряду с интеллектуальным, личностным и языковое развитие. | | | | |
| Обучение и развитие интеллекта.  Развитие интеллекта ребенка, его познавательной сферы трактуется в отечественной психологии в общем контексте тео­рии развития высших психических функций Л. С. Выготского. В этой теории подчеркивается социальная сущность человека и опо­средствованный характер его деятельности (ее «орудийность», зна-ковость). В целом человек интеллектуально развивается по сле­дующим основным плоскостям: от непосредственного к опосред­ствованному, «орудийному»; от общего нерасчлененного к диф­ференцированному, и в то же время к обобщенному (абстракт­ному) отражению действительности; от непроизвольного, нере­гулируемого к произвольному. В ходе интеллектуального развития ребенка происходят изменения и самих психических познавательных процессов. Они качественно изменяются, напри­мер, от непроизвольных форм запоминания к произвольным, от на­глядно-действенной, наглядно-образной формы мышления к от­влеченной и абстрактно-логической его форме и к теоретическо­му мышлению.  Развитие интеллекта как усложняющейся структуры в онто­генезе, начиная с самого раннего этапа — установления сенсо-моторного уровня интеллектуального развития ребенка (0-2 го­да),— исчерпывающе раскрыто Ж. Пиаже. Он исследовал интел­лект, представляющий структуру мыслительной деятельности, на примере развития логического мышления ребенка. *«Центрольмая* *задача его исследования состояла в том, чтобы изучать психологические механизмы логических операций, устанавли­вать постепенное возникновение стабильных, целостных логи­ческих структур интеллекта»*.  Развитие логики мышления, по Ж. Пиаже, есть развитие опе­раций, *«это действия, которые перенесены внутрь, обратимы и скоординированы в системе, подчиняющейся законам, кото­рые относятся к системе как целому»*, где обра­тимость как перевод в противоположное действие (например, со­единение в разъединение) является основополагающей категори­ей. Построение операций, по Ж. Пиаже, проходит четыре стадии: от «моторных действий», в которых только вырисовывается оп­ределенная тенденция к обратимости, — к дооперациональному периоду, характеризующемуся обратимостью только сенсомо-торных действий; — к конкретным операциям, когда *«логичес­кие операции ... вырастают как продукт координации дей­ствий соединения, разъединения, упорядочивания и установле­ния соответствий, обретших форму обратимых систем»*, и, наконец, — к пропозициональным, или формальным операциям, *«когда у ребенка формируется логика взрослого... спо­собность мыслить гипотезами».* | Развитие ч-ка как личности в процессе обучения.  Развитие личности как процесс «социализации индивида» осу­ществляется в определенных социальных условиях семьи, бли­жайшего окружения, в определенных социально-политических, экономических условиях региона, страны, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем ко­торого он является.  Петровский: на каждом этапе развитие проходит 3 стадии: адаптации, индивидуализации, интеграции.  В личностном, как и в интеллектуальном, плане развитие ребенка идет от непроизвольности, импульсивности, ситуатив-ности поведенческих реакций и поведения в целом к его про­извольности, регулируемости. Эта тенденция проявляется в уме­нии ребенка управлять своим поведением, сознательно ста­вить цели, преднамеренно искать и находить средства их до­стижения, преодолевая трудности и препятствия.  В исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович было показано, что развитие ребенка как личности определяется последовательным формированием лич­ностных новообразований. Л.И. Божович проводит их анализ вну­три пяти возрастных периодов личностного развития ребенка. . Основной и важный для педаго­гической практики вывод, учитывающий приведенные ранее положения Л.С. Выготского, состоит в том, что педагогу необхо­димо учитывать эти особенности личностного развития обучаю­щегося. Согласно А. В. Петровскому, развитие личности может быть представлено как единство непрерывности и прерывности. *«Не­прерывность в развитии личности (как системы) выражает относительную устойчивость в закономерности ее перехода от одной фазы к другой в данной общности, для нее референтной. Прерывность характеризует качественные изменения, порож­даемые особенностями включения личности в новые конкрет­но-исторические условия.* | Развитие ч-ка как субъекта д-ти в процессе обучения.  Развиваясь как личность, ребенок формируется и как субъ­ект деятельности. Исходным положением в этой ситуации явля­ется утверждение, что *«сознательное управление психическим развитием ребенка совершается прежде всего путем управле­ния... ведущей деятельностью».*  Как подчеркивал С.