

Министерство образования Республики Беларусь  
Учреждение образования «Витебский государственный  
университет имени П.М. Машерова»  
Кафедра прикладной психологии

**А.А. Стреленко**

# **ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

*Курс лекций*

*Витебск  
ВГУ имени П.М. Машерова  
2018*

УДК 159.922.6:37.015(075.8)  
ББК 88.4я73+88.6я73  
С84

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 19.10.2017 г.

Автор: доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук **А.А. Стреленко**

**Р е ц е н з е н т ы :**

доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова,  
кандидат психологических наук *Т.Е. Косаревская*;  
заведующий кафедрой психологии и педагогики УО «ВГМУ»,  
кандидат медицинских наук, доцент *А.Л. Церковский*

**Стреленко, А.А.**

**С84**      **Возрастная и педагогическая психология : курс лекций /**  
**А.А. Стреленко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. –**  
**208 с.**

В данное издание включен курс лекций по возрастной и педагогической психологии согласно разделам и темам учебной дисциплины «Возрастная и педагогическая психология».

Курс лекций адресован студентам, обучающимся по педагогическим специальностям, слушателям института повышения квалификации и переподготовки кадров, может быть использован студентами факультета социальной педагогики и психологии, а также всеми, кто интересуется проблемами возрастной и педагогической психологии.

**УДК 159.922.6:37.015(075.8)**  
**ББК 88.4я73+88.6я73**

© Стреленко А.А., 2018  
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА .....	4
Цель преподавания дисциплины .....	4
Задачи изучения дисциплины .....	4
СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА .....	6
Раздел 1. Возрастная психология .....	6
Раздел 2. Педагогическая психология .....	7
ЛЕКЦИОННЫЙ КУРС .....	9
Раздел 1. Возрастная психология .....	9
Лекция 1. Факторы, закономерности и динамика психического развития .....	9
Лекция 2. Теории психического развития .....	22
Лекция 3. Психическое развитие ребенка до поступления в школу ..	43
Лекция 4. Психическое развитие в младшем школьном возрасте ..	55
Лекция 5. Психическое развитие в подростковом возрасте и ранней юности .....	59
Лекция 6. Особенности развития в период взрослости и старости ..	72
Раздел 2. Педагогическая психология .....	85
Лекция 7. Предмет, задачи, методы возрастной и педагогической психологии .....	85
Лекция 8. Психология воспитания и самовоспитания .....	105
Лекция 9. Психология обучения .....	115
Лекция 10. Психология учебной деятельности .....	135
Лекция 11. Особенности педагогической деятельности и личности педагога .....	144
Лекция 12. Развитие педагогических способностей .....	152
Лекция 13. Особенности педагогического общения .....	169
Лекция 14. Психологический анализ урока .....	185
КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ .....	202
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	206
ЛИТЕРАТУРА .....	207

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Курс лекций по возрастной и педагогической психологии предназначен для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. В содержании курса рассматриваются общие основы предмета возрастной и педагогической психологии, история развития, теоретическая база, психология развития и обучения, характеризуются отдельные возрастные периоды, а также психологические особенности обучения, воспитания и психологические особенности педагогической деятельности.

Основной задачей курса является подготовка будущего специалиста к работе с детьми. Знание возрастных особенностей психологического развития ребенка позволяет верно, наиболее оптимально выстраивать процессы воспитания и обучения.

### **Цель преподавания дисциплины**

Цель преподавания дисциплины состоит в приобретении студентами теоретических знаний и практических умений, соответствующих уровню развития современной возрастной и педагогической психологии и составляющих необходимую научно-методологическую основу для использования данных знаний и умений в основных видах будущей профессиональной деятельности. В процессе преподавания курса студенты знакомятся с различными схемами периодизации психического развития ребенка, что позволяет, систематизировано рассмотреть тенденции развития психических функций и личности, знакомятся с конкретными психологическими фактами, на которых базируются теоретические построения.

### **Задачи изучения дисциплины**

- Освоение студентами фундаментальных теоретических и практических проблем психического развития и психологических данных человека на конкретных этапах онтогенеза.
- Формирование навыков научного анализа психологической реальности и ее возрастных изменений у человека.
- Освоение знаний и умений в сфере педагогической психологии с целью конструктивного решения производственных ситуаций.
- Раскрытие основных закономерностей процессов обучения и воспитания.
- Определение закономерностей функционирования ученических и педагогических коллективов.
- Повышение уровня профессиональной компетентности, психосоциальной адаптивности и психолого-педагогической культуры студентов.

- Формирование у студентов навыков самоанализа, психологической интерпретации поведения других людей, стимулирование процессов самоактуализации и самореализации.

**По окончании изучения курса студенты должны знать:**

- основные понятия и теории психологии;
- закономерности развития личности ребенка на разных возрастных этапах;
- психологические закономерности обучения и учения, воспитания и самовоспитания;
- психологические основы общения и межличностного взаимодействия;

**уметь:**

- использовать знание психологических закономерностей функционирования психики и развития личности в обучении и воспитании;
- проводить психологический анализ учебной и педагогической деятельности, поведения учащихся и их взаимодействия в группе;

**владеть:**

- методами изучения личности обучающегося и коллектива;
- приемами анализа профессиональной деятельности для определения направлений саморазвития.

**Программа курса рассчитана:**

Общее количество часов по курсу для специальности 1-03 03 08 «Олигофренопедагогика» – 68 часов; аудиторное количество часов – 34, из них: лекции – 20, практические занятия – 14. Форма отчетности – зачет.

Общее количество часов по курсу для специальности 1-01 02 01 «Начальное образование» – 62 часа; аудиторное количество часов – 42, из них: лекции – 26, практические занятия – 16. Форма отчетности – зачет.

Общее количество часов по курсу для специальности 03 01 07 «Музыкальное искусство, ритмика, хореография» – 62 часа; аудиторное количество часов – 38, из них: лекции – 24, практические занятия – 14. Форма отчетности – зачет.

# СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

## РАЗДЕЛ 1. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### **Тема 1. Факторы, закономерности и динамика психического развития**

Общее представление о развитии. Специфика психического развития ребенка. Факторы, определяющие психическое развитие. Условия психического развития: исторически обусловленные реальности существования человека. Предпосылки развития психики. Биологические предпосылки. Взаимодействие биологического и социального факторов. Социальное наследование. Внутренняя позиция и развитие. Система личностных смыслов. Индивидуальное развитие личности.

### **Тема 2. Теории психического развития**

Биогенетический и социогенетический подходы. Психоаналитические теории развития. Бихевиоризм и теория социального научения. Персоногенетический подход. Когнитивные теории развития человека. Учение Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии ребенка. Теории психического развития в советской период: культурно-историческая теория Л.С. Выготского; возрастная периодизация Д.Б. Эльконина; периодизации развития по М.И. Лисиной, Л.И. Божович.

### **Тема 3. Психическое развитие ребенка до поступления в школу**

Кризис новорожденности. Социальная ситуация развития в младенческом и раннем возрастах. Ведущие виды деятельности в младенчестве и раннем детстве. Кризисы 1-го года жизни и 3-х лет. Развитие мотивационной сферы и деятельности общения. Формирование сенсомоторной сферы ребенка. Речевое развитие. Новообразования младенческого и раннего возрастов. Социальная ситуация развития дошкольника. Сюжетно-ролевая игра как ведущий вид деятельности. Формирование общения и произвольности в игре. Развитие познавательных процессов и эмоциональной сферы дошкольника. Особенности наглядно-образного мышления. Становление личности дошкольников. Новообразования возраста.

### **Тема 4. Психическое развитие в младшем школьном возрасте**

Кризис 7-ми лет. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте. Учебная деятельность как ведущая. Развитие интересов и деятельности общения школьника. Формирование произвольности психических процессов и практической деятельности. Развитие восприятия, внимания, речи и понятийного мышления. Новообразования возраста.

### **Тема 5. Психическое развитие в подростковом возрасте и ранней юности**

Пубертатный кризис. Социальная ситуация развития и поведения подростка. Ведущие виды деятельности в подростковом и юношеском возрастах. Развитие деятельности общения и потребностно-мотивационной сферы. Самосознание личности. Когнитивное развитие в подростково-юношеском возрасте. Становление теоретического мышления, воображения, речи, восприятия в подростковом возрасте и ранней юности. Новообразования в подростковом возрасте и ранней юности. Кризис 17-ми лет.

### **Тема 6. Особенности развития в период взрослости и старости**

Социальная ситуация жизни человека в период взрослости. Профессиональная и общественная деятельность. Семья. Периоды взрослости. Закономерности развития взрослого. Проблемы самореализации личности взрослого. Общение взрослых. Познавательная деятельность взрослых. Личность взрослого человека. Пожилой и старческий возраст. Деятельность в пожилом и старческом возрасте.

## **РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

### **Тема 7. Предмет, задачи, методы возрастной и педагогической психологии**

Понятие возрастной и педагогической психологии, их взаимосвязь. Предмет изучения возрастной психологии и педагогической психологии. Задачи возрастной и педагогической психологии. Методы возрастной и педагогической психологии (организационные методы, эмпирические методы, методы обработки данных интерпретационные методы).

### **Тема 8. Психология воспитания и самовоспитания**

Понятие «воспитание». Теории воспитания. Цели воспитания. Средства воспитания. Институты воспитания. Семейное воспитание. Принципы и содержание семейного воспитания. Виды и типы семей, особенности их влияния на воспитание детей. Пути, средства и условия успешного воспитания в семье.

### **Тема 9. Психология обучения**

Общее представление об обучении. Учение. Научение. Виды и механизмы научения. Усвоение. Общая характеристика усвоения. Навык в процессе усвоения. Современные направления обучения. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

### **Тема 10. Психология учебной деятельности**

Учебная деятельность. Учебная мотивация. Самостоятельная работа как высшая форма учебной деятельности. Школьник как субъект учебной деятельности. Студент как субъект учебной деятельности. Обучаемость – важнейшая характеристика субъектов учебной деятельности.

### **Тема 11. Психология педагогической деятельности и личности педагога**

Взаимодействие субъектов образовательного процесса. Структура педагогической деятельности. Понятие педагогической деятельности. Концепции педагогического процесса и их психологическое обоснование. Структура педагогической деятельности. Психологические требования к личности учителя. Функции педагога в организации образовательного процесса. Индивидуальный стиль деятельности.

### **Тема 12. Развитие педагогических способностей**

Общее понятие о педагогических способностях. Дидактические способности. Экспрессивные способности. Перцептивные способности. Организаторские способности. Суггестивные или авторитарные способности.

### **Тема 13. Особенности педагогического общения**

Общая характеристика общения в образовательном процессе. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов образовательного процесса. «Барьеры» в педагогическом взаимодействии, общении и учебно-педагогической деятельности.

### **Тема 14. Психологический анализ урока**

Психологический анализ урока. Анализ деятельности педагога: роль педагога в планировании и проведении урока; характеристика уровня развития у детей данного класса универсальных учебных действий (УУД).

# ЛЕКЦИОННЫЙ КУРС

## РАЗДЕЛ 1. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Лекция 1. Факторы, закономерности и динамика психического развития

План лекции:

1. Факторы и движущие силы психического развития.
2. Закономерности и неравномерность психического развития.
3. Психическое развитие и обучение.
4. Сензитивные периоды психического развития.

#### 1. Факторы и движущие силы психического развития

Факторы психического развития – это ведущие детерминанты психического развития человека. Ими принято считать *наследственность (биологический фактор), среду (социальный фактор) и активность*. Если действие фактора наследственности проявляется в индивидуальных свойствах человека и выступает в качестве предпосылок развития, а действие фактора среды (общества) – в социальных свойствах личности, то действие фактора активности – во взаимодействии двух предшествующих.

*Биологический фактор* включает в себя, прежде всего, *наследственность*. Нет единого мнения по поводу того, что именно в психике человека генетически обусловлено. Отечественные психологи считают, что наследуются, по крайней мере, два момента – *темперамент и задатки способностей*.

*Наследственность* – свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом.

О действии *наследственности* говорят следующие факты: свернутость инстинктивной деятельности младенца, длительность детства, беспомощность новорожденного и младенца, которая становится обратной стороной богатейших возможностей для последующего развития.

«Генотип содержит в себе прошлое в свернутом виде: во-первых, информацию об историческом прошлом человека, во-вторых, связанную с этим программу его индивидуального развития»

Таким образом, генотипические факторы типизируют развитие, т.е. обеспечивают реализацию видовой генотипической программы. Именно поэтому вид *homo sapiens* обладает способностью к прямохождению, речевому общению и универсальностью руки.

Вместе с тем генотип **индивидуализирует** развитие. Исследованиями генетиков выявлен поразительно широкий полиморфизм, определяющий индивидуальные особенности людей. Количество потенци-

альных вариантов человеческого генотипа составляет  $3 \times 10^{47}$ , а количество живших на Земле людей всего  $7 \times 10^{10}$ . Каждый человек – это уникальный генетический объект, который никогда не повторится.

Биологический фактор, помимо наследственности, включает особенности протекания внутриутробного периода жизни ребенка. Болезнь матери, лекарства, которые она принимала в это время, могут вызвать задержку психического развития ребенка или другие отклонения. Сказывается на последующем развитии и сам процесс рождения, поэтому нужно, чтобы ребенок избежал родовой травмы и вовремя сделал первый вдох.

Второй фактор – *среда*. *Природная среда* влияет на психическое развитие опосредованно – через традиционные в данной природной зоне виды трудовой деятельности и культуру, определяющие систему воспитания детей. На крайнем Севере, кочуя с оленеводами, ребенок будет развиваться несколько иначе, чем житель промышленного города в центре Европы. Непосредственно влияет на развитие *социальная среда*, в связи с чем фактор среды часто называют социальным.

Социальная среда – понятие широкое. Это общество, в котором растет ребенок, его культурные традиции, преобладающая идеология, уровень развития науки и искусства, основные религиозные течения. От особенностей социального и культурного развития общества зависит принятая в нем система воспитания и обучения детей, начиная с государственных и частных учебных заведений (детских садов, школ, домов творчества и т.д.) и кончая спецификой семейного воспитания.

Социальная среда – это и ближайшее социальное окружение, непосредственно влияющее на развитие психики ребенка: родители и другие члены семьи, позже воспитатели детского сада и школьные учителя (иногда друзья семьи или священник). Следует отметить, что с возрастом социальное окружение расширяется: с конца дошкольного детства на развитие ребенка начинают оказывать влияние сверстники, а в подростковом и старшем школьном возрастах могут существенно воздействовать некоторые социальные группы – через средства массовой информации, организацию митингов, проповеди в религиозных общинах и т.п.

Вне социальной среды ребенок развиваться не может – не может стать полноценной личностью. Известны случаи, когда в лесах обнаруживали детей, потерянных совсем маленькими и выросших среди зверей. Такие «Маугли» бегали на четвереньках и издавали такие же звуки, как и их приемные родители. Например, две индийские девочки, жившие у волков, выли по ночам. Человеческий детеныш со своей необычайно пластичной психикой усваивает то, что дается ему ближайшим окружением, и если он лишен человеческого общества, ничто человеческое в нем не появляется.

Когда «одичавшие» дети попадали к людям, они крайне слабо развивались интеллектуально, несмотря на напряженный труд воспита-

телей; если ребенку было больше трех лет, он не мог освоить человеческую речь и научался произносить лишь небольшое количество слов.

Почему же дети, лишенные социальной среды в начале своей жизни, потом не смогли быстро и эффективно развиваться в благоприятных условиях? В психологии есть понятие «*сензитивные периоды развития*» – периоды наибольшей чувствительности ко определенному роду воздействиям. Так, например, сензитивный период развития речи – от года до 3 лет, и если этот этап упущен, компенсировать потери в дальнейшем, как мы видели, практически невозможно. Сензитивные периоды развития совпадают с оптимальными сроками обучения.

Существует несколько подходов к пониманию ведущего фактора в психическом развитии.

### *1. Биогенетическое направление*

Психическое развитие – результат преобразований заложенных задатков. Соответственно развитие идет по законам биологического созревания организма. Определяющим фактором являются генетические предпосылки. Воспитание, обучение являются лишь внешними факторами, способными либо затормозить, либо ускорить процесс выявления природных психических качеств.

### *2. Социогенетическое направление*

Психическое развитие – результат влияния общества, социальной среды. Главное в человеке – его опыт, а опыт зависит от социальной среды.

Сторонниками этого подхода можно назвать таких психологов как Э. Дюркгейм, Г. Тард, П. Жане. Истоки таких взглядов можно увидеть еще в работах педагога XVII века Дж. Локка, который говорил, что ребенок это «*tubulerasa*» – чистая доска, и все зависит от взрослых, которые «пишут» на этой доске. К этому подходу можно отнести такое направление в психологии как бихевиоризм. Бихевиористы также считают, что в развитии человека все определяется научением.

### *3. Эпигенетическое направление*

Психическое развитие – результат влияния как генетического, так и социального факторов. Одним из первых о значении влияния двух факторов говорил В. Штерн, предложивший *теорию конвергенции 2 факторов* – соединения биологической и социальной линий развития. Само развитие Штерн понимал как рост, дифференциацию и преобразование психических структур, как переход от смутных, неотчетливых образов к более ясным, структурированным и отчетливым гештальтам окружающего мира. Потенциальные возможности ребенка при рождении достаточно неопределенны, он сам еще не осознает себя и свои склонности. Среда помогает ребенку осознать себя, организует его внутренний мир, придает ему четкую, оформленную и осознанную структуру. При этом ребенок старается взять из среды все то, что соот-

ветствует его потенциальным склонностям, ставя барьер на пути тех влияний, которые противоречат его внутренним наклонностям.

Л.С. Выготский в своей теории культурно-исторического развития высших психических функций отмечает, что развитие зависит от двух факторов: биологического и социального. Однако нельзя понимать развитие как механическое сложение одного и другого. Эти факторы имеют значение на протяжении всей жизни человека, но имеют как бы разный удельный вес в развитии разных функций и на разных возрастных этапах. Например, для развития более простых функций (ощущение, восприятие) большую роль играют генетические задатки, а в становлении более сложных функций (абстрактное мышление, логическая память) большее значение отводится социальному окружению; в развитии речи на ранних этапах большую роль отводят биологическим предпосылкам, но чем старше ребенок, тем значимее для развития речи становится окружение.

В качестве фактора психического развития называют также *активность личности*. С помощью различных форм активность влияние социальной среды на детей превращается в двусторонний процесс взаимодействия со средой. Активность выражается в подражании, исполнительских действиях, самостоятельных действиях. Активность может быть понята как системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды.

*Движущие силы психического развития* – это причины психического развития, которые содержат в себе побудительные и направляющие источники развития.

*Движущими силами психического развития* являются:

- противоречие между образом жизни ребенка, его возможностями, и новыми потребностями и мотивами, что вызывает перестройку деятельности. Например: ребенок в раннем детстве знает несколько слов, произносит их по-своему (автономная детская речь), но мать и близкие его понимают. Однако ребенок растет, круг общения его расширяется, ему нужно, чтобы его понимали другие люди. Возникает противоречие между желанием ребенка что-то сказать, объяснить и неумением это сделать. Противоречие разрешается через развитие речи ребенка. Противоречия сопровождаются формированием более высокого уровня психического развития.

- противоречие между возросшими возможностями ребенка и старыми формами взаимоотношения и видами деятельности; Например: в подростковом возрасте возникает противоречие между возможностями подростка и отношением к нему как к ребенку. Для снятия этого противоречия подросток вынужден стремиться развиваться, стараясь приблизиться по своим качествам, знаниям и нормам поведения ко взрослым.

- противоречие между растущими требованиями к ребенку со стороны общества и уровнем развития ребенка. Это противоречие разрешается путем перехода ребенка на более высокий уровень активности.

Суть движущих сил психического развития и становления личности четко представлена в возрастной периодизации, разработанной Д.Б. Элькониным. В основе периодизации – закономерная смена двух типов ведущих деятельностей.

## **2. Закономерности психического развития**

Закономерности психического развития – это те механизмы, которые определяют, объясняют, описывают психическое развитие, опираясь на которые можно этим развитием управлять.

Л.С. Выготский установил четыре основные закономерности развития:

*1. Цикличность* – психическое развитие представляет собой чередование периодов подъема, интенсивных изменений в психике и периодов замедления, затухания. Примером цикличности развития выступает чередование возрастных кризисов (1 года, 3 лет, 7 лет и т.д.) со стабильными периодами развития.

*2. Неравномерность развития.* Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно. Есть периоды, когда функция доминирует, – это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития, а остальные функции оказываются на периферии сознания и зависят от доминирующей функции. Каждый новый возрастной период знаменуется перестройкой межфункциональных связей – в центр выдвигается другая функция, устанавливаются новые отношения зависимости между остальными функциями.

Первоначально, в младенческом возрасте (до года), сознание ребенка недифференцировано. Дифференциация функций начинается с раннего детства. Сначала выделяются и развиваются основные функции, прежде всего восприятие, затем более сложные, так что в самой последовательности становления функций есть свои закономерности. Восприятие, интенсивно развиваясь, как бы выдвигается в центр сознания и становится доминирующим психическим процессом.

Остальные функции оказываются на периферии сознания, они зависят от доминирующей. Например, память вплетена в процесс восприятия – ребенок до 3 лет не пытается вспомнить что-нибудь само по себе, а в наглядной ситуации видит вещь, узнает ее и вспоминает связанные с ней события. Другие функции как бы обслуживают восприятие, и оно развивается в максимально благоприятных условиях. Период, когда функция доминирует, – это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития. В раннем возрасте доминирует восприятие, в дошкольном – память, в младшем школьном – мышление.

Ранний возраст – период появления первоначальной структуры сознания. Каждый новый возрастной период связан с перестройкой межфункциональных связей – сменой доминирующей функции, зависимостью от нее остальных функций, установлением новых отношений между ними. В этой перестройке функции дифференцируются, не проходя через доминирующее положение. По мере продвижения от одного возраста к другому возрастает сложность межфункциональных связей. Переход от одной системы к другой совершается иначе и сложнее, чем переход от недифференцированного, лишеной всякой системы сознания к первичной системе. Перестройка старой системы и перерастание ее в новую становится основным путем развития психических функций.

3. *«Метаморфозы» в детском развитии.* Развитие не сводится к количественным изменениям, это не рост, а цепь качественных преобразований. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4. *Сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка.* Процессы инволюции закономерно включены в прогрессивное развитие. То, что сложилось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать.

Выделяют также такую закономерность развития, как **кумулятивность** – это результат развития каждой предшествующей стадии включается в последующую, при этом определенным образом трансформируясь.

#### *Неравномерность психического развития*

Можно выделить некоторые проявления неравномерности психического развития: акселерация, ретардация, инфантилизм.

*Акселерация* – это ускоренное физическое и отчасти психическое развитие в детском и подростковом возрасте. Этот термин был предложен Е. Кохом (1935). Акселерация была отмечена при сопоставлении антропометрических данных, полученных в начале 20-х годов XX века с данными 30-х годов XIX века, когда начали проводить антропометрические исследования детей.

Биологи связывают акселерацию с физическим созреванием организма, психологи – с развитием психических функций, а педагоги – с духовным развитием и социализацией личности.

*Причины акселерации:* общие темпы ускорения жизни, улучшение материальных условий, повышение качества питания и медицинского обслуживания, улучшение ухода за детьми в раннем возрасте, искоренение многих тяжелых детских недугов.

*Другие причины* – радиоактивное загрязнение среды обитания человека, ведущее на первых порах к ускорению роста, а со временем, как показывают опыты с растениями и животными, к ослаблению генофонда; уменьшение кислорода в атмосфере, что влечет за собой расширение

грудной клетки, влекущей рост всего организма. Вероятнее всего, акселерация обусловлена комплексным воздействием многих факторов.

С середины 80-х г. акселерация во всем мире пошла на убыль, темпы физиологического развития несколько упали. Различают два вида акселерации – эпохальную (присуще всему нынешнему поколению) и внутригрупповую, или индивидуальную – это ускоренное развитие отдельных детей и подростков в определенных возрастных группах.

В настоящее время выделяют акселерацию эпохальную и внутригрупповую. *Эпохальная акселерация* обозначает ускорение физического развития современных детей и подростков в сравнении с предшествующими поколениями. Она проявляется уже на стадии внутриутробного развития. У современных новорожденных длина тела больше на 0,7–1 см, а вес на 60–100 г. По мере роста эти различия возрастают. У современных детей раньше происходит становление репродуктивных функций. Существуют доказательства акселерации развития сердечно-сосудистой, дыхательной и двигательной систем. Внутригрупповая акселерация – ускоренное физическое развитие отдельных детей и подростков в определенных возрастных группах. *Внутригрупповые акселераты* характеризуются более высоким ростом, большей мышечной силой и возможностями дыхательной системы. У них значительно быстрее происходит половое созревание, и раньше заканчиваются процессы роста. Таким образом, внутригрупповая акселерация часто сочетается с повышением физиологических возможностей организма. Однако индивидуальная акселерация нередко сопровождается дисгармоническим развитием различных систем и функций, что приводит к физиологической дезинтеграции и снижению функциональных возможностей. У детей с повышенными темпами развития чаще наблюдаются эндокринные расстройства, хронический тонзиллит, нервные расстройства, кариес зубов, повышенное артериальное давление. После 60–70-х годов стали проявляться негативные явления акселерации. В первую очередь, диспропорциональность физического развития, особенно в сторону избыточности массы тела. Вторым негативным явлением акселерации является уменьшение жизненной емкости легких и снижение мышечной силы. Причиной дисгармоничности физического развития современных детей и подростков является низкая двигательная активность. Биологические механизмы акселерации пока не выяснены.

*Ретардация* – задержка физического развития и формирования функциональных систем организма. В группе и тех, и других детей бывает 13–20%. Ретардацию надо особо учитывать при определении школьной готовности. Психофизиологическое созревание обеспечивает условия для возникновения и реализации психических функций. По морфологическим и функциональным показателям можно судить о процессах созревания и степени зрелости структур и функций организма на

отдельных этапах развития каждого ребенка. При этом нельзя забывать, что каждому присущ индивидуальный темп развития.

На современном этапе изучения выделяют две основные причины ретардации. Первая – различные наследственные, врожденные и приобретенные в постнатальном онтогенезе органические нарушения; вторая – различные факторы социального характера. Причиной отставания могут явиться и перенесенные заболевания, но они приводят к временной задержке роста и после выздоровления темпы роста становятся выше, т.е. генетическая программа реализуется за более короткий срок. Существенное отрицательное влияние оказывает социальный фактор. В меньшей степени – низкий материальный доход семьи и в большей – отрицательный эмоциональный микроклимат, окружающий ребенка в семье или в детских учреждениях. Дети, воспитывающиеся в условиях недостаточного внимания со стороны родителей и дети, воспитывающиеся в детских домах и школах-интернатах, отстают в своем развитии на 1,5–2 года от сверстников. Таким образом, ретардация, независимо от причин, ее обуславливающих, сказывается как на темпах физического, так и психического развития.

*Инфантилизм* – это нарушение психического развития; форма задержки при прохождении стадий онтогенетического развития, при которой оказываются недоразвитыми как физические, так и психические функции. При этом сохраняется возможность полной компенсации психического развития в дальнейшем. Случаи инфантилизма могут быть обусловлены наследственными и внутриутробными факторами, инфекционными заболеваниями, перенесенными в раннем детстве, авитаминозом.

*Виды инфантилизма:*

1. *Физиологический инфантилизм* – это отставание в физическом развитии, которое проявляется у некоторых людей как следствие охлаждения, отравления или инфицирования плода в период беременности, кислородного голодания при родах, тяжёлых заболеваний в первые месяцы жизни, нарушения обмена веществ и других факторов. У таких людей замедляются рост и развитие всех физиологических систем организма.

2. *Психологический инфантилизм* – это детские черты в поведении, мышлении и эмоциональных реакциях, что это не соответствует возрастным требованиям к ребенку (подростку, молодому человеку, якобы взрослому человеку). Психический и психологический инфантилизм отличаются не внешними проявлениями, а причинами возникновения. Внешне они похожи. В отличие от психического инфантилизма, где эти черты следствие отставания, задержки в развитии психики ребенка, при психологическом инфантилизме ребенок имеет вполне здоровую и без отставаний психику. Такой ребенок может быть для своего возраста достаточно взрослым – может теоретически, а практически этого нет. Психологически инфантильные дети несамостоятельны и

привыкли к тому, что другие все решают за них. Взрослый человек с психологическим инфантилизмом – человек–ребенок.

3. *Социальный инфантилизм* – это состояние, проявляющееся в разрыве между биологическим и социокультурным взрослением человека. Социальный инфантилизм вызывается нарушением механизмов социализации, под влиянием социокультурных условий. Он может выражаться в неприятии молодыми людьми новых обязанностей и обязательств, связанных с процессом взросления. Социальные причины инфантилизма. Дети растут правильно, когда их поддерживают и материнское-женское, и отцовское-мужское начало в воспитании. Сегодня в обществе явный перекося в женское начало и, как следствие, инфантилизм.

*Инфантилизм* как личностная незрелость (инфантильность) проявляется в несформированности на достаточном для данного конкретного возраста уровне эмоционально-волевой сферы личности. Как правило, инфантильность в качестве устойчивой личностной характеристики высоко коррелирует с такими личностными особенностями, как внешний локус контроля, завышенная самооценка и уровень притязаний, эгоцентризм, готовность при любых обстоятельствах атрибутировать ответственность за неудачу другим, обостренное, порой болезненное чувство психологической незащищенности. При этом основным компенсаторным механизмом в данном случае оказываются попытки во что бы то ни стало уйти от необходимости хотя бы более или менее адекватно оценивать объективную социальную реальность, в том числе и путем личностного погружения в реальность виртуальную (например, интернет-аддикция). Следует специально отметить, что инфантилизм может сочетаться как с нормальным интеллектуальным развитием, так и с отставанием и опережением в этой сфере. В этом плане личностный инфантилизм вполне правомерно оценивать в качестве своеобразного проявления гетерохронности собственно личностного развития индивида.

Из сказанного ясно, что инфантилизм представляет собой универсальное психическое явление и в определенной степени присущ каждому человеку. Откровенно девиантные формы его проявления, как правило, связаны с тотальной фиксацией личности на таком виде психологической защиты как регрессия.

Одна из причин отставания в психическом развитии человека – это депривация. В психологию термин «депривация» вошел благодаря английскому психологу Дж. Боулби, а также проработан и содержательно наполнен в работах его коллеги М. Эйнсуорт.

*Психическая депривация* – это психическое состояние, возникающее в результате жизненных ситуаций, когда субъекту не предоставляется возможность для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в течение длительного времени.

Проявления психической депривации могут охватывать широкий диапазон изменений личности от легких странностей, совершенно не выходящих за рамки нормальной эмоциональной картины, вплоть до очень грубых поражений развития интеллекта и характера.

Чаще всего выделяют следующие формы психической депривации.

1. Депривация стимульная (сенсорная): пониженное количество сенсорных стимулов или их ограниченная изменчивость.

2. Депривация значений (когнитивная): слишком изменчивая хаотичная структура внешнего мира без четкого упорядочения и смысла, которая не дает возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне.

3. Депривация эмоционального отношения (эмоциональная): недостаточная возможность для установления эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи, если такая уже была создана.

4. Депривация идентичности (социальная): ограниченная возможность для усвоения самостоятельной социальной роли.

Например, депривация потребности младенца в общении (внимание со стороны матери, общение с ним) приводит к такому явлению, как госпитализм.

### **3. Психическое развитие и обучение**

*Психическое развитие* – закономерное изменение психических явлений во времени, выражающееся в их количественных, качественных и структурных преобразованиях (А.В. Петровский).

Психическое 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 ориентаций, самосознания, самооценки, взаимодействия с социальной средой и т.д.).

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...».

Образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает ребенок, состоит, с одной стороны, из знаний, умений, правил, деятельностей и т.п., которые как бы присваивает ребенок; с другой стороны, из его отношений к этим знаниям, умениям, правилам, деятельностям и т.п.; с третьей – из отношений ребенка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, из понимания им своего места в этой обетованной среде, его эмоционального самоощущения в ней.

Эффективность образования, а, следовательно, и психического развития зависит от того, насколько средства, содержание, методы обучения и воспитания разрабатываются с учетом психологических закономерностей возрастного и индивидуального развития и не только опираются на уже имеющиеся возможности, способности, умения детей, но и задают перспективу их дальнейшего развития, на сколько взрослые в работе с детьми разного возраста акцентируют внимание на формирование у них интереса к окружающей жизни, интереса и умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к той деятельности, в процессе которой они включаются.

Л.С. Выготский выделил 3 точки зрения на соотношение обучения и развития:

**1. Обучение – есть развитие** (У. Джеймс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка). Ребенок развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение есть развитие. Каждый шаг обучения – шаг развития ученика. Любое обучение является развивающим. Э. Торндайк не видел разницы между обучением человека и обучением животного, отрицал роль сознания в обучении. Сторонники данного подхода – методисты и учителя, опирающиеся в работе преимущественно на практический опыт.

**2. Обучение – это только внешнее условие развития.** То есть, развитие идет впереди обучения (В. Штерн, Ж. Пиаже). Это по Ж. Пиаже выражается в том, что мышление ребенка проходит через известные стадии, независимо от того, обучается он или не обучается. Относительность независимости этих процессов состоит в том, что для того, чтобы обучение стало возможным, развитие должно подготовить соответствующую основу. «Развитие создает возможности – обучение их реализует», – писал В. Штерн. Обучение в этом случае «идет в хвосте развития», надстраивается над созреванием.

По Ж. Пиаже знакомство ребенка с вещами происходит само собой, а обучение приспособляется к развитию, которое происходит спонтанно и самостоятельно. Признавая роль социальных воздействий в психическом развитии, Ж. Пиаже отмечает их незначительность. Выделяя факторы интеллектуального развития, он не включает в их число обучение. Обучение не может изменить содержания или последовательности развития. Оно способно лишь замедлить или ускорить его.

**Отрицается связь между обучением и развитием ребенка** (З. Фрейд, Л. Гезелл). Не анализировали влияние обучения на развитие или развития на обучение. Основной мотив, который двигает развитие от младенчества до старости, по З. Фрейду, – сексуальность. Данному подходу соответствует дидактический принцип доступности: ребенка нужно учить только тому, что он может понять, для чего у него созрели

познавательные способности. Данный подход не признает развивающего обучения.

**3. Между обучением и развитием существует тесная связь** (К. Коффка). Развитие – двойной процесс: созревание и обучение. Следовательно, созревание и обучение взаимно влияют друг на друга. Обучение понимается как процесс возникновения новых структур и усовершенствования старых. Поэтому обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, вызывая в нем новообразования. В данной теории была сделана попытка преодолеть крайности первых двух теорий путем их простого совмещения. В контексте данной теории развитие всегда более широкий процесс, чем обучение. Значит, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага. Обучение и развитие не совпадают и никогда не идут параллельно друг другу.

Отечественные ученые, вслед за Л.С. Выготским, придают решающее значение обучению и подчеркивают, что предметы и способы их употребления не могут быть открыты ребенком без участия взрослых. По Л.С. Выготскому, обучение идет впереди развития, вызывая в нем новообразования. Обучение, опережая развитие, стимулирует его и в то же время само опирается на актуальное развитие.

Однако обучение не должно отрываться от развития ребенка. Значительный отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка ведет к натаскиванию, не дает развивающего эффекта. Значит, обучение должно соответствовать возможностям ребенка на определенном уровне его развития. Реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые возможности более высокого уровня.

Говоря о соотношении об обучения и развития, Л.С. Выготский выделил два уровня развития детей:

- *уровень актуального развития* (характеризует особенности психических функций ребенка, сложившиеся на сегодняшний день, и определяется уровнем сложности заданий, которые ребенок может выполнить самостоятельно)

- *зона ближайшего развития* (требует ориентировки на реализацию у ребенка возможностей завтрашнего дня и определяется уровнем сложности заданий, которые ребенок может выполнить при участии взрослого).

У детей с одинаковым актуальным уровнем развития могут быть разные потенциальные возможности. Один ребенок легко принимает помощь и затем решает самостоятельно похожие задачи. Другому ребенку трудно выполнить задание даже с помощью взрослого. Поэтому, оценивая развитие конкретного ребенка, важно учитывать не только его актуальный уровень (результаты тестирования), но и «завтрашний день» – зону ближайшего развития.

Знание учителем связи преподавания любого школьного предмета с детским развитием позволяет опережать уровень сегодняшних возможностей ребенка, ставить и решать совместно с ним более сложные проблемы. До Л.С. Выготского большинство педагогов считали, что обучение должно приспособливаться к сегодняшнему уровню развития ребенка (дидактический принцип доступности). Применительно к школьному обучению данная идея реализуется в форме совместного с учителем выполнения учебных действий по специально разработанной методике. По ней предусмотрены познавательные учебные конфликты, приводящие к плодотворным дискуссиям, в которых участвует учитель, направляя учащихся наводящими вопросами («Все согласны?», «Почему ты читаешь, что он не прав?»). Учитель организует учебные действия учеников и руководит их мыслительной работой, а результат ученики получают самостоятельно.

Таким образом, обучение и воспитание, разумно организованные и специально направленные на развитие детей, обеспечивают высокие показатели в формировании умственных способностей и нравственных качеств человеческой личности.

#### **4. Сензитивные периоды развития**

*Сензитивные периоды развития*, согласно Б.Г. Ананьеву, – это периоды повышенной восприимчивости ребенка к внешним воздействиям, особенно к воздействиям процесса обучения и воспитания, т.е. социального формирования интеллекта и личности. Так, в два-три года дети наиболее готовы к овладению речью, в пять-семь лет – чтением; в пятилетнем возрасте они особенно чувствительны к восприятию фонематических конструкций.

В отечественной психологии одним из первых определил данное явление Л.С. Выготский. Он писал о сензитивных периодах: «В этот период влияния оказывают воздействие на весь ход развития, вызывая в нем те или другие глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут быть нейтральными или даже оказывать обратное действие на ход развития». Поскольку Л.С. Выготский отождествлял сензитивность и оптимальный срок обучения, он всячески подчеркивал наличие границ сензитивности.

Н.С. Лейтес в многосторонних исследованиях обосновал положение о том, что ключом к раскрытию возрастной одаренности являются сензитивные периоды психического развития. Он убедительно показал, в частности, что сензитивным для умственного развития человека является каждый из периодов возрастного созревания. Подтвердилась значимость дошкольного и младшего школьного возрастов: ни раньше, ни позже способности так быстро и продуктивно не развиваются; именно в эту пору жизни появляются вундеркинды; одаренность в этом возрасте яркая и массовая. Автор показывает, что подростковый возраст имеет

специфическую сензитивность и вносит свой особый вклад в становление интеллекта и личности.

Д.Б. Эльконин обозначил младший подростковый возраст как сензитивный период для перехода учебной деятельности на более высокий уровень развития.

И.П. Волков младший школьный возраст описывает как сензитивный период для развития творческих способностей.

## **Лекция 2. Теории психического развития**

План лекции:

1. Сущность биогенетического, социогенетического, персоногенетического подходов в зарубежной возрастной психологии.
2. Культурно-историческая теория развития ВПФ Л.С. Выготского. Основания и схемы периодизации психического развития в онтогенезе.
3. Последователи культурно-исторической теории.

### **1. Сущность биогенетического, социогенетического, персоногенетического подходов в зарубежной возрастной психологии**

Первые попытки описания психического развития относятся к древнему времени. Первыми, кто предложил возрастную периодизацию развития, были Пифагор, Гиппократ и Аристотель.

Пифагор (VI в. до н. э.) выделил четыре периода в жизни человека: весну (становление человека) – от рождения до 20 лет; лето (молодость) – 20–40 лет; осень (расцвет сил) – 40–60 лет; зиму (угасание) – 60–80 лет.

Гиппократ в ходе всей жизни человека выделял 10 семилетних периодов, а Аристотель делил детство и отрочество на три стадии: первая – от рождения до 7 лет; вторая – от 7 до 14 лет и третья – от 14 до 21 года.

Собственно научный подход к изучению психического развития человека стал возможным на основе эволюционного учения Ч. Дарвина.

Точкой отсчета для систематических исследований психики ребенка служит книга немецкого ученого – дарвиниста В. Прейера «Душа ребенка». В ней В. Прейер описывает результаты ежедневных наблюдений за развитием собственного сына. Обращая внимание на развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка. Взгляды В. Прейера с современной точки зрения воспринимаются как наивные. Он, например, рассматривал психическое развитие ребенка как частный вариант биологического. Однако В. Прейер первый осуществил переход от интроспективного к объективному исследованию психики ребенка. Поэтому он считается основателем детской психологии.

Взгляды В. Прейера основывались на взглядах Ч. Дарвина. Мысль Ч. Дарвина об эволюции видов как о развитии от простых к все более сложным формам органической жизни спровоцировало исследования в 3 направлениях. Первое – в области детской психологии: сам Ч. Дарвин, начиная с 1840 года, записывал собственные наблюдения за своим первым ребенком и опубликовал их в 1877 году. Второе – в области сравнительной психологии, которая была ориентирована на выявление различий в развитии животных и человека. Третье – это область психологии народов как прообраз современной культурно-антропологической психологии. Поначалу все 3 направления были направлены на то, чтобы выявить закономерности филогенеза. Однако наблюдался обратный эффект, согласно которому филогенез позволял по-новому взглянуть на онтогенез. Это соотношение между онтогенезом и филогенезом было названо зоологом Э. Геккелем биогенетическим законом, предполагающим повторение в онтогенезе в краткой форме истории филогенеза (например, теория recapитуляции), т.е. онтогенез (индивидуальное развитие) представляет собой сокращенное повторение филогенеза (исторического развития).

Спор психологов о том, что же предопределяет процесс детского развития – наследственная одаренность или среда – привели к теории конвергенции 2 факторов. Основоположник ее В. Штерн. По его мнению, оба фактора в равной мере значимы для психического развития ребенка и определяют 2 его линии. Эти линии развития (одна – созревание наследственно данных способностей и черт характера, другая – развитие под влиянием ближайшего окружения ребенка) пересекаются, т.е. происходит конвергенция.

Подобное понимание хода эволюции наложило отпечаток на содержание теорий психического развития. Одни теории делали акцент на эндогенных (внутренних) причинах психического развития, другие – на экзогенных (внешних). Кроме того, в рамках разных теорий внимание их авторов концентрировалось на различных сферах психического развития. Например, Ж. Пиаже объяснял ход интеллектуального, а Л. Кольберг – нравственного развития человека. Таким образом, при классификации теорий психического развития следует использовать два параметра: во-первых, это источник, движущая сила развития, а во вторых – область, сфера развития.