Л. Рубинштейн, *«ребенок развивается, вос­питываясь и обучаясь, а не развивается и воспитывается, и обучается. Это значит: воспитание и обучение* ***включают­ся в*** *самый процесс развития ребенка, а не* ***надстраиваются*** *лишь над ним...»* и далее *«...личностные психические* ***свойства*** *ребенка, его способности, черты, характера и т.д. ...не только* ***проявляются,*** *но и* ***формируются*** *в ходе собственной дея­тельности ребенка...»*. | Соотношение обучения и воспитания.  Э. Дюркгейм: «Воспитание — это воздействие, оказываемое старшими поколениями на младшие поколения, которые еще не созрели для общественной жизни. Цель воспитания состоит в создании и развитии у ребенка определенного набора фи­зических, интеллектуальных и нравственных качеств, требуемых от него и по­литической организацией общества в целом, и специфической средой, в которой ему, в частности, предстоит жить» [70, с. 17].  Взаимосвязь понимаемых таким образом процессов обучения и воспитания может быть, по крайней мере, четырех типов:  1. Воспитание неотрывно от обучения, в процессе которого оно осуществляется (через содержание, формы, средства обуче­ния). Это именно тот тип отношения между двумя этими процес­сами, в котором они как бы сливаются воедино. «Обучая, мы вос­питываем, воспитывая, мы обучаем», — отмечал С.Л. Рубинштейн. В такой форме воспитание входит в учебный процесс, который определяется в этом случае как воспитывающее обучение. Имен­но оно преимущественно и рассматривается педагогической пси­хологией.  2. Воспитание осуществляется в образовательном процессе оп­ределенной системы или учреждения и вне обучения, параллель­но ему (кружки, общественная работа, трудовое воспитание). Здесь должны подкрепляться все эффекты обучения, и в свою очередь обучение должно действовать на воспитание.  3. Воспитание осуществляется вне образовательного процес­са (но в соответствии с его общими целями и ценностями) семь­ей, трудовым коллективом, группой, общностью, где происходит и некоторое стихийное обучение и научение.  4. Воспитание осуществляется и другими (не образователь­ными) учреждениями, общностями (клубы, дискотеки, компании и т.д.), сопровождаясь стихийным, а иногда и целенаправленным обучением и научением. Такое часто жесткое жизненно реалис­тичное именно на момент воздействия воспитание старшими, свер­стниками часто оказывается решающим. | | | | |
| **Псих новообразования в младшем школьном возрасте.**  Младший школьник — это начало общественного бытия че­ловека как субъекта деятельности, в данном случае учебной. В этом качестве младший школьник характеризуется прежде всего го­товностью к ней. Она определяется уровнем физиологического (анатомо-морфологического) и психического, прежде всего интел­лектуального развития, обеспечивающего возможность учиться. В исследованиях Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, Н.Г. Салминой, Н.И. Гуткиной описаны основные по­казатели готовности ребенка к школе: сформированность его внутренней позиции, семиотической функции, произвольности, умение ориентироваться на систему правил и др. Готовность к школьному обучению означает сформированность отношения к школе, учению, познанию как к радости открытия, вхожде­ния в новый мир, мир взрослых. Это готовность к новым обязан­ностям, ответственности перед школой, учителем, классом. Ожи­дание нового, интерес к нему лежит в основе учебной мотивации младшего школьника. Именно на интересе как эмоциональном переживании познавательной потребности базируется внутрен­няя мотивация учебной деятельности, когда познавательная по­требность младшего школьника «встречается» с отвечающим этой потребности содержанием обучения.  Младший школьник как субъект учебной деятельности сам развивается и формируется в ней, осваивая новые способы ана­лиза, синтеза, обобщения, классификации. В условиях целена­правленного развивающего обучения, по В.В. Давыдову, это формирование осуществляется быстрее и эффективнее за счет си­стемности и обобщенности освоения знаний. *«Учебная деятель­ность является ведущей в школьном возрасте потому, что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ре­бенка с обществом; во-вторых, в ней осуществляется форми­рование как основных качеств личности ребенка школьного воз­раста, так и отдельных психических процессов», —* подчеркивает Д.Б. Эльконин. В учебной деятельности младшего школьника формируется отношение к себе, к миру, к обществу, к другим людям и, что самое главное, это отношение и реали­зуется в основном через эту деятельность как отношение к со­держанию и методам обучения, учителю, классу, школе и т.д. | Подросток как субъект уч д-ти.  В среднем школьном (подростковом) возрасте (от 10-11 до 14—15 лет) ведущую роль играет общение со сверстниками в кон­тексте собственной учебной деятельности подростка. Присущая детям этого возраста деятельность включает в себя такие ее ви­ды, как учебная, общественно-организационная, спортивная, художественная, трудовая. При выполнении этих видов полез­ной деятельности у подростков возникает осознанное стремление участвовать в общественно необходимой работе, становиться об­щественно значимым. Он учится строить общение в различ­ных коллективах с учетом принятых в них норм взаимоотноше­ний, рефлексии собственного поведения, умения оценивать воз нежности своего «Я». Это наиболее сложный переходный возраст от детства к взрослости, когда возникает центральное психиче­ское, личностное новообразование человека — «чувство взрослости».  Как субъект учебной деятельности подросток характеризует­ся тенденцией к утверждению своей позиции субъектной исклю­чительности, «индивидуальности», стремлением (особенно про­являющимся у мальчиков) чем-то выделиться. Это может уси­ливать познавательную мотивацию, если соотносится с самим со­держанием учебной деятельности — ее предметом, средствами, способами решения учебных задач. Стремление к «исключи­тельности» входит и в мотивацию достижения, проявляясь в та­ких ее составляющих, как «награда», «успех». Учебная мотива­ция как единство познавательной мотивации и мотивации дости­жения преломляется у подростка через призму узколичных зна­чимых и реально действующих мотивов группового, социально­го бытия. Социальная активность подростка направляется на ус­воение норм, ценностей и способов поведения, что, будучи представленным в содержании учебной деятельности и услови­ях ее организации, отвечает удовлетворению этих мотивов. | Старшеклассник как субъект учебной д-ти.  Старшеклассник (период ранней юности с 14-15 до 17 лет) вступает в новую социальную ситуацию развития сразу же при переходе из средней школы в старшие классы или в новые учеб­ные заведения — гимназии, колледжи, училища. Эту ситуа­цию характеризуют не только новые коллективы, но и, самое глав­ное, направленность на будущее: на выбор образа жизни, профес­сии, референтных групп людей. Необходимость выбора диктует­ся самой жизненной ситуацией, инициируется родителями и на­правляется учебным заведением. Соответственно в этот период основное значение приобретает ценностно-ориентационная актив­ность. Она связывается с стремлением к автономии, правом быть самим собой. Как подчеркивает И.С. Кон, *«современная пси­хология ставит вопрос об автономии выросших детей кон­кретно, разграничивая* ***поведенческую автономию*** *(потреб­ность и право юноши самостоятельно решать лично его каса­ющиеся вопросы),* ***эмоциональную автономию*** *(потребность и пра­во иметь собственные привязанности, выбираемые независимо от родителей),* ***моральную и ценностную автономию*** *(по­требность и право на собственные взгляды и фактическое на­личие таковых»*. Большое значение в этом возрасте имеют дружба, доверительные отношения. Дружба представля­ет для юношей и девушек одну из важнейших форм отношений, часто дополняясь, а иногда заменяясь всем многообразием отно­шений любви. «Неформальные взаимоотношения старшекласс­ников приобретают все большую ценность», отмечает М.Ю. Кон­дратьев, они «играют роль своего рода испытательного "полиго­на", на котором юношами и девушками отрабатываются, апробируются, проверяются на верность стратегия и тактика буду­щей "взрослой" жизни».  В этот период старшеклассники начинают строить жизнен­ные планы и сознательно задумываться над выбором профессии. Этот выбор диктуется не только ориентацией на жизненное тре­бование призвания, на сферу деятельности, в которой человек мо­жет быть максимально полезен другим, как врач, педагог, иссле­дователь, но и конъюнктурой, выгодой, практической ценностью данной профессии в конкретной ситуации общественного разви­тия страны. Только очень целеустремленные и по-настоящему ув­леченные люди 15—17 лет сохраняют верность призванию на пу­ти дальнейшего профессионального становления, личностного са­моопределения, которое наиболее тесно связано с типом учебно­го заведения.  Возникающая на рубеже подросткового и юношеского возра­ста потребность в самоопределении (Л.И. Божович) не только вли­яет на характер учебной деятельности старшеклассника, но ино­гда и определяет ее. Это относится прежде всего к выбору учеб­ного заведения, классов с углубленной подготовкой, игнориро­ванию предметов того или иного цикла: гуманитарного или естественнонаучного. | Субъектные свойства педагога.  *«Первое свойство объективного характера и заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в сте­пени научной подготовки по данной специальности, по родст­венным предметам, в широком образовании; потом — в зна­комстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской натуры, с ко­торой учителю приходится иметь дело; второе свойство — субъ­ективного характера и заключается в преподавательском ис­кусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве»* [83, с. 595]. Второе включает педагогический такт, педагогиче­скую самостоятельность и педагогическое искусство. Учитель дол­жен быть самостоятельным, свободным творцом, который сам всегда в движении, в поиске, в развитии. Мысль П.Ф. Капте-рева о том, что творческого учителя и ученика объединяет, «связывает потребность самообразования и развития», и что они, по сути, представляют собой два противоположных конца одно­го поля, одной «лестницы», является основополагающей для по­нимания психологической природы и необходимости подлинно­го учебного сотрудничества учителя и учеников в процессе обу­чения.  Наряду со «специальными» учительскими свойствами, кото­рые были отнесены к «умственным»,П.Ф. Калтерев отметил и не­обходимые личностные «нравственно-волевые свойства» учите­ля, к которым были отнесены беспристрастность (объектив­ность), внимательность, чуткость (особенно к слабым учени­кам), добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, под­линная любовь к детям. При этом *«...любовь к детям и юноше­ству нужно отличать от любви к учительской профессии: можно очень любить детей, глубоко симпатизировать юношеству и в то же время быть не расположенным к учитель­ской деятельности; можно, наоборот, ничего не иметь собст­венно против учительской деятельности, предпочитать ее да­же другим, но не питать ни малейшего расположения ни к де­тям, ни к юношеству»*. Очевидно, что только объ­единение подлинной любви к учащимся и к педагогической профессии обеспечивает профессионализм учителя.  Все современные исследователи отмечают, что именно лю­бовь к детям следует считать важнейшей личностной и профес­сиональной чертой учителя, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность. В.А. Крутецкий добавляет к это­му склонность человека работать и общаться с детьми. Подчерк­нем также важность для учителя желания самосовершенство­вания, саморазвития, ибо, как точно отметил еще К.Д. Ушин-ский, учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель. Эта важнейшая мысль подчеркивалась П.Ф. Каптеревым, П.П. Блонским, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским и другими педагогами и психологами. | | | | |
| Педагогические способности.  В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким, который и дал им соответ­ствующие общие определения.  1. Дидактические способности — способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вы­зывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.  2. Академические способности — способности к соответству­ющей области наук (к математике, физике, биологии, литерату­ре и т.д.).  3. Перцептивные способности — способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблю­дательность, связанная с тонким пониманием личности учаще­гося и его временных психических состояний.  4. Речевые способности — способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь способного учителя на уроке всегда обращена к уча­щимся.  5. Организаторские способности — это, во-первых, способно­сти организовать ученический коллектив, сплотить его, вооду­шевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу.  6. Авторитарные способности — способность непосредствен­ного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, автори­тет создается не только на этой основе, а, например, и на осно­ве прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.).  7. Коммуникативные способности — способности к обще­нию с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, ус­тановить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.  8. Педагогическое воображение (или, как бы их назвали сейчас, прогностические способности) — это специальная способ­ность, выражающаяся в предвидении последствий своих дейст­вий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в бу­дущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.  9. Способность к распределению внимания одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. | Профессионально-педагогические качества педагога.  К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагоги­ческое целеполагание, педагогическое (практическое и диагно­стическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогичес­кий оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.  В исследовании Л.