Анализируя теоретические взгляды, которые объясняют развитие человека, можно выделить следующие подходы:

1. Биогенетический, в центре внимания которого находятся проблемы развития человека как индивида, наделенного определенными антропологическими свойствами, проходит различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы в онтогенезе (биогенетические теории С. Холл, М. Гетчинсона, психоаналитический подход З. Фрейда).

2. Социогенетический – акцент на изучении процессов социализации человека, усвоения им социальных норм и ролей, приобретение социальных установок и ценностных ориентаций (теории научения Дж. Уотсона, Б. Скиннера, А. Бандуры), согласно которым обретение человеком различных форм поведения происходит путем научения.

3. Представители персоногенетичного подхода (А. Маслоу, К. Роджерс) в центр внимания ставят проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирования человеческого «Я», самореализации личностного выбора, поиска смысла жизни.

4. Теории когнитивного направления (Дж. Брунер, Ж. Пиаже) занимают промежуточное направление между биогенетическими и социогенетическими подходами, поскольку ведущими детерминантами развития считают генотипическую программу и социальные условия, в которых данная программа реализуется.

5. Популярной и влиятельной теорией развития стала *модель экологических систем* (У. Бронфенбреннер), которая рассматривает психическое развитие как двоякий процесс реструктурирования индивидом своего жизненного среды и переживания воздействия со стороны элементов этой среды.

## **2. Культурно-историческая теория развития ВПФ Л.С. Выготского. Основания и схемы периодизации психического развития в онтогенезе**

Одним из наиболее влиятельных направлений, сформировавшихся в 20–30 гг., стала «Культурно – историческая теория развития высших психических функций», разработанная Л.С. Выготским (1896–1934). Л.С. Выготский в своих теоретических построениях опирался на марксизм. Самостоятельно придя к нему как к философскому учению.

Он ввел новый – экспериментально-генетический метод исследования психических явлений. Разработал учение о возрасте как единице анализа детского развития. Он предложил иное понимание хода, условий, источника, формы, специфики и движущих сил психического развития; описал стадии и фазы детского развития, а также переходы между ними в ходе онтогенеза, он выявил и сформулировал основные законы психического развития ребенка.

Л.С. Выготский определил область своего исследования как «вершинную психологию» (психологию сознания), которая противостоит «поверхностной» (теории поведения) и «глубинной» (психоанализ). Он рассматривал сознание как «проблему структуры поведения».

Для Л.С. Выготского были важны вопросы: каким образом человек в своем развитии выходит за пределы своей «животной» природы? Каким образом в процессе своей общественной жизни он развивается как культурное и трудящееся существо? Согласно Л.С. Выготскому, человек в процессе своего исторического развития возвысился до созда-

ния новых движущих сил своего поведения; только в процессе общественной жизни человека возникли, сложились и развились его новые потребности, а сами природные потребности человека в процессе его исторического развития претерпели глубокие изменения.

Заслуга Л.С. Выготского состоит в том, что он первым ввел исторический принцип в области детской психологии. Изучать исторически что-либо – значит изучать в движении.

По Л.С. Выготскому, среда выступает в отношении развития высших психических функций в качестве источника развития. Согласно Л.С. Выготскому, высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка. Так, например, сначала речь – средство общения между людьми, но в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию.

Л.С. Выготский сформулировал ряд законов психического развития ребенка:

1. Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени, и свой ритм, который меняется в разные годы жизни. Так, год жизни в младенчестве не равен году жизни в отрочестве.

2. Закон метаморфозы в детском развитии: развитие есть цепь качественных изменений. Ребенок не просто маленький взрослый, который меньше знает или меньше умеет, а существо, обладающее качественно отличной психикой.

3. Закон неравномерности детского развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития. С этим законом связана гипотеза Л.С. Выготского о системном и смысловом строении сознания.

4. Закон развития высших психических функций. Высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными (формами) функциями самого ребенка. Отличительные признаки высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они формируются прижизненно; они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества. Развитие внешних психических функций связано с обучением в широком смысле слова, оно не может происходить иначе как в форме усвоения заданных образцов, поэтому это развитие проходит ряд стадий.

Специфика детского развития состоит в том, что оно подчиняется не действию биологических законов, как у животных, а действию обще-

ственно-исторических законов. Биологический тип развития происходит в процессе приспособления к природе путем наследования свойств вида и путем индивидуального опыта. У человека нет врожденных форм поведения в среде. Его развитие происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности.

Условия развития позднее были более подробно описаны А.Н. Леонтьевым. Это морфо-физиологические особенности мозга и общение. Эти условия должны быть приведены в движение деятельностью субъекта. Деятельность возникает в ответ на потребность. Потребности также не врождены, они формируются, причем первая потребность – потребность в общении со взрослым. На ее основе младенец вступает в практическое общение с людьми, которое позднее осуществляется через предметы и через речь.

По Л.С. Выготскому, движущая сила психического развития – обучение. Важно отметить, что развитие и обучение – это разные процессы. По словам Л.С. Выготского, процесс развития имеет внутренние законы самовыражения. «Развитие, – пишет он, – есть процесс формирования человека или личности, совершающийся путем возникновения на каждой ступени новых качеств, специфических для человека, подготовленных всем предшествующим ходом развития, но не содержащихся в готовом виде на более ранних ступенях».

Обучение, по Л.С. Выготскому, есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека. Обучение не тождественно развитию. Оно создает зону ближайшего развития, то есть вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале для ребенка возможны только в сфере взаимоотношения с окружающими и сотрудничества с товарищами, но затем, пронизывая весь внутренний ход развития, становятся достоянием самого ребенка.

Л.С. Выготским были осуществлены экспериментальные исследования отношения между обучением и развитием. Это изучение житейских и научных понятий, исследование усвоения родного и иностранного языков, устной и письменной речи, зоны ближайшего развития. Последнее – подлинное открытие Л.С. Выготского, которое известно теперь психологам всего мира.

Зона ближайшего развития – это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых. Как пишет Л.С. Выготский, «зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития». «Уровень актуального развития характеризует успехи разви-

тия, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день».

Понятие зоны ближайшего развития имеет важное теоретическое значение и связано с такими фундаментальными проблемами детской и педагогической психологии, как возникновение и развитие высших психических функций, соотношение обучения и умственного развития, движущие силы и механизмы психического развития ребенка.

Зона ближайшего развития – логическое следствие закона становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта.

Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, – писал Л.С. Выготский, – когда оно идет впереди развития». Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Применительно к школе это означает, что обучение должно ориентироваться не столько на уже созревшие функции, пройденные циклы развития, сколько на созревающие функции. Возможности обучения во многом определяются зоной ближайшего развития. Обучение, разумеется, может ориентироваться на уже пройденные циклы развития – это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на еще не созревшие функции, на зону ближайшего развития, что характеризует высший порог обучения. Между этими порогами и находится оптимальный период обучения. «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития», – писал Л.С. Выготский. Обучение с ориентацией на зону ближайшего развития может вести развитие вперед, ибо то, что лежит в зоне ближайшего развития, в одном возрасте преобразуется, совершенствуется и переходит на уровень актуального развития в следующем возрасте, на новой возрастной стадии. Ребенок в школе осуществляет деятельность, которая постоянно дает ему возможность роста. Эта деятельность помогает ему подняться как бы выше самого себя.

Понятие зоны ближайшего развития имеет большое практическое значение для решения вопроса об оптимальных сроках обучения, причем это особенно важно как для массы детей, так и для каждого отдельного ребенка. Зона ближайшего развития – симптом, критерий в диагностике умственного развития ребенка. Отражая область еще не созревших, но уже созревающих процессов, зона ближайшего развития дает представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития и на этой основе позволяет сделать научно обоснованный

прогноз и практические рекомендации. Определение обоих уровней развития – актуального и потенциального, а также одновременно и зоны ближайшего развития – составляют вместе то, что Л.С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. Важным следствием этой идеи можно считать и то, что зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей.

*Основания и схемы периодизации психического развития в онтогенезе*

Возраст – одна из фундаментальных категорий возрастной психологии. В отечественной психологии возраст рассматривается как относительно устойчивый отрезок развития. Первое обоснованное деление онтогенеза на отдельные возрасты дал П.П. Блонский, отметив наличие особых, так называемых «переходных возрастов», представляющих в педагогическом отношении значительные трудности (например, подростковый возраст).

Л.С. Выготский называет возрастом целостное динамическое образование, структуру, определяющую роль и удельный вес каждой частичной линии развития. Понятие «возраст» определяется через представление о социальной ситуации развития. Понятие социальной ситуации развития акцентирует важное соотношение: среда («прежде всего социальная») и отношение ребенка к этой среде. Для определения картины детского развития следует не просто описать среду, но выделить те компоненты среды, к которым у ребенка возникло или возникает некоторое отношение. Это отношение обеспечивает присвоение ребенком образов, идей, символов, знаков, всего мира культуры. Взрослый руководит процессом развития ребенка, задавая ему образцы культурных, высших форм деятельности. В конце каждого периода развития у ребенка возникает возрастное новообразование, которое определяет динамику дальнейшего развития. Понятие социальной ситуации развития, ключевое для определения возраста, дает возможность Л.С. Выготскому различать два типа возрастов – стабильные и критические. В стабильный период развитие происходит внутри социальной ситуации развития, характерной для данного возраста. Критический возраст – момент смены старой социальной ситуации развития и образования новой.

В теории деятельности А.Н. Леонтьева возраст определяется через ведущую деятельность и место человека в системе общественных отношений. Определяя понятие «возраст», А.Н. Леонтьев пишет следующее: «Выясним, прежде всего, что определяет собой психологическую характеристику личности на том или ином этапе ее развития. Первое, что должно быть указано здесь, заключается в следующем: в ходе развития ребенка под влиянием конкретных обстоятельств его жизни из-

меняется место, которое он объективно занимает в системе человеческих отношений». И далее: «Каждая стадия психического развития характеризуется определенным, ведущим на данном этапе отношением ребенка к действительности, определенным ведущим типом его деятельности». Основные признаки ведущей деятельности: в ней возникают и дифференцируются другие, новые виды деятельности; в ней формируются и перестраиваются частные психические процессы; от нее ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные изменения личности ребенка.

Сравнивая определение возраста, данное в культурно-исторической теории и теории деятельности, заметим, что в первом случае возраст определяется отношением социальной ситуации развития и новообразованиями, а во втором – отношением места ребенка в системе общественных отношений и ведущей деятельностью.

Возраст человека – период, имеющий свое особое содержание. В культурно-исторической теории возраст представляет собой конкретно-историческую категорию. Содержание возраста можно выразить через некоторые культурно и исторически возникшие задачи, которые должен решить человек. На каждом историческом этапе развития общества задачи развития различны. Например, продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материальной и духовной культуры общества. В настоящее время период детства удлиняется, т.к. усложняются задачи вхождения ребенка в мир взрослых.

Ниже представлена периодизация развития человека от рождения до глубокой старости с указанием периодов жизни и хронологических границ возрастов, которая по настоящее время остается в качестве эталона возрастной периодизации жизни индивида. В качестве предпосылки для построения данной периодизации взяты биологические изменения человека, что не может в полной мере отразить содержание возраста человека. Как отмечал Б.Г. Ананьев, возраст человека всегда есть конвергенция биологического, исторического и психологического времени.

Таблица 1 – **Возрастная периодизация, принятая Международным симпозиумом по возрастной физиологии в г. Москве в 1965 г.**

<b>Периоды развития</b>	<b>Продолжительность</b>
Новорожденный	1–10 дней
Грудной возраст	10 дней – 1 год
Раннее детство	1–2 года
Первый период детства	3–7 лет
Второй период детства	8–12 лет для мальчиков 8–11 лет для девочек
Подростковый возраст	13–16 для мальчиков 12–15 для девочек

Юношеский возраст	17–21 для юношей 16–20 для девушек
Средний (зрелый) возраст: первый период	22–35 для мужчин 21–35 для женщин
второй период	36–60 для мужчин 36–55 для женщин
Пожилой возраст	61–74 для мужчин 56–74 для женщин
Старческий возраст	75–90 для мужчин и женщин
Долгожители	Старше 90 лет

Сегодня мы сталкиваемся с серьезными разногласиями специалистов в представлениях о возрасте. Возрастные ориентиры в современном обществе размываются, и потому все труднее удерживать единую «лестницу» возрастов. Несколько десятилетий назад такие события, как поступление в школу, в пионерскую организацию, в комсомол и т.д., были жестко привязаны к определенному хронологическому возрасту. И во взрослой жизни были такие ориентиры – возраст вступления в брак, начала работы. Эти события членили взросление на отдельные четко отграниченные этапы. Эти вехи на линии жизни индивида были относительно универсальны для представителей данного общества, служили основанием для периодизаций.

Каждому возрастному периоду приписывается некоторый набор характеристик и, как следствие, набор требований к представителю данного возраста. Например, ребенок старше семи лет должен быть школьником. Если по каким-то причинам этого не происходило, это свидетельствовало о какой-то аномалии (социальной, психологической, биологической и т.д.).

Но общество интенсивно развивается, меняется его социальная структура, набор социальных институтов, в которых, в частности, происходит взросление. Соответственно меняется и представление о ребенке, о взрослом, относящемся к какой-либо социальной структуре.

Эти перемены приводят к размыванию возрастных ориентиров. Увеличивается и сам период взросления. Сегодня, особенно в развитых европейских странах и в США, возраст начала регулярной работы по специальности и вступления в брак все более отодвигается к рубежу тридцатилетия. Человек все дольше остается «невзрослым».

Все эти социальные в своей основе явления размывают возрастные ориентиры, делают все менее четкой «идею возраста». Однако в сознании большинства членов данной культуры остается фиксированное представление о возрасте, о задачах развития человека, основанных на ожиданиях, существующих в данной культуре, отсюда логично вытекает понятие «культурного возраста». Такой «культурный возраст» есть

своеобразная шкала, относительно которой человек выстраивает свою возрастную идентификацию.

Возраст – объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная стадия развития индивида в онтогенезе. В современной психологической науке принято рассматривать несколько видов возраста человека: хронологический, биологический, социальный, психологический, субъективный.

Цель любой периодизации – обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды. Вопрос лишь в том, что обуславливает это качественное своеобразие. В свое время А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский и др. выделяли разнообразные основания для построения периодизации. Систематизация этих попыток была предпринята Л.С. Выготским в работе «Проблема возраста». Все существующие к тому времени и периодизации Л.С. Выготский разделил на 3 группы.

Первую группу составили периодизации, созданные не путем расчленения самого развития психики и личности на этапы, а по аналогии со ступенчатообразным построением других процессов развития. Таковой, в частности, является известная периодизация С. Холла, созданная по аналогии с развитием общества. Он выделял стадию рытья и копания (0–5 лет), «стадию охоты и захвата» (5–11 лет), пастушескую стадию (8–12 лет), земледельческую стадию (11–15 лет), стадию промышленности и торговли (15–20 лет), соотнося их: с животной стадией развития общества, периодом овладения охотой и рыболовством, концом дикости и началом цивилизации, периодом романтизма и т.п.

Ко второй группе (самой многочисленной) Л.С. Выготский отнес периодизации, которые основаны на каком-либо одном (или нескольких) отдельно взятом признаке развития. Пример простейшей периодизации такого типа он берет у П.П. Блонского, который в качестве основания использовал стадии развития зубов у ребенка и выделял, соответственно, беззубое детство, молочнозубое детство, период смены зубов, стадии прорезывания клыков, постояннозубое детство. Он считал, что процесс развития определяется нарастанием энергетических ресурсов организма, которые и задают время кальцинации – окостенения скелета, смену зубов. Однако такой параллелизм ничем не подтвержден, не говоря уже о том, что и выделенные периоды не равнозначны: скажем, время прорезывания зубов очень важно для ребенка, а переход к постояннозубому детству ничем в психическом отношении не примечателен.

Ярким пример периодизаций этой группы – периодизация З. Фрейда, основание которой является изменение зон, в которых находит свое удовлетворение либидо, соответственно:

а) оральная (в области рта), формы поведения – захват, удержание, сосание, кусание, выплевывание;

б) анальная (в области заднего прохода), формы поведения - интерес к функциям отправления;

в) фаллическая (в области половых органов), формы поведения - исследование своих гениталий;

г) эрогенные зоны не выделяются и специфических форм поведения нет;

д) активизируются все эрогенные зоны и формы поведения.

Третью группу, по Л.С. Выготскому, должны составить периодизации, связанные с выделением существенных особенностей самого развития. Именно они позволили бы ответить на вопросы, что, как, почему, в каком направлении изменяется.

Итак, если в какой-либо концепции развития онтогенез рассматривается как последовательность относительно самостоятельных и отграниченных друг от друга отрезков, это означает введение понятия периодизации развития.

В мировой психологии примером такого взгляда на онтогенез является эпигенетическая теория жизненного пути личности Э. Эриксона, положившего в основание развития сразу три процесса: соматическое развитие, социальное развитие и развитие сознательного «Я». В ней онтогенез состоит из восьми периодов, каждый из которых описан весьма подробно, вскрыто их психологическое содержание. Термин «эпигенез» был взят Э. Эриксоном из биологии. Согласно эпигенетическому принципу, все, что растет и развивается, имеет общий план, исходя из которого развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для преимущественного развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое. По Э. Эриксону, последовательность стадий – результат биологического созревания, но содержание развития на каждой стадии определяется тем, что ожидает от человека общество, к которому он принадлежит.

Продолжая во многом традиции классического психоанализа, Э. Эриксон попытался понять и оценить формирующее влияние среды на личность. Центральное понятие его концепции – эго-идентичность, которая создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на возрастные и другие изменения.

Формирование эго-идентичности (или личностной целостности) продолжается на протяжении всей жизни человека и проходит восемь возрастных стадий. На каждой стадии общество ставит перед личностью определенную задачу и задает содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Решение этих задач зависит как от достигнутого уровня психомоторного развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества. На каждой стадии развития достигается равновесие между двумя крайними полюсами (противоположными возможно-

стями) и приобретает новая форма эго-идентичности. переход от одной формы эго-идентичности к другой вызывает кризисы идентичности, которые не являются болезнями личности, а являются собой «поворотные пункты» развития.

Следует отметить, что проблема периодизации психического развития человека остается актуальной, исследования в этом направлении продолжаются. В частности, интересна периодизация, предложенная В.И. Слободчиковым в 80-е годы XX века.

Свои размышления он начал с поисков ответа на вопросы: что именно изменяется, что развивается в процессе развития, что станет его итогом? Опираясь на идею о становлении в психическом развитии особого личностного образования – субъективности (или более широко – внутреннего мира), он в качестве механизма ее обретения называет изменение форм взаимодействия («со-бытия», т.е. «бытия вместе») развивающегося ребенка с социальным окружением, взрослыми путем отождествления с ними (становление событийности, «со-бытия») и обособления от них (реализация «само-бытности»).

В предложенной им схеме – «матрице возраста» – каждая ступень есть относительно заверченный цикл развития, выстроенный в логике процесса развития как горизонтальной последовательности периодов (становления и реализации) и стадий (критических и стабильных).

Таблица 2 – Периоды и стадии развития по В.И. Слободчикову

Ступени развития субъективности	Матрица возраста			
	Период становления событийности		Период реализации самобытности	
	Кризисы рождения	Стадии принятия	Кризисы развития	Стадии освоения
Оживление	родовой кризис: (-2 мес.)–(+3 нед.)	новорожденность (новорожденный): 0,5–4,0 мес.	кризис новорожденности: 3,5–7,0 мес.	младенчество (младенец): 6–12 мес.
Одушевление	кризис младенчества: 11–18 мес.	раннее детство (дитя): 1 год 3 мес.–3,0 года	кризис раннего детства: 2,5–3,5 года	дошкольное детство (ребенок): 3–6,5 года
Персонализация	кризис детства: 5–7,5 лет	отрочество (отрок): 7,0–11,5 лет	кризис отрочества: 11,0–14,0 лет	юность (юноша): 13,5–18,0 лет
Индивидуализация	кризис юности: 17,0 лет–21,0 год	молодость (молодой человек): 19,0–28,0 лет	кризис молодости: 27,0 лет–33,0 года	взрослость (взрослый): 32,0–42,0 года

Универсализация	кризис взрослости: 39,0–45,0 лет кризис индивидуальной жизни	зрелость (зрелый муж.): 44,0–60,0 лет	кризис зрелости: 55,0–65,0 лет	старость (старик): 62,0 года
-----------------	--	---	-----------------------------------	------------------------------------

По вертикали в схеме представлены последовательность ступеней и смена форм развития, которые фиксируют общее направление и уровни становления субъективности человека в онтогенезе. Начало каждой ступени – это всегда новое (потенциально возможное) рождение в новую форму жизни, не отменяющую прожитую ступень, а объемлющую и сохраняющую ее достижения. Последовательность ступеней – это смена режима индивидуальной жизни: в кризисах рождения – как кризис самоидентичности («так жить нельзя») и поиск новых форм «со-бытийности» (на стадиях принятия), в кризисах развития – как кризис «со-бытийности» («хочу быть, как ты») и поиск новых способов самоопределения, «само-бытности» (на стадиях освоения).

### **3. Последователи культурно-исторической теории**

#### *Деятельностная теория онтогенеза А.Н. Леонтьева*

В основу онтогенетической теории психического развития Леонтьев кладет разработанную им психологическую теорию деятельности. Отталкиваясь от понятия деятельности у Маркса, он развертывает ее структуру в двух параллельных, взаимодействующих, плоскостях: внешней и внутренней. Внешняя плоскость предполагает следующую иерархию: деятельность, действие, операция, движение. Внутренняя плоскость задается следующей иерархией: мотив, цель, средство, условие. Соответственно деятельность определяется мотивом, действие – целью, операция – средством, и движение – условиями. Обе плоскости функционируют как одно целое. Таким образом, вводя далее понятия интериоризации (перенос извне вовнутрь) и экстериоризации (перенос изнутри вовне), Леонтьев рассматривает психику как интериоризованную деятельность, которая экстериоризуется, как только возникают какие-то препятствия ее внутреннего протекания. Поэтому любые формы психического отражения являются, по А.Н. Леонтьеву, видами (или подвидами) деятельности. Например, общение – это коммуникативная деятельность, восприятие – перцептивная деятельность, и т.д. Естественно, что принцип деятельности, как центральной для психологии категории, лег в основу его теории онтогенеза психики.

Являясь учеником Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьев проецирует разработанную учителем структуру возраста (понятия возрастного новообразования, социальной ситуации развития, центральной и побочной линий развития, ведущей функции) на структуру деятельности. Тогда движущей силой развития выступает противоречие между потребностями ребенка и

его возможностями. Понятие ведущей функции заменяется на понятие ведущей деятельности, а разные виды деятельности рассматриваются как линии развития. При этом центральной линией развития для данного возраста выступает ведущий вид деятельности, а побочными – остальные виды деятельности, которые в других возрастах становятся ведущими, а значит, и центральными. В качестве основных видов деятельности, последовательно развертывающихся в онтогенезе, выступают:

- 1) *игра* (ранний и дошкольный возраст),
- 2) *учение* (школьный возраст),
- 3) *труд* (взрослые возраста).

*Теория психического развития Д.Б. Эльконина*

Являясь также учеником Выготского и разделяя взгляды А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин строит свою теорию психического развития на фундаменте психологической теории деятельности. Эльконин делит все виды деятельности на две группы. Первая – это группа коммуникативных видов деятельности, относятся к генетически разным формам общения. В основе лежат отношения, развертывающиеся в системе «ребенок – общественный взрослый». Вторая – это группа предметных видов деятельности, относящихся также к генетически разным формам предметной деятельности. В основе ее лежат отношения в системе «ребенок – общественный предмет».

Д.Б. Эльконин открыл закон чередования, периодичности разных типов деятельности: за деятельностью одного типа, ориентации в системе отношений, следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия. Они и становятся причиной развития. Каждая эпоха детского развития построена по одному принципу: эпоха открывается ориентацией в сфере человеческих отношений, затем следует развитие интеллекта. Действие не может дальше развиваться, если оно не вставлено в новую систему отношений ребенка с обществом. Пока интеллект не поднялся до определенного уровня, не может быть новых мотивов.

Значение ведущего вида деятельности на разных возрастных этапах представлено в периодизации Д. Б. Эльконина.

Соответственно периодизация Д.Б. Эльконина выглядит как последовательная смена ведущих видов деятельности:

- 1) *непосредственно-эмоциональное общение* (младенческий возраст);
- 2) *предметно-манипулятивная деятельность* (раннее детство);
- 3) *ролевая игра, т.е. ролевое общение* (дошкольный возраст);
- 4) *учебная деятельность* (младший школьный возраст);
- 5) *интимно-личное общение* (подростковый возраст);
- 6) *учебно-профессиональная деятельность* (юношеский возраст).

В младенчестве ведущим видом деятельности выступает непосредственно-личностное общение с матерью, под влиянием которого формируется потребность в общении. В раннем возрасте – предметно-манипулятивная деятельность, способствующая возникновению таких новообразований, как речь и наглядно-образное мышление. В дошкольном возрасте ведущей выступает игровая деятельность, в контексте которой формируется стремление к общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности. В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность, способствующая развитию рефлексии, внутреннего плана действия, самоконтроль и произвольность психических процессов. В подростковом возрасте ведущей деятельностью является общение, которое определяет формирование стремления к взрослости, самооценки, подчинения нормам коллективной жизни. В старшем школьном возрасте ведущей является учебно-профессиональная деятельность, которая способствует формированию мировоззрения, ценностных ориентаций, профессионального и личностного самоопределения.

Вместе с тем, развитие личности происходит также и в других видах деятельности. К основным видам деятельности относят учебная деятельность, труд, игра и общение.

Учебная деятельность – деятельность, направленная на приобретение индивидом знаний, умений и навыков или их изменение в ходе специально организованного и целенаправленного обучения.

Учебная деятельность осуществляется самим ребенком, а обучение – это совместная деятельность учителя и ученика. Учебная деятельность имеет большое значение для формирования навыков самоконтроля и самооценки, для овладения учебными действиями (целеполагания, анализа, синтеза, сравнения и т.д.). В ней осваиваются общие способы действий и научные понятия. Общие способы действий предваряют решения (И.И. Ильясов). Учебная деятельность ведет к изменениям в самом субъекте (Д.Б. Эльконин). Изменение психических свойств и поведения обучающегося в зависимости от результатов его собственных действий (И. Лингарт).

Д.Б. Эльконин писал: «Учебная деятельность отличается от всех остальных важной особенностью. В результате продуктивной или трудовой деятельности получается материальный продукт. ... Совсем иначе построена учебная деятельность, в ней ребенок оперирует научными понятиями, усваивает их. Однако никаких изменений в систему научных понятий он не вносит. ... Результат учебной деятельности – изменение ученика, его развитие. Это развитие есть приобретение ребенком ... новых способов действий с научными понятиями».

По мнению Я.Л. Коломинского, учебную деятельность отличает от обычного учебного поведения два аспекта: ученик сам стремится к изменению в ходе учебы и направление этих изменений совпадает с це-

лью учебной деятельности (развитие личности в ходе учебного процесса). Если ученик посещает школу и делает уроки, чтобы не расстраивать родителей, избежать наказаний, то его деятельность не является учебной.

Учебная деятельность приводит к изменениям в уровне знаний, умений и навыков, сформированности отдельных сторон учебной деятельности и в умственных операциях, особенностях личности.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что труд – это основной путь формирования личности. В трудовой деятельности развиваются способности человека, формируется его характер, переходят в практически действенные установки его мировоззренческие принципы. «В труде складывается способность к действию дальнего прицела, далекая мотивация». Сам процесс труда требует напряжения, усилий воли, преодоления внешних и внутренних препятствий. Поэтому в труде развиваются воля и произвольное внимание, необходимые для сосредоточения на непривлекательных звеньях трудового процесса. В каждом труде приходится учитывать изменяющиеся условия, что способствует развитию инициативы и творчества.

Игра имеет существенное значение для развития детей. В игре формируется способность детей, отображая, преобразовывать действительность. Играя, ребенок лучше овладевает миром. Игра, согласно С.Л. Рубинштейну, является практикой развития. В игре у ребенка формируется воображение. Способность к преобразованию действительности в образе и преобразованию ее в действии подготавливаются в игровом действии.

Игровая деятельность способствует:

Во-первых, формированию произвольности психических процессов, особенно внимания и памяти. В условиях игры дети запоминают больше, чем в условиях лабораторных опытов. Сознательная цель – сконцентрировать внимание, запомнить, припомнить – выделяется ребенком легче всего в игре. Условия игры требуют от ребенка сосредоточения на предметах, содержании разыгрываемых действий и сюжете. Если ребенок не хочет быть внимательным в игровой ситуации, то он изгоняется сверстниками.

Во-вторых, интеллектуальному развитию. В игре ребенок действует с заместителями предметов – это заставляет его мыслить о предметах и действовать с ними, отвлекаясь от их непосредственных свойств. Он вынужден переходить к мышлению в плане представлений, что служит основанием для развития абстрактного мышления.

В третьих, развитию речи. Если ребенок не может понятно для других участников игры высказать свои предположения и понять их словесные высказывания, он будет в тягость сверстникам.

В четвертых, развитию воображения. В игровой деятельности ребенок учится замещать одни предметы другими, брать на себя различные роли.

В пятых, развитию личности. Через игру ребенок знакомится с манерой поведения и взаимоотношениями взрослых и усваивает их. В игре он приобретает навыки общения. Игра способствует развитию чувств и волевой регуляции поведения.

Воспитательное значение общения определяется тем, что в нем вырабатываются правила поведения, нормы, мотивы поведения, складываются иерархии ценностей. Именно в общении ребенок познает свою личность и переживает свою значимость, именно через общение осуществляется регуляция поведения ребенка среди других людей. Воспитательное значение общения раскрывается в стиле педагогического общения и форме общения родителей с ребенком.

#### *Теория развития личности Л.И. Божович*

Сталкиваясь от теории Л.С. Выготского и частично разделяя взгляды А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович строит теорию развития личности ребенка, опираясь только на два понятия: социальной ситуации развития и личностного новообразования. В социальной ситуации развития она выделяет внутренние процессы развития и внешние условия, их обеспечивающие. В личностных новообразованиях она выделяет центральное новообразование и потребности. В своей периодизации она выстраивает линию возрастных кризисов: новорожденности, 1 года, 3 лет, 7 лет и подросткового возраста. Ее периодизация выглядит следующим образом:

1. *Младенчество*. Начинается кризисом новорожденности. Ребенок характеризуется беспомощностью. Его деятельность опосредствуется взрослым. Центральным новообразованием являются аффективно заряженные представления.

2. *Раннее детство*. Начинается кризисом 1 года. Ребенок характеризуется самостоятельностью. Со стороны взрослых уже предъявляются требования. Центральным новообразованием является система «Я». Появляется потребность в самоутверждении.

3. *Дошкольное детство*. Начинается кризисом 3 лет. Центральное новообразование – внутренняя позиция. Возникает потребность в новой жизненной позиции.

4. *Младшее школьное детство*. Начинается кризисом 7 лет. Начинается осознаваться свое социальное «Я». Со стороны взрослых предъявляется новая система требований.

5. *Кризис подросткового возраста*. Делится на две фазы:

а) первая фаза (с 12 до 14 лет) – характеризуется эмансипацией от взрослых, переходом в средние классы, появляется целеполагание как центральное новообразование.

б) вторая фаза (с 15 до 17 лет) – характеризуется определением места в жизни, появляется рождение жизненной перспективы как центральное новообразование.

### *Модель развития общения М.И. Лисиной*

В психологической теории деятельности общение рассматривается как один из ее видов. Оно имеет ту же структуру, что и любая другая деятельность: возникает на основе соответствующей потребности и побуждается отвечающим ей мотивом, включает действия, направленные на имеющие смысловое отношение к мотиву цели. В каждом возрастном периоде общение имеет свои специфические особенности, определяемые развитием потребностно-мотивационной сферы.

Первые годы жизни человека наполнены общением с близкими взрослыми людьми. Родившись, ребенок не может сам удовлетворить ни одной своей потребности – его кормят, купают, укрывают, перекладывают, переносят, ему показывают яркие игрушки. Вырастая и становясь все больше самостоятельным, он продолжает зависеть от взрослого, который учит его ходить и держать ложку, правильно произносить слова и строить башни из кубиков, отвечает на все его «почему?».

Потребность в общении у ребенка появляется рано, примерно в 1–2 месяца, после кризиса новорожденности. Он начинает улыбаться маме и бурно радоваться при ее появлении. Мама (или другой близкий человек, ухаживающий за ребенком) должна как можно более полно удовлетворять эту новую потребность. Непосредственно-эмоциональное общение со взрослым создает у ребенка радостное настроение и повышает его активность, что становится необходимой основой для развития его движений, восприятия, мышления, речи.

Что же происходит, если потребность в общении не удовлетворяется или удовлетворяется недостаточно? Дети, оказавшиеся в больнице или в детском доме, отстают в психическом развитии. До 9–10 месяцев они сохраняют бессмысленный, безразличный взгляд, устремленный вверх, мало двигаются, ощупывают свое тело или одежду и не стремятся схватить попавшиеся на глаза игрушки. Они вялы, апатичны, не испытывают интереса к окружающему. Речь появится у них очень поздно. Более того, даже при хорошем гигиеническом уходе дети отстают в своем физическом развитии. Эти тяжелые последствия недостатка общения в младенчестве получили название *госпитализма*.

Таким образом, в первый год жизни полноценное общение со взрослым является жизненно важным. Недостаточное или не соответствующее потребностям общение отрицательно сказывается на развитии и позже, причем проявление этого негативного влияния на разных возрастных этапах имеет свою специфику. Каждый возраст, принося новые возможности и новые потребности, требует особых форм общения.

М.И. Лисина изучала, как изменяется общение ребенка со взрослым человеком на протяжении детства. Она выделяла четыре формы общения.

Таблица 3 –Периодизация онтогенеза общения по М.И. Лисиной

Возраст	Период	Форма общения	Потребность, удовлетворяемая в общении
До 1 года	Младенческий возраст	Ситуативно-личностное общение	Потребность в доброжелательном внимании
1–3 года	Ранний возраст	Ситуативно-деловое общение	Потребность в сотрудничестве
3–5 лет	Младший передний дошкольный возраст	Внеситуативно-познавательное общение	Потребность в уважении взрослого; познавательная потребность
4–6 лет	Средний и старший дошкольный возраст	Внеситуативно-личностное общение	Потребность во взаимопонимании и сопереживании

**1. Ситуативно-личностное общение, характерное для младенчества (1–6 месяцев).** Оно зависит от особенностей ситуативного взаимодействия ребенка и взрослого, ограничено узкими рамками ситуации, в которой удовлетворяются потребности ребенка. Непосредственно-эмоциональные контакты (внимание и доброжелательность взрослого) являются основным содержанием общения. Ребенка привлекает личность взрослого, а все остальное, включая игрушки и прочие интересные предметы, остается на втором плане. Мотивы общения – личностные. Средства общения – экспрессивно-мимические.

**2. Ситуативно-деловое общение (3 месяца – 2 года).** В раннем возрасте ребенок осваивает мир окружающих его предметов. Ему по-прежнему необходимы теплые эмоциональные контакты с мамой, но этого уже недостаточно. Потребность в общении у него в это время тесно связана с потребностью в сотрудничестве, которая вместе с потребностями в новых впечатлениях и активности может быть реализована в совместных действиях со взрослыми. Ребенок и взрослый, выступающий как организатор и помощник, вместе манипулируют предметами, выполняют все более сложные действия с ними. Взрослый показывает, что можно делать с разными вещами, как их использовать, раскрывая перед ребенком те их качества, которые тот сам не в состоянии обнаружить. Общение, развертывающееся в ситуации совместной деятельности, названо ситуативно-деловым. Мотивы общения – деловые. Средства общения – предметно-действенные.

**3. Внеситуативно-познавательное общение (3 года).** С – начинается новый этап в развитии его общения со взрослым, дополнительно побуждаемый познавательными мотивами. Ребенок вырывается за рамки наглядной ситуации, в которой раньше были сосредоточены все его интересы. Теперь его интересует гораздо большее, как устроен открывшийся для него огромный мир природных явлений и человеческих отношений. И главным источником информации, эрудитом, знающим все

на свете, становится для него все тот же взрослый человек. Содержание потребности – уважение взрослого. Мотивы общения – познавательные. Средства общения – речевые.

**4. Внеситуативно-личностное общение, возникающее в середине или конце дошкольного возраста (6–7 лет).** Взрослый для ребенка – высший авторитет, чьи указания, требования, замечания принимаются по-деловому, без обид, капризов и отказа от трудных заданий. Эта форма общения важна при подготовке к школе, и если она не сложилась к 6–7 годам, ребенок будет психологически не готов к школьному обучению. Содержание потребности – сопереживание и взаимопонимание взрослого. Мотивы общения – личностные. Средства общения – речевые.

Каждая форма общения вносит свой вклад в психическое развитие ребенка. Ситуативно-личностная стимулирует, главным образом, становление перцептивных действий разных систем и анализаторов и реакции хватания. Ситуативно-деловое общение приводит к переходу от отдельных действий к предметной деятельности и развитию речи. Внеситуативно-познавательное общение помогает дошкольникам неизмеримо расширить рамки мира, доступного для познания, проследить взаимосвязь явлений, раскрыть некоторые причинно-следственные связи и другие отношения между предметами. Внеситуативно-личностная форма общения вводит ребенка в мир социальных отношений и позволяет занять в нем адекватное место. Ребенок постигает смысл взаимоотношений между людьми, усваивает нравственные нормы и ценности, правила социального взаимодействия. Важнейшее значение данной формы состоит в том, что ребенок узнает благодаря ей о взрослом как об учителе и усваивает представление о себе как об ученике. Поэтому наиболее успешно приобретает новые знания.

Отметим, что позже, в младшем школьном возрасте, сохранится и упрочится авторитет взрослого, появится дистанция в отношениях ребенка и учителя в условиях формализованного школьного обучения. Сохраняя старые формы общения со взрослыми членами семьи, младший школьник учится деловому сотрудничеству в учебной деятельности.

В подростковом возрасте ниспровергаются авторитеты, появляется стремление к независимости от взрослых, тенденция к ограждению некоторых сторон своей жизни от их контроля и влияния. Общение подростка со взрослыми и в семье, и в школе чревато конфликтами. Тем не менее, оно является весьма значимой для него сферой отношений, подкрепляясь, помимо потребности в любви и заботе со стороны взрослых, нуждой в их мнении и оценках по поводу социальных и нравственных проблем, событий, поступков и т.д.

В старшем школьном возрасте конфликты со взрослыми прекращаются или теряют свою остроту, эмоциональные контакты с родителями, если они были прерваны, обычно восстанавливаются, а интерес к

общению со взрослыми возрастает. Дополнительным стимулом в этом общении становится необходимость в опыте старшего поколения при определении своего будущего жизненного пути, а также интерес к взрослым как носителям тех или иных качеств, выступающих эталонами в соответствующих областях.

Общение с другими детьми первоначально практически не влияет на развитие ребенка (если в семье нет близнецов или детей близкого возраста). Даже младшие дошкольники в 3–4 года еще не умеют по-настоящему общаться друг с другом. Как пишет Д.Б. Эльконин, они «играют рядом, а не вместе». О полноценном общении ребенка со сверстниками можно говорить, только начиная со среднего дошкольного возраста. В это время потребность в общении сочетается с игровыми мотивами. Общение, вплетенное в сложную ролевую игру, способствует развитию произвольного поведения, умения учитывать чужую точку зрения.

В младшем школьном возрасте впервые может появиться особая форма общения, связанная с отношениями в коллективе. Включение в коллективную учебную деятельность (групповую работу, взаимную оценку результатов и т.д.), дополненное общими внеучебными интересами, при благоприятных условиях может привести к идентификации со своим школьным классом. В дальнейшем идентификации (чувство своей общности с данной группой) может проявиться в отношениях с членами своего производственного коллектива, в группах по интересам и т.д.

Для подростков общение со сверстниками становится ведущей деятельностью. У них появляются близкие друзья, с которыми они способны на глубокое интимно-личностное, исповедальное общение. Способность к близкой дружбе развивается в старшем школьном возрасте и на протяжении юности в целом. Как подчеркивает Э. Эриксон, способность к глубоким доверительным отношениям с другими людьми должна стать одним из важнейших завоеваний юности. В молодости и зрелые периоды жизни глубокие дружеские отношения с близкими людьми – одна из самых значимых сторон жизни человека.

Обычно в юности, а иногда и в подростковом возрасте, появляется первая любовь, которая формирует еще одну особую сферу общения. Юношеская любовь, как и дружба, предполагает большую душевную близость, несет в себе потребность в понимании. Она во многом определяет отношения, которые складываются у человека в этой сфере в молодости и зрелости. Любовь является весьма желательным, в идеале – необходимым компонентом более широкой сферы: сферы семейных отношений. Подавляющее большинство людей создает семью в молодости. Общение в сфере семейных отношений может считаться ведущей деятельностью данного возраста. Помимо отношений между супругами, оно включает также общение молодых родителей с детьми. В зрелые

периоды жизни семейные отношения также являются одной из важнейших ее сторон.

В заключение следует подчеркнуть, что общение на всем протяжении жизни человека занимает чрезвычайно важное место. В младенчестве (непосредственно-эмоциональное общение с матерью), подростковом возрасте (интимно-личностное общение со сверстниками) и молодости (общение в сфере семейных отношений) оно является ведущей деятельностью, т.е. самой значимой стороной жизни. В остальных возрастных периодах различные виды общения также играют важнейшую роль, как составляя самостоятельные стороны жизни человека, так и выступая в качестве неотъемлемых компонентов других видов деятельности, в том числе ведущих (например, в предметно-манипулятивной деятельности детей раннего возраста, в игровой деятельности дошкольников и т.д.).

### **Лекция 3. Психическое развитие ребенка до поступления в школу**

План лекции:

1. Психологическая характеристика периода младенчества.
2. Психологическая характеристика раннего возраста.
3. Психологическая характеристика дошкольного возраста.

#### **1. Психологическая характеристика периода младенчества**

Кризис новорожденности (0–2 месяца). «Развитие ребенка открывается критическим актом рождения и следующим за ним критическим возрастом, носящим название новорожденности» (Л.С. Выготский).

Главнейшая особенность возраста заключается в особенной *ситуации развития*, которая создается благодаря тому, что ребенок в момент родов отделяется от матери физически, но не биологически. Вследствие этого все существование ребенка занимает как бы промежуточное положение между внутриутробным развитием и последующими периодами постнатального детства. Новорожденность совмещает черты того и другого (питание, сон, двигательные реакции). Состояние нервной системы новорожденного предполагает начатки психики, отличные, от психики взрослого человека.

Готовность нервной системы приспособливаться к новым условиям обеспечивается следующими рефлексам:

– защитные рефлексы, направленные на удаление от раздражителя (сужение зрачка, зажмуривание век, реакция отдергивания на боль и др.);

- ориентировочные рефлексы, направленные на контакт с раздражителем (поворот головы в сторону солнечного света уже в 1–3-й день жизни, открывает рот в сторону раздражителя при прикосновении источника пищи к губами т.д.);
- сосательный рефлекс (появляется у плода уже в 18 недель в утробе матери);
- рефлекс цепляния/хватательный (прикосновение к ладони вызывает реакцию схватывания),
- рефлекс отталкивания (ползания) при прикосновении к подошвам ног.

У ребенка, в отличие от детенышей животных, безусловные рефлексы не обеспечивают специфических видовых (человеческих) форм поведения.

*Ведущей деятельностью*, как и во всем младенческом периоде, является эмоциональное общение со взрослыми.

Центральным *психологическим новообразованием* новорожденности является индивидуальная психическая жизнь. Индивидуальная психическая жизнь младенца имеет две существенные характеристики:

- а) индивидуальность, существования, включенная в социальное окружение ребенка;
- б) индивидуальная жизнь уже является социальной и психической в силу того, что входит частью в социальную жизнь окружающих (Л.С. Выготский).

Одной из основных особенностей периода новорожденности являются безграничные возможности усвоения нового опыта. Формируются новые потребности:

- в получении впечатлений;
- в движении;
- в общении со взрослым.

Развитие зрения и слуха у ребенка, в отличие от животных, происходит быстрее, чем развитие телесных движений. Развитие зрительного и слухового аппарата происходит на основе созревания нервной системы и головного мозга. Вес мозга новорожденного составляет 1/4 часть веса мозга взрослого, хотя количество нервных клеток такое же.

В 1,5–2 месяца у новорожденного появляется улыбка как выражение радостного переживания как реакция на взрослого. Постепенно вырабатывается эмоционально-двигательная реакция, которая называется комплексом оживления. Комплекс оживления – это выражение первой социальной потребности в общении, граница между новорожденностью и младенческим периодами.

*Младенчество (2 месяца – 1 год)*. Социальная ситуация развития в младенчестве состоит в том, что вся жизнь и поведение младенца опо-

средуются взрослым либо реализуются в сотрудничестве с ним (Л.С. Выготский).

В силу своей возрастной беспомощности ребенок оказывается максимально социальным существом. Поскольку все приспособления к действительности осуществляются младенцем при помощи взрослого, то взрослый человек является для младенца всегда «психологическим центром» всякой ситуации. Это означает, что отношение ребенка к миру является зависимой производной величиной от самих непосредственных его отношений к взрослому человеку. Отсюда понятно, почему любая потребность младенца, в чем бы эта потребность ни заключалась, постепенно в процессе развития становится для него потребностью в другом человеке, в контакте с человеком, в общении с ним (Л.И. Божович, Л.С. Выготский).

Младенец стремится к особым личностным контактам со взрослым, добивается его внимания и одобрения. Дети ищут оценки взрослых их успехов в выполнении игровых, предметных действий. Положительное отношение взрослого к действиям ребенка вызывает у него радостное переживание (М.И. Лисина). Как показывают многочисленные и печальные факты развития детей первого года жизни, отсутствие любви и внимания взрослых, улыбок, взглядов и разговоров с младенцами ведет к серьезному отставанию многих сторон психики.

*Ведущей деятельностью* в период младенчества является эмоциональное общение со взрослым. Внимание и доброжелательность взрослых вызывает у ребенка яркие радостные переживания, которые, в свою очередь, повышают жизненный тонус ребенка, стимулируют все его функции.

Уже в комплексе оживления обнаруживается положительное отношение ребенка ко взрослому, и оно нарастает во всем периоде младенчества. Эмоциональное общение со взрослым проходит несколько стадий:

- непосредственное общение (общение ради общения);
- общение по поводу предметов;
- общение как совместная деятельность.

Общение ради общения, в основе которого лежит обмен выражением нежности и ласки, так называемая ситуативно-личностная форма общения, длится недолго – от 2 до 6 месяцев, но играет очень важную роль в развитии. В общении со взрослыми малыш начинает интересоваться предметами, сначала теми, которые принадлежат взрослому, а затем и другими. Возникает стремление поделиться со взрослым своими переживаниями и способность сопереживать ему.

В конце первого полугодия, когда ребенок осваивает манипуляции с предметами, характер общения со взрослым преобразуется. Общение ради общения уступает место общению по поводу предметов, игрушек. Наступает этап ситуативно-делового общения, которое обслу-

живает деловые интересы малыша: ребенку надо достать, выдвинуть, вложить – все это ребенок затрудняется делать без помощи взрослого и обращается к нему.

Такое сотрудничество со взрослым по поводу предмета становится контекстом для появления активной речи и создает условия для развития предметной деятельности, которая будет ведущей на следующем возрастном этапе.

Совместная деятельность состоит в том, что взрослый руководит действиями ребенка; ребенок обращается ко взрослому за помощью и содействием.

Наиважнейшее средство общения – экспрессивные действия (улыбка, вокализация, активные двигательные реакции). Эксперименты с младенцами 2 и 4,5 месяцев показали, что насыщенное (ласковое, доброжелательное) эмоциональное общение со взрослым, приводит к мощному скачку не только в эмоциональном развитии (что само по себе ценно), но и в развитии предметных действий.

Большое значение в совместной деятельности ребенка и взрослого имеет способность подражать действиям взрослого.

В 7–9 месяцев ребенок внимательно следит за действиями и речью взрослого.

*Центральными новообразованиями* младенческого периода являются потребность во впечатлениях (Л.И. Божович) и потребность в общении со взрослым (В.С. Мухина).

Основой общения ребенка со взрослым к концу младенчества становится удовлетворение им потребности во впечатлениях. Потребность во впечатлениях побуждает исследовательскую деятельность ребенка и формирующуюся познавательную потребность, которая толкает ребенка все глубже входить в окружающую среду и овладевать ею.

Однако ребенок не может сам без помощи взрослого овладевать усложняющимися формами познавательной деятельности и тем самым удовлетворять потребность в более новой и сложной информации. Для удовлетворения этой потребности он нуждается в другом человеке. Взрослый вводит ребенка в окружающий мир, организуя его восприятие и его действия.

К 2–2,5 месяцам под влиянием воздействий взрослого и при его помощи складывается коммуникативная потребность. Потребность в общении, возникая на основе потребности во внешних впечатлениях, впоследствии приобретает для ребенка самостоятельное значение и имеет свой путь развития. Потребность в общении характеризуется следующими признаками:

- *интерес ко взрослому*, – эмоциональное отношение к нему, – инициативность в налаживании контактов со взрослым;
- *чувствительность к его оценкам* (А.Г. Рузская).

Потребность в общении со взрослым в это время имеет специфический характер – по своему содержанию это потребность в доброжелательном внимании, обмене положительными эмоциями.

В дальнейшем в процессе игры и обучения одобрение взрослого будет для ребенка основным показателем успешности его поведения и деятельности. Возникнув в жизни ребенка однажды, одобрение взрослого, выраженное в самых разнообразных формах – начиная от улыбки и подбадривания до словесной оценки – становится важнейшим мотивом поведения и деятельности детей, на основе которого будет формироваться притязание на признание. Помимо потребности во внимании и одобрении; ребенок начинает испытывать необходимость и в сотрудничестве со взрослым – соучастии, одновременной практической деятельности рядом с ним. Удовлетворение именно этой потребности выводит ребенка на новый этап развития. Сочетание внимания, доброжелательности и сотрудничества взрослого характеризует сущность новой потребности ребенка в общении.

*Новообразованиями* первого года жизни ребенка являются – овладение ходьбой, развитие речи, потребность в общении.

Усвоение речи приобретает активный характер – ребенок берет на себя инициативу в общении. Латентный период развития речи занимает около трех месяцев. Слово является фундаментальным шагом в психическом развитии ребенка по следующим причинам:

- ребенок узнает, что каждая вещь имеет свое название (т.е. открывает связь между знаком и значением – символизирующую функцию речи);

- происходит увеличение словаря ребенка, направление развития речи идет от пассивного к активному.

Появляется малопонятная для окружающих автономная речь, которая является переходным этапом к овладению речью.

## **2. Психологическая характеристика раннего возраста**

Изменение *социальной ситуации* развития проявляется в том, что ребенок (1–3 года) становится более самостоятельным в познании окружающей действительности и начинает использовать взрослого как средство общения с предметным миром.

Главная особенность социальной ситуации состоит в том, что ребенок входит в предметный мир – «мир постоянных вещей», усваивая функции предметов, их названия, значения, смысл. Новое отношение ребенка к миру предметов заключается в том, что они начинают выступать для ребенка не просто как объекты, удобные для манипулирования, а как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления (В.С. Мухина, 1985).

Раннее детство – возраст социализации, т. е. приобщения детей к нормам и ценностям общества. Взрослые и их формы взаимодействия с

ребенком служат эталонами поведения. Ребенок внимательно следит за тем, как поступают и общаются окружающие его люди. Однако для присвоения ребенком этих норм требуются соответствующие указания, разъяснения и образцы поведения взрослых. Наиболее эффективные методы социализации детей раннего детства заключаются в последовательном моделировании приемлемых форм поведения и установлении с малышом теплых, дружеских отношений.

Внутренняя позиция ребенка основывается на понимании им того, что с требованиями, которые предъявляют к его поведению окружающие люди, необходимо считаться. Ребенок начинает постепенно осознавать и учитывать тот факт, что от характера отношений с близкими окружающими людьми зависят его успехи и неудачи.

*Ведущая деятельность* – предметная. Действуя с предметом, ребенок усваивает функцию предмета, закрепленную за ним в культуре. Предметные действия – общепринятые способы употребления предметов – осваиваются детьми через посредство взрослого человека, с его помощью и под его руководством. В совместной деятельности взрослые организуют действия ребенка по образцу, а затем осуществляют функции поощрения и контроля за ходом осуществления и формирования этих действий. Связь действия с предметом проходит три фазы развития:

- ребенок выполняет с предметом все известные ему действия;
- употребляет предмет только по назначению,
- производит различные действия, при твердом усвоении основной функции предмета.

В ходе развития предметных действий наблюдаются два типа переноса. В одних случаях имеет место перенос действия с предметом, усвоенного в одних условиях, в другие условия. Например, ребенок освоил одну схему действия причесывания настоящей расческой собственной головы, а затем начинает причесывать расческой куклу, лошадку, медведя. В других случаях осуществляется то же действие, но уже с предметом-заместителем, например, причесывать себя, куклу, лошадку, медведя, но не расческой, а зубной щеткой. Одновременно с этим или несколько позже происходит замещение одного предмета другим: камешек заменяет мыло, палочка – градусник и т.д.

Таким образом, появляются зачатки игровой ситуации. Внутри предметной деятельности зарождаются такие новые виды деятельности, как игра рисование, лепка, конструирование.

*Центральными новообразованиями* этого возраста являются стремление к самостоятельности, зарождение самосознания и самооценки.

Суть *кризиса трех лет* заключается в попытке психологической эмансипации «Я» ребенка от окружающих его взрослых, которая сопро-

вождается рядом специфических проявлений – негативной симптоматикой кризиса и комплексом положительных перемен.

Первый комплекс симптомов кризиса, или апогей кризиса трех лет, характеризуется появлением негативизма, упрямства, строптивости, своеволия, протеста, обесценивания (ребенок начинает ругаться), деспотизма – ревности (в семье с одним ребенком – деспотизм, в семье с несколькими детьми – ревность) Л.С. Выготский.

Второй комплекс – симптомы, которые вытекают из установки ребенка на самостоятельность. Из-за потребности изменения социальных отношений, ребенок вступает в ряд внешних и внутренних конфликтов. Реакции на эти конфликты могут иметь крайние проявления: ночные страхи, беспокойный сон, энурез (ночное недержание мочи); резкие затруднения речи, заикание и др.

Ребенок начинает мотивировать свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношением к другим людям.

Впрочем, некоторые дети могут практически не обнаруживать негативных проявлений кризиса или быстро их преодолевать.

Позитивная сторона кризиса трех лет состоит в появлении положительного качественного новообразования личности ребенка, называемого «гордостью за достижения» (М.И. Лисина). Комплекс положительных преобразований разворачивается в трех направлениях:

- к предметному миру;
- к другим людям;
- к самому себе.

Проявляется потребность «гордости за достижения» следующим образом.

Во-первых, появляется стремление к достижению результата своей деятельности – дети долго и настойчиво манипулируют предметом, перебирают варианты действия с ним, отыскивают нужный, практически не отвлекаясь. Неудача, как правило, не приводит к отказу от задуманного: дети обращаются за помощью ко взрослому, ищут другие решения и пути к конечной цели.

Во-вторых, достигнув желаемого, дети стремятся тут же продемонстрировать свои успехи взрослому, без одобрения которого эти успехи в значительной степени теряют свою ценность. Отрицательное или безразличное отношение взрослого к результату их деятельности вызывает у детей аффективные переживания, побуждающие с удвоенной энергией добиваться внимания и положительной оценки.

В-третьих, у детей появляется обостренное чувство собственного достоинства, что выражается в обидчивости: повышенной пустякам, бахвальстве, преувеличениях.

### 3. Психологическая характеристика дошкольного возраста

Дошкольный возраст (3–6/7 лет) – это период активного освоения социального пространства. Ребёнок постигает особенности человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, через игровые отношения и общение со сверстниками.

Во взаимоотношениях с другими людьми – взрослыми и сверстниками находится теперь источник переживаний ребенка. Дошкольник чрезвычайно зависит от отношения окружающих к нему. Если они относятся к ребенку ласково, проявляют к нему внимание, он испытывает чувство уверенности, защищенности. Это имеет определяющее значение для нормального психического и личностного развития ребенка, выработке у него положительных качеств и доброжелательного отношения к окружающим. По Э. Эриксону психосоциальный кризис будет разворачиваться через противоречия инициативность – вина (сильная сторона – цель).

Изменения в *социальной ситуации* развития существенно отличают ее от условий предыдущего этапа по двум основаниям:

- появляется ориентация на совместную деятельность со сверстником;
- увеличивается количество и усложняется качество требований со стороны взрослых, предъявляемых к поведению дошкольника: соблюдение правил и норм общественной морали.

Притязание на признание со стороны взрослого проявляется в том, что ребенок начинает бдительно следить за взрослым: какое внимание он оказывает ему, а какое его сверстнику или братишке. Ребенок в возрасте от трех лет осмысливает свое место в системе отношений внутри семьи и социуме и переживает сильное потрясение от своего открытия: он не является центром мироздания, не он является даже центром своей семьи. Особенно его потрясает открытие, что папа любит маму, а мама – папу. До этого он бессознательно ощущал себя центром семьи, ощущал, что именно вокруг Него, по его поводу происходили эмоциональные всплески в семье. А теперь он видит и слышит, что родители могут общаться друг с другом и без его участия. Разочарованный малыш начинает капризничать, проявлять агрессию, недовольство (В.С. Мухина).

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте становится сюжетно-ролевая игра. Структуру игры составляют:

- *роли*, которые берут на себя дети (например, машинист, продавец, пассажир, доктор, мама, дочка и т.д.);
- *игровые действия*, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли взрослых и отношения между ними;
- *игровое употребление предметов*, при котором реальные предметы замещены игровыми (например, стул – поезд, куклы – дети, бумажки – деньги и т.д.);

- *реальные отношения* между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, которыми регулируется весь ход игры.

Центральным моментом (и единицей) игры является роль, которую берет на себя ребенок. Все остальные стороны игры определены ролью и связанными с ней действиями. Для самих играющих детей главным является правильное выполнение взятой на себя роли. Они тщательно относятся к выполнению действий, в которой находит свое воплощение роль, взятая каждым из детей (Д.Б. Эльконин).

Сюжетность становится характерной чертой игр детей после трех лет. Сюжеты младших дошкольников отрывочны, нелогичны, неустойчивы. В старшем дошкольном возрасте (6–7 лет) сюжет игры представляет логическое развитие какой-либо темы в образах, действиях и отношениях.

Сюжетом в детских играх является та действительность, с которой они сталкиваются.

Наряду с сюжетом надо различать содержание ролевой игры. Содержанием игры является то, что ребенок выделяет как основной момент деятельности взрослых. Для младших дошкольников главным в игре является воспроизведение реальных действий взрослых, для среднего – отношения между людьми, для старшего – подчинение правилам, вытекающим из роли.

В игре существуют два вида отношений – игровые и реальные. Игровые отражают отношения детей по роли и сюжету. Реальные – это взаимоотношения детей как партнеров, выполняющих общее дело, что требует определенной формы общения и специальных умений (согласовывать действия, создавать сюжетный замысел, соразмерять свои желания и возможности). Дети договариваются о сюжете, распределяют роли, обсуждают возникающие в ходе игры вопросы и недоразумения.

Игрушка – мощное средство воздействия на различные стороны личности, ребенка. Особое место среди игрушек занимают куклы и мягкие игрушки: изображения зайца, обезьяны, собаки и др. Первоначально ребенок выполняет с куклой только те действия, которые ему показывает взрослый: качает куклу, возит ее в коляске, кладет в кроватку. Это, прежде всего, подражательные действия, а не изображение отношений взрослых. В дальнейшем ребенок учится покровительствовать, проявлять заботу, сопереживать игрушке во всех перипетиях ее кукольной жизни, которые ребенок сам создает и своим воображением на основе собственного опыта. Кукла имеет особое значение для эмоционального и нравственного развития ребенка.

Продуктивные виды деятельности ребенка – рисование, конструирование – на разных этапах дошкольного детства тесно связаны с игрой. Так, рисуя, ребенок часто разыгрывает тот или иной сюжет. Нарисован-

ные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут в гости и возвращаются домой и т.д.

Игра как ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста оказывает следующее воздействие на развитие.

1. Начинает формироваться произвольность психических процессов. Прежде всего, развиваются произвольное внимание и память. Потребность в общении со сверстником вынуждает ребенка точно выполнять правила игры, а это требует специальных усилий и целенаправленности.

2. Развитие мышления – осуществляется переход от мысли в действии к мысли в плане представлений. Действуя с предметом-заместителем, ребенок учится мыслить о реальном предмете.

3. Для развития воображения игра имеет определяющее значение, поскольку в игровой деятельности ребенок, учится замещать один предмет другим и «примерять» на себя различные роли, их образы и действия.

4. Влияние игры на развитие личности заключается в том, что в ней ребенок осваивает взаимоотношения между людьми по образу и подобию взрослых, приобретая, таким образом, навыки общения и способы волевой регуляции своего поведения.

5. В игре развивается знаковая функция речи (предмет–знак–его наименование).

6. Игра способствует развитию рефлексии как способности соотносить свои действия, мотивы, поступки с общечеловеческими ценностями. В игре эта возможность открывается потому, что ребенок находится в двойной позиции – исполняющего роль и контролирующего качество (правильность) ее исполнения.

7. В игре продолжают развиваться продуктивные виды деятельности, появляются элементы учебной и трудовой деятельности.

Дошкольный возраст – это период, в течение которого происходят колоссальное обогащение и упорядочение чувственного опыта ребенка, овладение специфически человеческими формами восприятия и мышления, бурное развитие воображения, формирование, начатков произвольного внимания и смысловой памяти.

Формирование детской личности тесно связано с формированием эмоционально-волевой сферы, с формированием сферы интересов и мотивов поведения. А это, в свою очередь, определяется социальным окружением и прежде всего реализацией типичных для данной ступени развития отношений ребенка со взрослыми.

Уже в самом начале дошкольного возраста между ребенком и взрослым возникают принципиально новые взаимоотношения. Ребенок начинает отделять себя от взрослого. «Я хочу» – осознает он свое желание. «Вот я» – указывает он на свой фотографический портрет. Отделяясь от взрослого, дифференцируя себя как некое самостоятельное чело-

веческое существо, ребенок начинает выделять свою деятельность и деятельность взрослого как нечто различное. Ребенок как бы отходит от взрослого и выделяет его как образец для подражания, он стремится действовать, «как большой». Ориентирование своего поведения по образцу взрослого формирует произвольность поступков, так как здесь постоянно сталкиваются минимум два желания: действовать непосредственно, как выйдет, и действовать по образцу, согласно требованиям взрослого. Усвоение образцов поведения ведет к действиям в соответствии с общественными нормами. В дошкольном возрасте появляется новый тип поведения, который называется *личностным поведением*.

Самооценка наиболее сложный продукт развития сознательной деятельности ребенка. Дети стремятся общаться со взрослыми не только по поводу своих внешних действий, но и по поводу внутренних состояний и переживаний. Понимание собственных переживаний возникает через высказывание вслух и осмысливание их значения для себя. Ребенок теперь не просто радуется, стесняется, обижается, но и констатирует: «Я рад», «Мне стыдно», «Мне обидно». Он осознает, какие переживания он испытывает.

Развитие самооценки и самосознания составляет одно из основных новообразований дошкольного возраста. Самосознание превращает индивида в самостоятельную личность.

*Центральными новообразованиями* дошкольного возраста являются соподчинение мотивов (преобладание мотива «Я должен» над «Я хочу»), развитие самооценки; усвоение этических норм поведения.

Мотивы поведения изменяются на всем протяжении дошкольного детства: меняется их содержание, появляются новые виды, складывается их иерархия – одни мотивы приобретают более важное значение, чем другие.

Соподчинение мотивов является самым главным новообразованием возраста потому, что возникающая иерархия мотивов ложится в основу всего поведения ребенка, позволяет ему самостоятельно выстраивать свое поведение в соответствии с задачами и управлять им.

Нравственное развитие дошкольника определяется формированием следующих компонентов: знанием норм, привычками поведения, эмоциональным отношением к нравственным нормам и внутренней позицией самого ребенка. Усвоение моральных норм предполагает, что:

- во-первых, ребенок постепенно начинает понимать и осмысливать их значение;
- во-вторых, у ребенка в практике общения с другими людьми вырабатываются привычки поведения (если ребенок выходит за рамки привычного поведения, у него возникает дискомфорт);
- в-третьих, ребенок проникается определенным эмоциональным отношением к этим нормам.

Часто ребенок эмоционально идентифицирует себя с образом, который произвел на него большое впечатление своей художественной выразительностью независимо от нравственной позиции героя.

К трем годам у ребенка возникают предпосылки развития самооценки: он более ясно начинает представлять себе последствия своих поступков, различать, как относятся к нему другие люди, и оценивать свои качества и возможности. То есть ребенок привыкает оценивать свои достижения или неудачи.

#### *Кризис 7-ми лет*

Кризис имеет место всегда, во всяком нормально протекающем детском развитии. Когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл, переход к следующему циклу будет обязательно переломным. Такой момент наступает у каждого ребенка в возрасте приблизительно семи лет.

Ребенок начинает манерничать, капризничать; появляется нарочитость, искусственность, вертлявость, паясничество, клоунада, в противовес непосредственности и наивности, которые были присущи дошкольнику. Утрату непосредственности ребенком Л.С. Выготский связывает с вмешиванием в поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и поступком, что является противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку.

Для кризиса семи лет в сфере переживаний характерны следующие изменения:

- семилетка открывает сам факт своих переживаний,
- у ребенка семи лет возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях;
- переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердится).

Таким образом, сам характер переживаний перестраивается. Как следствие у ребенка возникают:

- новое отношение к себе;
- новые связи между переживаниями;
- борьба переживаний;
- противоречие переживаний;
- изменение содержания переживаний.

Когда ребенок понимает свои переживания, когда возникает внутреннее отношение к тому, что переживается и как, тогда и совершается изменение переживаний. Следовательно, возникает новое единство средовых и личностных моментов, которые делают возможным новый этап развития – школьный возраст.

*Обобщение переживаний.* Впервые появляется феномен обобщения переживаний, который становится основой логики чувств. Пример: умственно отсталые дети, каждый раз проигрывая, оказываясь в неуда-

че, тем не менее не испытывают чувства собственной малоценности. Тысяча отдельных неудач, а общего чувства малоценности нет. У нормального ребенка младшего школьного возраста возникает обобщение чувств, т.е., если с ним много раз случалась какая-то ситуация, у него возникает аффективная реакция, связанная с переживанием неудачи.

Перестройка потребностей, побуждений, переоценка ценностей. Новое отношение ребенка к среде. Для ребенка изменение отношения к среде означает, что и сама среда изменилась. А значит, изменился и весь ход развития ребенка. Наступила новая эпоха в развитии, изменяются интересы и цели деятельности.

*Обобщенное отношение к самому себе.* Появляется понимание своей человеческой ценности и уважение к себе. Возрастает уровень требований самому себе, к собственному успеху, положению. Происходит активное формирование самооценки.

*Обобщенное отношение к окружающим.* Перестраивается социальная позиция по отношению к окружающим людям, авторитету матери, отца.

Вся совокупность изменений приводит к явлению, называемому кризисом личности, когда ребенок совершает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением его личности, а не с мгновенным желанием, т.е. мотив дифференцирован от ситуации.

#### **Лекция 4. Психическое развитие в младшем школьном возрасте**

План лекции:

1. Социальная ситуация развития.
2. Ведущая деятельность и новообразования.

##### **1. Социальная ситуация развития**

Переход от дошкольного детства к школьному характеризуется принципиальным изменением места ребенка в системе общественных отношений и всего его образа жизни.

Ребенок-дошкольник начинает осознавать свое положение, соответствующее его возросшим возможностям, перестает удовлетворяться тем способом приобщения к жизни взрослых, который дает ему игра. Он психологически перерастает игру и положение школьника выступает для него как ступенька к взрослости, а учеба – как ответственное дело, к которому все относятся с уважением (В.С. Мухина, 1986).

Поступление в школу – переломный момент в жизни ребенка, переход к новому образу жизни и условиям деятельности, новому поло-

жению в обществе, новым взаимоотношениям со взрослыми и сверстниками.

Отличительная особенность положения школьника состоит в том, что его учеба является обязательной, общественной, значимой деятельностью. За нее он несет ответственность перед учителем, школой, семьей. Жизнь ученика подчинена системе строгих, одинаковых для всех школьников правил (В.С. Мухина, 1985).

Главное, что изменяется во взаимоотношениях ребенка – это новая система требований, предъявляемых к ребенку в связи с его новыми обязанностями, важными не только для него самого и его семьи, но и для общества. Его начинают рассматривать как человека, вступившего на первую ступень лестницы, ведущей к гражданской зрелости. Соответственно изменившемуся положению ребенка у него появляется новая ведущая деятельность – учение, и перестраивается весь повседневный ход его жизни.

Качество учебной работы школьника, а также все его поведение оценивается школой, и эта оценка влияет на отношение к нему окружающих: учителей, родителей, товарищей. К ребенку, небрежно относящемуся к учебным обязанностям, не желающему учиться, окружающие относятся с осуждением, его упрекают, наказывают, что вносит напряженность в его жизнь, создает атмосферу неблагополучия, вызывает у него неприятные, а иногда и очень тяжелые эмоциональные переживания.

Таким образом, ребенок, став школьником, занимает новое, по сравнению с дошкольником, место в обществе.

## **2. Ведущая деятельность и новообразования**

Ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная. В учебной деятельности усвоение научных знаний выступает как основная цель и главный результат деятельности.

Особенности учебной деятельности в младшем школьном возрасте:

- содержание составляют научные понятия, законы науки и опирающиеся на них общие способы решения практических задач;
- цель и результат деятельности совпадают.

Характеристика учебной деятельности включает пять основных параметров: структуру, мотивы, целеполагание, эмоции, умение учиться. Структура учебной деятельности (Д.Б. Эльконин):

- учебная задача,
- учебные действия и операции,
- самоконтроль и оценка.

Различаются понятия «учебная задача» и «практическая задача». Основное отличие учебной задачи заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта через овладение им определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект.

Основные учебные действия, которые формируются в учебной деятельности (В.В. Давыдов): подражание; повторение; тренировка; упражнение по готовым образцам и правилам; умение планировать работу; умение ставить (задавать) вопросы; поиск информации; поиск общих принципов; решение поставленных задач; умение оценивать результаты своей работы; применение общих способов действия; оперирование понятиями; постановка проблем и задач; обсуждение; дискуссия.

Самоконтроль осуществляется в несколько этапов:

- 1) сопоставление, соотнесение выполняемых действий с образцом, с поставленной целью, с предъявляемыми требованиями;
- 2) усвоение образца;
- 3) соотнесение выполняемых действий с образцом;
- 4) самооценка.

Различают контроль пооперационный (т.е. пошаговый, какое действие и как выполнено в данный момент) и перспективный (корректирование деятельности на основе сопоставления предстоящей деятельности и своих возможностей выполнения).

Младшие школьники, зная, как следует контролировать себя, не всегда производят действия самоконтроля. Они нуждаются в специальном побуждении, чтобы обратить внимание на способ действий и образец действий, чтобы самоконтроль имел место в их учебной работе.

Умение учиться. Начальная школа призвана давать, детям не только определенный круг знаний, но и прививать им умение учиться, умение применять знания в решении жизненных задач.

Умение учиться тесно связано с мотивацией учения. Между двумя этими феноменами подмечена следующая взаимосвязь: если интерес к учению не подкрепляется знаниями, прочными умениями и навыками в учебной работе, то он угасает. И наоборот, успех в учебной деятельности развивает мотивацию учения (А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов, 1990). То есть, чем лучше, успешнее ребенок учится, тем больше ему хочется учиться; чем хуже, тем меньше хочется учиться.

Типы отношения к учению. Различное соотношение двух этих компонентов определяет различные типы отношения к учению (А.К. Маркова).

1. Отрицательное отношение характеризуется бедностью и узостью мотивов; интересом только к результату; неумением ставить цель; преодолевать трудности; несформированностью учебной деятельности отсутствием ориентации на поиск разных способов действия.

2. Нейтральное (безразличное).

3. Положительное отношение к учению:

- а) положительное нерасчлененное отношение к учению характеризуется:

- неустойчивыми переживаниями новизны, случайными интересами, несформированностью мотивации,
- возникновением первых предпочтений одних учебных предметов другим,
- преобладанием социальных мотивов (долга),
- пониманием и первичным осмыслением целей, поставленных учителем;

б) положительное, осознанное, инициативное характеризуется:

- переопределением и доопределением задач, поставленных учителем,
- постановкой новых целей,
- появляющейся на этой основе новой учебной мотивации,
- появлением инициативы в выполнении действий,
- появлением стремления к поиску новых, других способов действий,
- умением планировать и оценивать свою работу,
- умением корректировать себя на каждом этапе работы.

в) положительное личностное, ответственное, действенное характеризуется:

- соподчинением мотивов,
- устойчивостью мотивационной сферы,
- умением ставить перспективные цели и реализовывать их,
- умением предвидеть социальные последствия своей учебной деятельности и поведения,
- умением преодолевать препятствия при достижении цели,
- поиском нестандартных способов решения учебной задачи,
- гибкостью и мобильностью способов действий,
- появлением навыков культуры труда,
- переходом из учебной деятельности к самообразовательной, творческой деятельности,
- использованием результатов учения в практике.

3. Мотивы учения. В учебной деятельности наибольшее значение имеют две основные группы мотивов:

- познавательные (направленные на овладение знаниями, способами получения знаний, приемами самостоятельной работы, приобретения дополнительных знаний, самосовершенствования);
- социальные (ответственности, понимания социальной значимости учения, стремления занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение).

Мотивы – необходимое условие для развития учебной деятельности, а сформированность мотивов зависят от процессов целеполагания, т.е. умения ставить цель в обучении и достигать ее. При несформиро-

ванности целеполагания учащиеся не задерживаются на перемену, отбирают самые несложные задания, пропускают занятия в ситуации не обязательного выполнения.

Эмоции играют в формировании мотивации учебной деятельности огромную роль. Положительные эмоции (радость, удовлетворение, уверенность, гордость, достоинство, удача) способствуют успешности учебной деятельности. Отрицательные эмоции (страх, обида, досада, скука, беспокойство, чувство унижения) мешают учебной деятельности.

Отметка особенно осложняет жизнь детям. Начав понимать зависимость своего положения в классе от отметки, ребенок превращает ее в знак, который определяет его место в жизни. Поэтому низкая отметка травмирует психику ребенка, провоцирует снижение самооценки, формирует комплекс неполноценности. Нередко учителя пытаются заменить отметки звездочками, флажками, а также цветными шариками и всевозможными изображениями. Это не спасает положения: зависимость ребенка от отметки в любой форме сохраняется. Любые знаки, как только они приобретают значение отметки, вызывают у ребенка соответствующие реакции: если ребенок получает знак своего неуспеха, он огорчается, если достигает успеха – ликует. Все виды знаков в качестве отметки создают ту же психологическую ситуацию, что и отметка.

## **Лекция 5. Психическое развитие в подростковом возрасте и ранней юности**

План лекции:

1. Характеристика подросткового возраста.
2. Характеристика юношеского возраста.

### **1. Характеристика подросткового возраста**

Специфика *социальной ситуации* развития заключается в том, что подросток находится в положении (состоянии) между взрослым и ребенком – при сильном желании стать взрослым, что определяет многие особенности по поведения. Подросток стремится отстоять свою независимость, приобрести право голоса. Избавление от родительской опеки является универсальной целью отрочества. Но избавление это проходит не путем разрыва отношений, отделения, что, вероятно, тоже имеет место (в особых случаях), а путем возникновения нового качества отношений. Это не столько путь от зависимости к автономии, сколько движение ко все более дифференцированным отношениям с другими.

Все то, к чему подросток привык с детства – семья, школа, сверстники, подвергаются оценке и переоценке, обретают новое значение и смысл.

Переход во взрослый мир, выстраивание новых отношений с ним, овладение новой (взрослой) ролью предполагает наличие определенной (в том числе и внутренней) активности, формирование специфических психологических орудий, их апробацию в реальных жизненных ситуациях. Вызов взрослым – не столько посягательство на взрослые стандарты, сколько попытка установить границы, которые способствуют их самоопределению (Ч. Шелтон).

Таким образом, в социальной ситуации, развития подростка появляется принципиально новый компонент – отчуждение, т.е. дисгармония отношений в значимых и содержательных областях. Дисгармония проявляется в деятельности, поведении, общении, внутренних переживаниях и ее совокупным результатом являются сложности при «вращении» в новые содержательные области.

Подростковый возраст разделяется на младший подростковый и старший подростковый *кризисом 13 лет*. Хотя, как по сути, так и по характеру происходящих в этом возрасте перемен, подростковый возраст в целом является кризисным.

Для этого существуют как внешние, так и внутренние (биологические и психологические) предпосылки.

К внешним относятся:

1. Изменение характера учебной деятельности: а) многопредметность, б) одержание учебного материала представляет собой теоретические основы наук, в) предлагаемые к усвоению абстракции вызывают качественно новое познавательное отношение к знаниям.

2. Отсутствие единства требований: сколько учителей, столько различных оценок окружающей действительности, а также поведения ребенка, его деятельности, взглядов, отношений, качеств личности. Отсюда – необходимость формирования собственной позиции, эмансипации от непосредственного влияния взрослых.

3. Введение общественно-полезного труда в школьное обучение приводит к появлению у подростка переживания себя как участника общественно-трудовой деятельности.

4. Появление новых требований в семье – реальной помощи по хозяйству, ответственности;

5. Изменение положения ребенка в семье – с ним начинают советоваться. Расширение социальных связей подростка – предоставляется возможность для участия в многогранной общественной жизни коллектива.

Наличие внутренних биологических предпосылок объясняется тем, что в этот период весь организм человека выходит на путь активной физиологической и биологической перестройки. Индивидуальное развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез с заложенной в нем филогенетической программой (Б.Г. Ананьев, 1969). Кардинально перестраиваются сразу три системы: гормональная, крове-

носная и костно-мышечная. Новые гормоны стремительно выбрасываются в кровь, оказывают будоражащее влияние на центральную нервную систему, определяя начало полового созревания. Выражена неравномерность созревания различных органических систем. В кровеносной системе – мышечная ткань сердца опережает по темпам роста кровеносные сосуды, толчковая сила сердечной мышцы заставляет работать не готовые к такому ритму сосуды в экстремальном режиме. В костно-мышечной системе – костная ткань опережает темпы роста мышц, которые, не успевая за ростом костей, натягиваются, создавая постоянное внутреннее неудобство. Все это приводит к тому, что повышаются утомляемость, возбудимость, раздражительность, негативизм, драчливость подростков в 8–11 раз (А.П. Краковский, 1970).

Так начинается негативная фаза подросткового возраста. Ей свойственны беспокойство, тревога, диспропорции в физическом и психическом развитии, агрессивность, противоречивость чувств, снижение работоспособности, меланхолия и т.д. Позитивная фаза наступает постепенно и выражается в том, что подросток начинает ощущать близость с природой, по-новому воспринимать искусство, у него появляется мир ценностей, потребность в интимной коммуникации, он испытывает чувство любви, мечтает и т.д. (И.С. Кон). С точки зрения внутренних психологических предпосылок ключевой является проблема интереса. Все психологические функции человека на каждой ступени развития действуют в определенной системе, направляемые определенными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями, интересам.

Выделено четыре вида наиболее ярких интересов подростка, называемых доминантами:

- «эгоцентрическая доминанта» – интерес подростка к собственной личности;
- «доминанта дали» – установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние;
- «доминанта усилия» – интерес подростка к сопротивлению, преодолению, волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательного авторитета;
- «доминанта романтики» – интерес к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму.

Происходит смена *ведущей деятельности*. Роль ведущей в подростковом возрасте играет социально-значимая деятельность, средством реализации которой служит: учение (Л.И. Божович), общение со сверстниками (Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова), общественно-полезный труд (Д.И. Фельдштейн).

Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти свое место среди сверстников. Причем, отсутствие такой возможно-

сти очень часто приводит к социальной неадаптированности и правонарушениям (Л.И. Божович, 1968). Оценки сверстников начинают приобретать большее значение, чем оценки учителей, взрослых. Подросток максимально подвержен влиянию группы, ее ценностей; он боится утратить популярность среди сверстников. Интересно, что место подростка в системе взаимоотношений зависит преимущественно от его нравственных качеств, а его положение в группе определяет разную степень его эмоционального благополучия. В общении как деятельности происходит усвоение ребенком социальных норм, переоценка ценностей, удовлетворяется потребность в признании и самоутверждении.

На фоне развития ведущей деятельности происходит развитие психических *новообразований* возраста, охватывающих в этом периоде все стороны развития личности: изменения происходят в области морали, в половом развитии, в высших психических функциях, в эмоциональной сфере.

Центральные новообразования: абстрактное мышление; самосознание; половая идентификация; чувство «взрослости», переоценка ценностей, автономная мораль. В моральной сфере две особенности заслуживают пристального внимания:

- переоценка ценностей;
- устойчивые «автономные» моральные взгляды, суждения и оценки, независимые от случайных влияний.

Однако мораль подростка не имеет опоры в моральных убеждениях, еще не складывается в мировоззрение, потому может легко изменяться под влиянием сверстников.

Кризис 13 лет протекает со свойственной любому кризису симптоматикой: взрыв непослушания, грубость, немотивированное противостояние взрослым, негативизм по отношению к учителям, трагическое переживание ситуации невключенности в группу сверстников, надежда на неопределенное светлое будущее, бравада своей независимостью, приверженностью материальным интересам. Однако суть кризиса не столько в ярко выраженных его проявлениях, сколько в качественном изменении процесса психического развития. В кризисе 13 лет происходит резкое изменение переживаний – как их структуры, так и содержания.

Подросток подвержен сильнейшим переживаниям, вызванным как чувством наступающей взрослости, формированием образа «Я», так и идентификацией с образом пола. Для младших и особенно для старших подростков характерны переживания, связанные с их отношением к себе, к собственной личности, процессом познания себя и преимущественно эти переживания отрицательные.

Один из первых результатов самопознания – заниженная самооценка. Процесс самопознания идет по пути обнаружения все новых недостатков и негативных качеств, подросток во всем винит себя – ив

плохой учебе, и в конфликте с родителями. Этому способствует усвоение им представлений и оценок, которые есть у окружающих взрослых.

Исследования показывают, что родители и учителя практически не видят положительных черт, достоинств подростка, тогда как суждения о недостатках предельно разнообразны, конкретны.

Поведение 13-летних беспорядочно и неустойчиво: регрессивные тенденции и детские модели поведения (особенно в моменты стресса и замешательства) могут сменяться абсолютно зрелыми действиями.

Значимая сфера отношений подростков – отношения со взрослыми, прежде всего, с родителями. Влияние родителей уже ограничено – им не охватываются все сферы жизни ребенка, как это было в младшем школьном возрасте, но его значение трудно переоценить. Мнение сверстников обычно наиболее важно в вопросах дружеских отношений с мальчиками и девочками, в вопросах, связанных с развлечениями, молодежной модой, современной музыкой и т.п. Но ценностные ориентации подростка, понимание им социальных проблем, нравственные оценки событий и поступков зависят в первую очередь от позиции родителей.

В то же время для подростков характерно стремление к *эмансипации* от близких взрослых. Нуждаясь в родителях, в их любви и заботе, в их мнении, они испытывают сильное желание быть самостоятельными, равными с ними в правах. То, как сложатся отношения в этот трудный для обеих сторон период, зависит, главным образом, от стиля воспитания, сложившегося в семье, и возможностей родителей перестроиться – принять чувство взрослости своего ребенка.

Основные сложности в общении, конфликты возникают из-за родительского контроля за поведением, учебной подростка, его выбором друзей и т.д. Контроль может быть принципиально различным. Крайние, самые неблагоприятные для развития ребенка случаи – жесткий, тотальный контроль при авторитарном воспитании и почти полное отсутствие контроля, когда подросток оказывается предоставленным самому себе, безнадзорным. Существует много промежуточных вариантов: родители регулярно указывают детям, что им делать; ребенок может высказать свое мнение, но родители, принимая решение, к его голосу не прислушиваются; ребенок может принимать отдельные решения сам, но должен получить одобрение родителей, родители и ребенок имеют почти равные права, принимая решение; решения часто принимает сам ребенок; ребенок сам решает, подчиняться ему родительским решениям или нет.