М. Митиной были выделены более пяти­десяти личностных свойств учителя (как профессионально-зна­чимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем, сердцевиной этого пор­трета являются собственно личностные качества: направлен­ность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я». | Направленность личности педагога.  В об­щепсихологическом смысле направленность личности определя­ется как *«совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от на­личных ситуаций. Личностная направленность характеризу­ется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в ко­торых выражается мировоззрение человека»*. Рас­ширяя понятийное содержание этого определения применитель­но к педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина включает в него еще и интерес к самим учащимся, к творчеству, к педа­гогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей.  Выбор главных стратегий деятельности обусловливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: истинно педаго­гическую, формально педагогическую и ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению вы­соких результатов в педагогической деятельности. *«Истинно пе­дагогическая направленность состоит в устойчивой мотива­ции на формирование личности учащегося средствами препода­ваемого предмета, на переструктурирование предмета в рас­чете на формирование исходной потребности учащегося в зна­нии, носителем которого является педагог»*.  Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности (по данным Н.В. Кузьминой, он характерен более, чем для 85% студентов педагогического вуза). В педагогическую направлен­ность как высший ее уровень включается призвание, которое со­относится в процессе своего развития с потребностью в избран­ной деятельности. На этой высшей ступени развития — призва­ния — «педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятель­ности своих учеников» (Н.В. Кузьмина). | Этапы усвоения знаний.  Каждая из 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 подстраиваясь»*. 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. Существенна мысль С.Л. Рубинштейна, что 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». | | | | |
| Основные х-ки усвоения знаний.  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 вызывает 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.  Усвоение характеризуется также готовностью (легкостью) актуализации знаний и их полнотой и системностью. Важной ха­рактеристикой усвоения является и то, что его показателем слу­жит действие, характер которого свидетельствует об усвоении. Другими словами, характер действий свидетельствует обо всех характеристиках усвоения. Поэтому последние могут быть не толь­ко непосредственными, но и опосредованными через действия. | Псих закономерности процесса формирования навыка.  Формирование навыка, по Н.А. Бернштейну, — это сложный процесс его построения, он включает все сенсомоторные уровневые системы. Напомним, что они все (А, В, С, В, 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 О 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 деавтоматизиро-ванного 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». | Особенности формирования навыков. Критерии сформированности навыка.  Д. Уолфл 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 тех интерферирующих явлений, которые возникают в течение упраж­нений. | Предметное содержание педагогической д-ти.  Педагогическая, как и любой другой вид деятельности, оп­ределяется психологическим (предметным) содержанием, в ко­торое включаются мотивация, цели, предмет, средства, способы, продукт и результат. В своей структурной организации педаго­гическая деятельность характеризуется совокупностью дейст­вий (умений), которые будут рассмотрены далее.  Предметом педагогической деятельности является организа­ция учебной деятельности обучающихся, направленной на осво­ение ими предметного социокультурного опыта как основы и ус­ловия развития. Средствами педагогической деятельности явля­ются научные (теоретические и эмпирические) знания, при по­мощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся. В качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников или их представления, воссоздаваемые учеником при организованном учителем наблюдении (на лабораторных, практических заняти­ях, на полевой практике) за осваиваемыми фактами, закономер­ностями, свойствами предметной действительности. Вспомогатель­ными являются технические, компьютерные, графические и т.п. средства.  Способами передачи социально-культурного опыта в педаго­гической деятельности являются объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа с обучающимися по решению учебных задач, непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая), тренинги. Продуктом педагогической деятельности является формируемый индивидуальный опыт ученика во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмо­ционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт педагогической деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-кон­трольных действий. Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является личностное, интеллек­туальное развитие обучающегося, совершенствование, становле­ние его как личности, как субъекта учебной деятельности. Ре­зультат диагностируется сопоставлением качеств ученика в на­чале обучения и по его завершении во всех планах развития че­ловека. | | | | |