Помимо контроля, в семейных отношениях важны ожидания родителей, забота о ребенке, последовательность или непоследовательность требований, ему предъявляемых, и, конечно, эмоциональная основа этих отношений – любовь, принятие ребенка или его непринятие. Остановимся на наиболее распространенных стилях семейного воспи-

тания, определяющего особенности отношений подростка с родителями и его личностное развитие.

*Демократичные* родители ценят в поведении подростка и самостоятельность, и дисциплинированность. Они сами предоставляют ему право быть самостоятельным в каких-то областях своей жизни; не ущемляя его прав, одновременно требуют выполнения обязанностей. Контроль, основанный на теплых чувствах и разумной заботе, обычно не слишком раздражает подростка; он часто прислушивается к объяснениям, почему не следует делать одного и стоит сделать другое. Формирование взрослости при таких отношениях проходит без особых переживаний и конфликтов.

*Авторитарные* родители требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают, что должны ему объяснять причины своих указаний и запретов. Они жестко контролируют все сферы жизни, причем могут это делать и не вполне корректно. Дети в таких семьях обычно замыкаются, и их общение с родителями нарушается. Часть подростков идет на конфликт (например, мальчик, отстаивая свои права на самостоятельность, может в отсутствие родственников врезать замок в дверь своей комнаты). Но чаще дети авторитарных родителей приспосабливаются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными и менее нравственно зрелыми, чем их сверстники, пользующиеся большей свободой.

Ситуация осложняется, если высокая требовательность и контроль сочетаются с *эмоционально холодным*, отвергающим отношением к ребенку. Такие отношения иногда называют «воспитанием по типу Золушки». Здесь неизбежна полная потеря контакта. Еще более тяжелый случай – равнодушные и жестокие родители. Дети из таких семей редко относятся людям с доверием, испытывают трудности в общении, часто сами жестоки, хотя имеют сильную потребность в любви. По имеющимся данным, большинство малолетних преступников и юных бродяг, периодически сбегаящих из дома, пережили жестокое обращение в семье.

Сочетание безразличного родительского отношения с отсутствием контроля – *гипоопека* – тоже неблагоприятный вариант семейных отношений. Подросткам позволяется делать все, что им вздумается, их делами никто не интересуется. Такая вседозволенность как бы снимает с родителей ответственность за последствия поступков детей. А подростки, как бы они иногда ни бунтовали, нуждаются в родителях как в опоре, они должны видеть образец взрослого, ответственного поведения, на который можно было бы ориентироваться. Что касается неконтролируемого поведения детей, то оно становится непредсказуемым, зависимым от других, внешних влияний. Если ребенок попадет в асо-

циальную группу, возможны наркомания и другие формы социально неприемлемого поведения.

Родительская любовь – совершенно необходимое, но недостаточное условие благополучного развития подростка. *Гиперопека* – излишняя забота о ребенке, чрезмерный контроль за всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, – приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении со сверстниками. К гиперопеке обычно склонны мамы, одни воспитывающие своих детей и видящие в этом единственный смысл своей жизни. Отношения, складывающиеся по принципу «жить за ребенка», излишняя близость становятся тормозом на пути личностного роста обоих – и подростка, и его мамы.

Трудности другого рода возникают при *высоких ожиданиях* родителей, оправдать которые ребенок не в состоянии. Типичные ситуации: от ребенка требуют блестящих успехов в школе или проявления каких-либо талантов; ребенок как единственный близкий для матери человек должен посвятить ей все свое свободное время; сын неудачника-отца должен идти его путем и реализовать мечты 20-летней давности. С родителями, имеющими неадекватные ожидания, в подростковом возрасте обычно утрачивается духовная близость. Подросток хочет сам решать, что ему нужно, и бунтует, отвергая чуждые ему требования. Если же при этом ему навязывается повышенная моральная ответственность, может развиваться невроз.

Конфликты возникают при отношении родителей к подростку как к маленькому ребенку и при непоследовательности требований, когда от него ожидается то детское послушание, то взрослая самостоятельность. Вообще *противоречивое* воспитание плохо сказывается на семейных отношениях.

Отношения с окружающими – наиболее важная сторона жизни подростков. Если потребность в полноценном общении со значимыми взрослыми и сверстниками не удовлетворяется, у детей появляются тяжелые переживания. Эти переживания могут быть смягчены и даже совершенно изжиты: разрыв с другом или конфликт в классе может быть компенсирован общением с родителями или любимым учителем; отсутствие понимания и эмоционального тепла в семье приводит подростка в группы сверстников, где он находит необходимые ему отношения.

В средних классах учащиеся приступают к изучению и усвоению основ наук. Ребятам предстоит овладеть большим объемом знаний. Материал, подлежащий усвоению, с одной стороны, требует более высокого, чем раньше, уровня учебно-познавательной и мыслительной деятельности, а с другой – направлен на их развитие. Учащиеся должны овладеть системой научных понятий, особой системой знаков, которая существует в математике, физике, химии, и научиться рассуждать в теоретическом плане. Именно эти новые и объективно самые трудные

учебные предметы предъявляют новые требования к способам усвоения знаний и направлены на развитие интеллекта высшего уровня –

*теоретического, формального, рефлексивного мышления.* Такое мышление характерно для юношеского возраста, но начинает оно развиваться у младших подростков.

Специфическое качество теоретического мышления – способность рассуждать гипотетико-дедуктивно, т. е. на основе одних общих посылок путем построения гипотез и их проверки. На этом уровне все рассуждение, вплоть до заключения, идет в словесном плане, а его содержанием являются высказывания или в обычной системе знаков – в словах, или в особой знаковой системе, которая применяется, например, в математике. Новое в развитии мышления подростка заключается в его отношении к интеллектуальным задачам как к таким, которые требуют их *предварительного мысленного решения.* Подросток, в отличие от ребенка, начинает анализ задачи с попыток выявить все возможные отношения в имеющихся данных, создает различные предположения об их связях, а затем проверяет эти гипотезы. Умение оперировать гипотезами в решении интеллектуальных задач – важнейшее приобретение подростка в анализе действительности. Мышление предположениями является отличительным инструментом научного рассуждения. Своеобразие этого уровня развития мышления заключается не только в развитии абстракции, но и в том, что предметом внимания, анализа и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции. Поэтому такое мышление называется *рефлексивным.*

К новообразованиям можно отнести изменение взаимоотношений между ребенком и взрослым, появляется необходимость выработки новых критериев оценки окружающих и себя самого. Потребность оценить себя с новой точки зрения и практическое отсутствие возможности ее удовлетворения во многом и порождает отмеченные особенности, тревожность и отчаянное желание «быть хоть кем, только не семиклассником!»

Механический перенос на подростков прежних воспитательных мер «борьбы с недостатками» оказывается крайне неэффективным, необходимы качественно иные педагогические воздействия – опора на положительные, конструктивные тенденции развития и новые психологические образования.

## **2. Характеристика юношеского возраста**

Юношеский возраст – период жизни человека между подростковым возрастом и взрослостью. В схеме возрастной периодизации онтогенеза, принятой специалистами по проблемам возрастной морфологии, физиологии и биохимии, юношеский возраст определяется как 17–21 год – для юношей и 16–20 лет – для девушек. Психологи расходятся в определении возрастных границ юности. В западной психологии

вообще преобладает традиция объединения отрочества и юности в возрастной период, называемый периодом взросления (adolescence), содержанием которого и является переход от детства к взрослости и границы которого могут простираться от 12–14 до 25 лет. В отечественной науке юность определяется в границах 15–16 – 21–22 года и рассматривается как самостоятельный период развития человека, его личности и индивидуальности. Возраст 15–17 лет называют ранним юношеским или возрастом ранней юности. Несколько лет назад этот период совпадал с обучением в старших классах школы и поэтому назывался также старшим школьным возрастом, но сегодня учащиеся 15–17 лет, как правило, обучаются соответственно в IX, X и XI классах общеобразовательной школы, из которых IX класс – последний, завершающий обучение в средней школе, и лишь X и XI классы в строгом смысле слова относятся к старшим классам. С 18 до 22 лет продолжается второй период юности.

Особенности психического развития в юношеском возрасте во многом связаны со спецификой социальной ситуации развития. Ее сущность сегодня состоит в том, что общество ставит перед молодым человеком настоятельную, жизненно важную задачу осуществить именно в этот период профессиональное самоопределение, причем не только во внутреннем плане в виде мечты, намерения кем-то стать в будущем (как это бывает на предыдущих этапах развития), а в плане реального выбора. Причем этот выбор осуществляется дважды: первый раз – в IX классе, когда школьник выбирает форму завершения среднего образования (определенная школа, гимназия, техникум и т.п.) либо же отказывается от продолжения образования; второй – в XI классе, когда планируются пути получения высшего образования или непосредственного включения в трудовую жизнь.

Задача выбора будущей профессии, профессионального самоопределения не может быть успешно решена без решения более широкой задачи личностного самоопределения, включающей построение целостного замысла жизни, самопроектирование себя в будущее. Обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив Л.И. Божович считала аффективным центром жизни юноши. Сам переход от подросткового к юношескому возрасту она связывала с изменением отношения к будущему: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего.

Новая социальная позиция юноши изменяет для него и значимость учения. Юноша оценивает учебный процесс с точки зрения того, что он дает для его будущего. Юноши начинают иначе, чем подростки смотреть на учебу. Уже у старшеклассников наблюдается твердая установка при выборе профессии, хотя, конечно, могут быть и колебания. Устанавливается довольно прочная связь между профессиональными и

учебными интересами: юноши начинают интересоваться теми предметами, которые им нужны в связи с выбранной профессией.

Решение этих центральных для данного возраста задач сказывается на всем процессе психического развития, включая развитие не только мотивационной сферы, но и развитие познавательных процессов. Спецификой возраста является быстрое развитие специальных способностей, нередко напрямую связанных с выбираемой профессиональной областью. Дифференциация направленности интересов делает структуру умственной деятельности юноши/девушки гораздо более сложной и индивидуальной, чем в более младших возрастах. У юношей этот процесс начинается раньше и выражен ярче, чем у девушек. Специализация способностей и интересов делает более заметными и многие другие индивидуальные различия.

Юность – это установление психологической независимости во всех сферах: в моральных суждениях, политических взглядах, поступках.

Это своеобразный переворот в психологии человека, связанный с осознанием недоступных еще подростку противоречий жизни:

- между нормами морали, декларируемыми людьми, и их поступками;
- между идеалами и реальностью;
- между потребностями и возможностями.

Это период принятия ответственности за свою судьбу и близких, начало подлинно взрослой жизни, сложной как внутренне, так и внешне, адаптации к жизни, включая принятие многих условностей, социальных норм, ролей и форм поведения, не всегда соответствующих актуальным внутренним установкам человека в данный момент времени.

Анализ своих чувств и интимных отношений, поиск смысла и образа жизни, переживание одиночества, выбор профессии – вот круг наиболее значимых в этом возрасте проблем.

Юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется повышением уровня самоконтроля и саморегуляции. Тем не менее, в этот период растущему человеку еще свойственна изменчивость настроения с переходами от безудержного веселья к унынию и сочетание ряда полярных качеств, выступающих попеременно.

Появляется особая чувствительность к оценке другими своей внешности, способностей, умений и наряду с этим чрезмерная критичность в отношении к окружающим: ранимость уживается с поразительной черствостью, болезненная застенчивость – с развязностью; желание быть признанным и оцененным другими – с подчеркнутой независимостью; борьба с авторитетами – с обожествлением случайных кумиров, чувственное фантазирование – с сухим мудрствованием (А.Е. Личко).

Расширяется диапазон социальных ролей, которые примеряются на себя. Психологические трудности взросления, противоречивость и

нестабильность представления о себе приводят к тому, что эмоциональная напряженность, появившаяся в подростковом возрасте, сохраняется.

Ведущая деятельность в юношеском возрасте – учебно-профессиональная. В старшем школьном возрасте связь между познавательными, профессиональными и учебными интересами становится постоянной и прочной. Проявляется большая избирательность к учебным предметам и одновременно интерес к решению самых общих познавательных проблем и к выяснению их мировоззренческой и моральной ценности.

Изменяется отношение и к отметке. Отметка как основной побуждающий мотив учения, имеющий решающее значение вплоть до подросткового возраста, теперь утрачивает свою побудительную силу – старший школьник перестает учиться «за отметку», ему важны сами по себе знания, в значительной степени, обеспечивающие будущее. Отсюда ярко проявляющаяся избирательность по отношению к учебным предметам: какие-то из них начинают изучаться тщательно и с азартом, другие вызывают раздражение.

Возникает потребность разобраться в себе и окружающем, найти смысл происходящего и собственного существования. Поэтому учащиеся этого возраста редко слушают учителя равнодушно. Они либо вообще перестают слушать, если не интересно, либо слушают эмоционально, напряженно.

Таким образом, в старших классах мышление учащихся приобретает личностный, эмоциональный характер. Не случайно в этом возрасте повышается интерес к художественной и философской литературе.

Личностный характер мышления старшего школьника связан с тем, что в этот период формируется обобщенное представление о самом себе, понимание и переживание своего «Я», своей индивидуальности, своей личности.

«Эмоциональность» мышления проявляется не только в том, что выявляется страстность к теоретическим и мировоззренческим проблемам, но и в особенностях переживаний по поводу своих возможностей, способностей и личностных качеств.

Широта интеллектуальных интересов часто сочетается с разбросанностью, отсутствием системы и метода. Многие юноши склонны преувеличивать уровень своих знаний. Развитие абстрактно-логического мышления знаменует появление только нового интеллектуального качества и соответствующей потребности в познании. Ребята готовы часами спорить об отвлеченных предметах, о которых порой ничего не знают. В этом возрасте естественно сочетается двойка по математике с глубокой личной заинтересованностью в коренных вопросах мироздания. Это новая стадия развития интеллекта, когда абстрактная возможность кажется интереснее и важнее действительности, а изобре-

тение и затем разрушение «универсальных» законов бытия становится любимой умственной игрой.

В юности открытие себя как неповторимой индивидуальности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором предстоит жить. Обращенные к себе в процессе самоанализа, рефлексии вопросы у юноши в отличие от подростка чаще носят мировоззренческий характер, становясь элементом социально-нравственного или личностного *самоопределения*. Многие психологи именно самоопределение рассматривают как основное *новообразование*, итожащее раннюю юность. Еще Ж.Ж. Руссо («Эмиль, или О воспитании») говорил о *сознательном самоопределении* как об основном содержании «второго рождения» личности в юности. К этому следует только добавить, что речь должна идти не столько даже о сознательном самоопределении, сколько о действительном самоопределении. Сознательное самоопределение в известной степени есть уже и у подростка, выбирающего образ жизни, ставящего перед собой определенные цели. Самоопределение юноши отличается тем, что он уже начинает действовать, реализуя эти планы, утверждая тот или иной образ жизни, начиная осваивать выбранную профессию. Поэтому ответственность каждого шага неизмеримо возрастает и каждая ошибка может обернуться существенными последствиями, иногда драматического характера. Эту особенность юности хорошо выразил известный отечественный социолог В.И. Шубкин, назвавший юность судьбоносным периодом жизни, в котором цена ошибки не двойка, а порой бесполезно прожитые годы.

Такое представление о центральном новообразовании раннего юношеского возраста по сути близко представлению об идентичности–понятию, наиболее часто встречающемуся при описании этого возраста зарубежными исследователями. Американский психолог Э. Эриксон, который ввел в обиход это понятие, понимает идентичность как тождественность человека самому себе (неизменность личности в пространстве) и целостность (преемственность личности во времени). Идентичность – это чувство обретения, адекватности и владения личностью собственным Я независимо от изменения ситуации. Юность Э. Эриксона связывает с кризисом идентичности, который «происходит в тот период жизненного цикла, когда каждый молодой человек должен выработать из действенных элементов детства и надежд, связанных с предвидимым совершеннолетием, свои главные перспективы и путь, т.е. определенную работающую цельность; он должен определить значимое сходство между тем, каким он предполагает видеть себя сам, и тем, что по свидетельству его обостренного чувства ожидают от него другие».

Центральными психологическими новообразованиями юношеского возраста являются профессиональное самоопределение и мировоззрение.

Выбор профессии – это не только выбор той или иной профессиональной деятельности, но и выбор жизненного пути в целом, поиск определенного места в обществе; включение себя в жизнь социального целого (Л.С. Выготский). В старших классах существует взаимосвязь профессиональных намерений школьников и их межличностных взаимоотношений: в классе возникают новые подгруппы по принципу сходной будущей профессии.

Юность – это период формирования жизненных планов. Жизненный план возникает, с одной стороны, в результате обобщения целей и задач, которые ставит перед собой личность и как следствие построения соподчинения ее мотивов, становления ценностных ориентации, которые подчиняют частные, преходящие стремления. С другой стороны – это результат конкретизации целей и мотивов. Из мечты и идеала, как заведомо недостижимого образца, постепенно вырисовывается более или менее реалистичный, ориентированный на действительность план деятельности.

Жизненный план появляется тогда, когда размышлением становится не только конечный результат, но и способ его достижения, объективные и субъективные ресурсы, которые для этого понадобятся. Для построения жизненного плана необходимо ответить на три вопроса:

1. В каких сферах жизни сконцентрировать свои усилия для достижения успеха?
2. Что именно и в какой период жизни должно быть достигнуто?
3. Какими средствами, и в какие конкретные сроки могут быть реализованы поставленные цели?

Жизненные планы юношей, как по содержанию, так и по степени их зрелости, социального реализма и временной перспективе весьма различны (И.С. Кон, 1989).

В юности почти каждого человека случаются первая дружба и первая любовь – события и связанные с ними переживания, которые не только остаются в памяти человека, но и влияют на всю его жизнь.

Юность – уникальный период вхождения человека в мир культуры, когда он имеет не только интеллектуальную, но и физическую возможность много читать, путешествовать, ходить в музеи, на концерты, как бы заряжаясь энергией культуры на всю последующую жизнь. Если этот шанс упускается в юности, часто в дальнейшем бывает невозможным такое свежее, интенсивное и свободное, не связанное профессиональными, родительскими или какими-либо иными нуждами приобщение к культуре.

Юность ценят все – это возраст, с которым горько расставаться, в который многие хотели бы вернуться, который в этом смысле даже опасно переоценивается в ущерб другим возрастам.

Но эта субъективная и объективная ценность и значимость юности делают особенно важным успешное решение задач развития, которые ставятся перед человеком в юности.

## **Лекция 6. Особенности развития в период взрослости и старости**

План лекции:

1. Стадии развития взрослого человека.
2. Основные линии онтогенеза на этапе взрослости. Кризисы на этапе взрослости.
3. Пожилой возраст и старость как социально-психологическая проблема. Отношение к смерти.

### **1. Стадии развития взрослого человека**

Периодизаций возрастного развития довольно много. Наиболее детально разработанными и содержательными являются периодизации развития в детстве и отрочестве. Это не случайно. Первый этап в жизненном цикле человека – истоки, время становления и психических функций, и личностных образований; он очень значим в генетическом плане и хорошо изучен. В зрелости уже не будет качественных изменений («метаморфоз») в развитии психологических процессов: взрослый человек имеет творческое мышление, произвольную смысловую память, произвольное внимание, развитые формы речи, включая письменную, и т.д. Отдельные их показатели колеблются в том или ином диапазоне, но таких существенных сдвигов, как в детстве, в зрелости не наблюдается.

О личности детские психологи говорят, начиная с дошкольного возраста. Формирование мотивационной сферы, самосознания, ценностных ориентации и др. прослеживается на протяжении младшего школьного и подросткового возрастов. По окончании отрочества начинается стабилизация личностного развития, хотя в юности именно в этом плане могут происходить существенные изменения.

Таким образом, психическое развитие ребенка и подростка интенсивно и охватывает все сферы. Оно имеет общие закономерности, прежде всего потому, что условия жизни в это время однотипны. В семье, детском саду и школе осваиваются основные нормы поведения и отношений со взрослыми и с сверстниками, наиболее важные виды деятельности – непосредственно-эмоциональное общение с матерью, предметная деятельность, игра, учение.

Американские психологи рассматривают влияние на развитие личности трех типов факторов – нормативного возрастного, нормативного исторического и ненормативного. Как видно на рис., возрастные изменения в психике для всех максимальны в детстве, минимальны в юности и зрелости; роль нормативного возрастного фактора несколько повышается в старости. Исторические условия (экономический подъем или спад, война, революция, политическая стабильность и т.д.) отражаются на развитии личности наиболее сильно в юности. Для детей, кото-

рые не видели в своей жизни ничего другого, и для пожилых людей, мировоззренческие взгляды и ценности которых давно сложились и мало зависят от обстоятельств, этот фактор малозначим. И, наконец, неуклонно повышается с возрастом роль ненормативных факторов – индивидуальных условий жизни, достижения или недостижения конкретным человеком поставленных целей, важнейших событий, таких, как обретение любви, рождение ребенка, утрата близкого человека, тяжелая болезнь и т.п.

В детстве и отрочестве развитие зависит от нормативных возрастных факторов и подчиняется общим закономерностям. Возрастные периоды вследствие этого имеют определенное содержание и достаточно четкие временные границы.

Возрастные периоды, приходящиеся на середину и конец жизненного цикла, охарактеризовать труднее: с возрастом увеличиваются индивидуально-типические различия. Развитие личности на каждом этапе зрелости зависит от жизненного замысла и его реализации, «дорог, которые мы выбираем». Менее определенными становятся, наряду с содержанием, и границы периодов. Анализируя развитие зрелой личности, следует исходить не столько из общих закономерностей, сколько из вариантов развития.

В то же время существуют периодизации развития взрослого человека. В них отражены представления, иногда совершенно различные, о целостном жизненном пути, решаемых задачах, переживаниях и кризисах. Возрастные рамки периодов чаще всего определяются следующим образом. Граница юности и молодости устанавливается около 20–23 лет, молодости и зрелости – 28–30 лет, иногда ее отодвигают до 35 лет, граница зрелости и старости – примерно 60–70 лет. В некоторых периодизациях выделяется дряхлость. Последнюю границу жизни особенно трудно определить. По современным статистическим данным, в развитых западных странах это 84 года у женщин и 77 лет у мужчин. Но индивидуальные различия настолько велики, что некоторые долгожители продлевают последний возрастной период до 100 и более лет.

В отечественной психологии, по сравнению с западной, проблеме периодизации развития зрелой личности уделялось меньше внимания; интерес к ней повысился в последнее время.

Таблица 4 – Периодизации В.Ф. Моргуна

<b>Возраст</b>	<b>Психологическое содержание возрастного периода</b>
Юность (18–23 года)	Порог взрослой жизни; поиски своего места в обществе. Личностное и профессиональное самоопределение.
Молодость (24–30 лет)	Выработка индивидуальности, осознание нереальности юношеских мечтаний. Более конкретные представления о будущей жизни. Встреча с будущим супругом, брак, переход к «соседности». Специализация в выбранной профессии.

Переход к расцвету (около 30 лет)	Кризис, если недостаточно благополучно к расцвету прошла эпоха самоопределения.
Расцвет (31–40 лет)	Время высокой работоспособности и отдачи. Человек, приобретая богатый жизненный опыт, становится полноценным специалистом и семьянином, впервые серьезно задумывается над вопросом: «Что останется людям?»
Переход к зрелости (около 40 лет)	Кризис, возможность личностных сдвигов, если на предыдущем этапе не было целенаправленной работы по самосовершенствованию.
Зрелость (40–55 лет)	Вершина жизненного пути личности. Достижение профессионального мастерства, положения в обществе, стремление передать свой опыт другим.
Кризис (50–55 лет)	Осознание возрастных перестроек, начала физиологического старения, что приводит к пессимизму или к изменению образа жизни, постановке новых целей.
Пожилой возраст (55–75 лет)	Продолжение творческой активности, передача накопленного жизненного опыта, общение.
Старческий возраст (75–90 лет)	Психологическая перестройка в связи с уходом на пенсию смягчается сохранением широкого круга друзей, включением в посильные виды деятельности, выполнением функций бабушки или дедушки.
Долгожительство (свыше 90 лет)	Адаптация к новой ситуации благодаря использованию имеющегося опыта.

## 2. Основные линии онтогенеза на этапе взрослости. Кризисы на этапе взрослости

Развитие взрослого человека можно рассматривать в контексте 3 самостоятельных систем, связанных с различными аспектами его Я: Я как индивидуальности, Я как члена семьи, Я как работника.

Развитие Я как индивидуальности связано с развитием индивидуальных особенностей человека. Появляются достижения познавательной сферы: диалектическое мышление (способность справляться с противоречиями и неопределенностями своего жизненного пути), гибкое использование интеллекта, самостоятельности и критичности мышления. В исследованиях, проведенных под руководством Б.Г. Ананьева еще в 70-е годы 20 века, установлено, что по мере накопления жизненного опыта усиливается влияние индивидуального стиля умственной деятельности, связанного как с образованием, так и с типологическими особенностями. После 25 лет в интеллекте человека выделяются 2 центра: память-мышление и внимание. В 30–35 лет интеллект перестраивается, и в нем выделяются 2 центра: память и логическое мышление. Эти функции продолжают изменяться и далее, решающую роль в их изменении играет образование и особенно учение.

Личностное развитие заключается в усвоении социальных ролей, использовании своих личностных ресурсов для установления адекватных взаимоотношений с окружающим миром.

Образование семьи – важнейшая линия развития на этапе взрослости. Парам, начинающим совместную жизнь, приходится решать задачу определения своих ролей. Супруги должны приспособиться к своим различающимся потребностям в независимости и единстве, научиться уважать индивидуальность друг друга и находить выход из конфликтных ситуаций. Требования и обязанности родительства способствуют формированию личностной зрелости взрослого человека.

Профессиональное развитие взрослого человека подробно изучено в психологии.

Когда исследователи выясняют у взрослых людей, чем важна для них работа, ответы бывают, как правило, двух типов. С одной стороны, респонденты могут сообщать об особенностях своей работы и о тех специальных способностях, которыми они обладают для ее выполнения. Это внутренние факторы работы. Люди, обращающие внимание на эти факторы, могут описывать свою работу с точки зрения того вызова, который она им бросает, или интереса, который она для них представляет, или же могут говорить о своей профессиональной компетентности в работе и своих трудовых достижениях. С другой стороны, люди могут выделять для себя, в первую очередь, внешние факторы работы. Эти факторы включают в себя вознаграждение в виде заработной платы и статуса; комфорт на рабочем месте и удобные часы работы; компетентность руководства и наличие программ профессионального обучения; добрые отношения и поддержка со стороны коллег; возможности продвижения по службе.

Работники, чаще называющие внутренние факторы, склонны, в целом, указывать на свое удовлетворение работой, высокую мотивацию и личную вовлеченность в процесс труда. Эти работники склонны также определять свою личную идентичность в большей мере через работу или карьеру. Когда человеком движет внутренняя мотивация, он больше вовлекается в работу, показывает в ней лучшие результаты. Соответственно, возрастает и его внутренняя мотивация к труду.

Профессиональный цикл начинается в тот момент, когда мы еще очень молоды, и часто завершается уже в преклонном возрасте. Два исследователя – Доналд Супер и Роберт Хейвигхерст – разбили этот цикл на ряд этапов профессионального пути, исходя из того, какое место работа занимает в нашей жизни на том или ином ее отрезке.

Супер разделил профессиональный путь человека на 5 характерных этапов. В первую очередь его интересовали выяснение индивидуумом своих склонностей и способностей и поиск им подходящей профессии. Во время этого поиска человек развивает и уточняет профессиональную Я-концепцию.

1. Этап роста (от рождения до 14 лет). В детстве начинает развиваться Я-концепция. В своих играх дети проигрывают различные роли,

затем пробуют себя в разных занятиях, выясняя, что им нравится и что у них хорошо получается. У них появляются какие-то интересы, которые могут повлиять на будущую профессиональную карьеру.

2. Этап исследования (от 15 до 24 лет). Юноши и девушки пытаются разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. Основываясь на результатах такого самоанализа, они прикидывают возможные варианты профессиональной карьеры. К концу этого этапа молодые люди обычно уже подбирают подходящую профессию и начинают ее осваивать.

3. Этап упрочения карьеры (от 25 до 44 лет). Теперь работники стараются занять прочное положение в выбранной ими сфере деятельности. В первые годы своей трудовой жизни они еще могут менять место работы или специальность, но во второй половине этого этапа наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий. В трудовой биографии человека эти годы часто оказываются наиболее творческими.

4. Этап сохранения достигнутого (от 45 до 64 лет). Работники стараются сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они добились на предыдущем этапе.

5. Этап спада (после 65 лет). Физические и умственные силы теперь уже пожилых работников начинают убывать. Характер работы меняется, с тем чтобы он мог соответствовать снизившимся возможностям человека. В конце концов трудовая деятельность прекращается.

Хейвигхерст предлагает 6 этапов профессионального пути. Его интересуют не столько потребности и способности индивидуума, сколько приобретение установок и трудовых навыков, которые позволяют людям стать полноценными работниками.

1. Идентификация с работником (от 5 до 10 лет). Дети идентифицируются со своими работающими отцами и матерями, и намерение работать в будущем становится частью их Я-концепции.

2. Приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия (от 10 до 15 лет). Школьники научаются организовывать свое время и усилия для выполнения различных задач, например домашних заданий или работы по дому. Они также начинают в определенных обстоятельствах следовать принципу: сначала работа, а потом игра.

3. Приобретение конкретной профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет). Человек выбирает профессию и начинает себя к ней подготавливать. Он приобретает определенный трудовой опыт, который помогает ему сделать выбор и начать карьеру.

4. Становление профессионала (от 25 до 40 лет). Взрослые совершенствуют свое профессиональное мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, и начинают продвигаться вверх по служебной лестнице.

5. Работа на благо общества (от 40 до 70 лет). Работники достигают пика своей профессиональной карьеры. Они начинают задумываться о той гражданской и социальной ответственности, с которой сопряжен их труд, и находить время для выполнения своих обязательств перед обществом.

6. Размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет). Выйдя в отставку или на пенсию, люди окидывают взглядом пройденный путь и с удовлетворением вспоминают о своих профессиональных достижениях.

Некоторые авторы высказывают такую точку зрения: в сегодняшнем быстро меняющемся, высокотехнологичном обществе ошибочно полагать, что все люди проходят одну последовательность этапов одинакового для всех профессионального цикла. Молодые люди меняют работу по много раз, прежде чем связывают себя окончательным профессиональным выбором, а многие взрослые на пике своей профессиональной карьеры меняют профессию. Это связано как с внешними обстоятельствами, так и внутренними факторами.

Многие люди стараются найти такую работу, которая позволила бы им трудиться в домашней обстановке. В отличие от семейных форм занятости, характерных для XX века, эта новая модель является, главным образом, следствием бурного развития современных технологий. Архитекторы, журналисты, программисты, сотрудники учебных заведений, редакторы и представители иных профессий могут теперь работать дома, благодаря появлению компьютеров, электронной почты, факсов, радиотелефонов. Все эти технические новшества предоставляют обширные возможности в области профессиональной деятельности как мужчинам, так и женщинам с маленькими детьми.

Хотя сегодня молодые взрослые и имеют в плане выбора форм трудовой деятельности и семейной жизни намного больше возможностей, чем когда-либо раньше – особенно если их знания и навыки соответствуют современному уровню развития науки и техники, – такое обилие вариантов может иногда подавлять. Чтобы преуспеть в такой ситуации, взрослые люди должны обладать психологической гибкостью, которая позволила бы им развиваться дальше, приспособившись к стремительно меняющимся обстоятельствам, продолжать преодолевать встающие перед ними трудности и находить для себя и своей семьи такой образ жизни, который приносил бы и им, и их близким максимальное удовлетворение.

#### *Кризисы на этапе взрослости*

Средний возраст 30–40–45 лет – это промежуточный период между двумя поколениями, двумя возрастами: молодостью и старостью. Достигшие середины жизни сознают свою обособленность не только от молодых людей, но и от тех, кто вышел на пенсию и дожил до старости.

С другой стороны, люди начинают понимать, что ими был принят ряд важных решений в отношении своей профессиональной карьеры и семейной жизни; эти структуры жизни к настоящему времени почти сложились – осталось лишь реализовать их до конца.

В связи с этим для человека, достигшего среднего возраста, как никогда остро встает проблема кризиса середины жизни. Некоторые психологи полагают, что «переход середины жизни – это время умеренного или даже тяжёлого кризиса».

Кризис середины жизни – психологический феномен, переживаемый людьми, достигшими возраста 30–40–45 лет, и заключающийся в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени. К сожалению, очень часто эта переоценка приводит к пониманию того, что «жизнь прошла бессмысленно и время уже потеряно». В результате депрессивные состояния становятся доминирующими в общем фоне настроений.

В чем заключается суть этого процесса у людей среднего возраста? Подобная переориентация прежде всего предполагает сравнение себя с людьми, которые ставят перед собой аналогичные цели и добиваются результатов в аналогичной профессиональной деятельности. Причем, психически здоровый человек в зрелом возрасте, испытывая какие-то трудности, чаще сравнивает себя с людьми, находящимися в худшем положении.

Кризис середины жизни чаще всего и в первую очередь грозит тем, кто склонен избегать самоанализа и использует защитный механизм отрицания, стараясь не замечать перемен, происходящих в его жизни и в организме. Например, 45-летний мужчина, все еще считающий, что он находится в прекрасной физической форме, может испытать сильное эмоциональное потрясение, когда его сын начнет обыгрывать его в баскетбол. Как правило, такие люди не хотят расстаться со своими иллюзиями и заблуждениями. Они проявляют чудеса изобретательности, продолжая себя обманывать, пока, наконец, реальность не заявляет о себе в полной мере.

Существуют гендерные различия в переживании кризиса среднего возраста.

Большинство мужчин ощущают обязательства как по отношению к работе, так и по отношению к семье. Большая часть из них выработывают привычный образ жизни, который помогает им справляться со своими заботами и проблемами. Многие мужчины сталкиваются с одинаковыми проблемами: забота о стареющих и зависимых родителях, сложности с детьми-подростками, привыкание к ограничениям, признание своей физической уязвимости.

Фаррелл и Розенберг отмечают, что американское общество вынуждает мужчин соответствовать единому образцу успеха и мужественности, и большинство мужчин пытаются соответствовать этому об-

разцу. Ряд проблем возникает у мужчин в середине жизни как раз из-за того, что им приходится свыкнуться с мыслью, что они не удовлетворяют этому образцу, или из-за того, что они вынуждены были отказываться от многих собственных желаний, пытаясь достичь соответствия ему. Лишь немногим мужчинам удается в это время избежать ощущения неудачи, внутреннего разлада или потери самоуважения.

Хотя женщинам среднего возраста посвящено гораздо меньше исследований, чем мужчинам, для них середина жизни также часто является временем перехода и переоценки. Наряду с широкими индивидуальными различиями, в реакциях женщин на средний возраст существуют и общие тенденции. Традиционно женщины в большей степени определяют себя в рамках семейного цикла, чем исходя из своего положения в профессиональном цикле. В недавнем исследовании женщин, проживающих на среднем западе США, было обнаружено, что они склонны считать главными жизненными переходами 3 точки в семейном цикле. 80% женщин ответили, что коренная смена их роли была связана с рождением ребенка и уходом за ним в первые годы жизни. Это обычно происходило в возрасте от 27 до 30 лет. Однако остальные два важных жизненных перехода происходили позднее. 40% женщин из этой выборки сообщили, что важным переходом было время, когда подростки покидали родительский дом. Лишь немногие женщины считали этот переход очень болезненным. Последний важный переходный период (для 33% женщин) приходился на постродительский период.

Общими для женщин среднего возраста являются ролевые конфликты, связанные с тем, что им трудно найти время и для семьи, и для работы. Например, как вечно занятой женщине-администратору готовить каждый вечер обед, когда в то же время на работе ее ожидают срочные дела?

Женщины сильнее, чем мужчины, реагируют на физическое старение. В западном обществе о женщине обычно судят по внешности, и, для того чтобы считаться привлекательной, она должна молодо выглядеть. Некоторым женщинам морщины на лице, седеющие волосы и другие признаки старения говорят о том, что им уже больше не быть такими желанными и женственными, как прежде. Кто-то из них может также отрицательно реагировать на менопаузу, сожалея о потере способности рожать детей. Поэтому не удивительно, что исследователи сообщают о высокой частоте депрессий у женщин среднего возраста по сравнению с другими возрастными группами

Люди среднего возраста играют роль связующего звена между младшим поколением (чаще всего, их детьми) и старшим поколением (их стареющими родителями). По мере того как достигшие середины жизни люди приспосабливаются к своим меняющимся ролям в этих отношениях, они часто приобретают новое видение своей собственной

жизни. Теперь они становятся поколением, которое должно вести дела. Эта новая ответственность влечет за собой некоторое подведение итогов. Они могут сожалеть о том, что не достигли каких-то целей, а какие-то дела так и остались незавершенными; возможно, им придется признать, что ряд планов так и останется планами. Люди среднего возраста должны жить настоящим в большей степени, чем любая другая возрастная группа. Молодые могут смотреть вперед старики – оглядываться назад, но люди среднего возраста должны жить «здесь-и-сейчас». Тем самым они принимают на себя роль хранителей семьи, соблюдая семейные традиции, отмечая достижения, сохраняя семейную историю, собирая семью на праздники и поддерживая связи с теми членами семьи, которые живут далеко.

Отношения со взрослыми детьми включают в себя процесс отпуска их в самостоятельную жизнь и приспособление к жизни отдельно от них. Они также предполагают научение строить отношения на основе взаимоуважения интересов сторон.

Следует отметить, что когнитивные особенности человека играют весьма значимую роль в избегании кризиса среднего возраста. Так, по мнению Пола Балтеса одного из руководителей Института развития и обучения человека имени Макса Планка в Берлине, людям, которые спокойно относятся к достижению середины жизни, удалось развить некое психологическое качество или когнитивную способность сродни мудрости.

### **3. Пожилой возраст и старость как социально-психологическая проблема. Отношение к смерти**

Пожилой возраст и старость охватывают четыре десятилетия жизни: от тех, кому за 60 до тех, кому за 90 и более. Очевидно, что здоровые, активные, недавно перешагнувшие 60-летний рубеж и вышедшие на пенсию люди относятся к иной группе и имеют другие потребности, нежели дряхлые старики из поколения их родителей.

В целом, люди на седьмом десятке по-прежнему тесно связаны с семьей и друзьями, но некоторым из них приходится столкнуться со снижением доходов, потерей друзей и близких и утратой сил; после 70 лет мир социальных отношений становится уже и к людям чаще приходят болезни. После 80 или 90 лет люди склонны удаляться от мира, быстро дряхлеют и страдают хроническими болезнями.

Морфо-функциональные изменения на протяжении поздней взрослости включают увядание кожи и изменение осанки, утрату мышцами эластичности и сжатие скелета. Сенсорные функции человека, особенно слух и зрение, снижаются. Работа мышц замедляется, способность легких к осуществлению газообмена уменьшается, а кости становятся пористыми и хрупкими. Однако многие нарушения и ухудшение работы органов и систем организма не являются непременным атрибу-

том старения; они могут быть результатом перенесенных болезней, несчастных случаев и влияния окружающей среды, например ее загрязнения. Некоторые изменения можно приостановить или даже устранить благодаря физическим упражнениям, правильному питанию и хорошему уходу за здоровьем.

Большинство умственных навыков не затрагивается старением. Тем не менее, может уменьшаться скорость выполнения умственных и физических операций. Но подобные изменения можно отнести на счет ухудшения здоровья, социальной изоляции, недостатка образования, бедности и слабости мотивации. Кроме того, в старости наблюдаются некоторые ухудшения вторичной памяти, особенно в части запоминания новой информации. Процессы научения практически не затрагиваются возрастными изменениями, так же как и сенсорная память, первичная память или память на отдаленные события.

Пожилые люди могут показывать хорошие результаты по тестам памяти, если информация не кажется им бессмысленной, если они получили подробные инструкции о том, как сортировать и организовывать в памяти материал, или если они сами разработали для себя стратегию, направленную на борьбу с забыванием. Тем не менее их результаты могут быть хуже результатов молодых взрослых в сходных условиях тестирования.

Старость, как и предыдущие стадии жизни, состоит из последовательных изменений статуса, включая собственно наступление старости, выход на пенсию и часто – вдовство. Эта стадия отличается от предыдущих тем, что не ведет к следующей стадии; окружающий мир, как физический, так и социальный, не расширяется, а сужается.

Старческие немощи и проблемы, связанные с организацией жизненной среды, ложатся тяжелым психологическим бременем на многих людей преклонного возраста. Пожилым людям приходится изменять свои Я-концепции по мере того, как они теряют прежнюю автономию и становятся более зависимыми от других в удовлетворении своих повседневных нужд. Одни приспосабливаются к этому легко, другие не могут приспособиться. Оценка человеком своего физического состояния часто является надежным показателем его психологического благополучия. Старея, люди начинают в своих мыслях исходить из того, сколько им осталось жить.

Одна из центральных задач развития в преклонном возрасте связана с тем, что к концу жизни люди должны отказаться от старых связей и уступить власть другим. Старики также испытывают потребность проводить много времени в размышлениях о том, как прошла их жизнь, и в попытках оценить то, что они оставят после себя людям. Еще одной проблемой является острая потребность в нахождении смысла прожи-

той жизни; Эриксон назвал этот последний кризис развития «целостность эго против отчаяния».

Старение может по-разному сказываться на мужчинах и женщинах. Мужчины становятся более пассивными и позволяют себе проявлять черты характера, более свойственные женщинам, в то время как пожилые женщины становятся более агрессивными, практичными и властными. Некоторые исследования обнаружили общие тенденции к эксцентричности, уменьшению чуткости, погружению в себя и снижению способности справляться со сложными ситуациями. Другие работы не обнаружили таких устойчивых и согласованных изменений жизненной ориентации и жизненных ценностей. Индивидуальная реакция человека на старение может определять как степень последующего приспособления к нему, так и особенности развития личности в преклонном возрасте.

Удаление от дел является значительной переменной статуса. Реакция на уход в отставку или на пенсию зависит от таких факторов, как желание оставить работу, здоровье, финансовое положение и отношение коллег. Приспособление к выходу на пенсию часто проходит легче, если человек планировал свой уход.

Изменения статуса также сказываются на семейных и личных отношениях, когда старики учатся приспосабливаться к прекращению воспитательной деятельности в семье, к ролям дедушек (бабушек) и прадедушек (прабабушек), к осуществлению ухода за больным супругом (супругой). Такие события, как потеря супруга (супруги) и близких друзей, в старости могут вызывать чрезвычайно сильный стресс. Среди людей старше 65 лет количество вдов превышает количество вдовцов больше чем в пять раз. Стареющие вдовы вступают в новый брак гораздо реже, чем вдовцы. Многие пожилые люди, оставшись одни после смерти супруга (супруги), страдают от одиночества и навязанной им судьбой независимости. Однако вдовство может также дать человеку новые возможности для личностного роста.

Возрастная сегрегация и бедность – вот две главные на сегодняшний день проблемы старости. Уход за престарелыми в специализированных учреждениях часто оставляет желать лучшего. Альтернативным вариантом является организация дневных центров для престарелых, жилых центров, позволяющих людям всех возрастов жить вместе, различных транспортных услуг, ухода за стариками и доставки пищи на дом.

#### *Отношение к смерти*

Жизненный цикл каждого человека вписан в определенный культурный и исторический контекст.

Некоторые культурные традиции в явной форме выражают связи между смертью, рождением и жизненным циклом. Традиции китайской культуры требуют, чтобы в случае смерти дедушки или бабушки, внук или внучка соответствующего возраста вступили в брак или завели ре-

бенка. В еврейской культуре существует обычай называть ребенка именем покойного близкого родственника. Новое рождение знаменует обновление и преемственность поколений. Таким образом, то, что кажется диаметрально противоположным – рождение и смерть, – связаны как части непрерывной нити жизни семьи.

Смерть представляет собой необратимое прекращение всех жизненных функций. Она имеет личное и культурное значение и затрагивает не только умирающего, но и живых. В прежние времена люди больше знали о практической стороне смерти; за умирающими ухаживали дома, и они обычно умирали в окружении членов семьи. Тело подготавливали к погребению родные или друзья, а обряды, предшествующие погребению, совершались дома. Современная культура отдаляет нас от естественного процесса смерти.

Согласно психоаналитическим теориям, для людей нормально бояться смерти. Некоторые исследования демонстрируют, что, в целом, смерти меньше боятся старики и люди, имеющие твердую цель в жизни, и что многие пожилые люди спокойно относятся к перспективе собственной смерти. Доживших до преклонных лет страшит не столько смерть, сколько возможность длительного и мучительного умирания.

Элизабет Кюблер-Росс выделила пять стадий приспособления к мысли о смерти – отрицание: человек отказывается признать возможность своей смерти; гнев: как только человек осознает, что он действительно умирает, его охватывает гнев, обида и зависть к окружающим; торг: умирающий ищет способы продлить жизнь, дает обещания и пытается договориться с Богом, врачами или другими людьми, чтобы отдалить смерть, депрессия: умирающий горюет о предстоящей разлуке с близкими, его охватывает чувство безнадежности; и принятие: человек смиряется со своей судьбой и спокойно ожидает развязки. Многие критики, однако, указывают, что хотя это – общие для всех людей реакции на приближение смерти, каждый человек по-своему справляется с мыслью о скорой смерти.

Вопрос о праве человека на смерть вызывает споры. Традиционная медицина обычно сосредоточивается на поддержании жизни смертельно больных с помощью специальной аппаратуры, игнорируя при этом потребности человека в привычном окружении. Хосписы дают возможность смертельно больным людям прожить остаток дней как можно более насыщенно, безболезненно и независимо. Концепция хосписа состоит в том, что смерть столь же естественна, как и рождение, она иногда является тяжелым трудом и требует психологической помощи.

Многие люди считают, что каждый имеет право умереть, не позволяя продлевать свою жизнь искусственно. Некоторые высказываются за то, чтобы в безнадежных случаях можно было ускорить процесс умирания посредством эвтаназии, или умерщвления из милосердия.

Родным и близким покойного приходится приспосабливаться к процессу умирания и смерти. Краткосрочные приспособления включают в себя первичные эмоциональные реакции на утрату, горевание и заботу о практических сторонах подготовки к похоронам. Долгосрочные приспособления заключаются в изменении образа жизни, ролей и занятий, особенно когда речь идет о вдове или вдовце.

Обычно считается, что горевать необходимо; что после смерти близкого человека должны быть выполнены определенные психологические задачи. Хотя многие специалисты сомневаются в возможности определения универсальной последовательности фаз горевания, некоторые все же считают, что для первой фазы характерен шок, для второй – более активное переживание горя, а в третьей фазе человек оправляется от своей утраты. Все больше данных свидетельствует о том, что характер горевания в случае смерти близкого человека и время, необходимое для того, чтобы оправиться от тяжелой утраты, обусловлены культурными традициями.

## РАЗДЕЛ 2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### Лекция 7. Предмет, задачи, методы возрастной и педагогической психологии

План лекции:

1. Предмет, структура, методы возрастной и педагогической психологии.
2. Цели и задачи педагогической психологии.
3. Взаимосвязь педагогической психологии с отраслями психологии.
4. История становления педагогической психологии.

#### 1. Предмет, структура, методы возрастной и педагогической психологии

Возрастная и педагогическая психология – две отрасли психологической науки, тесно взаимодействующие между собой, что определено общим объектом их изучения – развивающимся человеком и центральной проблемой научного анализа – поиском ответа на вопрос о роли наследственности и среды в формировании психики человека.

Возрастная психология как более или менее обособленная отрасль психологической науки, возникшая в конце XIX в., направлена на выявление возрастных особенностей и динамики процесса психического развития личности в течение жизни.

Таким образом, предметом возрастной психологии как научной дисциплины является изучение фактов и закономерностей психического развития человека в онтогенезе.

Главная задача возрастной психологии – раскрыть предпосылки, условия и движущие силы психического развития человека с момента рождения до глубокой старости, описать динамику развития отдельных психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных) и свойств формирования качеств личности, возрастных и индивидуальных особенностей деятельности и общения. Возрастная психология должна дать характеристику каждого периода жизни человека,

Термином «педагогическая психология» обозначаются две разные науки. Одна из них – это базовая наука, которая является первой ветвью психологии. Она призвана изучать природу и закономерности процесса учения и воспитания.

Под таким же термином – «педагогическая психология» развивается и прикладная наука, цель которой – использовать достижения всех ветвей психологии для совершенствования педагогической практики. За

рубежом эту прикладную часть психологии часто называют школьной психологией.

Термин «педагогическая психология» был предложен П.Ф. Каптеревым в 1874 г. Первоначально он существовал наряду с другими терминами, принятыми для обозначения дисциплин, занимающих пограничное положение между педагогикой и психологией: «педология» (О. Хрисман, 1892), «экспериментальная педагогика» (Э. Мейман, 1907).

Экспериментальная педагогика и педагогическая психология сначала трактовались как разные названия одной и той же области знания (Л.С. Выготский, П.П. Блонский). На протяжении первой трети XX в. их значения были дифференцированы. Экспериментальная педагогика стала пониматься как область исследований, направленных на приложение данных экспериментальной психологии к педагогической реальности; педагогическая психология – как область знания и психологическая основа теоретической и практической педагогики.

Педагогическая психология – это отрасль психологии, изучающая закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания. Она тесно связана с педагогикой, детской и дифференциальной психологией, психофизиологией.

При рассмотрении педагогической психологии, как и любой другой отрасли науки, необходимо, прежде всего, разграничить понятия ее объекта и предмета.

В общенаучной трактовке под объектом науки понимается та область действительности, на изучение которой направлена данная наука. Часто объект изучения фиксируется в самом названии науки.

Предмет науки – это та сторона или стороны объекта науки, которыми он в ней представлен. Если объект существует независимо от науки, то предмет формируется вместе с ней и закрепляется в ее понятийной системе. Предмет не фиксирует всех сторон объекта, хотя может при этом включать то, что в объекте отсутствует. В определенном смысле развитие науки есть развитие ее предмета.

Каждый объект может изучаться множеством наук. Так, человек изучается физиологией, социологией, биологией, антропологией и т.д. Но каждая наука имеет в основе свой предмет, т.е. то, что именно она изучает в объекте.

Как показывает анализ точек зрения различных авторов, многие ученые по-разному определяют статус педагогической психологии, что может свидетельствовать о неоднозначности решения вопроса о предмете педагогической психологии (см. анимацию).

Например, В.А. Крутецкий считает, что педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах... закономерности формирования у школьников творческого активного мышления...

изменения в психике, т.е. формирование психических новообразований» (Крутецкий В.А., 1972).

Совершенно другой точки зрения придерживается В.В. Давыдов. Он предлагает считать педагогическую психологию частью возрастной психологии. Ученый аргументирует это тем, что специфика каждого возраста определяет характер проявления законов усвоения знаний учащимися, поэтому и преподавание той или иной дисциплины должно строиться по-разному. Более того, некоторые дисциплины в определенных возрастах вообще являются недоступными учащимся. Такая позиция В.В. Давыдова обусловлена акцентированием им роли развития, его влияния на ход обучения. Обучение рассматривается им как форма, а развитие – как содержание, которое в ней реализуется.

Существует ряд и других точек зрения. Мы в дальнейшем будем придерживаться общепринятой трактовки, согласно которой предметом педагогической психологии являются факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса (Зимняя И.А., 1997).

#### *Структура педагогической психологии*

Структуру педагогической психологии составляют три раздела:

1. психология обучения;
2. психология воспитания;
3. психология учителя.

Предмет психологии обучения – развитие познавательной деятельности в условиях систематического обучения. Таким образом, раскрывается психологическая сущность учебного процесса. Исследования в этой области направлены на выявление:

1. взаимосвязей внешних и внутренних факторов, обуславливающих различия познавательной деятельности в условиях различных дидактических систем;
2. соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения;
3. возможностей управления процессами учения и развития ребенка;
4. психолого-педагогических критериев эффективности обучения и др.

Психология обучения исследует, прежде всего, процесс усвоения знаний и адекватных им умений и навыков. Ее задача состоит в выявлении природы этого процесса, его характеристик и качественно своеобразных этапов, условий и критериев успешного протекания. Особую задачу педагогической психологии составляет разработка методов, позволяющих диагностировать уровень и качество усвоения.

Исследования непосредственно самого процесса учения, выполненные с позиций принципов отечественной психологии, показали, что процесс усвоения – это выполнение человеком определенных действий или деятельности. Знания всегда усваиваются как элементы этих действий, а умения и навыки имеют место при доведении усваиваемых действий до определенных показателей по некоторым из их характеристик.

Учение – это система специальных действий, необходимых учащимся для прохождения основных этапов процесса усвоения. Действия, составляющие деятельность учения, усваиваются по тем же законам, что и любые другие (Ильясов И.И., 1986).

Большинство исследований по психологии учения направлено на выявление закономерностей формирования и функционирования познавательной деятельности в условиях сложившейся системы обучения. В частности, накоплен богатый экспериментальный материал, вскрывающий типичные недостатки в усвоении различных научных понятий учащимися средней школы. Изучена также роль жизненного опыта учащихся, характера предъявляемого учебного материала в усвоении знаний.

В 70-х гг. XX в. в педагогической психологии все чаще стали использовать другой путь: изучение закономерностей становления знаний и познавательной деятельности в целом в условиях специально организованного обучения. Исследования показали, что управление процессом учения существенно меняет ход усвоения знаний и умений. Проведенные исследования имеют важное значение для нахождения наиболее оптимальных путей обучения и выявления условий для эффективного умственного развития учащихся.

Педагогическая психология изучает также зависимость усвоения знаний, умений, навыков, формирования различных свойств личности от индивидуальных особенностей учащихся (Нурминский И.И. и др., 1991).

В отечественной педагогической психологии созданы такие теории учения, как ассоциативно-рефлекторная теория, теория поэтапного формирования умственных действий и др. Среди западных теорий учения наибольшее распространение получила бихевиористская теория.

Предмет психологии воспитания – развитие личности в условиях целенаправленной организации деятельности ребенка, детского коллектива. Психология воспитания изучает закономерности процесса усвоения нравственных норм и принципов, формирования мировоззрения, убеждений и т.п. в условиях учебной и воспитательной деятельности в школе.

Исследования в этой области направлены на изучение:

- а) содержания мотивационной сферы личности учащегося, ее направленности, ценностных ориентацией, нравственных установок;
- б) различий в самосознании учащихся, воспитывающихся в разных условиях;

в) структуры детских и юношеских коллективов и их роли в формировании личности;

г) условий и последствий психической депривации и др.

Предмет психологии учителя – психологические аспекты формирования профессиональной педагогической деятельности, а также те особенности личности, которые способствуют или препятствуют успешности этой деятельности. Важнейшими задачами этого раздела педагогической психологии являются:

а) определение творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов;

б) изучение эмоциональной устойчивости учителя;

в) выявление позитивных особенностей индивидуального стиля общения учителя и учащегося и ряд других (Митина Л.М., 1998).

Результаты психолого-педагогических исследований используются при конструировании содержания и методов обучения, создании учебных пособий, разработке средств диагностики и коррекции психического развития.

#### *Методы педагогической и возрастной психологии*

В педагогической психологии используются все те методы, которые есть в общей, возрастной и многих других отраслях психологии: наблюдение, устный и письменный опрос, метод анализа продуктов деятельности, контент-анализ, эксперимент и др., но только здесь они применяются с учетом возраста детей и тех психолого-педагогических проблем, в контексте которых возникает необходимость обращения к ним.

Методология – система принципов и способов организации, построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Понятие «методология» имеет два основных значения: а) система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности (в науке, политике, искусстве и т.п.); б) учение об этой системе, общая теория метода, теория в действии.

В общенаучном плане, метод (от греч. *methodos* – путь исследования, теория, учение) – «способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического и теоретического освоения (познания) действительности» (Большой энциклопедический словарь..., 1998. – С. 724).

Методика отвечает конкретным целям и задачам психолого-педагогического исследования, содержит в себе описание объекта и процедур изучения, способов фиксации и обработки полученных данных. На основе определенного метода может быть создано множество методик.

В современной методологии и логике науки выделяется следующая общая схема уровней методологии: уровень философской методологии; уровень методологии общенаучных принципов исследования;

уровень конкретно-научной методологии; уровень методик и техник исследования.

Одной из наиболее признанных и известных классификаций методов психолого-педагогического исследования является классификация, предложенная Б.Г. Ананьевым. Все методы он разделил на четыре группы: организационные; эмпирические; по способу обработки данных; интерпретационные.

Наблюдение – основной, наиболее распространенный в педагогической психологии (и в педагогической практике в целом) эмпирический метод изучения человека. Под наблюдением понимается целенаправленное, организованное и определенным образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта. Результаты фиксации данных наблюдения называются описанием поведения объекта.

Беседа – широко распространенный в педагогической психологии эмпирический метод получения сведений (информации) об ученике в общении с ним, в результате его ответов на целенаправленные вопросы. Это специфичный для педагогической психологии метод исследования поведения учащегося. Диалог между двумя людьми, в ходе которого один человек выявляет психологические особенности другого, называется методом беседы.

Тест (англ. test – проба, испытание, проверка) – в психологии – «фиксированное во времени испытание, предназначенное для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий» (Бурлачук Л.Ф., 2000.С. 325). Тест – основной инструмент психодиагностического обследования, с помощью которого осуществляется психологический диагноз.

Эксперимент – один из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Он отличается от наблюдения активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими переменными (факторами) и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта.

Формирующий эксперимент – применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого. Синонимы формирующего эксперимента: преобразующий; созидательный; воспитывающий; обучающий; метод активного формирования психики.

Экспериментальное обучение – один из современных методов исследования психолого-дидактических проблем. Различают два вида экспериментального обучения: индивидуальный обучающий эксперимент, уже прочно вошедший в науку; коллективное экспериментальное обучение, которое широко стало использоваться в психологии и педагогике лишь в 60-х гг. XX в.

## **2. Цели и задачи педагогической психологии**

### Задачи педагогической психологии

В педагогической психологии имеется ряд проблем, теоретическое и практическое значение которых оправдывает выделение и существование этой области знаний. Рассмотрим и обсудим некоторые из них.

1. Проблема соотношения обучения и развития. Одной из важнейших проблем педагогической психологии является проблема соотношения обучения и психического развития.

Рассматриваемая проблема является производной от общенаучной проблемы – проблемы соотношения биологического и социального в человеке или как проблемы генотипической и средовой обусловленности психики и поведения человека. Проблема генетических источников психологии и поведения человека является одной из важнейших в психологической и педагогической науках. Ведь от ее правильного решения зависит принципиальное решение вопроса о возможностях обучения и воспитания детей, человека вообще.

Как считает современная наука, напрямую воздействовать через обучение и воспитание на генетический аппарат практически невозможно и, следовательно, то, что дано генетически, перевоспитанию не подлежит. С другой стороны, обучение и воспитание сами по себе обладают огромными возможностями в плане психического развития индивида, даже если они не затрагивают собственно генотипа и не воздействуют на органические процессы.

В отечественной психологии эта проблема впервые была сформулирована Л.С. Выготским в начале 30-х гг. XX в.

Он обосновал ведущую роль обучения в развитии, отметив, что обучение должно идти впереди развития, быть источником нового развития.

Однако в связи с этим возникает ряд вопросов:

а) Каким образом обучение и воспитание ведут за собой развитие?

б) Всякое ли обучение способствует развитию или только проблемное и так называемое развивающее?

в) Как связаны между собой биологическое созревание организма, обучение и развитие?

г) Влияет ли обучение на созревание, и если да, то до каких пределов, затрагивает ли это влияние принципиальное решение вопроса о соотношении обучения и развития?

Другая проблема, которая теснейшим образом связана с предыдущей, – это проблема соотношения обучения и воспитания. Процессы обучения и воспитания в единстве своем представляют педагогический процесс, цель которого – образование, развитие и формирование личности. По сути своей, и тот и другой протекают при взаимодействии учи-

теля и ученика, воспитателя и воспитанника, взрослого и ребенка, находящихся в определенных условиях жизни, в определенной среде.

В круг рассматриваемой проблемы входит ряд вопросов:

а) Как эти процессы взаимообуславливают и взаимопроникают друг в друга?

б) Как влияют различные виды деятельности на обучение и воспитание?

в) Каковы психологические механизмы усвоения знаний, формирования умений, навыков и усвоения социальных норм, норм поведения?

г) В чем заключаются различия педагогического влияния в обучении и воспитании?

д) Как протекает непосредственно сам процесс обучения и процесс воспитания? Эти и многие другие вопросы составляют суть рассматриваемой проблемы.

Проблема учета сенситивных периодов развития в обучении. Одной из важнейших в изучении развития детей является проблема нахождения и максимально возможного использования для развития каждого ребенка сенситивного периода в его жизни. Под сенситивными периодами в психологии понимаются периоды онтогенетического развития, когда развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенному рода влияниям окружающей действительности. Так, например, в возрасте около пяти лет дети особенно чувствительны к развитию феноменального слуха, а по прошествии этого периода эта чувствительность несколько падает. Сенситивные периоды – периоды оптимальных сроков развития определенных сторон психики, процессов и свойств. Чрезмерно раннее начало обучения чему-либо может неблагоприятно сказаться на психическом развитии, точно так же как и очень позднее начало обучения может оказаться малоэффективным (Обухова Л.Ф., 1996).

Трудность рассматриваемой проблемы состоит в том, что не известны все сенситивные периоды развития интеллекта и личности ребенка, их начало, длительность и завершение. Подходя к изучению детей индивидуально, необходимо научиться прогнозировать наступление различных сенситивных периодов развития каждого ребенка.

Проблема одаренности детей. Проблема одаренности в отечественной психологии более пристально стала изучаться только в последнее десятилетие. Под общей одаренностью понимается развитие общих способностей, определяющих диапазон деятельности, в котором человек может достичь больших успехов. Одаренные дети – «это дети, обнаруживающие ту или иную специальную или общую одаренность».

В связи с этим возникает ряд вопросов, связанных с выявлением и обучением одаренных детей:

а) Что характерно для возрастной последовательности проявления одаренности?

б) По каким критериям и признакам можно судить об одаренности учащихся?

в) Как устанавливать и изучать одаренность детей в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения учащимися той или иной содержательной деятельности?

г) Как содействовать развитию одаренности учащихся в учебном процессе?

д) Как сочетать развитие специальных способностей с широкой общеобразовательной подготовкой и всесторонним развитием личности учащегося? (Лейтес Н.С., 2000).

Проблема готовности детей к обучению в школе. Готовность детей к обучению в школе – это «совокупность морфологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению».

В педагогической и психологической литературе наряду с термином «готовность к школьному обучению» употребляется термин «школьная зрелость». Эти термины почти синонимичны, хотя второй в большей мере отражает психофизиологический аспект органического созревания.

Проблема готовности детей к школьному обучению раскрывается через поиск ответов на ряд вопросов:

а) Как влияют условия жизнедеятельности ребенка, усвоение им социального опыта в ходе общения со сверстниками и взрослыми на формирование школьной готовности?

б) Какой системой требований, предъявляемых к ребенку школой, определяется психологическая готовность к школьному обучению?

в) Что понимается под психологической готовностью к школьному обучению?

г) По каким критериям и показателям можно судить о психологической готовности к школьному обучению?

д) Как построить коррекционно-развивающие программы для достижения готовности к школьному обучению?

Решение перечисленных и других психолого-педагогических проблем требует от учителя или воспитателя высокой профессиональной квалификации, немалую часть которой составляют психологические знания, умения и навыки.

#### *Задачи педагогической психологии*

Общая задача педагогической психологии состоит в выявлении, изучении и описании психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. Соответственно задачами педагогической психологии являются:

а) раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого;

б) определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта (социализация), его структурирования, сохранения (упрочивания) в индивидуальном сознании обучаемого и использования в различных ситуациях;

в) определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучаемого и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия (сотрудничество, активные формы обучения и др.);

г) определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучаемых и влияние этих процессов на интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;

д) изучение психологических основ деятельности педагога;

е) определение факторов, механизмов, закономерностей развивающего обучения, в частности развития научного, теоретического мышления;

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

з) разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы и др.

Взаимосвязь педагогической психологии с другими науками.

Уточнение предмета педагогической психологии требует также определения ее места среди других наук, прежде всего установления ее отношений к педагогическим дисциплинам, к общей и возрастной психологии.

По мнению Б.Г. Ананьева, педагогическая психология – пограничная, комплексная отрасль знания, которая "заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений" (Ананьев Б.Г., 2001).

В связи с такой «пограничностью» педагогики и психологии считаем необходимым, прежде всего, уточнить взаимосвязи между этими двумя науками.

Психология органично связана с педагогикой.

Между ними существует несколько «узлов» связи. Главный узел связи – предмет этих наук. Психология изучает законы развития психики человека. Педагогика разрабатывает законы управления развитием личности. Воспитание, образование детей и взрослых есть не что иное, как целенаправленное изменение этой психики (например, мышления,

деятельности). Следовательно, они не могут осуществляться специалистами, не владеющими психологическими знаниями.

Второй узел связи двух наук – показатели и критерии обученности и воспитанности личности. Степень продвинутости знаний школьников регистрируется по изменениям памяти, запасов знаний, способностям использовать знания в практических целях, владению приемами когнитивной деятельности, скорости воспроизведения знаний, владению терминологией, навыками переноса знаний в нестандартные ситуации и т.п. Воспитанность же фиксируется в мотивированных поступках, системе сознательного и импульсивного поведения, стереотипах, навыках деятельности и суждений. Все это означает, что симптомами достижений в образовательно-воспитательной работе взрослых с детьми выступают сдвиги в психике, в мышлении и поведении учащихся. Иначе говоря, результаты педагогической деятельности диагностируются по изменениям психологических характеристик воспитуемых.

Третий узел связи – это методы исследования. Межнаучные коммуникации двух отраслей знания имеют место и в методах исследований педагогики и психологии. Многие инструменты психологического научного поиска с успехом служат решению педагогических исследовательских задач (например, психометрия, парное сравнение, рейтинг, психологические тесты и др.).

### **3. Взаимосвязь педагогической психологии с отраслями психологии**

Связь педагогической психологии со смежными науками, в том числе возрастной психологией, является двухсторонней. Она руководствуется методологией исследования, представляющей собой «проекцию» общепсихологической науки; использует данные, поставляемые возрастной психологией и другими науками. Одновременно педагогическая психология сама поставляет данные не только для педагогической науки, но и для общей и возрастной психологии, психологии труда, нейропсихологии, патопсихологии и др.

В последнее время возрастная психология приобретает все большее значение как фундамент для педагогической психологии. Возрастная психология – это теория развития психики в онтогенезе. Она изучает закономерности перехода от одного периода к другому на основе смены типов ведущей деятельности, изменения социальной ситуации развития, характера взаимодействия человека с другими людьми (Обухова Л.Ф., 1996).

Возраст характеризуется не соотношением отдельных психических функций, а теми специфическими задачами освоения сторон действительности, которые приняты и решаются человеком, а также возрастными новообразованиями.

Исходя из этого, В.В. Давыдовым был сформулирован ряд принципов возрастной психологии:

- Каждый возрастной период должен изучаться не изолированно, а с точки зрения общих тенденций развития, с учетом предыдущего и последующего возраста.

- Каждый возраст имеет свои резервы развития, которые могут быть мобилизованы в ходе развития особым образом организованной активности ребенка по отношению к окружающей действительности и к своей деятельности.

- Особенности возраста не являются статичными, а определены общественно-историческими факторами, так называемым социальным заказом общества и др.

Все эти и другие принципы возрастной психологии имеют огромное значение при создании психологической теории усвоения социокультурного опыта в рамках педагогической психологии. Например, на их основе можно выделить следующие принципы педагогической психологии (на примере ее раздела – психологии обучения):

- а) Обучение строится на основе данных возрастной психологии о резервах возраста, ориентируясь на «завтрашний день» развития.

- б) Обучение организуется с учетом наличных индивидуальных особенностей учащихся, но не на основе приспособления к ним, а как проектирование новых видов деятельности, новых уровней развития учащихся.

- в) Обучение не может быть сведено только к передаче знаний, к отработке определенных действий и операций, а есть главным образом формирование личности учащегося, развитие сферы детерминации его поведения (ценности, мотивы, цели) и др.

#### **4. История становления педагогической психологии**

И.А. Зимняя выделяет три этапа становления и развития педагогической психологии.

- а) Первый этап – с середины XVII в. и до конца XIX в. может быть назван общедидактическим.

- б) Второй этап – с конца XIX в. до начала 50-х годов XX в., когда педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий.

- в) Третий этап – с середины XX в. и до настоящего времени. Основанием для выделения этого этапа служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии. Рассмотрим более подробно каждый из названных этапов развития педагогической психологии.

И.А. Зимняя назвала первый этап общедидактическим с явно ощущаемой необходимостью «психологизировать педагогику» (по Песталоцци).

Роль психологии в практике обучения и воспитания была осознана задолго до оформления педагогической психологии в самостоятельную научную отрасль. Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег и др. подчеркивали необходимость построения педагогического процесса на основе психологических знаний о ребенке.

Анализируя вклад Г. Песталоцци, П.Ф. Каптерев отмечает, что «Песталоцци понимал все обучение как дело творчества самого учащегося, все знания как развитие деятельности изнутри, как акты самодеятельности, саморазвития» (Каптерев П.Ф., 1982.). Указывая на различия в становлении умственных, физических и нравственных способностей ребенка, Песталоцци подчеркивал важность их связи и тесного взаимодействия в обучении, которое движется от простого к более сложному, чтобы в итоге обеспечить гармоническое развитие человека.

Идею о развивающем обучении К.Д. Ушинский назвал «великим открытием Песталоцци». Основной целью обучения Песталоцци считал возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. Он разработал систему упражнений, расположенных в определенной последовательности и имеющих целью привести в движение присущее природным силам человека стремление к деятельности. Однако задаче развития учащихся Песталоцци в некоторой степени подчинял другую, не менее важную задачу обучения – вооружение учащихся знаниями. Критикуя современную ему школу за вербализм и зубрежку, притупляющие духовные силы детей, ученый стремился психологизировать обучение, построить его в соответствии с «естественным путем познания» у ребенка. Исходным моментом этого пути Песталоцци считал чувственное восприятие предметов и явлений окружающего мира.

Последователем И.Г. Песталоцци был Ф.А. Дистервег, который основными принципами воспитания считал природосообразность, культуросообразность, самодеятельность.

Дистервег подчеркивал, что только зная психологию и физиологию, педагог может обеспечить гармоническое развитие детей. В психологии он видел «основу науки о воспитании», и полагал, что человек обладает врожденными задатками, которым свойственно стремление к развитию. Задача воспитания – обеспечить такое самостоятельное развитие. Самодеятельность ученый понимал как активность, инициативу и считал ее важнейшей чертой личности. В развитии детской самодеятельности он видел и конечную цель, и непереносимое условие всякого образования.

Ф.А. Дистервег определял ценность отдельных учебных предметов исходя из того, насколько они стимулируют умственную активность учащегося; противопоставлял развивающий метод обучения научному (сообщающему). Основы дидактики развивающего обучения он сформулировал в четких правилах.

Особое значение для становления педагогической психологии имело творчество К.Д. Ушинского. Его работы, прежде всего книга «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1868–1869), создали предпосылки для возникновения педагогической психологии в России. Воспитание ученый рассматривал как «создание истории». Предметом воспитания является человек, и если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях. Это означало изучение физических и психических особенностей человека, влияния «непреднамеренного воспитания» – общественной среды, «духа времени», его культуры и общественных отношений.

К.Д. Ушинский дал свою трактовку сложнейших и всегда актуальных вопросов:

- о психологической природе воспитания;
- пределах и возможностях воспитания, соотношении воспитания и обучения;
- пределах и возможностях обучения;
- соотношении воспитания и развития;
- сочетании внешних воспитательных воздействий и процесса самовоспитания.

Второй этап (с конца XIX в. до начала 50-х гг. XX в.) связан с периодом, когда педагогическая психология начала оформляться в самостоятельную отрасль, аккумулировав достижения педагогической мысли предшествующих столетий.

Как самостоятельная область знания педагогическая психология начала складываться в середине XIX в., а интенсивно развиваться – с 80-х гг. XIX в.

Значение первоначального периода развития педагогической психологии определяется в первую очередь тем, что в 60-е гг. XIX в. были сформулированы принципиальные положения, определяющие становление педагогической психологии как самостоятельной научной дисциплины. В то время были поставлены задачи, на которых должны быть сосредоточены усилия ученых, обозначены проблемы, которые необходимо было исследовать, чтобы поставить педагогический процесс на научную основу.

Руководствуясь потребностями воспитания и обучения, задачей формирования всесторонней личности, ученые того периода подняли вопрос о широком комплексном изучении ребенка и научных основах

руководства его развитием. Идея целостного разностороннего исследования ребенка прозвучала с большой убедительностью. Сознательно не желая ограничивать теоретическое обоснование педагогики одной психологией, они стимулировали развитие исследований на стыке разных наук. Рассмотрение в единстве и взаимосвязи трех основных источников педагогики – психологии, физиологии, логики – послужило основой контактов между психологией, физиологией и медициной, между психологией и дидактикой.

Этот период характеризуется формированием особого психолого-педагогического направления – педологии (Дж.М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.), в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития (см. анимацию).

Педология (от греч. *país* – дитя и *logos* – слово, наука) – течение в психологии и педагогике, возникшее на рубеже XIX–XX вв., обусловленное проникновением эволюционных идей в педагогику и психологию и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики.

Основателем педологии признан американский психолог С. Холл, который создал в 1889 г. первую педологическую лабораторию; сам термин придумал его ученик – О. Крисмент. Но еще в 1867 г. К.Д. Ушинский в труде «Человек как предмет воспитания» предвосхитил появление педологии: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях».

На Западе педологией занимались С. Холл, Ж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др. Основателем российской педологии является блестящий ученый и организатор А.П. Нечаев. Большой вклад в науку внес и замечательный ученый В.М. Бехтерев.

Первые 15 послереволюционных лет были благоприятными: шла нормальная научная жизнь с бурными дискуссиями, в которых вырабатывались подходы и преодолевались неизбежные для молодой науки трудности в развитии.

Педология стремилась изучать ребенка, при этом изучать комплексно, во всех его проявлениях и с учетом всех влияющих факторов. П.П. Блонский (1884–1941) определял педологию как науку о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды.

Педологи работали в школах, детских садах, различных подростковых объединениях. Активно осуществлялось психолого-педологическое консультирование; проводилась работа с родителями; разрабатывалась теория и практика психодиагностики. В Ленинграде и Москве действовали институты педологии, где представители разных

наук пытались проследить развитие ребенка от рождения до юности. Педологов готовили весьма основательно: они получали знания по педагогике, психологии, физиологии, детской психиатрии, невропатологии, антропометрии, антропологии, социологии, причем теоретические занятия сочетались с повседневной практической работой.

В 30-е гг. XX в. началась критика многих положений педологии (проблем предмета педологии, био- и социогенеза, тестов и др.), результатом чего явились два постановления ЦК ВКП(б). Педология была разгромлена, многие ученые репрессированы, судьбы других искалечены. Закрылись все педологические институты и лаборатории. Педологию вымарали из учебных программ всех вузов. Щедро наклеивались ярлыки: Л.С. Выготский объявлен «эклектиком», М.Я. Басов и П.П. Блонский – «пропагандистами фашистских идей». К счастью, многие смогли избежать подобной участи, сумев переквалифицироваться. Более полувека тщательно скрывалось, что цвет советской психологии – Басов, Блонский, Выготский, Корнилов, Костюк, Леонтьев, Лурия, Эльконин, Мясищев и другие, а также педагоги Занков и Соколянский были педологами. Еще совсем недавно при издании сочинений Выготского его лекции по педологии пришлось переименовывать в лекции по психологии.

Ряд работ П.П. Блонского, работы Л.С. Выготского и его сотрудников по детской психологии заложили фундамент современных научных знаний о психическом развитии ребенка. Труды И.М. Щелованова, М.П. Денисовой, Н.Л. Фигурина, создававшиеся в педологических по названию учреждениях, содержали ценный фактический материал, вошедший в фонд современных знаний о ребенке и его развитии. Эти труды были положены в основу и ныне действующей системы воспитания в младенческом возрасте и раннем детстве, а психологические исследования П.П. Блонского, Л.С. Выготского обеспечили возможность разработки теоретических и прикладных проблем возрастной и педагогической психологии в нашей стране.

Связь психологии с педагогикой дала мощный толчок изучению возрастных особенностей детей, выявлению условий и факторов, обуславливающих детское развитие. Стремление сделать педагогику психологической, внедрить психологию в педагогический процесс стало тем базисом, на котором была построена система педагогической психологии (хотя сам термин «педагогическая психология» в тот период еще не употреблялся), обусловило участие ученых разных специальностей в разработке ее проблем.

К концу XIX в. в русской психолого-педагогической науке не только сформировались основные области научной деятельности, но и были накоплены значительные данные, позволявшие сформулировать практические проблемы.

Идея психофизиологического исследования ребенка и использования его результатов в педагогической практике получила подкрепление в обосновании возможности изучения психических явлений экспериментальным путем. Использование эксперимента в условиях обучения, предпринятое И.А. Сикорским в 1879 г., вначале не получило широкого отклика в науке. Но с образованием психологических лабораторий, начиная с середины 80-х гг., эксперимент стал входить в жизнь, возникло активное стремление связать с ним педагогический процесс, т.е. создать качественно новую науку о воспитании и обучении.

Успехи психолого-педагогической науки вызывали интерес, с одной стороны, у педагогов-практиков, и с другой стороны, у философов и психологов, ранее не занимавшихся вопросами школьного образования. Педагоги почувствовали явную необходимость в прочных психологических знаниях, а психологи поняли, как много интересного и поучительного содержится в школьной жизни. Состояние науки и практики ясно показало, что школа и наука должны пойти навстречу друг другу. Но весь вопрос состоял в том, как это сделать, как организовать психологические исследования так, чтобы они прямо направлялись на решение педагогических задач. Столь же неизбежно встал вопрос о том, кто должен проводить такие исследования.

Решение сложных теоретических и методологических проблем педагогической психологии становилось невозможным без их обсуждения и всестороннего анализа. Этого требовало и дальнейшее развитие конкретных исследований, определение главных направлений движения исследовательской мысли. Иными словами, необходимо было значительное расширение научно-организационной деятельности.

Развитие педагогической психологии в России с начала XX в. прочно стало на научные основы. Утвердился статус этой науки как самостоятельной отрасли знания, имеющей важную теоретическую и практическую значимость. Исследования в этой области заняли ведущее место в отечественной психологической и педагогической науке. Это было связано с успехами в изучении возрастного развития, обеспечивающими авторитет возрастной и педагогической психологии не только в научной сфере, но и в решении практических задач воспитания и обучения.

Не только в науке, но и в общественном мнении утвердилась точка зрения, согласно которой познание законов детского развития является основой для правильного построения системы образования. Поэтому в разработку этих проблем включились ученые разных специальностей, лучшие русские умы, выдающиеся теоретики и организаторы науки, пользовавшиеся большим авторитетом, в частности: В.М. Бехтерев, П.Ф. Лесгафт, И.П. Павлов. Сформировалась целая плеяда отечественных психологов, активно занявшихся теоретическими и организационными вопросами изучения детского развития и построения научных ос-

нов воспитания и обучения. В эту плеяду входили прежде всего П.П. Блонский, П.Ф. Каптерев, А.Ф. Лазурский, Н.Н. Ланге, А.П. Нечаев, М.М. Рубинштейн, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др. Благодаря усилиям этих ученых развернулась интенсивная теоретическая, методологическая и научно-организационная деятельность, направленная на углубление и расширение научной работы, на пропаганду психолого-педагогических знаний среди практических работников системы просвещения, на повышение их квалификации. По их инициативе стали создаваться специализированные научные центры, обеспечивающие научно-исследовательскую и просветительскую деятельность и подготовку кадров. Получили распространение небольшие лаборатории, кружки, кабинеты по изучению развития детей при некоторых учебных заведениях, создавались психолого-педагогические общества, научно-педагогические кружки желающих направить свои усилия на совершенствование воспитания и обучения. Педагогическая психология стала составной частью содержания образования в педагогических учебных заведениях. Был поставлен вопрос об изучении основ психологии в старших классах средней школы, разработаны учебные курсы по психологии.

В отечественной педагогической психологии с 30-х гг. были развернуты исследования процессуальных аспектов обучения и развития:

- взаимосвязи восприятия и мышления в познавательной деятельности (С.Л. Рубинштейн, С.Н. Шабалин);
- соотношения памяти и мышления (А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, А.А. Смирнов, П.И. Зинченко и др.);
- развития мышления и речи дошкольников и школьников (А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.);
- механизмов и этапов овладения понятиями (Ж.И. Шиф, Н.А. Менчинская, Г.С. Костюк и др.);
- возникновения и развития познавательных интересов у детей (Н.Г. Морозова и др.).

В 40-х гг. появилось много исследований, посвященных психологическим вопросам усвоения учебного материала различных предметов: а) арифметики (Н.А. Менчинская); б) родного языка и литературы (Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, О.И. Никифорова) и др. Ряд работ связаны с задачами обучения чтению и письму (Н.А. Рыбников, Л.М. Шварц, Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин и др.).

Основные результаты исследований получили отражение в работах А.П. Нечаева, А. Бине и Б. Анри, М. Оффнера, Э. Меймана, В.А. Лайя и других, в которых исследуются особенности запоминания, развития речи, интеллекта, механизм выработки навыков и т.д., а также в исследованиях Г. Эббингауза, Ж. Пиаже, А. Валлона, Дж. Дьюи, С. Фрэнэ, Эд. Клапереда; в экспериментальном изучении особенностей научения (Дж. Уотсона, Эд. Толмена, Г. Газри, Т. Халла, Б. Скиннера);

в изучении развития детской речи (Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, П.П. Блонского, Ш. и К. Бюллеров, В. Штерна и др.); в развитии специальных педагогических систем – Вальдорфской школы (Р. Штейнер), школы М. Монтессори.

Основанием для выделения третьего этапа (с середины XX в. до настоящего времени) служит создание целого ряда собственно психологических теорий обучения, т.е. разработка теоретических основ педагогической психологии.

Так, в 1954 г. Б.Ф. Скиннер выдвинул идею программированного обучения, а в 60-е гг. Л.Н. Ланда сформулировал теорию его алгоритмизации; в 70-е–80-е гг. В. Оконь, М.И. Махмутов построили целостную систему проблемного обучения, что, с одной стороны, продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем, а с другой – соотносилось с положениями О. Зельца, К. Дункера, С.Л. Рубинштейна, А.М. Матюшкина и других о проблемном характере мышления, его фазности, начале возникновения мысли в проблемной ситуации (П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн).

В 1957–1958 гг. появились первые публикации П.Я. Гальперина и затем в начале 70-х годов – Н.Ф. Талызиной, в которых излагались основные позиции теории поэтапного формирования умственных действий, впитавшей в себя основные достижения и перспективы педагогической психологии. В то же время в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова разрабатывалась теория развивающего обучения, возникшая в 70-х гг. на основе общей теории учебной деятельности (сформулированной этими же учеными и развиваемой А.К. Марковой, И.И. Ильясовым, Л.И. Айдаровой, В.В. Рубцовым и др.), а также в экспериментальной системе Л.В. Занкова.

В период 40–50-х гг. С.Л. Рубинштейн в «Основах психологии» (Рубинштейн С.Л., 1999; аннотация) дал развернутую характеристику учения как усвоения знаний, которая с разных позиций детально разрабатывалась Л.Б. Ительсоном, Е.Н. Кабановой-Меллер и другими, а также Н.А. Менчинской и Д.Н. Богоявленским в концепции экстерииоризации знаний. Появившаяся в середине 70-х гг. книга И. Лингарта «Процесс и структура человеческого учения» (Лингарт И., 1970) и книга И.И. Ильясова «Структура процесса учения» (Ильясов И.И., 1986; аннотация) позволили сделать широкие обобщения в этой области.

Заслуживает внимания возникновение принципиально нового направления в педагогической психологии – суггестопедии, суггестологии Г.К. Лозанова (60–70-е гг. прошлого столетия), основой которого является управление педагогом неосознаваемыми учащимся его психическими процессами восприятия, памяти с использованием эффекта гипермнезии и суггестии. На этой основе разработаны методы активизации резервных возможностей личности (Г.А. Китайгородская), группо-

вого сплочения, групповой динамики в процессе такого обучения (А.В. Петровский, Л.А. Карпенко).