| Общая х-ка педагогической мотивации.  Одним из важнейших компонентов педагогической деятель­ности является ее мотивация. В педагогической деятельности вы­деляются те же мотивационные ориентации, что и в учебной. Это внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние мотивы, например ориентация на процесс и резуль­тат своей деятельности. Внешние мотивы престижности работы в определенном образовательном учреждении, мотивы адекват­ности оплаты труда часто соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста, самоактуализации. Вместе с тем в педагогической деятельности как специфической форме взаи­модействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. Один из исследователей педагогических способностей, Н.А. Аминов, считает, что для того, чтобы показать, какое отношение имеет мотив власти к пе­дагогической деятельности, необходимо остановиться сначала на точке зрения Г.А. Мюррея, который еще в 1938 г. дал опреде­ление мотива власти, назвав его потребностью в доминировании. Г.А. Мюррей выделил основные при­знаки потребности в доминировании и соответствующие ей действия. Признаками, или эффектами потребности доминирования являются следующие желания:  — контролировать свое социальное окружение;  — воздействовать на поведение других людей и направлять его посредством совета, обольщения, убеждения или приказания;  — побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;  — добиваться их сотрудничества;  — убеждать других в своей правоте.  Н.А. Аминов отмечает также соответствие этим желаниям оп­ределенных действий, которые, согласно Г.А. Мюррею, сгруппи­рованы следующим образом:  — склонять, вести, убеждать, уговаривать, регулировать, организовывать, руководить, управлять, надзирать;  — подчинять, править, властвовать, попирать, диктовать условия, судить, устанавливать законы, вводить нормы, состав­лять правила поведения, принимать решения;  — запрещать, ограничивать, оказывать сопротивление, отговаривать, наказывать, лишать свободы;  — очаровывать, покорять, заставлять прислушиваться к се­бе, приобретать подражателей, устанавливать моду.  На материале анализа теорий объяснения феномена власти (А. Ад­лер, Д. Картрайт, Дж. Френч, В. Равен, Д. Мак-Клелланд и др.) Н.А. Аминов утверждает важность тезиса А. Адлера об особой ро­ли стремления к совершенству, к превосходству и социальной вла­сти в комплексе ведущих мотивов личностного развития. | Педагогические ф-ии и умения.  В первую груп­пу входят ориентационная, развивающая, мобилизующая (сти­мулирующая психическое развитие учащихся) и информацион­ная функции. Эта группа функций соотносится с дидактически­ми, академическими, авторитарными, коммуникативными спо­собностями человека. И здесь возникает важная психологичес­кая проблема профессиональной подготовки педагога в плане обеспечения его возможности определять (диагностировать) ак­туальный уровень развития лежащих в основе этих функций спо­собностей и целенаправленно формировать те из них, проявле­ние которых недостаточно выявлено при реализации целеполагающих функций.  Обобщение результатов исследования второй группы функций — организационно-структурных — позволяет отметить общее содер­жание входящих в нее конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической функций. Так, конструктивная функ­ция обеспечивает: а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися; б) про­ектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена; в) проектирование собственной будущей де­ятельности и поведения, какими они должны быть в процессе вза­имодействия с учащимися. Организаторская функция реализу­ется через организацию а) информации, в процессе ее подготовки и сообщения учащимся; б) различных видов деятельности уча­щихся; в) собственной деятельности и поведения в процессе не­посредственного взаимодействия с учащимися. Коммуникатив­ная функция предполагает установление правильных взаимоот­ношений: а) с учащимися; б) с другими учителями и админис­трацией школы. Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение: а) содержания и способов воздейст­вия на других людей; б) возрастных и индивидуально-психоло­гических особенностей других людей; в) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недо­статков.  Выделим девять групп основных педагоги­ческих умений из всего набора, описанного А.К. Марковой.  Первая группа — умения увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач; при поста­новке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного развивающегося соучастника учебно-воспитательного про­цесса, имеющего собственные мотивы и цели; изучать и преобра­зовывать педагогическую ситуацию; конкретизировать педагоги­ческие задачи в поэтапные и оперативные.  Во вторую группу педагогических умений А.К. Маркова включает три подгруппы: умений, отвечающих на вопрос *«чему учить»,* *«кого учить», «как учить».*  Третью группу составляют умения использовать психолого-педагогические знания и осведомленность о современном состо­янии психологии и педагогики, передового педагогического опы­та.  Четвертая группа умений — это приемы постановки широ­кого спектра коммуникативных задач; наиглавнейшее из входя­щих в эту группу умений — создание условий психологической безопасности и реализации внутренних резервов партнера по общению.  Пятая группа умений — это приемы, способствующие дости­жению высоких уровней общения. К ним относятся умение по­нять позицию другого, проявить интерес к его личности; интер­претировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам по­ведения, владеть средствами невербального общения (мимика, же­сты); встать на точку зрения ученика («децентрация» учителя).  Шестая группа — это прежде всего умения удерживать ус­тойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего зна­чимость своей профессии, способного противостоять труднос­тям во имя ее социальной и общечеловеческой ценности.  Седьмая группа — умения осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего ин­дивидуального стиля, используя все положительное из своих при­родных данных; укреплять свои сильные стороны, устранять сла­бые, использовать компенсаторные звенья способностей, быть от­крытым поиску нового, переходить от уровня мастерства к соб­ственно творческому, новаторскому уровню.  Восьмая группа объединяет умения определять характерис­тики знаний учащихся в начале и в конце учебного года; опре­делять состояние деятельности, умений и навыков, видов само­контроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в кон­це учебного года; выявлять отдельные показатели обучаемости (активность, ориентировку, количество дозированной помощи, необходимой данному ученику для продвижения), определять при­чины отставания и осуществить индивидуальный и дифферен­цированный подход; поэтапно отрабатывать все компоненты обученности и обучаемости; стимулировать готовность к самообу­чению и непрерывному образованию.  Девятая группа умений соотносится с оцениванием учителем состояния воспитанности и воспитуемости школьников: распоз­навать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников; видеть личность ученика в целом —во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает; со­здавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности отдельных учеников (например, стимулировать активность од­ного ученика, способствовать снижению тревожности другого, под­держать стремление к лидерству третьего). | | Стиль педагогической деятельности.  В стиле выделяются две стороны: содержатель­ная и техническая, т.е. формальная (приемы, способы). Ниже при­водится полная характеристика формальной и содержательной сторон трех стилей по Г.М. Андреевой. | | | | |
| Формальная сторона | Содержательная сторона | | | |
| Авторитарный стиль | | | | |
| Деловые, краткие распоряжения. Запреты без снисхождения, с угро­зой.  Четкий язык, неприветливый тон. Похвала и порицание субъективны. Эмоции не принимаются в расчет. Показ приемов — не система. Позиция лидера — вне группы. | | Дела в группе планируются зара­нее (во всем их объеме). Определяются лишь непосредствен­ные цели, дальние — неизвестны. Голос руководителя — решающий | | |
| Демократический стиль | | | | |
| Инструкции в форме предложе­ний.  Несухая речь, а товарищеский тон.  Похвала и порицание — с совета­ми.  Распоряжения и запреты с дис­курссиями  Позиция лидера — внутри группы. | | | Мероприятия планируются не за­ранее, а в группе.  За реализацию предложенийотве­чают все.  Все разделы работы не только предлагаются, но и обсуждаются | |
| Попустительский стиль | | | | |
| Тон – конвенциальный  Отсутствие похвалы, порицаний  Никакого сотрудничества  Позиция лидера – незаметно в стороне группы | | | | Дела в группе идут сами собой  Лидер не дает указаний  Разделы работы складываются из отдельных интересов или исходят от нового лидера. |