В 50-70-х гг. на стыке социальной и педагогической психологии проводилось множество исследований структуры детского коллектива, статуса ребенка в среде сверстников (А.В. Петровский, Я.Л. Коломинский и др.). Особая сфера исследования относится к вопросам обучения и воспитания трудных детей, формирования автономной морали у подростков в некоторых неформальных объединениях (Д.И. Фельдштейн).

В этот же период наметились тенденции к постановке комплексных проблем – воспитывающего обучения и обучающего воспитания. Активно изучаются:

- а) психолого-педагогические факторы готовности детей к школьному обучению;
- б) содержание и организация начального образования (Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.);
- в) психологические причины неуспеваемости школьников (Н.А. Менчинская);
- г) психолого-педагогические критерии эффективности обучения (И.С. Якиманская).

С конца 70-х гг. XX в. активизировалась работа в научно-практическом направлении – создании психологической службы в школе (И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин и др.). В этом аспекте выявились новые задачи педагогической психологии:

- а) разработка концептуальных подходов к деятельности психологической службы,
- б) оснащение ее диагностическими средствами,
- в) подготовка практических психологов.

Все многообразие этих теорий, однако, имело один общий момент – теоретическое обоснование наиболее адекватной, с точки зрения авторов, требованиям общества системы обучения – учения (учебной деятельности). Соответственно формировались определенные направления обучения. В рамках этих направлений обучения выявились и общие его проблемы: активизация форм обучения, педагогическое сотрудничество, общение, управление усвоением знаний, развитие обучающихся как цель обучения и др.

Так, например, отечественная педагогическая психология изучает:

- а) психологические механизмы управления обучением (Н.Ф. Талызина, Л.Н. Ланда и др.), образовательным процессом в целом (В.С. Лазарев и др.);
- б) управление процессом освоения обобщенных способов действия (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.);
- в) учебную мотивацию (А.К. Маркова, А.Б. Орлов и др.);

- г) индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса;
- д) сотрудничество (Г.А. Цукерман и др.) и др.;
- е) личностные особенности обучаемых и учителей (В.С. Мерлин, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев и др.) и др.

Таким образом, на этом этапе развития педагогическая психология становится все более объемной.

Итак, педагогическая психология – это наука о фактах, механизмах и закономерностях освоения социокультурного опыта человеком, закономерностях интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса. В целом можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления педагогическим процессом, исследует процессы обучения, формирования познавательных процессов и т.п.

В педагогической психологии имеется ряд проблем. Среди самых главных можно выделить следующие: соотношение обучения и развития, соотношение обучения и воспитания, учет сенситивных периодов развития в обучении; работа с одаренными детьми, проблема готовности детей к школьному обучению и др.

Следовательно, общей задачей педагогической психологии является выявление, изучение и описание психологических особенностей и закономерностей интеллектуального и личностного развития человека в условиях учебно-воспитательной деятельности, образовательного процесса. Этим обусловлена и структура этой отрасли психологии: психология обучения, психология воспитания, психология учителя.

## **Лекция 8. Психология воспитания и самовоспитания**

План лекции:

1. Понятие воспитание.
2. Методы и средства воспитания.
3. Способы влияния в воспитании.
4. Самовоспитание.

### **1. Понятие воспитание**

Понятие воспитания рассматривается многими науками (философия, социология, педагогика, психология и др.). Но даже в рамках одной науки нет единого подхода к его определению, так как оно объемно, многоаспектно и многозначно.

Приведем несколько определений понятия воспитания, имеющих-ся в педагогической литературе.

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в целом или отдельных ее качеств (80-е гг.).

Воспитание – целенаправленное управление процессом социального развития личности через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности (Рожков М.И., 1994).

Воспитание – это целенаправленная, содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека (Пидкасистый П.И., 1995).

Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых (Смирнов В.И., 1999).

Воспитание – это целенаправленное формирование отношений к системе наивысших ценностей достойной жизни достойного человека и формирование у ребенка способности выстраивать индивидуальный вариант собственной жизни в границах достойной жизни (Клюева Н.В., 2003).

Представленные определения имеют существенные различия в содержании и отражают наметившуюся тенденцию к гуманизации процесса воспитания, к усилению роли личности воспитанника в этом процессе.

Понятие воспитания неразрывно связано с понятиями «социализация», «обучение», «образование», «развитие». Взаимосвязи между этими понятиями также истолковываются по-разному. Например, И.П. Подласый предлагает следующую условную схему соотношения между ними и определения этих понятий.

**Формирование.** Процесс становления человека как социального существа под воздействием всех, без исключения, факторов.

**Развитие.** Процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека.

**Воспитание.** Направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него знаний, взглядов, убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни.

**Образование.** Результат обучения, объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый.

**Обучение.** Специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых.

Каждому понятию соответствует самостоятельный процесс, который может изучаться как отдельный (процесс обучения, процесс воспи-

тания и т.п.), а также выступать как средство эффективного функционирования следующего за ним в иерархическом ряду процесса (хотя в реальной педагогической практике эти взаимосвязи переплетены).

Следуя указанной схеме, обучение – средство получения образования; обучение и образование – средства воспитания и обучения, образование и воспитание – средства развития личности; обучение, образование, воспитание и развитие – средства формирования человека.

В литературе представлен и другой вариант соотношения между рассматриваемыми понятиями. На вершине иерархического ряда стоит понятие образования, которое определяется как «процесс педагогически организованной социализации». Остальные понятия Российской педагогическая энциклопедия истолковывает следующим образом:

Социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества.

Воспитание – изменение потребностно-ценностной сферы личности.

Обучение – изменение норм деятельности.

Развитие – изменение способностей (в узком смысле).

В такой интерпретации воспитание, обучение и развитие выступают средствами образования человека.

Несмотря на различие в подходах к определению воспитания и его взаимосвязи со смежными понятиями, в них зафиксировано как общее, что их объединяет, так и новые тенденции, характерные для современного этапа развития педагогической науки:

- направленность на развитие личности каждого воспитанника, опора на его индивидуальные особенности, а не на заданный образец (ориентация на индивидуальность);
- ориентация на взаимодействие с личностью воспитанника, а не на прямое воздействие на него (идея диалога);
- активизация внутренних ресурсов самого воспитанника (идея субъектности);
- усиление внимания к созданию необходимых условий для осуществления этих процессов (идея научно обоснованного психологического обеспечения педагогической деятельности).

В перечень основных понятий психологии воспитания необходимо включить компоненты процесса воспитания: цели – противоречия – закономерности – принципы – методы – формы – контроль – оценка результата.

Рассмотрим один из вариантов содержательного наполнения этих понятий.

Цель. Способствовать умственному, нравственному, эмоциональному и физическому развитию личности, всемерно раскрывать ее творческие возможности, формировать гуманистические отношения, бес-

печивать разнообразные условия для проявления индивидуальности ребенка с учетом его возрастных особенностей.

Противоречия. Внутреннее противоречие между новыми потребностями личности и возможностями их удовлетворения. Внешние противоречия между школой и семьей, словом и делом; внешними влияниями и внутренними стремлениями личности; требованиями взрослых и уровнем подготовленности воспитанников.

Закономерности (некоторые). Эффективность воспитания зависит: от сложившихся воспитательных отношений; от активности участников в педагогическом взаимодействии; от интенсивности воздействия на «внутреннюю сферу» личности, т.е. на систему мотивов, потребностей, эмоций, интеллекта личности; от сочетания педагогического воздействия и уровня развития вербальных и сенсомоторных процессов воспитанников; от интенсивности и качества взаимоотношений (общения) между воспитанниками.

Принципы воспитания:

1. Принцип общественной направленности воспитания.
2. Принцип связи воспитания с жизнью, трудом.
3. Принцип опоры на положительное в воспитаннике, человеке.
4. Принцип гуманизации воспитания.
5. Принцип личностного подхода в воспитании.
6. Принцип единства воспитательных воздействий.

Содержание воспитания. Содержание воспитания раскрывается как «базовая культура личности», куда входят: экономическая культура и культура труда; политическая, демократическая и правовая; нравственная и экологическая; художественная и физическая культура; культура семейных отношений, культура жизненного самоопределения (т.е. готовность быть субъектом собственной жизни).

Методы воспитания. Методы формирования сознания: рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа; увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример. Методы организации деятельности и формирования опыта поведения: упражнение, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, воспитывающие ситуации. Методы стимулирования: соревнование, поощрение, наказание.

Формы воспитания. Индивидуальные, микрогрупповые, групповые (по количеству участников) (коллективные – от 5 до 40 человек), массовые.

Контроль и оценка результата. Постоянная диагностика уровня воспитанности на основе критериев воспитанности (показателей уровня сформированности различных качеств личности и коллектива).

Другие авторы представляют структуру процесса воспитания в соответствии со своими позициями, которые в значительной степени совпадают с представленным вариантом.

В воспитательной практике российской системы образования существует бесценный успешный опыт, наряду с которым есть и неразрешенные проблемы. Но, как отмечает Р.С. Немов, без психологии основные проблемы воспитания не только не могут быть решены, но даже и правильно поставлены. Убедительным подтверждением высказанному тезису служит острейшая критика в адрес «бездетности» педагогической и даже психологической науки, развернувшаяся в 1980-е гг. Именно в это время начинается публикация научно-популярной психологической литературы (в частности, серия «Психологическая наука – школе»). Конец 1980-х гг. знаменуется как пик интереса общества к школьным проблемам, востребованности психологического знания.

В 1990-е г. происходит взаимообогащение педагогической практики психологической информацией и психологического знания педагогической практикой. Появляются учебники нового поколения по педагогике и педагогической психологии. Одной из важнейших проблем педагогической психологии является психологическое обоснование воспитательного процесса, обеспечивающее полноценное развитие личности каждого ребенка. Сюда входят:

- выявление психологических закономерностей формирования человека как личности;
- изучение психологических механизмов формирования морально-волевой сферы личности (нравственного сознания, нравственных чувств, нравственных поступков);
- выявление закономерностей психологической деятельности учащихся в условиях воспитательных воздействий;
- исследование психологических основ самовоспитания, семейного воспитания, специфики воспитательного процесса на разных этапах социализации ребенка;
- изучение психологических механизмов формирования различных качеств личности, психологических особенностей «трудных» детей и оказание им помощи;
- выявление условий эффективности воздействия коллектива на личность.

В педагогической психологии понятие воспитания, обучения, развития и их взаимосвязи имеют еще больший разброс толкований, чем в педагогике, поскольку велико количество зарубежных и отечественных психологических школ и воззрений отдельных психологов. Приведем некоторые из них.

В учебниках по педпсихологии 1970-х гг. (В.А. Крутецкий, А.В. Петровский) нет отчетливого определения понятий «воспитания», «развития». Например, А.В. Петровский термин «развитие» использует как синоним терминов «воспитание», «формирование» (развитие общих свойств личности, развитие личностной направленности, развитие зна-

ний и способов деятельности). В зависимости от контекста подчеркиваются различные аспекты, раскрывающие сущность процесса воспитания. Например: «Воспитание есть процесс, осуществляемый при взаимодействии воспитателей и воспитуемых, взаимодействии самих воспитуемых, являющихся не только объектами, но и субъектами воспитания» (А.В. Петровский).

В учебниках 1990-х гг. уделяется больше внимания понятийному аппарату психологии воспитания. Р.С. Немов, не давая специального определения воспитанию, отмечает отдельные его особенности в сравнении с обучением:

- воспитание и обучение – разные, но взаимосвязанные стороны педагогической деятельности (воспитывая – чему-то обучаем, обучая – воспитываем);

- обучение направлено на становление познавательных процессов, способностей, приобретение знаний, умений, навыков, т. е. на интеллектуальное и когнитивное развитие; воспитание – на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям;

- результат обучения – знания, умения, навыки; результат воспитания – свойства и качества личности, формы ее социального поведения;

- воспитание осуществляется в основном через межличностное общение людей; обучение – через различные виды предметной и практической деятельности;

- методы обучения основаны на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры; методы воспитания – на восприятии и понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры.

Цель современного воспитания – «сделать детей высоконравственными, духовно богатыми, внутренне «свободными и ответственными людьми» (Р.С. Немов). Средства воспитания – это способы организованного и неорганизованного воздействия воспитателей на воспитанников с целью выработки у них определенных качеств и форм поведения. Среди них указываются всевозможные виды научения (импринтинг, условно-рефлекторное, оперантное, викарное, вербальное). В основе научения – такие механизмы, как формирование ассоциаций, подражание, различение и обобщение, инсайт, творчество. К средствам воспитания автор относит также убеждение, внушение, преобразование когнитивной сферы, социальных установок, личный пример воспитателя.

В психологии воспитания широко используются понятия деятельности и общения, которые рассматриваются и как средства, и как факторы, и как сущностные характеристики процесса воспитания, в зависимости от контекста.

Сравним три следующих утверждения.

1. Воспитание есть взаимосвязанная деятельность педагогов и воспитанников.

2. Воспитание есть взаимодействие (т.е. общение) между учителем и учеником.

3. Для того чтобы выработать у ребенка уверенность в себе, необходимо включить его в разнообразные виды деятельности и общения.

В первых двух утверждениях термины «деятельность» и «общение» обозначают сущностные стороны воспитания, а в третьем – средства воспитания. Значительный вклад в психологию воспитания вносят исследования тех психологов, которые занимаются проблемами личностного развития.

Свою позицию относительно соотношения воспитания и развития предлагает В.Д. Шадриков. Он дифференцирует эти понятия следующим образом: «Развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью – полной реализации себя в обществе, однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание к тому, чего у него нет, но что дано в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах. Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор».

Таким образом, автор подводит фундамент под значительный объем содержания воспитания (вся культура), возлагая эту базисную функцию на нравственную составляющую. Он предлагает вновь ввести понятия «добродетель» и «добродетельные качества» личности. Воспитание «добродетелей и добродетели» рассматривается им как высшая цель, которой должны руководствоваться родители и педагоги. Основой воспитания добродетели является формирование «желания делать добро, умения делать добро и реального совершения добродетельных поступков» (В.Д. Шадриков).

Задачу воспитания добродетели может решить только педагог, ориентированный на новую педагогику, в центре которой – личность воспитанника. Выбираемые методы, формы, содержание деятельности и т.п. педагог должен суметь преобразовать в личностно-значимые для воспитанника.

В современной психологии все явственнее обозначается тенденция к исследованию духовности. В.П. Зинченко предлагает трехслойную структуру сознания. В нее входит кроме бытийно-деятельностного, рефлексивно-созерцательного слоя еще и духовный слой, который должен играть ведущую роль, «одушевлять и воодушевлять» бытийный и рефлексивный слои.

В духовном слое в качестве субъективной составляющей рассматривается «Я» в его различных модификациях и ипостасях, а в качестве объективной составляющей – «ТЫ». Этот слой сознания, задаваемый отношением «Я»–«ТЫ», формируется, по мнению автора, раньше или одно-

временно с другими слоями и может формироваться всю жизнь. Утверждается также, что направленности человеческих отношений к миру предшествует «взращивание» человеческого отношения к человеку.

Роль другого во мне и меня – в другом обсуждается в психологии восприятия человека человеком. Этот феномен имеет большое значение для практики воспитания. Высказывается предположение, что переживание от контакта с другим человеком, по-видимому, является генетически исходной формой восприятия человека человеком. Это есть феномен отраженной субъектности, способ «инобытия» одного человека в другом. Отраженная субъектность выступает «как продолженность одного человека в другом, как смысл первого для второго в динамике определений бытия последнего».

Указанная особенность межличностного восприятия является одной из основополагающих при осмыслении роли воспитателя в жизни отдельного воспитанника. В.П. Зинченко считает, что воспитатель выступает в роли «посредника» и что функция посредничества, ее профессиональное выполнение, являются свидетельством наивысшей квалификации воспитателя. Достигая этой функции, воспитатель начинает нечто значить, т.е. выступать в качестве знака.

Из сказанного следует, что «взращивание человеческого отношения к человеку» начинается с «всматривания, вчувствования» в другого (одноклассника, учителя, ученика, знакомого и незнакомого человека), сопровождается постоянной рефлексией (всматриванием, вчувствованием в себя и свои отношения с другими) и заканчивается практически действиями по осуществлению результативных контактов с другими. В отношении «Я»–«Ты», учитель и ученик находятся в симметричной позиции, поскольку учитель может стать значимым «Ты» для ученика, и ученик может стать интересным «Ты» для учителя.

Анализ существующих подходов к определению понятия воспитания, смежных с ним понятий, а также новых идей в психологии воспитания позволяет выделить следующие значимые моменты для психологического обеспечения процесса воспитания.

1. В психологии воспитания имеется значительный разброс в позициях авторов. Каждый из компонентов процесса воспитания, рассмотренных выше, имеет обширное психологическое обоснование, содержащееся в различных областях психологической науки (возрастная психология, психология труда учителя, психология самовоспитания, психология формирования убеждений, психология общения и т.д.). Создание единого курса психологии воспитания представляется трудноразрешимой задачей, поскольку феномен воспитания исключительно сложен.

2. В сознании педагога психологическая и педагогическая информация нередко существует параллельно. Многозначность подходов к выявлению психологических механизмов процесса воспитания приво-

дит к рассогласованию в его представлениях о возможных способах деятельности. Необходимо создать единое смысловое пространство. Это возможно лишь при условии, что и психолог образовательного учреждения осведомлен об имеющихся педагогических подходах к обсуждаемой проблеме.

3. Психолог может провести грамотную психологическую экспертизу и оказать педагогу помощь в выборе адекватной технологии решения поставленных задач.

Кроме того, он может оказать адресную квалифицированную помощь педагогу в решении его индивидуальных проблем, в создании программы личностного роста, поскольку важнейшим условием эффективности воспитания является личность педагога.

4. Психолог также испытывает определенные затруднения в процессе общения с педагогами, поскольку он «не проживает тех многочисленных ситуаций, в которых оказывается педагог. Они предстают перед ним в «отраженном» виде, а потому психолог и педагог могут «не услышать» друг друга. Следовательно, психологу необходим личный опыт педагогической деятельности в форме факультатива по психологии, кружковой работы, взаимопосещения занятий и совместного обсуждения реальных ситуаций с позиции педагога и с позиции психолога».

5. Для того чтобы педагог стал более компетентен в психологическом плане, а психолог – в педагогическом, необходим системный комплексный подход в организации воспитательной работы. Отдельные «мероприятия» (лекции специалистов, деловые игры без участия руководителей учреждения и т.п.), как показывает практика, малоэффективны.

**2. Методы воспитательного воздействия** – это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников.

### Классификация методов воспитания

Метод убеждений

Метод упражнений

Метод оценки и самооценки

Все методы воспитания можно условно разделить на три группы:

1. *Методы формирования сознания* – рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад.
2. *Методы организации деятельности и формирования опыта поведения* – упражнение, поручение, педагогическое требование, общественное мнение, воспитывающие ситуации.

3. *Методы стимулирования* – соревнование, поощрение, наказание.

**Средства воспитания** – способы организованного и неорганизованного воздействия с целью выработки определенных психологических качеств и форм поведения.

Средства воспитания по характеру воздействия на человека можно разделить на *прямые и косвенные*. *Прямые* средства включают в себя непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении. *Косвенные* содержат воздействия с помощью каких-либо средств, без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитуемого (чтение книг, ссыла на мнение авторитетного человека).

По включенности сознания воспитателя и воспитанника в процесс воспитания его средства делятся на *осознанные и неосознанные*. В случае использования осознанных средств воспитатель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитанник знает о ней и принимает ее. При использовании неосознанных средств воздействия принятие воспитательных влияний воспитанником происходит без сознательного контроля с его стороны, а также без преднамеренного воздействия со стороны воспитывающего лица.

По характеру направленности воспитательные воздействия, его средства можно разделить на *эмоциональные, когнитивные и поведенческие*. Они могут быть комплексными, включающими разные стороны личности воспитанника. Когнитивные воспитательные воздействия нацелены на систему знаний человека, на ее преобразование. Эмоциональные воспитательные воздействия призваны вызывать и поддерживать у воспитанника определенные аффективные состояния, облегчающие или затрудняющие принятие им других психологических влияний. Поведенческие воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека. Вынуждая его действовать определенным образом и обеспечивая соответствующие, положительные или отрицательные подкрепления совершаемым поступкам, такие влияния косвенно воздействуют и на личность.

В отдельную группу можно выделить методы психотерапевтического, психокоррекционного воздействия на личность. Традиционно психотерапия не была отделом педагогической психологии и понималась как способ лечения или предупреждения возникновения различного рода заболеваний, частично или полностью имеющих психогенную природу, т. е. зависящих от психологического состояния человека.

### **3. Способы влияния в воспитании**

*Заражение* – бессознательная, произвольная подверженность человека определенным психическим состояниям за счет многократного

взаимного усиления эмоций (паника, религиозный экстаз, массовый психоз и т.п.).

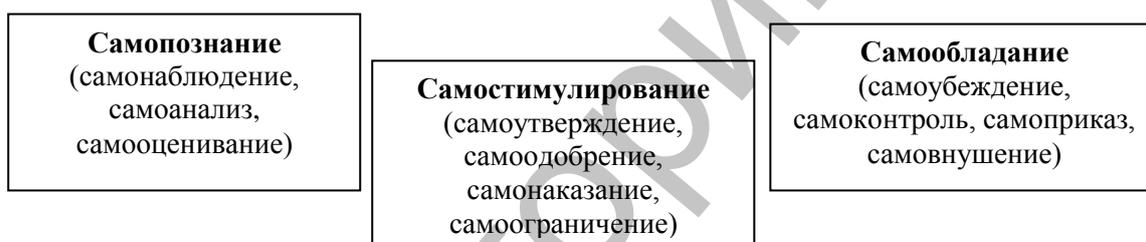
**Внушение** – целенаправленное, неаргументированное воздействие на человека. Информация воспринимается некритично. Эффективность внушающего воздействия зависит от авторитета источника, внушаемости человека, его возраста, функционального состояния, групповых эффектов и др.

**Подражание** – воспроизведение человеком черт и образцов демонстрируемого поведения (традиции, обычаи, мода и др.).

**Убеждение** – логическое аргументированное воздействие и принятие информации через согласие.

**4. Самовоспитание** – это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Воспитание без самовоспитания не возможно.

### Методы самовоспитания



## Лекция 9. Психология обучения

План лекции:

1. Понятие обучение.
2. Основные элементы процесса обучения.
3. Инновационное обучение.

### 1. Понятие обучение

По мере информационно-технологического развития общества и повышения требований личностному и образовательному уровню каждого следующего поколения все более остро встает вопрос о совершенствовании и научном обосновании системы обучения. С тех пор как общество начало создавать специальные образовательные структуры, стали возникать и научные теории, направленные на совершенствование этих структур. В настоящее время существуют многочисленные теории, концепции, разработки, объединенные под общим названием «педагогические технологии». В категорию «педагогические технологии» включены довольно разнородные исследования: от конкретных дидактических схем до методологических психологических концепций, обос-

новывающих фундаментальные подходы к анализу учебной деятельности. Учитывая специфику рассмотрения учебной деятельности с точки зрения психологии обучения, мы должны проанализировать те теории и концепции, которые раскрывают личностно-психологический аспект обучения.

В рамках *традиционного подхода*, при котором целью обучения ставилось формирование знаний, умений и навыков, доминировал анализ отдельных элементов учения. Как правило, учебная деятельность рассматривалась на результативном уровне, в абстрагировании от субъекта и объекта деятельности. Ученик воспринимался как формальная фигура, «приемник и накопитель» информации, передаваемой в виде знаний, умений и навыков.

Современная ситуация диктует новые требования. Тезис «научить знаниям» заменен тезисом «научить получать знания». Абстрактный «ученик» не существует, мы имеем дело с уникальным «Я», личностью ребенка, причем личностью развивающейся. В психологии современный прогрессивный взгляд на обучение реализуется в двух взаимодополняющих друг друга подходах: деятельностном и системогенетическом.

**Деятельностный** подход изначально строился как психолого-педагогическая концепция с ориентацией на практическое применение в рамках психологии обучения. Основоположником деятельностного подхода является Л.С. Выготский. Именно он первый выдвинул идею о том, что развитие осуществляется путем овладения в ходе обучения специальными орудиями. Функцию орудия выполняет знак (например, слово). По мере освоения манипулирования знаками («действий с орудиями») развиваются психические функции. Усвоение знаков и освоение действий с ними является основой развивающего обучения. Усвоение осуществляется за счет механизма *интериоризации*. Интериоризация выступает как формирование внутренних психических структур через внешнее воздействие. Обучение – есть, прежде всего, интериоризация внешней деятельности во внутреннюю психическую деятельность. Идеи Л.С. Выготского плодотворно разрабатывались отечественными учеными А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, П.Я. Гальпериным, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым и др. В результате были сформулированы категориальные рамки деятельностного подхода, которые можно выразить следующим образом:

– единицей рассмотрения учебной деятельности в рамках деятельностного подхода является действие. Это может быть специфическое «действие со знаком», «целенаправленные учебные мыслительные действия» или «умственные действия» и т.д.

Основным психологическим механизмом учебной деятельности является интериоризация.

Оценка уровня развития, т.е. эффективности процесса учения проходит на результативном уровне.

Формирование личности идет за счет воспитания, «социализации» (т.е. включения ребенка в систему социальных отношений).

Рассматривая различные подходы к организации учебной деятельности, необходимо помнить, что любая система обучения вызывает не только изменения в познавательной сфере ученика, но и существенную перестройку его личности. Если формирование личности не входит в центральную задачу организации учебной деятельности, то личностное развитие происходит стихийно, непредсказуемо, а иногда и дефектно. Современный подход диктует требование считать главным в обучении личностное развитие. Наиболее плодотворно эта задача решается в рамках системогенетического подхода, который используют прежде всего личностно-ориентированные, гуманистические концепции.

Второй подход, *системогенетический*, сформировался в рамках общей концепции изучения психики человека. Отечественные психологи обосновали идею системного формирования деятельности и психических способностей. Представление об уровне, иерархическом построении деятельности в ходе учения позволило вскрыть существенные механизмы психических изменений, рассмотреть учебную деятельность с ее «внутренней», процессуальной стороны. Наиболее полно именно в рамках обучения уровеньный анализ представлен в концепции В.Д. Шадрикова. По мнению автора, в ходе учения у ученика формируется ряд иерархически связанных уровней, представляющих систему учебной деятельности. Таких уровней можно выделить шесть:

*Личностно-мотивационный.* Учеба начинается с «принятия» ее учеником. Формируется мотивация на учебу (например, интерес). Определяется отношение ученика к предмету, учителю, способу преподавания и т.д. Развертывается познавательная и другие потребности, притязания, ценности, социальные связи и т.д.

*Компонентно-целевой.* Учащийся осваивает действия, с помощью которых можно усвоить предлагаемую информацию или применить ее на практике. Каждое действие имеет цель и значение. Эти составляющие действия приняты учеником настолько, насколько они могут быть согласованы с его субъективными способностями и возможностями.

*Структурно-функциональный.* Осваиваемые знания, навыки, учебные действия имеют эффективность только в том случае, если они встроены в единую систему учебной деятельности. Следовательно, между ними должны сформироваться определенные связи, обеспечивающие динамический (приспособительный) характер деятельности. Формирование связей между отдельными компонентами и определение их весомости для данной деятельности и происходит на структурно-функциональном уровне.

*Информационный.* Осуществляя учебную деятельность, ученик постоянно «вращается» в информационном поле. Однако усваивает он не всю информацию, а только «необходимую и достаточную» для решения стоящих перед ним задач. Таким образом, формируется ориентировочная основа учебной деятельности, которая может обеспечивать тот или другой уровень успешности деятельности.

*Психофизиологический.* Это уровень физиологических и психофизиологических систем, активационных механизмов, обеспечивающих энергетику деятельности учения.

*Индивидуально-психологический.* Каждый ученик осуществляет учебную деятельность по-своему. Задействовано разное сочетание способностей и их уровней развития, в каждой учебной ситуации активизированы различные психические функции (например, данное задание один ученик выполнит на уровне заучивания, другой – на уровне формально-логического понимания, третий – на уровне творческого решения).

Перечисленные уровни формируются и действуют не последовательно, а одновременно, обеспечивая формирование у ученика цели, образа деятельности, концептуальной модели, ориентировочной основы, способностей к учебе. Системно-уровневый анализ раскрывает собственно психологические механизмы овладения деятельностью учения. Данная концепция имеет универсальный характер и одинаково успешно может применяться как для анализа учебной деятельности, так и для профессиональной. В центре обучения находится конкретный человек, и система анализа предусматривает изучение способностей, интересов, целей, особенностей психических процессов и качеств личности. Особенное значение этот подход нашел в реализации принципа индивидуализации обучения.

Основные положения системогенетического подхода, внесенные в психологию обучения, заключаются в следующем:

- раскрытие механизмов учения на процессуальном уровне;
- формирование в ходе деятельности учения системы способностей. Наличие определенного уровня одаренности у каждого ребенка;
- индивидуально-личностный подход к ребенку.

Как уже было сказано, деятельностный и системогенетический подходы не противоречат друг другу, а взаимно дополняют. Современная психология обучения гармонично сочетает в себе достижения различных концепций, реализуя их в разнообразных практических технологиях обучения.

Приведенная ниже схема 2 позволяет более четко представить, какие задачи и принципы теории и практики обучения решает преимущественно тот или другой подход и в каких вопросах их роль равнозначна.

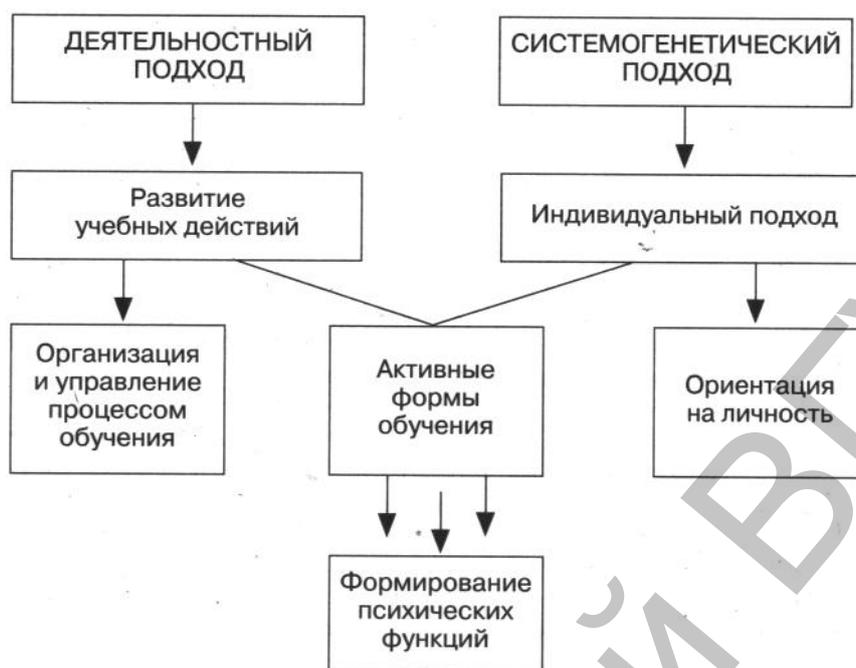


Схема 1 – Соотношение методологических подходов и задач обучения.

Указанные подходы обеспечивают научную методологическую базу для решения практических задач оптимизации учебной деятельности. Однако собственно решение реальных практических задач осуществляется через психологически ориентированные методические модели и технологии, внедряемые в практику образования. Рассмотрим некоторые конкретные группы, выделенные по основному психологическому содержанию, т.е. по тем психологическим механизмам, закономерностям или феноменам, которые лежат в основе теории.

*Группа «формирующих» теорий.* В нее входит все многообразие научно-практических разработок (концепций, моделей), в основе которых лежит управление процессом обучения, формирование учебной деятельности и умственных действий. Примером подобной теории может служить теория П.Я. Гальперина.

**Теория П.Я. Гальперина.** Широко известной теорией, в основе которой лежит учебное действие, является теория «*поэтапного формирования умственного действия*», предложенная П.Я. Гальпериным. В данной теории развитие интеллекта связано с целенаправленной системой действий и операций. Концепция П.Я. Гальперина была призвана обеспечить управление процессу обучения.

В обычных условиях обработка информации осуществляется в «поле прогноза». Это значит, что умственная деятельность должна обязательно включать в себя оценку и анализ того, что есть, и того, что может быть. Умственная деятельность определяется в данном случае как сложная системная структура умственного акта, включающая ин-

формацию, мотивацию, собственно операцию и личностное отношение. Формирование умственной деятельности – это, прежде всего, создание условий для ее развития. Основные понятия «теории поэтапного формирования умственных действий» сформулированы П.Я. Гальпериным еще в 1956 г. С того времени теория постоянно развивалась. В современном варианте концепция П.Я. Гальперина базируется на принципе иерархической системы. В основу формирования системы умственных действий у личности закладываются три базовые подсистемы.

Первая подсистема *ориентировки*, т. е. информационных признаков, на которые должен опираться учащийся для выполнения требуемой операции. Эта подсистема обеспечивает ученику полноту ориентировки в проблемной ситуации. Ориентировка в проблемной ситуации включает представление о конечном результате, условиях его достижения, о средствах и контроле достижения конечного результата. В результате таких представлений у ученика и формируется подсистема ориентировки в том действии или условиях его выполнения, которое провоцируется учебной деятельностью. Ученику задаются единицы умственной деятельности, с помощью которых он сможет конструировать образы и объекты реальности.

Вторая подсистема *интериоризации*. Эта подсистема обеспечивает перенос действия в умственный план. Она включает суммарное описание тех преобразований, которые необходимо произвести, чтобы действие из сенсомоторного превратилось в умственное. Такое построение является своего рода нормативным эталоном действия и включает шесть этапов:

- 1-й этап. Формирование мотивационной основы действия. На этом этапе у ученика определяется отношение к самому действию, его субъективный смысл;
- 2-й этап. Формирование схемы ориентировочной основы действия. Ученик воспринимает нормативный эталон действия в виде специальных знаний и формирует у себя систему необходимых и достаточных информационных признаков действия, позволяющих ему сориентироваться в содержании и последовательности осваиваемого действия;
- 3-й этап. Формирование материализованного действия. Новое для себя действие ребенок не может выполнить сразу в умственном плане. Вначале ему необходимо осуществить его как внешне опосредованное действие. Чем оно сложнее, тем сложнее материализация. Если действие имело аналоги в прошлом опыте ученика, то материализованных компонентов может быть очень немного, но никогда они «не сходят на нет». Самой типичной формой материализации является план действия. В нем последовательно закрепляются образы операций по совершению действия;

- 4-й этап. Формирование действия в плане социализированной речи. Все компоненты действия должны быть описаны словами – вербализованы. Степень развернутости вербализации зависит от возраста, речевого развития, от возможности описания конкретного элемента действия;

- 5-й этап. Формирование действия во внешней речи «про себя». Это промежуточный этап. Ученик, осуществляя действие «про себя», проговаривает все основные компоненты действия. Но внутренняя речь имеет развернутую форму и «созвучна» внешней речи. На этом этапе отпадают внешние опоры действия и заменяются символами (словами). По Выготскому, происходит «генез знака»;

- 6-й этап. Формирование умственного действия во внутреннем плане. От устной речи ученик переходит к умственному осуществлению действия и вербализации непосредственно результата. Словесные опоры свертываются, а элементы действия переходят на подсознательный уровень контроля. Происходит становление умственного действия.

Рассмотрим указанные этапы на конкретном примере формирования навыка счета. При обучении ребенка умственному действию счета вначале ему объясняют, как важно уметь считать, затем ставят его в ситуации, требующие владения навыками счета или понятия количества: «Подели конфетки на всех», «Возьми себе больше слив» (1-й этап). Затем ребенка знакомят с основными информационными признаками действия счета: «уменьшение-увеличение количества», символами цифр и т.д. (2-й этап). Следующий шаг – осуществление арифметических действий сложения-вычитания в материализованной форме: на палочках, предметах, на пальцах и т.п. (3-й этап). Теперь задачи решают в устной словесной форме: учитель вслух подробно проговаривает условия задачи, а дети подробно рассказывают, как они будут ее решать, и вслух делают вычисления (4-й этап). Когда ученики начинают успешно справляться с решениями задач в устной форме, им предлагается решить задачу в тетради «молча». Нередко можно увидеть, как при решении у ребенка беззвучно шевелятся губы, «произнося» последовательность вычислений (5-й этап). Наконец навык счета сформирован. Ребенок выслушивает условия задачи и сразу «в голове» приступает к ее решению, произнося вслух только полученный результат. Операции решения и счета у него максимально свернуты и оперативны (6-й этап).

Таким образом, происходит процесс интериоризации внешнего сенсомоторного действия во внутренний план и осуществляется формирование умственного действия.

Третья подсистема *контроля*. Для эффективного выполнения умственного действия все его элементы должны постоянно контролироваться. Для этого необходимо задать ученику разные ситуации его осуществления. Выполняя требуемое действие, ребенок формирует критерии оценки его сущностных составляющих, которые становятся осно-

вой подсистемы контроля, переходящей в самоконтроль умственного действия.

В результате формирования всех указанных подсистем происходит субъективное задание оптимальных условий для построения умственного действия.

*Группа «интеллектуальных» теорий* объединяет в себе концепции, технологии, модели, основой которых является формирование интеллектуального опыта ребенка, развитие мышления. Ярким примером является теория В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина.

**Теория В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина.** Строго говоря, в данном случае мы имеем дело не с одной теорией, а рядом концептуальных положений, в разное время разработанных Д.Б. Эльconiным и В.В. Давыдовым, но настолько гармонично дополняющих друг друга, научно обоснованно вписывающихся в практику, что на сегодняшний день аксиоматично сложилась единая концепция.

Основные тезисы теории базируются на методологическом постулате Л.С. Выготского об опережающей роли развития. Динамика развития вскрыта в *учении о возрастной периодизации развития*, разработанном Д.Б. Эльconiным. Каждому возрастному периоду соответствует особая ведущая деятельность, которая обуславливает главные изменения в личности. Он выявил связь между периодом развития, системой типичных социальных отношений ребенка и уровнем знаний и способностей. В результате таких соотношений ребенок с раннего возраста приобретает богатый теоретический и эмпирический опыт. Однако последний не очевиден и в большинстве случаев не используется школой. Потенциал ребенка значительно выше, чем его реализация в школьной практике. Возникает задача интенсифицировать деятельность учения, совершенствовать методы организации обучения.

Подобное совершенствование обеспечивается, по В.В. Давыдову, развитием *специальных мыслительных действий* (способов). Способы мышления делятся на две большие группы: *рассудочные* (эмпирические) и *разумные* (диалектические). Диалектические способы обеспечивают освоение абстракций, теоретических знаний. Они более высокоуровневые, чем эмпирические способы. Опираясь на концептуальные положения Л.С. Выготского о роли символических операций («действий с знаками») в развитии, В.В. Давыдов постулирует идею о первичном формировании абстрактных понятий (системы символов), через которые познается конкретное эмпирическое знание.

Восхождение *от абстрактного к конкретному* становится универсальным принципом освоения учебного материала. В соответствии с этой теорией освоение учебного предмета спиралевидно идет от абстрактно-общего центра к частным периферийным представлениям. Устанавливая, таким образом, существенную и всеобщую связь, ребенок на-

ходит общую генетическую основу для всех частных проявлений. В основе такой деятельности лежит операция *обобщения* – важнейшая операция мыслительной деятельности в учении. Она направлена на решение особых «*учебных задач*», суть которых состоит в овладении обобщенными способами действий, ориентированных на общие отношения осваиваемой предметной области. Так обеспечивается развивающее обучение. В ходе такой деятельности у ребенка активизируется и формируется познавательная потребность и соответствующая мотивация. Ребенок ведет себя как активный субъект познания, реализуясь как уникальная личность.

*Группа «личностных» теорий.* Современная практика обучения требует ставить в центр деятельности личность ученика. На это направлена группа теорий, ядром которых является общее развитие личности детей. Это направление носит название гуманистического. Примером может служить модель организации учебно-воспитательного процесса, предложенная Ш.А. Амонашвили.

***Теория Ш.А. Амонашвили.*** Теория известного грузинского педагога Ш.А. Амонашвили является в полном смысле слова психолого-педагогической технологией. Сугубо практический подход к гуманизации школьного обучения позволил Ш.А. Амонашвили создать положения, в основе которых лежит тезис о сочетании учебного опыта ребенка с формированием его нравственных установок. Это является результатом совместной деятельности педагога и ученика. Каждая нравственная ситуация, возникающая в группе детей, анализируется и «проживается» в школе Ш.А. Амонашвили всем классом вместе с учителем. Одна из целей учебной деятельности – духовная общность между учителем и его учениками, перестройка внутренних установок ребенка на процесс самопознания и саморазвития. Для формирования личностной уникальности ученика, по мнению Ш.А. Амонашвили, необходимо дать ему веру в себя, в свои способности. Ребенка в школе должны окружать любовь, ласка, уважение и мудрость со стороны прежде всего учителя.

Синтез «интеллектуальной» и «личностной» группы реализован в концепции коллективного способа обучения (КСО).

***Теория коллективного способа обучения (КСО) В.К. Дьяченко.*** Данная концепция явилась в свое время попыткой радикально решить основные проблемы традиционного школьного обучения: отсутствие индивидуального подхода к ученику, неадекватность в оценке познавательных возможностей ученика, пассивность и низкая самостоятельность детей на уроке, использование нерациональных методов обучения. По мнению автора, концепция КСО избавлена от указанных недостатков.

Основное внимание в КСО акцентируется на понятиях «коллектив» и «коллективное обучение». Дьяченко дает следующее определение: «коллективным можно назвать лишь такое обучение, при котором

коллектив обучает и воспитывает каждого своего члена, и каждый член активно участвует в обучении и воспитании своих товарищей по совместной учебной работе». Именно по этому принципу и строится обучение в технике КСО. Каждый ученик класса в течение занятий выполняет функции и ученика и учителя. Структурной единицей такой формы организации является *общение* учащихся в парах смешанного состава, которые в процессе урока меняются. Следует сказать, что общение в КСО является доминирующим механизмом взаимодействия и по времени, и по содержанию. Ближайшая цель каждого участника занятий – научить другого через общение всему тому, что знает и изучает сам. Каждую изучаемую тему участник занятий может излагать другим ученикам, работая с каждым по очереди до полного, прочного и всестороннего овладения вопросом. В результате каждый отвечает не только за свои знания и учебные успехи, но и за знания и успехи товарищей по учебной работе. В технике КСО, по мнению авторов, происходит полное совпадение коллективных и личных интересов: чем больше и лучше я обучаю другого, тем больше и лучше я знаю сам. Основная задача педагога – организация и руководство процессом КСО.

По мнению известного психолога А.Г. Асмолова, система КСО формирует более ценную социально-педагогическую структуру класса, чем традиционная система обучения. Взаимодействие на основе сотрудничества позитивно влияет на формирование личности ученика.

Следующая группа может быть условно названа «моделями активных методов обучения». В рамках этого направления разрабатываются идеи развития познавательной активности через активные методы обучения, и *проблемное обучение*. «Проблемное обучение заключается в создании (организации) проблемных ситуаций, осознании, принятии и разрешении этих ситуаций в процессе совместной деятельности ученика и преподавателя при максимальной самостоятельности первого и направляющем руководстве второго». Классические положения проблемного обучения изложены в концепции А.М. Матюшкина.

**Теория А.М. Матюшкина.** В основе теории проблемного обучения лежит идея о формировании познавательной активности личности через создание соответствующих дидактических и психологических условий. Этого можно достигнуть только в случае понимания обучения как личностно-опосредованного процесса взаимодействия учителя и ученика в рамках самоактуализации и сотрудничества. По мнению автора концепции, определяющими понятиями являются «задача» и «проблемная ситуация». Задача понимается как специфически поставленная цель в системе соответствующих условий, т.е. она должна включать цель решения, наличные условия ситуации и вопрос о способе достижения указанной цели. Когда подобная задача встает перед учеником, то он воспринимает ее как проблемную ситуацию. Проблемная ситуация,

по А.М. Матюшкину, характеризуется как активное психическое состояние, возникающее у личности при выполнении задачи в условиях субъективного открытия «новых знаний». Таким образом, ядром проблемной ситуации становится неизвестное новое знание, которое собственно и должен открыть для себя ученик, чтобы достигнуть поставленной цели. Для решения этой задачи ученику необходимо использовать специальные действия поиска нужного знания, его логических связей и обобщения информации. Сущность проблемного обучения, таким образом, сводится к активной мыслительной обработке задания и самостоятельного вывода. Роль педагога состоит в корректировке действий ученика. Процесс проблемного обучения включает два этапа:

- постановку и усвоение проблемной ситуации;
- поиск неизвестного в проблемной ситуации (главное звено в проблемном обучении).

Второй этап осуществляется учеником самостоятельно или с помощью педагога. Однако роль учителя сводится к созданию условий, которые способствуют созданию у ученика потребности в поиске нового знания. В условиях школьного обучения проблемная организация учебной деятельности имитирует условия творческого поиска и формирует у учащихся креативные способности и творческое мышление. Подобная деятельность развивает у учащихся интерес, удовлетворенность учебным процессом, активизацию потребности самоактуализации и в целом формирует творческую личность.

Другой тип активизации учебного процесса, возникший независимо от проблемного обучения, выразился в появлении так называемых активных методов обучения, разработанных в психологии и использующих объективные механизмы и закономерности развития психики. Как и в проблемном обучении, основной идеей остается представление об активности личности в обучении. *Активные методы обучения – это ускоренные способы обучения, направленные прежде всего на развитие и совершенствование психических навыков и личностных способностей ученика, необходимых для реализации учебной деятельности.* При использовании активных методов освоение знаний идет как процесс взаимодействия ученика и учителя. Все формы активных методов, используемых в практике школьного обучения, можно условно разделить на две группы:

*Первая группа.* Активные формы традиционных способов обучения. Это группа методов, методик, приемов, разработанных в педагогике и дидактике, преследующих цель активизации процесса усвоения знаний.

Примером могут служить специфические варианты уроков, разработанные в 1970-х гг. на факультете педагогической подготовки ЛПИ им. А.И. Герцена, в частности «БИТ-урок», или *интегрированный* урок, включающий три взаимосвязанных элемента: беседу, игру, творчество. Преподаватель проводит предварительную беседу с учениками по теме

урока, объясняет цели, создает нужную мотивацию, эмоциональный тон занятия, знакомит с материалами опорного конспекта. Затем проводится групповая игра-эстафета. Завершающая часть урока включает задание творчески применить полученные знания. Основное преимущество БИТ-урока в его мобильности, развивающем характере и занимательности для учащихся. Не менее интересно проходят уроки «Где? Что? Когда?»; «уроки-диспуты»; микросеминары (подготовка, сообщение, обобщение и анализ усвоения знаний проводится за один урок); урок-практика (учитель дает возможность ученикам самостоятельно разработать проект, обеспечивающий комплексное использование знаний и навыков. Например, «как улучшить внешний вид школьного двора?»); и т.п.

Заметно повышают познавательный интерес учащихся «дидактические игры» – специальные формы занятий, которые, включая учебное содержание, реализуются в игровой форме. Это разнообразные кроссворды, игры в «небылицы», игры «да-нет», мнемические игры, интеллектуальные игры и т.д.

*Вторая группа.* Собственно активные методы обучения. В эту группу попадают методы, разработанные в психологии с целью активизировать личность в учебной деятельности, уменьшить давление стереотипов, развить способности к пониманию сущности проблем, сформировать навыки управления своими эмоциями и принятия решения в неоптимальных условиях.

Основной задачей обучения в этом случае становится формирование творческих способностей. К числу таких методов относится, например, «*мозговой штурм*» (или «мозговая атака», брейнсторминг), разработанный А.Ф. Осборном. Педагогическая модификация предложена Г.С. Альтшуллером. При использовании данного метода происходит коллективное решение неординарной задачи. Творческий процесс фактически разделен на две последовательные операции: генерация идей и критика идей. Соответственно и ученики делятся на «генераторов» и «критиков». Ученикам формулируется творческая задача и группе «генераторов» предлагается за ограниченное время сформулировать как можно больше вариантов решения. Поощряются любые решения, самые фантастические. Затем все предложенные идеи анализируются «критиками». В итоге выбирается самое оптимальное решение задачи. Существуют адаптированные способы работы на каждом этапе и у каждой роли. Другой метод – «*синектика*». При этом методе идет изучение и критическая оценка условий задачи по принципу «проблема как она дана» – «проблема как она понята». Синектика включает четыре этапа:

1. переработку условий задачи, генерацию и сочетание идей;
2. применение различных аналогий;
3. выбор решения и определение последовательности операций;
4. принятие окончательного решения.

Осуществление учебной деятельности предполагает активизацию поведения личности ученика. Для этого необходимо использовать учебные методы, связанные с активной коммуникативной деятельностью. Особенно эффективно себя зарекомендовали метод анализа конкретных ситуаций, метод инцидента и деловые игры.

**Метод анализа конкретных ситуаций.** Метод основан на анализе конкретных ситуаций-казусов. Выделено четыре вида таких ситуаций: ситуация-иллюстрация; ситуация-упражнение; ситуация-оценка; ситуация-проблема. Используемые для обучения ситуации должны удовлетворять ряду требований:

- в основе ситуации должны лежать вполне реальные события;
- ситуации должны быть интересными;
- материал, лежащий в основе того или иного случая, должен носить поучительный характер.

Для реализации метода можно использовать различные способы. Группу учеников делят на мини-группы (3–5 человек). Каждая группа анализирует ситуацию самостоятельно, а затем мнения «сталкиваются» в общем обсуждении. Заданную ситуацию каждый разбирает индивидуально и представляет в письменном виде. Затем происходит обсуждение предложенных вариантов решения. При обсуждении каждый ученик имеет возможность сравнивать результаты своего анализа с мнением других членов группы.

**Метод инцидента.** Занятие по методу инцидента начинается с того, что учитель кратко знакомит учеников с каким-то случаем (инцидентом), происшедшим с их сверстником. Полной информацией об инциденте располагает лишь учитель. После краткого ознакомления ученики должны задать учителю как можно больше вопросов для получения более полной информации. Затем они самостоятельно или по группам анализируют инцидент: формулируют проблему и принимают решение.

**Деловая игра.** В последние десятилетия в практике школьного обучения все большую популярность завоевывают инновационные и деловые игры. И те и другие направлены на самораскрытие личности, но инновационные – в большей степени акцентируют творческий потенциал ученика, а деловые – моделируют системы отношений. *Игровой метод* – это форма воссоздания социального и предметного содержания реальной действительности, в рамках которой учащийся усваивает абстрактные по природе знания, закрепляет умения и навыки в реальном процессе подготовки и принятия решения. Чаще всего используется игра-импровизация. Ее особенность в том, что учащиеся знают основной сюжет, характер своей роли, сама же игра проходит в виде импровизации. Для того чтобы игра успешно выполняла учебную задачу, необходимо соблюдение ряда условий. Игра должна иметь общую и понятную всем участникам тему. Ход игры координируется лидерской группой,

выдвинувшейся из числа участников. Наличие ведущего для снятия возможных конфликтов также является важнейшим условием. В игровой группе необходимо поддерживать благоприятный морально-психологический климат. Игра не должна содержать угрозу, т.е. иметь итоговую оценку по принципу «правильно-неправильно», «хорошо-плохо». Игру необходимо заранее готовить и проводить под руководством профессионального ведущего. Выполнение этих и некоторых других условий, владение технологиями игрового моделирования позволяет получить при использовании данного метода максимальный эффект не только в плане обучения, но и реализации воспитательных целей.

Большинство приведенных форм учебной деятельности наиболее результативны в старших классах школы, но при определенной модификации они могут использоваться и в младших группах. Поскольку внешние причины действуют через внутренние условия, внимание в организации учебной деятельности необходимо сосредоточить на этих внутренних условиях. На стыке «группы активных методов обучения» и «личностных» формируется особая группа теорий, в основе которых лежит использование глубинных психических механизмов. Примером теорий, используемых в практике обучения, могут служить следующие.

**Теория суггестопедии.** Одна из современных теорий, основанная на работах В.М. Бехтерева и строящаяся на использовании эмоциональных механизмов не критичного восприятия информации. Суггестопедия – обучение методом *погружения, внушения*. В основе данной теории лежит разработка активного метода обучения с элементами релаксации, внушения и игры. Обучение этим методом снимает такую форму давления, как *оценка*. Все строится на принятии сообщения от педагога через внушение. Путем специальных приемов снимается психологическая защита и расширяются возможности внушающего воздействия слова. В бодрствующем состоянии обеспечивается существенное обострение памяти, рост объема активизируемой информации, повышение скорости запоминания и воспроизведения. Существует ряд условий для реализации данного метода. Из наиболее важных:

- 1) безусловный авторитет преподавателя;
- 2) однозначность формулировок внушения;
- 3) выразительность учебных материалов;
- 4) релаксация, доверие к преподавателю и вера в возможность осуществления задач обучения;
- 5) влияние успехов товарищей по группе;
- 6) двуплановость передачи нового материала.

Слова и фразы, несущие смысловую нагрузку (один план) сопровождаются эмоционально окрашенными жестами, интонацией, мимикой (второй план).

Для учеников суггестопедия выглядит как свободная деятельность по решению задачи, не вызывающая напряжения, дискомфорта и неприятных эмоций. Вместе с тем в ходе ее накапливаются знания, укрепляются творческие возможности детей и повышается вера в собственные силы. Суггестопедию могут проводить только специально подготовленные педагоги-психологи.

Суггестопедия создает благоприятный эмоциональный фон, способствует преодолению учащимися неверия в свои силы.

**Теория нейролингвистического программирования (НЛП).** НЛП была разработана в 80-х гг. XX в. американскими психологами *Джоном Гриндером и Ричардом Бендлером*. По мнению авторов, НЛП – это технология образовательного процесса, способ провоцировать человеческое обучение и управлять им. НЛП занимается исследованием субъективного опыта в процессах, при помощи которых люди чему-то обучаются. Классический принцип традиционного школьного обучения заключается в «передаче ученикам какого-то объема информации». По мнению разработчиков НЛП, этот принцип должен быть изменен на «организацию субъективного опыта для включения механизмов по приему и переработке информации». Для этого используется ряд разработанных в НЛП техник, благодаря которым на нейронном уровне формируются последовательности, ассоциативно связывающие необходимую учебную информацию с личностно-значимыми и эмоционально привлекательными признаками, факторами, словами. В результате возникают *нейро-лингвистические* субъективные структуры. В зависимости от задействованной модальности структуры могут быть визуальными, слуховыми, кинестетическими образами. Соответственно всех людей можно разделить на: визуалов (зрительный тип); аудиалов (слуховой тип); кинестиков (двигательный тип); дигиталов (мыслительный тип).

С точки зрения техник НЛП в процессе обучения необходимо учитывать, к какому типу принадлежит ребенок, и формировать субъективные структуры преимущественно данного типа. Как и технику суггестопедии, обучение с помощью НЛП могут проводить только специально подготовленные психологи.

*Группа альтернативных теорий.* На протяжении всего времени существования массовой школы неоднократно возникали попытки сформулировать принципиально новые подходы к организации учебного процесса. Это многочисленные «авторские школы», в которых специфика организации обучения строится на уникальном авторитете личности конкретного педагога. Сюда же относятся и подходы, стремящиеся переструктурировать систему задач, стоящих перед школьным обучением, с познавательных и информационных на духовные и личностно-формирующие. Примером может служить концепция вальдорфской школы.

**Вальдорфская школа Р. Штайнера.** Вальдорфская школа относится к альтернативным технологиям обучения, основная задача которых заключается в предоставлении ребенку условий для самовоспитания и самообучения.

В основе концепции вальдорфской школы лежит идея о духовном формировании ребенка, нравственном развитии как основной задаче системы обучения. Внимание, прежде всего, обращено на освоение ребенком норм нравственного поведения. Как и в других альтернативных технологиях, обучение идет через формирование единой мировоззренческой системы в сознании ребенка. Учитель, прежде всего, друг и старший товарищ. Уроки строятся как естественный процесс познания мира. Например, детям рассказывают какую-то историю из детской жизни, имеющую нравственный смысл, а затем все вместе обсуждают ее. На естественных, знакомых детям предметах и событиях раскрываются знания по физике, математике или естествознанию. Активно используются механизмы ассоциации, обобщения, сравнения и противопоставления. В результате ребенок получает в естественной форме научную и практическую информацию, ему не приходится делать напряженных усилий, чтобы понять и запомнить получаемые знания.

В особую группу – *группу свободных моделей обучения* - выделены теории для развития одаренных детей, где особое внимание направлено на свободное индивидуальное развитие творческого потенциала ребенка, формирование самоактуализирующейся личности. Примером может служить теория «свободного класса».

**Теория «свободного класса».** Концепция теории «свободного класса» разработана в 1970-х гг. в американском университете штата Иллинойс. В основе данной модели лежит система свободно организуемых занятий. Ребенок получает возможность осуществлять свободный индивидуальный поиск в выбранном направлении. Как и другие модели этой группы, технология «свободного класса» ориентирована на особо одаренного ребенка, где упор сделан на активизацию индивидуальной исследовательской деятельности. Дети сами выбирают предмет и темп занятий, соответствующие их интересам, способностям, особенностям личности. К каждому ребенку учитель подбирает индивидуальный «ключик» в организации взаимоотношений, форм и способов обучения. Основным принцип организации обучения – *нестандартность*. Нестандартно используются и время, и помещение, и наглядные пособия, и учебная программа, и т.д.

Занятия в «свободных классах» не ограничены жестким расписанием. Ребенок занимается соответственно своим интересам, и занятие может продолжаться до нескольких недель. Выбрав проблему для исследования, ребенок занимается ей до тех пор, пока не закончит работу или не потеряет к ней интерес. Работает он по своему выбору в группе

или индивидуально. Основная роль учителя – внимательно наблюдать за детьми, оказывать при необходимости индивидуальную помощь, поощрять творческую деятельность ребенка во всех сферах. Учитель выполняет и функцию контроля, а также одну из важнейших своих функций – помочь ребенку освоить навыки социального взаимодействия, в частности коммуникативные. Учитель демонстрирует образец активного слушателя, партнера по общению, педагога, тем самым ненавязчиво показывая ребенку пример образца социального поведения. По окончании уроков каждый ребенок подробно рассказывает учителю, чем он занимался в течение учебного дня. В «свободном классе» каждый ребенок развивается по своему индивидуальному графику.

Итак, мы познакомились с отдельными группами исследований, отчасти характеризующими многоцветную картину современного научного и практического обеспечения учебной деятельности. Можно утверждать, что современная «вооруженность» системы обучения разнообразными технологиями находится на высоком уровне. Это предоставляет широкие возможности учителю найти именно тот вариант, который наиболее оптимален для его конкретных условий. Вместе с тем нельзя рассчитывать на какие-то абсолютные рецепты для организации учебной деятельности. Основным принципом реформирования современной школы – это внедрение в практику образования самых разнообразных технологий.

*Обучение* – предполагает совместную деятельность обучающего и обучаемого; характеризует процесс передачи знаний, умений и навыков от обучающего к обучаемому; акцентируется внимание на том, что делает обучающий, на его специфических функциях в процессе научения.

В настоящее время обучение – это многосторонний процесс, включающий разные элементы различных его направлений. Эта многосторонность обучения позволяет использовать для каждой ступени образовательной системы, для каждой конкретной ситуации обучения преимущества того или иного направления обучения

Обучение представляет собой форму организации процесса передачи знаний, социальную систему, направленную на передачу новому поколению опыта предшествующих. Организация обучения разворачивается в пространстве и времени. В системе обучения активно взаимодействуют обучающий и учащийся. Это взаимодействие осуществляется путем общения, в результате которого осуществляется учебная деятельность.

Обучение имеет много сторон. Психологическая сторона обучения выражается в структуре учения, его механизмах, как особой специфической деятельности; в психологических особенностях личности ученика и учителя; в психологических основах методов, способов и форм обучения.

*Переменными составляющими процесса обучения* выступают: содержание учебной деятельности, методы, средства и организационные формы обучения, учебная деятельность обучающихся.

*Методы обучения* являются способами обучающего взаимодействия педагога и обучающихся. Тенденция развития методов обучения отражает динамику перехода от методов деятельности педагогов (требование, инструктаж, информация и др.) к методам деятельности обучающихся (поиск, упражнения и др.) и от них к методам самоорганизации и самостоятельности. Это имеет особенно важное значение в связи с активным внедрением дистанционного обучения в систему образования различного уровня.

*Средства обучения* выступают как материализованный носитель метода. Средства обучения как фактор учения. Средства обучения – информационные носители, способы получения, передачи и обработки информации. Средства делят на традиционные, аудиальные, визуальные, на базе компьютеров. Они позволяют передавать и получать информацию, а средства на базе компьютеров перерабатывать информацию. Обучающие системы имеют в своей основе обучающую программу, моделирующую все этапы процесса обучения. Конфиденциальность работы с компьютером и постоянный диалог – это значимые факторы средств обучения на базе компьютера. Средства на промежуточном, предварительном и итоговом контроле знаний влияют на эффективность этого процесса. Средства позволяют быстро контролировать обучение и это влияет на эффективность.

*Формы обучения* как фактор учения. Организационные формы представляют собой ограниченную во времени и организованную в пространстве совместную деятельность педагогов и обучающихся. Формы (объяснения, отработки, и контроля) обучения – это виды занятий. Формы обучения различаются и оцениваются по функциям (объяснение, отработка, контроль). Это самостоятельная работа, контрольные работы, семинары, коллоквиумы и лекции. Эти условия влияют на эффективность обучения. Формы обучения оцениваются по классическим характеристикам. Формы контроля – контрольные, коллоквиумы, тесты, экзамены, зачеты. Формы обучения не должны выполнять иных функций, чем те, для которых они предназначены. В процессе обучения у обучающихся формируются приемы учебной деятельности.

Обучение влияет на умственное развитие учащихся, может ускорить прохождение соответствующих этапов этого развития или даже видоизменить их последовательность. В то же время результат и процесс учебной деятельности, в свою очередь, зависят от уже достигнутого учащимся уровня развития и овладения им приемами умственной деятельности. Исследования показали, что при правильной организации обучения удастся ускорить формирование ценных свойств психической

деятельности. Вместе с тем характер усвоения знаний, быстрота и легкость, с которой они усваиваются, широта их переноса на решение новых задач непосредственно определяются уровнем умственного развития учащихся, проявляющимся прежде всего в сформированных у них качествах ума – самостоятельности, критичности и других, то есть в определенных особенностях его личности.

Обучение, как часть воспитания, подвержено действию его наиболее общих закономерностей и так же, как воспитание, зависит от конкретно-исторических, социокультурных условий жизнедеятельности общества. Сущность процесса обучения: социальная, педагогическая и психологическая.

К функциям процесса обучения относятся: формирование знаний, умений и навыков; формирование мировоззрения; профориентация; креативность; подготовка к непрерывному образованию; развитие личности и самостоятельного мышления.

## **2. Основные элементы процесса обучения**

Основными элементами процесса обучения являются учение и преподавание.

*Учение* – специфическая форма самостоятельной познавательной деятельности человека, направленная на овладение опытом предшествующих поколений, зафиксированным в материальной и духовной культуре общества.

Учение рассматривается:

- как деятельность;
- как процесс постановки и решения задач;
- как реализация умственных действий или интеллектуальных операций, таких как анализ и синтез, отождествление и различение, абстрагирование и обобщение, ориентировка и селекция, классификация и сериация, кодирование и перекодирование.

*Преподавание* один из основных системообразующих компонентов процесса обучения. В структуре обучения преподаванием называют процесс деятельности педагога, который может функционировать только в результате тесного эмоционально-интеллектуального взаимодействия с обучающимся как в непосредственной, так и опосредованной форме. Но, в какой бы форме это взаимодействие ни вступало, процесс преподавания обязательно предполагает наличие активного процесса учения. Таковым он выступает при условии, когда деятельность обучающихся обеспечивается, организуется и контролируется педагогом, когда в процессе обучения осуществляется целенаправленное формирование у обучающихся готовности к самообразованию, когда целостность процесса обучения обеспечивается общностью целей преподавания и учения.

Предметом деятельности преподавания выступает управление учебной деятельностью обучающихся в рамках того содержания образования, которое предопределяется задачами развития интеллектуальных, нравственных и физических сил и способностей обучающихся.

Управленческая деятельность преподавания складывается из планирования собственной деятельности обучающихся на занятии, организации этих деятельностей, стимулирования активности и сознательности деятельности обучающихся по усвоению знаний и способов деятельности, контроля, регулирования уровня обученности и выполнения обучающимися учебных действий, анализа результатов обучения и прогнозирования дальнейших успехов в личностном развитии обучающихся.

Руководящая роль педагога в процессе преподавания состоит в том, чтобы осуществлять управление активной и сознательной деятельностью по освоению учебного материала. Для этого необходимо:

- создавать благоприятные условия для принятия этих задач обучающимся;
- давать четкие инструкции им о способах предстоящей учебной деятельности;
- оказывать обучающемуся своевременную, необходимую и достаточную помощь;
- побуждать у обучающихся любознательность, любопытство, чувство долга и ответственности.

### **3. Инновационное обучение**

Основное отличие инновационного обучения от нормативного в том, что оно развивает весь потенциал личности. Инновационное и нормативное обучение по-разному относятся к будущему. *Нормативное* обучение направлено на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях, в то время как *инновационное* подразумевает развитие способностей к совместным действиям в совершенно новых беспрецедентных ситуациях.

Основные принципы инновационного обучения

1. Предвосхищение (постоянное стремление к переоценке ценностей и сохранение тех, которые обладают непреходящей значимостью) и предугадывание (опережение других).
2. Включение в обучение репродуктивных компонентов творчества.
3. Возможность появления нового социального типа отношений между преподавателем и учащимся:
  - ✓ сотрудничество
  - ✓ взаимопомощь
  - ✓ сотворчество
4. Создание условий развития личности (личностно-ориентированное обучение вместо обучающего и контролирующего).

## Лекция 10. Психология учебной деятельности

План лекции:

1. Структура учебной деятельности.
2. Уровни мотивации учебной деятельности.

### 1. Структура учебной деятельности

Приступая к осуществлению учебного процесса, учитель имеет определенную цель и мотив деятельности. У ученика, включенного в этот процесс, также есть цель и мотив деятельности, но они другие, чем у педагога. Целью педагога является «научить чему-то ученика». Целью ученика является «усвоить что-то». Мотивом деятельности учителя может выступать интерес к соответствующей профессиональной деятельности, необходимость обеспечения своего существования через эту деятельность, чувство долга, любовь к детям и т.п. Мотивом деятельности ученика может быть интерес к предмету, стремление самоутвердиться, страх перед родителями, требующими посещения школы, конформизм и т.п. Мотивы учителя и ученика не только могут не совпадать, но и быть прямо противоположными.

Теперь рассмотрим способы, которыми осуществляют учебную деятельность учитель и ученик. Первый – с помощью определенных приемов объясняет содержание, стимулирует интерес, контролирует и проверяет учеников. Второй – с помощью тоже вполне конкретных приемов усваивает содержание, воспринимает и перерабатывает информацию, реализует деятельность самоконтроля, самокоррекции и т.д. И тут мы также видим существенные различия в используемых действиях, операциях, способах, формах. Казалось бы, наиболее устойчивая структура – предмет обучения. Однако и здесь мы видим существенные расхождения. Абстрактное научное содержание, преподнесенное конкретным учителем, имеет признак субъективизма в оценке данной информации. Знания, воспринятые и осознанные учеником, приобретают характеристику «субъектной отнесенности», т.е. становятся понятиями знаниями, но они могут быть очень далеки от первичного, абстрактного знания и от того, что передавал учитель.

Еще более сильное отличие мы можем увидеть в способах коммуникации, которыми пользуются учитель и ученик, в функциональных состояниях, эмоциональных оценках той и другой стороны. Мы видим, как восприятие и реализация деятельности ученика и учителя существенно отличаются, но вместе с тем они осуществляют единую (совместную) учебную деятельность. Как же достигается это единство?

Учебная деятельность требует от участвующих в ней не «одинаковости» ее осуществления, а *однаправленности*. Именно в недоучете данного факта заключается ошибка многих учителей, которые требуют

от учеников «делай как я» или оценивают их « меряя на себя ». С феноменом объективного психологического различия составляющих совместной учебной деятельности учителя и ученика связана ее эффективность. Чем более сближено понимание целей («я хочу этому научить» - учитель, «я хочу именно этому научиться» – ученик), мотивация (настроенность на учебный процесс в данный момент и ученика и учителя), эмоциональное принятие учебной ситуации (и для учителя и для ученика она эмоционально привлекательна ), согласование способов подачи, восприятия и переработки информации, форм корректировки, контроля и самоконтроля деятельности, тем успешнее идет учебный процесс. Приведенная ниже схема 1 иллюстрирует описываемую ситуацию. Воздействие педагога «через» предмет изучения направлено на ученика. В этом же направлении сконцентрированы мотивы и эмоциональное настроение, используются наиболее адекватные способы и формы действий и приемов. В идеале ученик, имея в принципе другие интересы, приемы, отношения, направляет свою активность на учителя и через него на предмет изучения.

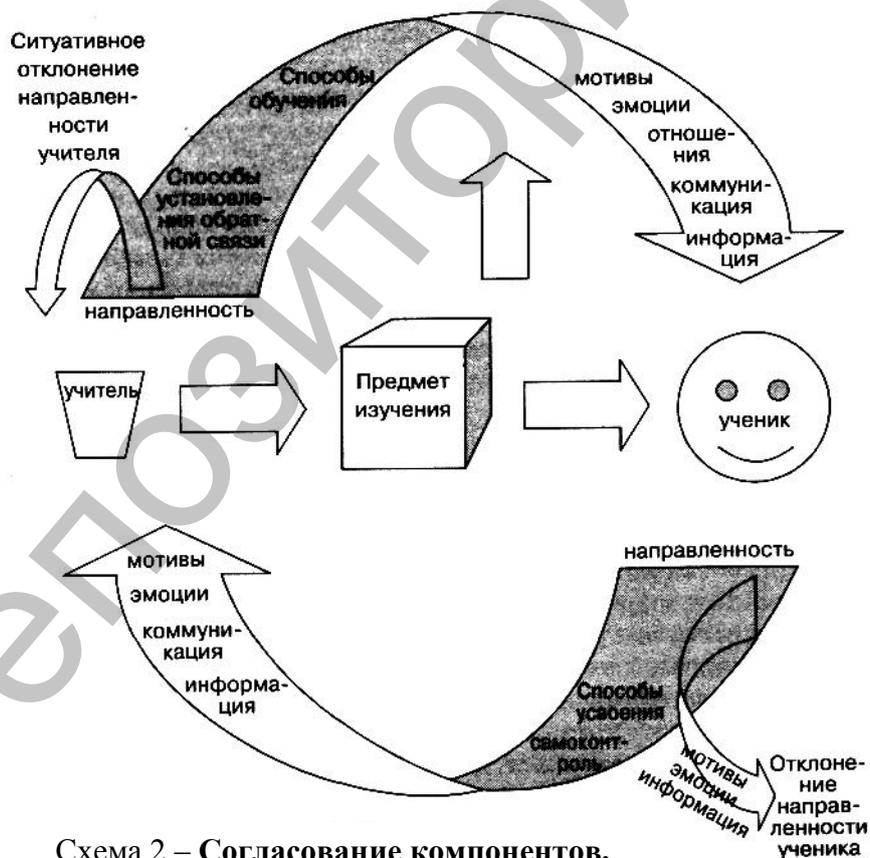


Схема 2 – Согласование компонентов, составляющих учебную деятельность.

Таким образом, учебная деятельность становится максимально однонаправленной и успешной. Однако отклонение в сторону хотя бы одной составляющей приводит к рассогласованию, деформации деятельности и понижению ее эффективности. Например, учитель все свои силы направляет на объяснение материала урока, а ученик в это время ждет не дожидаясь конца уроков, чтобы бежать поиграть в хоккей, следовательно, его направленность будет совсем другая, а эффективность учебной деятельности, несмотря на старания учителя, крайне низкая. Другой пример: учительница поссорилась со своим мужем и расстроенная пришла на урок. Во время урока ее мысли возвращались к личным проблемам. Ученики, заметив ее рассеянность, стали вести себя более свободно. Нарушения дисциплины вывели ее из себя, она накричала на учеников, эффективность работы резко понизилась.

На приведенной схеме учитель влияет через предмет на ученика, направляет на него свои мотивационные, эмоциональные, коммуникативные и другие воздействия. Появление факторов, не связанных с учеником, может уводить воздействие в другую сторону. Такую же картину можно наблюдать и в поведении ученика. Возникновение побочных факторов деформирует учебную деятельность, вызывая другое направление личностной активности.

Таким образом, учебная деятельность – это деятельность ученика по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач». Ряд исследователей (П.Я. Гальперин, И.И. Ильясов, А.М. Матюшкин, А.В. Петровский, Н.Ф. Талызина и др.) выделяют признаки учебной деятельности:

- направленность на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- освоение общих способов действий и научных понятий;
- общие способы действий предваряют решение задач;
- закономерность изменений в субъекте деятельности;
- изменение психических свойств и поведения обучаемого.

Учебная деятельность имеет определенную структуру и содержание. Анализ содержания учебной деятельности начинается с определения ее предмета:

- усвоение знаний;
- овладение обобщенными способами действий;
- отработка приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам обучающийся.

Учебная деятельность не тождественна усвоению, она направлена на изменение самого субъекта; усвоение же опосредует интеллектуальные и личностные изменения ее субъекта, что также входит в предмет учебной деятельности. Успешность учебной деятельности зависит от

того, насколько обучаемый стал ее субъектом, и какие изменения появились у него. В данном контексте речь идет о внутренней стороне учебной деятельности.

К средствам учебной деятельности относят:

- мыслительные операции, лежащие в основе познавательной и исследовательской функций учебной деятельности (анализ, синтез, обобщение, классификация и др.);
- знаковые (языковые) вербальные средства, в форме которых усваивается знание, рефлексится и воспроизводится индивидуальный опыт;
- фоновые знания, посредством включения в них новых знаний структурируется индивидуальный опыт ученика.

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, а также внутренние новообразования в психике и деятельности (мотивационные, ценностные, смыслообразующие). Продукт учебной деятельности органично входит в индивидуальный опыт. От его структурной организации, системности, глубины, прочности во многом зависит дальнейшая деятельность человека, успешность его общения, профессиональной деятельности.

Обращаясь к внешней структуре учебной деятельности, В.А. Сластенин выделяет следующие основные компоненты: цель, мотивы, учебные действия (операции), результат.

В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин выделяют в структуре учебной деятельности следующие компоненты:

- учебная мотивация – то, что побуждает ученика к учебной деятельности;
- учебная задача – то, что ученик должен освоить;
- учебные действия – то, что ученик должен сделать, чтобы обнаружить свойства изучаемого предмета;
- контроль – действие с помощью которого проводится проверка соответствия между сделанным и образцом;
- оценка – определение того, достиг ученик результата или нет

## **2. Мотивация учебной деятельности**

Проблема мотивации на учебу – одна из важнейших и острейших проблем школы. Одному ученику интересно на уроке, другому – скучно, один хочет учиться, а другой – пассивен. Почему так происходит? Для ответа на этот вопрос рассмотрим основные механизмы мотивации. Общеизвестно, что любая деятельность проходит тем более эффективно, чем более она мотивирована. Мотивация – это стремление человека что-то сделать. На сегодняшний день существует мощная теоретическая база, объясняющая психологическую сущность. Рассмотрим основные концептуальные положения мотивации.

Формирование учебной деятельности начинается с принятия ее учеником. Возникает желание выполнить ее наилучшим образом, называемое детерминирующей тенденцией, являющейся исходным моментом формирования учебной деятельности. Формирование этой тенденции приводит к активизации познавательной потребности, которая определяет личностный смысл будущей деятельности для ученика. Так возникает первичная мотивация на учебную деятельность.

Мотивация – это соотнесение целей, стоящих перед человеком, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности, т.е. ее желаний, потребностей и возможностей. В обучении мотивация выражается в принятии учеником целей и задач обучения как лично для него значимых и необходимых. Мотивация может быть положительной и отрицательной. Например, если ученик выражает желание учиться, стремится как можно лучше выполнить учебную деятельность – значит, у него положительная мотивация, выражающаяся в направленности на учебу. Другой ученик стремится всеми силами избежать учебы и школьных занятий, проявляя отрицательную мотивацию к учебной деятельности.

Любая деятельность, в том числе и учебная, направлена на достижение цели. Цель – это представление о будущем результате, о том, что должно быть получено. Цель выступает в двух аспектах.

1. Цель – результат нормативного образца, который должен быть достигнут учеником. Внешне он выражен в виде учебного задания, а внутренне – в виде субъективного образа потенциального результата. Внешние, формирующие цель воздействия, преломляясь через внутренние условия, трансформируют представление об эталонном результате в субъективную цель деятельности. Так формируется второй аспект цели.

2. Цель – уровень достижений, представляющий собой количественный аспект цели. В зависимости от оценки своих возможностей, стремлений, прошлого опыта и социальных факторов ученик определяет для себя тот уровень достижения цели, который для него будет удовлетворительным. Например, готовясь к контрольной работе, один ученик рассчитывает написать ее на «пятерку», а другой будет счастлив, если получит «три».

В виде цели выступает лишь желаемый результат. Именно «желаемость», привлекательность будущего результата придают ему мотивирующий характер. Привлекательность может быть внутренней, когда результат привлекателен сам по себе, и внешней, когда результат привлекателен своими последствиями. Если ученику интересна учеба тем, что он получает на уроке новые знания, то это внутренняя привлекательность учебной деятельности. Если ученик занимается, чтобы получить одобрение родителей или повысить свой статус среди одноклассников, то это внешняя привлекательность. Психологи выделили факторы внешней и внутренней привлекательности цели обучения.

Внутренняя привлекательность возникает тогда, когда результат:

- а) обеспечивает самостоятельность мыслительной работы и деятельности;
- б) позволяет добиться авторитета в группе;
- в) открывает путь собственного развития;
- г) повышает престиж;
- д) обеспечивает самовыражение;
- е) обеспечивает безопасность;
- ж) вызывает чувство удовлетворения от правильно выполненного задания;
- з) увеличивает возможность социально-психологических контактов;
- и) удовлетворяет потребность в самоактуализации и самореализации;
- к) обеспечивает материальное благополучие;
- л) создает чувство самооценности.
- м) обеспечивает социальное признание.

Одни и те же цели могут быть привлекательны для одних и непривлекательны для других. Субъективно привлекательность выражается в мотиве деятельности, т.е. когда субъективная цель соотносится с актуальной потребностью, возникает мотив. Мотив – это то, что позволяет ученику приписывать результату определенную ценность и значимость. Мотив является определившимся намерением, желанием что-то сделать и вместе с целью составляет основной регулятор поведения, включенный в высший уровень психологической системы деятельности. Чем выше привлекательность и значимость результата для личности, тем сильнее будет мотив.

Соответственно целям существует внешняя и внутренняя мотивация. Внешняя мотивация непродуктивна и, как правило, кратковременна. Осуществляя учебу на основе внешней мотивации, ученик часто испытывает внутренний дискомфорт несогласованности требований деятельности с глубинными потребностями и мотивами. Возникновение дополнительных трудностей или снижение интенсивности внешнего фактора (например, уменьшение угрозы наказания) приводят к прекращению учебной деятельности. Внутренняя мотивация – это внутриличностная заинтересованность в деятельности – самомотивация. Она зависит от таких факторов, как значимость деятельности, любопытство, креативность, соперничество, уровень притязаний и т.п. Внешняя мотивация строится на внешних факторах: боязни наказания, приобретения каких-то моральных или материальных льгот и т.п.

Степень внутренней мотивации зависит от знания результатов своей деятельности, т.е. от эффективности обратной связи в процессе обучения. Попытки повысить мотивацию каким-либо другим способом в целом оказались безуспешными.

В школьной практике мотивация на учебу чаще всего выступает в форме интереса. Глубокие интересы могут возникнуть только на основе внутренней мотивации. Поскольку основной потребностью человека является познание мира и утверждение себя в нем, в учебной деятельности, обеспечивающей это познание, заложен мощный источник внутренней мотивации. Задача педагога заключается в раскрытии внутреннего потенциала.

Учебная деятельность внутренне противоречива. С одной стороны, она обладает внутренней привлекательностью, так как обеспечивает ученику чувство собственной значимости и силы как результата знания. С другой – она всегда несет в себе опасность неуспеха, зависимости от учителя и чувство несвободы. В зависимости от того, какая сторона учебной деятельности доминирует, у ученика будет формироваться установка на активное, творческое, самостоятельное поведение, или пассивное, закомплексованное следование указаниям учителя. Психологи выявили базовые факторы, влияющие на субъективное принятие той или иной степени успешности деятельности учеником.

В зависимости от сочетания данных факторов у ученика формируется тот или иной тип направленности. Ученик, как правило, имеет свое мнение о собственных способностях – субъективную оценку своих возможностей. Он имеет представление о том, сколько усилий он согласен затратить для решения проблемы. Трудность задания – это основная внешняя причина. Ученик субъективно оценивает трудность по тем затратам, которые, как ему кажется, потребуются от него при решении задачи. Если для ее решения ученику, по его мнению, потребуется мало сил, то он будет расценивать задачу как легкую, и наоборот. В результате если ребенок при столкновении с задачей расценивает ее как достижимую с учетом указанных факторов, то формируется положительная направленность на деятельность. При принятии решения о бесполезности каких-либо попыток для достижения успеха формируется состояние нулевого мотивационного потенциала. Деятельность оказывается невыполненной.

На базе вышеприведенных факторов формируется субъективная вероятность успеха. У ученика есть определенная самооценка своих возможностей. Если задача легкая, то субъективная вероятность успеха равна «1». Если задача средней трудности, то субъективная вероятность успеха оценивается приблизительно «0,5». Субъективная вероятность успеха в задаче, оцененной как очень трудная, приближается к «0». При очень высокой субъективной вероятности успеха и минимальных затратах, связанных с выполнением деятельности, человек испытывает состояние скуки, при очень низкой вероятности и трудности задачи, заведомо превышающей способности, у ребенка возникают страх и тревога. Чем выше субъективная значимость деятельности, тем сильнее тревога. Ответственный ученик будет испытывать чувство тревоги перед вступ-

пительным экзаменом гораздо сильнее, чем перед рядовой контрольной. Наибольший комфорт и привлекательность вызывают задачи средней трудности, поскольку успех в них определяется прежде всего способностями и усилиями самого ученика. Именно в таких заданиях ребенок может реализовать себя, и они вызывают его интерес.

Указанный механизм раскрыт в концепции мотивации достижений, объясняющей активность обучения. В ней интерпретирована связь между побуждением успеха (избегания неудачи) и трудностью самой задачи. При решении любой задачи активизируется соответствующая потребность, которая включает определенную диспозицию мотива достижения успеха и мотива избегания неудачи. Побуждение к деятельности определенного уровня зависит от субъективной вероятности успеха. В процессе обучения ученик воспринимает цель деятельности в виде «нормативного уровня», характеризующегося качественными и количественными параметрами, соотнося ее со своими возможностями, оценкой ситуации, субъективной вероятностью достичь успеха и избежать неудачи. В результате формируется личный стандарт исполнения деятельности, или уровень притязаний, включающий субъективные качественные и количественные характеристики, которым должен, по мнению ученика, удовлетворять будущий результат его деятельности. В итоге формируется потребность достижений, т.е. предрасположенность к принятию в будущей деятельности максимально высокого личного уровня исполнения. Чем выше потребность достижений, тем более сложные задания будет выбирать ученик. Потребность достижений выступает центральным психическим регулятором учебной деятельности и стержнем внутренней мотивации.

Другой важный психологический механизм, обеспечивающий научение, раскрыт в концепции самоактуализации А. Маслоу. В данной концепции раскрыт феномен самоактуализации, обусловленный активностью у человека мотива личностного роста. Чем более интересную и творческую деятельность осуществляет ученик, тем более удовлетворяется его мотив роста (т.е. стремление человека повысить свои знания, продуктивность), но в отличие от других потребностей в данном случае удовлетворение ведет не к насыщению потребности, а к увеличению мотивации. Таким образом, «включение» мотива роста создает устойчивую мотивацию на обучение.

В значительной степени формирование мотивационных установок у ребенка в учебном процессе обусловлено поведением педагога, стилем его управления. Его задача – формировать у ученика веру в свои силы и, как следствие, – максимально высокую потребность достижения, что в значительной степени обуславливает самостоятельность и самоорганизацию личности ребенка. Учитель должен максимально обеспечить интерес урока и соответственно мотивацию учеников.

В результате психологических исследований была выделена группа учебно-познавательных мотивов, т. е. специфических мотивов, направленных на усвоение научной информации и учебных навыков. Учебно-познавательные мотивы имеют определенную динамику формирования. Выделяются, по крайней мере, три уровня их развития:

- широкий познавательный, направленный на усвоение новых знаний;
- собственно учебно-познавательный, направленный на овладение способами добывания знаний;
- уровень самообразования, направленный на совершенствование своей учебной деятельности в целом.

Важнейшим моментом в развитии мотивации является переход с одного уровня на другой. А.К. Маркова охарактеризовала взаимосвязь динамики мотивации с возрастом школьников:

- в начальной школе формируется широкий познавательный мотив;
- в средних классах школы начинают действовать учебно-познавательные мотивы;
- в старших классах школы актуализируется мотив самообразования.

Учебно-познавательные мотивы выступают как личностные новообразования процесса обучения. Учебные программы, способы и формы должны соответствовать уровню учебно-познавательных мотивов и способствовать превращению их в устойчивые мотивы самообразования и саморазвития.

Современная психология дает богатый материал для научного обоснования процесса обучения. Целый ряд феноменов обучения раскрыт в концепциях когнитивной психологии, например, в теории сценариев (скриптов), которая заключается в том, что учащийся усваивает информацию в виде стереотипных организованных единиц (скриптов), отражающих формальнологическую последовательность событий. Однако, заучивая и осваивая информацию, ученик «создает» новые сценарии последовательностей, которые затем играют роль регуляторов его поведения. Таким образом, создается новое для субъекта знание, которое становится внутренним мотивом деятельности учения.

Таким образом, частный случай мотивации – учебная мотивация. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов:

- определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;
- организацией образовательного процесса;
- субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, взаимодействие с другими учениками и т.д.);

- субъектными особенностями педагога и, прежде всего системой отношения его к ученику, к делу;
- спецификой учебного предмета.

Выделяют пять уровней учебной мотивации:

**Первый уровень** – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки.

**Второй уровень** – хорошая школьная мотивация. Учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

**Третий уровень** – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый ранец, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

**Четвертый уровень** – низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности, проблемы адаптации к школе.

**Пятый уровень** – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети имеют серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа часто воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в ней для них невыносимо. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения.

## **Лекция 11. Особенности педагогической деятельности и личности педагога**

План лекции:

1. Понятие педагогической деятельности. Структура педагогической деятельности.
2. Функции и противоречия педагогической деятельности.
3. Уровни продуктивности педагогической деятельности.
4. Стиль педагогической деятельности.

## **1. Понятие педагогической деятельности. Структура педагогической деятельности**

Своим происхождением учительская профессия обязана обособлению образования в особую социальную функцию, когда в структуре общественного разделения труда сформировался специфический тип деятельности, назначение которой – подготовка подрастающих поколений к жизни на основе приобщения их к ценностям человеческой культуры.

○ Е.А. Климовым была разработана схема характеристик профессий. Согласно этой схеме, объектом педагогической профессии является человек, а предметом – деятельность его развития, воспитания, обучения. Педагогическая деятельность относится к группе профессий «человек – человек».

○ Как и любой вид деятельности, деятельность педагога имеет свою структуру. Она такова: мотивация; педагогические цели и задачи; предмет педагогической деятельности; педагогические средства и способы решения поставленных задач; продукт и результат педагогической деятельности.

○ В ряде психолого-педагогических работ выделяются две группы педагогических функций – целеполагающие и организационно-структурные.

○ Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего: целенаправленность; мотивированность; предметность.

○ Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н.В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности.

Я-концепция – это обобщенное представление о самом себе, система установок относительно собственной личности.

○ Структура профессионального самосознания учителя: «Я-актуальное» – то, каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время; «Я-ретроспективное» – то, каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы; «Я-идеальное» – то, каким хотел бы быть или стать учитель; «Я-рефлексивное» – то, как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие в его профессиональной сфере.

○ Наиболее часто экспериментально изучаемым элементом самосознания является самооценка. В структуре самооценки вообще и профессиональной самооценки в особенности целесообразно выделять аспекты: операционально-деятельностный; личностный.

В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: «динамическая тенденция» (Рубинштейн С.Л.); «смыслообразующий мотив»

(Леонтьев А.Н.); «основная жизненная направленность» (Ананьев Б.Г.); «динамическая организация “сущностных сил” человека» (А.С. Прангишвили) и т.д.

- Структуру направленности составляют три группы мотивов: гуманистические; личные; деловые.

- Психологические исследования по проблемам педагогической направленности ведутся по нескольким направлениям: определение сущности и структуры педагогической деятельности; изучение особенностей ее происхождения; исследование этапов и условий становления педагогической направленности; анализ состояния и средств ее формирования.

- В зарубежных исследованиях подходы к пониманию сущности и структуры педагогической направленности группируются в русле трех направлений: бихевиористического; когнитивного; гуманистического.

- Направленность – интегральная характеристика труда учителя, в ней выражается стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности (Л.М. Митина).

Иерархическая структура педагогической направленности учителя может быть представлена следующим образом: направленность на ребенка (и других людей); направленность на себя; направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).

- Выбор главных стратегий педагогической деятельности обуславливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: истинно педагогическую; формально педагогическую; ложно педагогическую.

- Удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней мотивации и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной мотивации.

- Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации. Центрация учителя – это не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных участников педагогической системы, своеобразная психологическая обращенность, «повернутость» учителя к ним и, следовательно, столь же избирательное служение их интересам.

Итак, педагогическая деятельность представляет собой обучающее и воспитывающее воздействие учителя на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие. Одновременно педагогическая деятельность учителя закладывает основы для дальнейшего саморазвития и самосовершенствования ученика.

Содержание и психология педагогической деятельности определяется:

- социальными факторами – местом и функциями учителя в обществе, требованиями общества к учителю;

- социально-психологическими факторами: социальными ожиданиями окружающих учителя людей по отношению к его личности и деятельности, его собственными ожиданиями и установками в сфере его педагогической деятельности.

Как и любой вид деятельности, деятельность педагога имеет свою структуру (Зимняя И.А.), которая включает в себя:

1. Мотивация.

2. Педагогические цели и задачи.

3. Предмет педагогической деятельности. Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленная на освоение учениками предметного социокультурного опыта как основы и условия развития.

4. Педагогические средства и способы решения поставленных задач. Средствами педагогической деятельности являются:

- научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется понятийно-терминологический аппарат учащихся;

- «носители» знаний – тексты учебников или знание, воспроизводимое учеником при наблюдении (на лабораторных, практических занятиях и т.п.), организованном учителем, за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности;

- вспомогательные средства – технические, компьютерные, графические и др.

Способами передачи социального опыта в педагогической деятельности являются:

- объяснение;

- показ (иллюстрация);

- совместная работа;

- непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая);

- тренинги и др.

5. Продукт и результат педагогической деятельности. Продукт педагогической деятельности – формируемый у ученика индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт этой деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий. Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели являются развитие обучающегося: его личностное совершенствование; интеллектуальное совершенствование; становление его как личности, как субъекта учебной деятельности.

Выделяют три компонента педагогической деятельности:

1. Конструктивный компонент. В работе учителя большое место принадлежит конструированию урока, внеклассного мероприятия, подбору учебного материала в соответствии со школьными программами, учебниками, различными методическими разработками и его переработка для изложения учащимся. Вся эта работа в итоге выливается в подробный конспект урока. Поиск путей активизации и интенсификации процесса обучения также неотъемлемая часть конструктивной деятельности.

2. Организаторский компонент. Важное место в структуре педагогической деятельности занимает организаторская деятельность, составляющей единое целое с конструктивной. Все, что планирует учитель провести в течение урока, должно сочетаться с его умением организовать весь учебно-воспитательный процесс. Только в этом случае ученики будут вооружаться знаниями. Организаторский компонент включает три направления: организация своего изложения; организация своего поведения на уроке; организация деятельности детей; постоянная активизация их познавательной сферы.

3. Коммуникативный компонент. Он включает в себя установление и поддержание отношений с учениками, родителями, администрацией, учителями. Коммуникативная сторона педагогической деятельности проявляется во всем педагогическом процессе. Осуществление индивидуального подхода, как одной из сторон коммуникативной деятельности человека, также определяет успех его работы. Учитель должен заметить и учесть особенности школьника, которые мешают или помогают ему, и соответственно реагировать на них.

## **2. Функции и противоречия педагогической деятельности**

В ряде психолого-педагогических работ выделяются две группы педагогических функций – целеполагающие и организационно-структурные.

В целеполагающую группу входят следующие функции:

- ориентационная;
- развивающая;
- мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся);
- информационная.

Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека.

2. В организационно-структурную группу входят следующие функции:

Таблица 5 – **Функции и содержание педагогической деятельности**

Функции	Содержание
Конструктивная	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	реализуется через организацию: а) информации в процессе сообщения ее учащимся; б) различных видов деятельности учащихся; в) собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися.
Коммуникативная	а) установление правильных взаимоотношений с учащимися; б) нормальные, деловые отношения с другими учителями, с администрацией школы.
Гностическая (исследовательская)	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. содержания и способов воздействия на других людей; г) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей; д) особенностей процесса и результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

### 3. Уровни продуктивности педагогической деятельности

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это, прежде всего:

- целенаправленность;
- мотивированность;
- предметность.

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Н.В. Кузьмина выделяет пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

I уровень – (минимальный) репродуктивный; педагог может и умеет рассказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

II уровень – (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный.

III уровень – (средний) локально-моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, умениям, навыкам по отдельным разделам курса (т.е. умеет формулировать педагогическую цель,

отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность; среднепродуктивный.

IV уровень – (высокий) системно-моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; продуктивный.

V уровень – (высший) системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный.

#### 4. Стили педагогической деятельности

Стиль деятельности – это взаимосвязанная совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления определенной деятельности, как правило, предполагающей взаимодействие с людьми и выступающей как динамический стереотип.

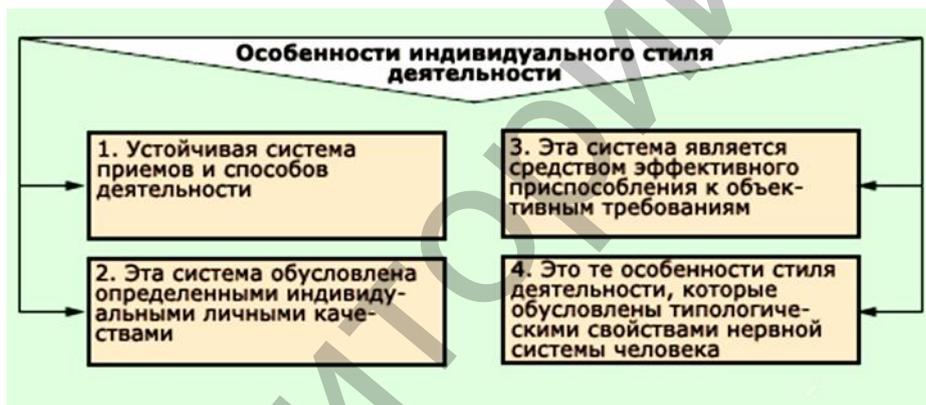


Схема 3 – Особенности индивидуального стиля деятельности.

Принято выделять три основных стиля деятельности:

- авторитарный,
- демократический,
- попустительский.

Основные характеристики проявления перечисленных стилей в педагогической деятельности представлены в рисунке. А.К. Маркова выделяет следующие наиболее характерные четыре стиля деятельности учителя.

**1. Эмоционально-импровизационный.** Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно **адекватно** по отношению к конечным результатам планирует свою работу; для урока он отбирает наиболее интересный материал, а менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. Ориентируется в основном на сильных учеников. Деятельность учителя высоко оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются

коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется **интуитивностью**, повышенной чувствительностью в зависимости от ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проникновен.

**2. Эмоционально-методический.** Ориентируясь как на результат, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно обрабатывает учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность учителя высоко оперативна, но преобладает интуитивность над **рефлексивностью**. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета. Учитель повышенно чувствителен к изменениям ситуации на уроке, лично тревожен, но чуток и проникновен по отношению к учащимся.

**3. Рассуждающе-импровизационный.** Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. Учитель отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда использует коллективные обсуждения. Но сам учитель меньше говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого стиля менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует демонстрация самолюбия, характерна осторожность, традиционность.

**4. Рассуждающе-методический.** Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными обсуждениями. Учитель этого стиля отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях.

#### *Индивидуальный стиль педагогической деятельности*

Рассмотрим основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности. Он проявляется:

- в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
- выборе методов обучения;
- подборе средств воспитания,
- стиле педагогического общения;

- реагировании на действия и поступки детей;
- манере поведения;
- предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

А.К. Маркова и А.Я. Никонова рассматривают три группы характеристик индивидуального стиля педагогической деятельности – 1) содержательные, 2) динамические и 3) результативные характеристики.

Среди важнейших *содержательных характеристик* ученые указывают такие, как:

- преимущественная ориентация учителя: на процесс обучения, процесс и результаты обучения, только на результаты обучения;
- адекватность-неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;
- оперативность-консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;
- рефлексивность-интуитивность.

Аналогично выделяются динамические характеристики.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеют в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

## Лекция 12. Развитие педагогических способностей

План лекции:

1. Сущность педагогических способностей.
2. Базовые педагогические способности.
3. Структура педагогических способностей.
4. Педагогическая акмеология.

### 1. Сущность педагогических способностей

*Способности* – индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности ее выполнения. От способностей зависит скорость, глубина, легкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями и навыками, но сами они к ним не сводятся. На основе анализа психологической литературы по проблеме способностей можно выделить следующие признаки наличия способностей к какому-либо виду деятельности.

На сегодняшний день существуют различные подходы к определению способностей. Глубокий анализ проблемы способностей был дан

Б.М. Тепловым. Согласно развиваемой им и его сотрудниками концепции, врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические и функциональные особенности человека, создающие определенные предпосылки для развития способностей, называемые задатками. В связи с этим рассмотрим соотношение понятий: способности, задатки, гениальность и талант на основе общей структуры способностей.

Задатки весьма многозначны, они лишь предпосылки развития способностей.

В развитии способностей они входят лишь как исходный момент. Способности, развивающиеся на их основе, обуславливаются, но не предопределяются ими.

Талант и гениальность являются уровнями способностей. *Талант – это высшая степень способностей личности в определенной деятельности, а гениальность – высшая степень проявления творческих способностей.*

Обычно виды способностей различают по их направленности, или специализации.

В этом плане можно выделить:

*Общие способности – такие индивидуальные свойства личности, которые обеспечивают относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлении различных видов деятельности.*

*Специальные способности – система свойств личности, которые помогают достигнуть высоких результатов в какой-либо области деятельности.* Специальные способности органически связаны с общими.

Сегодня изучение способностей ведется с разных сторон:

- в общепсихологическом плане выявляется их общественно-историческая сущность;
- изучается их развитие в конкретных видах деятельности;
- изучаются общие механизмы формирования способностей

Перейдем к анализу педагогических способностей.

*Педагогическими способностями называют совокупность индивидуально-психологических особенностей личности учителя, отвечающих требованиям педагогической деятельности и определяющих успех в овладении этой деятельностью.* Отличие педагогических способностей от педагогических умений заключается в том, что педагогические способности – это особенности личности, а педагогические умения – это отдельные акты педагогической деятельности, осуществляемые человеком на высоком уровне. Каждая способность имеет свою структуру, в ней различают ведущие и вспомогательные свойства.

Ведущими свойствами в педагогических способностях являются:

- педагогический такт;
- наблюдательность;
- любовь к детям;
- потребность в передаче знаний.

**Педагогический такт** – это соблюдение педагогом принципа меры в общении с детьми в самых разнообразных сферах деятельности, умение выбрать правильный подход к учащимся.

Педагогический такт предполагает:

- уважение к школьнику и требовательность к нему;
- развитие самостоятельности учащихся во всех видах деятельности и твердое педагогическое руководство их работой;
- внимательность к психическому состоянию школьника, разумность и последовательность требований к нему;
- доверие к учащимся и систематическая проверка их учебной работы;
- педагогически оправданное сочетание делового и эмоционального характера отношений с учениками и др.

**Педагогическая наблюдательность** – это способность учителя, проявляемая в умении подмечать существенные, характерные, даже малозаметные свойства учащихся. По-другому можно сказать, что педагогическая наблюдательность – это качество личности педагога, заключающееся в высоком уровне развития способности концентрации внимания на том или ином объекте педагогического процесса.

*Базовые педагогические способности*

Отечественные исследователи **педагогических способностей** на основе положений С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова в 60-е гг. прошлого века выделили целый набор педагогических способностей. Круг педагогических способностей очень велик. Он охватывает всю структуру педагогической деятельности. Психологи и педагоги, исследовавшие профессиограмму учителя, выделяют различные способности учителя. В исследованиях Н.В. Кузьминой раскрыты такие способности, как педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогический такт, распределение внимания, организаторские способности.

Ф.Н. Гоноболин (1964) перечисляет и раскрывает следующие способности, необходимые учителю:

- способность понимать ученика;
- способность доступно налагать материал;
- способность развивать заинтересованность учащихся;
- организаторские способности;
- педагогический такт;
- предвидение результатов своей работы и др.

В целом к группе педагогических способностей в первую очередь относят:

- педагогическую наблюдательность;
- педагогическое воображение;
- требовательность как черту характера;
- педагогический такт;
- организаторские способности;

- простоту, ясность и убедительность речи.

Перечисленные педагогические способности позволяют успешно осуществлять все стороны педагогической деятельности. Так, *педагогическое воображение* особо значимо для конструктивной деятельности – оно выражается в «проектировании» будущих знаний учащихся, умении находить заранее подходящие методы и методики. Оно выражается также в «проектировании» характера, привычек учащихся, как в учебной, так и в воспитательной работе, в формировании коллектива в целом. Именно педагогическое воображение помогает учителю осуществлять развивающее обучение и воспитание.

*Педагогический такт* проявляется в коммуникативной стороне педагогической деятельности. Как мы уже отмечали выше, это способность к установлению правильных отношений с учениками, учителями, родителями, чувство меры в отношениях (в меру требовательность, в меру доброты), что позволяет устранять предупреждать конфликтные ситуации.

*Организаторские способности* также нужны для деятельности учителя, так как вся педагогическая деятельность носит организаторский характер.

Н.Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие:

- способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме;
- способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности;
- самостоятельный и творческий склад мышления;
- находчивость или быстрая и точная ориентировка;
- организаторские способности, необходимые как для обеспечения систем работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким (1976), который и дал им соответствующие общие определения.

5. *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.

6. *Академические способности* – способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.).

7. *Перцептивные способности* – способность проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

8. *Речевые способности* – способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

6. *Организаторские способности* – это, во-первых, способность организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способность правильно организовать свою собственную работу.

7. *Авторитарные способности* – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета.

8. *Коммуникативные способности* – способность к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

9. *Педагогическое воображение (или прогностические способности)* – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанного с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

10. *Способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности; имеет особое значение для работы учителя.

На основе теории общих педагогических способностей рядом ученых были выделены специальные педагогические способности учителей разных предметов. Например, А.В. Андриенко изучала специальные педагогические способности учителя математики.

От педагогических способностей учителя, от его личностных качеств зависит достижение педагогом высокого мастерства в обучении и воспитании детей.

#### Структура педагогических способностей

В настоящее время концепция педагогических способностей, развиваемая Н.В. Кузьминой (1990), представляет собой наиболее полную системную трактовку. В этой концепции все педагогические способности соотнесены с основными аспектами (сторонами) педагогической системы. Сначала коротко рассмотрим некоторые аспекты педагогической системы, разрабатываемой Н.В. Кузьминой.

*Система представляется как множество взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство и целостность, обладающее интегральными свойствами и закономерностями.*

*Педагогическая система определяется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.*

*Структурные компоненты* – это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических) систем.

В трактовке Н.В. Кузьминой педагогическая система включает пять структурных элементов: цели, содержание образования (учебная информация), средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги. Кроме того, ученый рассматривает и функциональные компоненты.

**Функциональные компоненты** – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость.

Выделяются пять основных функциональных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский.

Эти же элементы являются элементами индивидуальной педагогической деятельности.

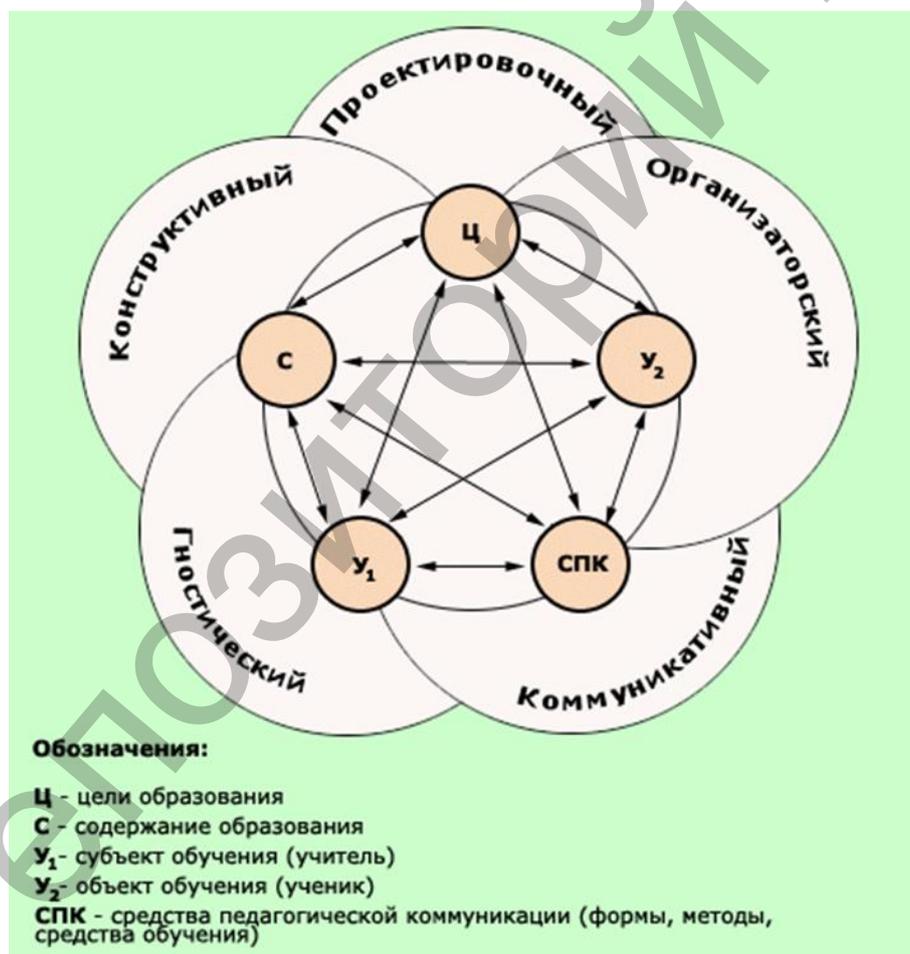


Схема 4 – Уровни педагогических способностей.

Н.В. Кузьмина рассматривает совокупность способностей педагога в качестве важнейшего фактора развития и формирования способностей учащихся. В связи с этим в структуре педагогических способностей ей выделяются два ряда признаков:

- Специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, в которой учащийся выступает в роли субъекта-объекта педагогического воздействия.

- Специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения, познания и труда, поскольку главными средствами воспитания являются виды деятельности формирующейся личности (т.е. самого учащегося) и способы их организации в целях получения искомого конечного результата.

**Первый уровень** составляют перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту педагогического воздействия, т.е. к учащемуся, в связи с самим собой (педагогом). Они обуславливают интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога.

**Второй уровень** составляют проектировочные педагогические способности, обращенные к способам воздействия на объект-субъект учащегося, в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданственном и профессиональном становлении.

Перцептивно-рефлексивные **педагогические способности**, в свою очередь, по мнению Н.В. Кузьминой, включают три вида чувствительности:

1. Чувство объекта.
2. Чувство меры или такта.
3. Чувство причастности.

Уровень сформированности перцептивно-рефлексивных педагогических способностей обеспечивает формирование педагогической интуиции, которая, в свою очередь, может быть как «хорошей», т.е. помогающей продуктивно решать педагогические задачи, так и «плохой», т.е. подсказывающей неверные решения. Таким образом, перцептивно-рефлексивные педагогические способности «специализируются» на анализе взаимодействия между субъектом профессионально-педагогического творчества и учащимся, за которого он отвечает. Проектировочные педагогические способности состоят в особой чувствительности к способам создания продуктивных технологий учебно-воспитательного воздействия на учащихся в целях формирования у них искомым качеств, т.е. достижения искомым конечных результатов.

#### *Общие педагогические способности*

Многочисленные психолого-педагогические исследования, проведенные Н.В. Кузьминой, показали, что саморазвитие педагогов обеспечивается достаточно высоким уровнем сформированности у них таких общих способностей, как:

- гностические;
- проектировочные;
- конструктивные;

- коммуникативные;
- организаторские.

**Гностические способности** состоят в специфической чувствительности педагога к способам изучения учащихся в связи с целями формирования у каждого нравственного, трудового, интеллектуального фонда личности, обеспечивающего ему саморазвитие даже при попадании в неблагоприятную среду.

**Проектировочные педагогические способности** состоят в особой чувствительности педагогов к конструированию «педагогического лабиринта», т.е. того педагогического маршрута, по которому нужно вести учащегося от незнания к знанию, чтобы ему было не просто интересно, но и полезно, экономно и глубоко, трудно и легко, напряженно и «творчески».

**Конструктивные педагогические способности** состоят в особой чувствительности к тому, как построить предстоящее занятие, встречу, урок во времени и пространстве, чтобы продвинуться на пути к искомому конечному результату: с чего начать, какую систему заданий-задач предложить, как организовать их выполнение, как провести оценивание.

**Коммуникативные педагогические способности** проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися и развития педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия и обеспечиваются:

- способностью к идентификации, т.е. отождествлению себя с учащимися;
- чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся (их интересам, склонностям, способностям);
- хорошей интуицией, которая является важной характеристикой творческого мышления, проявляемой в антиципации, т.е. в предвосхищении искомого педагогического результата, уже при выборе стратегий воздействия;
- суггестивными свойствами личности или способностью к внушению.

**Организаторские педагогические способности** состоят в особой чувствительности педагога:

- к продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся с объектами деятельности и познания в учебное и внеучебное время;
- продуктивным-непродуктивным способам организации взаимодействия учащихся в группах и коллективах;
- продуктивным-непродуктивным способам обучения учащихся самоорганизации;
- продуктивным-непродуктивным способам организации собственного взаимодействия с учащимися;

– продуктивным-непродуктивным способам самоорганизации собственной деятельности и поведения.

Существенен вывод исследователей школы Н.В. Кузьминой, что педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей (наблюдательности, мышления, воображения) и что другие способности включаются в сферу педагогической деятельности лишь при наличии педагогической направленности и педагогических способностей в условиях их дальнейшего развития. Кроме того, выделены три типа сочетания педагогических и других специальных способностей: педагогические способности, которые либо помогают, либо нейтральны, либо мешают педагогической деятельности.

Профессионально важные качества учителя

*Профессионально обусловленные свойства и характеристики учителя*

В отечественной педагогической психологии в исследованиях Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В. Кондратьевой, Л.М. Митиной и других ученых проблема свойств личности педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения (Митина Л.М., 1994). Одно из ведущих, стержневых образований личности учителя, определяющих ее целостность и готовность к деятельности, составляют профессионально-ценностные ориентации. Они могут быть охарактеризованы как избирательные отношения учителя к педагогической профессии, к личности воспитанника, к самому себе, как формирующиеся на основе широкого спектра духовных отношений личности, во всех видах деятельности, профессионально значимых для нее.

Смыслжизненное самоопределение учителя обусловлено его ориентацией на ценности именно педагогической деятельности, на широкую гамму гуманистических социально-профессиональных установок:

- на избранную профессию как образ жизни и способ её полноценного и творческого проживания;
- на человека как на цель, а не на средство;
- на развитие рефлексии, эмпатии и социальных способностей, обеспечивающих продуктивность общения и успешность взаимодействия с людьми, прежде всего с детьми.

В состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя входят:

- *общая направленность его личности*(социальная зрелость и гражданская ответственность, профессиональные идеалы, гуманизм, высокоразвитые, прежде всего познавательные интересы, самоотверженное отношение к избранной профессии);

○ *некоторые специфические качества* – организаторские (организованность, деловитость, инициативность, требовательность, самокритичность), коммуникативные (справедливость, внимательность, приветливость, открытость, доброжелательность, скромность, чуткость, тактичность), перцептивно-гностические (наблюдательность, креативность, интеллектуальная активность, исследовательский стиль, гибкость, оригинальность и критичность мышления, способность к нестандартным решениям, чувство нового, интуиция, объективность и беспристрастность, бережное и внимательное отношение к опыту старших коллег, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний), экспрессивные (высокий эмоционально-волевой тонус, оптимизм, эмоциональная восприимчивость и отзывчивость, самообладание, толерантность, выдержка, чувство юмора);

○ *профессиональная работоспособность;*

○ *физическое и психическое здоровье.*

По Н.В. Кузьминой, структура субъективных факторов включает:

○ тип направленности;

○ уровень способностей;

○ компетентность, в которую входят специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность.

Существенны здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта, «как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события». Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

По А.К. Марковой, структура субъективных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик:

○ объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания;

○ субъективные характеристики: психологические позиции, мотивация, «Я»-концепция, установки, личностные особенности.

А.К. Маркова выделяет три основные стороны труда учителя: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя. 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 разрабатываемой в настоящее время (Митина Л.М., 1994) модели личности учителя в контексте той же схемы «деятельность–общение–личность» выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей (по Н.В. Кузьминой):

1) Проектировочно-гностические способности:

- педагогическое целеполагание;
- педагогическое мышление.

2) Рефлексивно-перцептивные способности:

- педагогическая рефлексия;
- педагогический такт;
- педагогическая направленность.

*Рефлексивно-перцептивные умения учителя*

Проблема познания педагогом личности учащегося является жизненно актуальной. Еще К.Д. Ушинский подчеркивал, что если педагог хочет воспитать человека, то он должен, прежде всего, узнать его во всех отношениях, понять особенности личности обучаемого (Ушинский К.Д., 1974). Именно с уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности. Как явствует из исследований С.В. Кондратьевой, для педагогов низкого уровня продуктивности характерно восприятие лишь внешнего рисунка поступка, без проникновения в истинные цели и мотивы, в то время как педагогов высокого уровня продуктивности отличают отражение устойчивых интегративных свойств личности, выявление ведущих целей и мотивов поведения учащихся, объективность оценочных суждений.

*Рефлексивно-перцептивные умения педагога образуют органичный комплекс познания собственных индивидуально-психологических особенностей, оценивание своего психического состояния, а также осуществление разностороннего восприятия и адекватного познания личности учащегося.* Как и любые умения, они основаны на системе соответствующих знаний (закономерностей и механизмов межличностного познания и рефлексии, возрастной психологии детей, подростков, юношей) и определенных навыков. В структуру навыков входят три типа:

- социально-перцептивные навыки;
- рефлексивные;
- интеллектуальные.

Последние предполагают автоматизацию способов решения отдельных педагогических задач на самопознание и познание личности учащегося. В свете современных исследований имеется прямая связь между полноценностью, когнитивной сложностью, дифференцированностью Я-концепции субъекта и отражением им личностных особенностей других людей. Познание личности учащегося может существенно затрудняться в случае плохой осведомленности педагога об особенностях своей собственной личности, о своих сильных и слабых сторонах, установках, индивидуальных особенностях реагирования в различных педагогических ситуациях. Стереотипное восприятие учащихся усиливается при столкновении с различными трудностями в работе. Так, чем больше трудностей испытывает педагог в своем педагогическом общении и деятельности, тем менее ответственными, менее заинтересованными, менее осознанно выбирающими профессию ему представляются учащиеся, с которыми он работает. Здесь проявляется своеобразная психологическая защита, когда обилие субъективных трудностей в собственной педагогической деятельности объясняется внешними, якобы объективными причинами: «трудный контингент», «безответственные личности», «случайные для профессии люди», «лентяи» и т.п. (Бодалев А.А., 1995).

Исследования показали, что профессионализм познания учащихся напрямую связан с глубиной отражения собственного «Я» и с проницательностью в познании коллег. Познание учащихся предполагает два направления:

- восприятие их как личности педагогом;
- восприятие их как субъектов учебно-познавательной деятельности.

Анализируя особенности учащегося как субъекта учебной деятельности, следует выявить его склонности в теоретических и практических видах деятельности. Один и тот же учащийся в различных видах учебно-познавательной деятельности может проявлять совершенно различные свойства, например, учащийся может проявлять высокую степень автономности, самостоятельности, развитый самоконтроль, ответственность, целеустремленность и инициативность и устойчивую учебную мотивацию в практическом обучении и прямо противоположные качества в теоретическом обучении. Педагог, пытаясь понять состояние и поведение учащихся, дает свою интерпретацию и оценку происходящего, считая при этом, что его интерпретация почти всегда верна, хотя фактически педагогические интерпретации нередко бывают ошибочны. Механизмы *идентификации*, *эмпатии* и *децентрации* являются важнейшими в процессе познания педагогом личности учащегося. Именно со способностью побороть свой эгоцентризм, понять и принять точку зрения учащегося, встать на его место и рассуждать с его позиции в существенной мере связаны адекватность, полнота и глубина познания

личности учащегося. Все это возможно не только благодаря изначальным педагогическим способностям, но и специальным рефлексивно-перцептивным умениям, которые связаны со специфической чувствительностью педагога к собственной личности и к личности учащегося. От данных способностей зависит эффективность познания педагогом самого себя и личности другого человека. Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким примером, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место. Установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением – эмпатией. Особая роль в процессе познания педагогом личности учащегося принадлежит эмпатии. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися. *Эмпатия – способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами.* Эмпатия также определяется как особый способ восприятия другого человека. Здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова.

Выделяют три уровня развития:

- первый уровень – низший: общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника;
- второй уровень – по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека;
- третий уровень – отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.

В работе с трудными подростками проявление эмпатии имеет особое значение, так как для многих из них сопереживание является неудовлетворенной, дефицитной потребностью. Так, по данным исследований, 92% подростков, состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних, чувствовали недостаток положительных эмоциональных контактов, находились в состоянии психологической изоляции в своих учебных коллективах. Экспериментально доказано, что развитие склонности к насилию и ее закрепление в виде жизненного стиля личности обычно напрямую связаны с недостатком эмпатии как у самой личности, так и у ее окружения. Большинство делинквентных подростков испытали в той или иной мере эмоциональную изоляцию: дефицит

любви, недостаток родительской заботы и пр. И в школе они не только испытывают дефицит сопереживания со стороны педагогов, но и подвергаются еще большему давлению, чем в семье. В некоторых случаях неспособность к проявлению эмпатии в сочетании с низким педагогическим профессионализмом существенно усугубляет процесс негативного развития личности подростка, прямо приводит к *дидактогениям* – негативному психическому состоянию учащегося, вызванному нарушением такта со стороны педагога и в высшей степени отрицательно сказывающемся на деятельности учащегося и его отношениях с окружающими.

*Логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей – рефлексия.* Она предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках (обобщение), а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о конкретных случаях взаимодействия, но часто и обобщающие, и частные выводы делаются на малом ограниченном числе признаков, являются неверными и ригидными (то есть не корректируются с учетом конкретных ситуаций). Процесс понимания друг друга "осложняется" явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает тебя, своеобразно удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире, в свою очередь, отражается твой внутренний мир.

#### *Базовые умения педагога*

Психологическая структура деятельности педагога, как было сказано выше, включает следующие компоненты:

- проектировочный;
- конструктивный;
- организаторский;
- коммуникативный;
- гностический.

Расшифровывая эти понятия, целесообразно сформулировать требования к умениям педагога, характеризующим различные аспекты его деятельности. На основе анализа психолого-педагогической литературы и собственного опыта можно сформулировать следующие группы умений. Проектировочные умения, заключающиеся в планировании своего курса, в предвидении возможных затруднений со стороны учащихся при усвоении данного курса, в нахождении методов и методических приемов, необходимых для преодоления трудностей учащимися, в определении наиболее рациональных видов деятельности учащихся, способствующих успешному овладению знаниями, умениями и навыками, в

умении корректировать свою деятельность, исходя из реакции учащихся на преподавание, в выборе иллюстративного материала по всему курсу, в дифференциации подхода при обучении учащихся.

**Проектировочные умения** – это умения:

1. осуществлять перспективное планирование стратегических, тактических и оперативных задач и способов решения;
2. предвидеть возможные варианты решения системы педагогических задач в течение всего образовательного времени, на которое ведется планирование;
3. намечать результаты, которые необходимо достичь к окончанию выполнения той или иной работы;
4. научить учащихся ставить и реализовывать цели самостоятельной работы;
5. ставить цель учебной работы, планировать ее достижение, предусматривать возможные трудности;
6. проектировать содержание учебного предмета;
7. проектировать собственную педагогическую деятельность.

**Конструктивный компонент** деятельности педагога включает: отбор и разработку композиции содержания информации; проектирование деятельности учащегося, в процессе которой необходимая информация может быть усвоена; проектирование собственной будущей деятельности и поведения для эффективного взаимодействия с учащимися. В связи с этим преподаватель должен уметь: отобрать материал для занятия, выделить узловые понятия и закономерности в нем, найти правильное соотношение фактического и теоретического материала на данном занятии, планировать логические переходы от одного этапа занятий к другому, расположить теоретический материал от легкого к более сложному, сделать выводы по данной теме и осуществлять переход к последующей, композиционно строить занятия, не похожие друг на друга и др.

**Конструктивные умения** – это умения:

1. Отбирать и структурировать материалы во вновь разрабатываемые учебные предметы.
2. Отбирать и композиционно структурировать содержание учебной и воспитательной информации на предстоящем занятии.
3. Проигрывать разные варианты построения занятия в условиях системы предписаний, технических средств обучения, определенного времени, в течение которого должна быть решена конкретная задача, отбирать формы организации, методы и средства обучения.
4. Конструировать новые педагогические технологии обучения, осуществлять контроль за учебной деятельностью учащихся.

**Организационный компонент** включает в себя организацию информации в процессе ее сообщения учащимся и организацию различных видов деятельности учащихся таким образом, чтобы результаты со-

ответствовали целям системы собственной деятельности и поведения в процессе взаимодействия с учащимися. Взаимодействие предполагает объединение, интеграцию членов взаимодействующей группы и воздействие на группу педагога-организатора, обеспечивающего эту интеграцию. Интеграция является организаторской деятельностью, направленной на учет, контроль, установление индивидуальной ответственности и т.д. В связи с этой стороной деятельности педагог должен уметь организовывать свое время, индивидуальную работу учащихся, коллективную деятельность учащихся, осуществлять взаимодействие с учащимися в учебной работе и т.д.

Организаторские умения – это умения:

1. Организовывать групповую и индивидуальную работу учащихся с учетом всех факторов.
2. Организовывать индивидуальные и проводить деловые учебные игры, дискуссии, тренинги.
3. Управлять психическим состоянием учащихся на учебных занятиях.
4. Диагностировать познавательные возможности и результаты познавательной деятельности.
5. Оценивать результаты учебной работы, соответствие достигнутого уровня нормативному.
6. Организовывать усвоение учебного материала согласно программным требованиям и потенциальным возможностям учащихся.
7. Осуществлять коррекцию учебной деятельности.

**Коммуникативный компонент**, характеризующийся взаимоотношениями в коллективе, рассматривается в двух аспектах: а) взаимоотношения по горизонтали (педагог – учащийся) и б) взаимоотношения по вертикали (руководитель педагогической системы – партнер по деятельности).

Коммуникативные умения – это умения:

1. Строить взаимодействие учащихся и педагога в зависимости от целей, содержания, форм организации, методов обучения.
2. Индивидуально воздействовать на учащегося в ходе фронтального изложения учебного материала.
3. Устанавливать доброжелательные доверительные взаимоотношения с учащимися.
4. Вырабатывать единое мнение о правильном выборе действия, поведения.
5. Мотивировать участников педагогического процесса к предстоящей деятельности.

**Гностический компонент** является своеобразным стержнем всех вышеназванных. Он включает в себя изучение и анализ особенностей процесса и результатов собственной деятельности, изучение и анализ

деятельности и способности воздействия на других людей с учетом их возрастных и типологических особенностей.

Гностические умения педагога – это умения:

1. Извлекать новые знания из различных источников, из исследования собственной деятельности.
2. Самостоятельно работать с различными источниками информации.
3. Выделять главное, существенное при отборе и структурировании учебного материала и изложении его.
4. Анализировать педагогические ситуации; формулировать педагогические задачи.
5. Добывать новые знания, необходимые для их продуктивного решения, анализировать решения и результаты, сопоставлять искомый результат и реальный.
6. Логически рассуждать и проводить логические вычисления.
7. Осуществлять поисковую, эвристическую деятельность.
8. Изучать, обобщать и внедрять передовой опыт.

#### **4. Педагогическая акмеология**

**Педагогическая акмеология** – это наука о путях достижения профессионализма и компетентности в труде педагога. Одно из центральных понятий педагогической акмеологии – это понятие профессионализма педагога (Маркова А.К.). Под ним понимается интегральная характеристика личности педагога, предполагающая владение им видами профессиональной деятельности и наличие у педагога сочетания профессионально важных психологических качеств, обеспечивающих эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию (детей, взрослых обучающихся).

По мнению А.К. Марковой, профессионализм педагога должен соответствовать ряду критериев, среди которых:

- *объективные критерии:* эффективность педагогической деятельности (основных ее видов – обучающей, развивающей, воспитательной, а также вспомогательных в труде педагога – диагностической, коррекционной, консультационной, организаторско-управленческой, самообразовательной и др.);
- *субъективные критерии:* устойчивая педагогическая направленность (желание оставаться в профессии), понимание ценностных ориентаций профессии педагога, позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность трудом;
- *процессуальные критерии:* использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде;
- *результативные критерии:* достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом (формирование качеств

личности учащихся, обеспечивающих их подготовленность к жизни в быстро меняющемся обществе).

Уровни профессионализма педагога представляют собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда:

- уровень овладения профессией, адаптация к ней, первичное усвоение учителем норм, менталитетов, необходимых приемов, технологий;
- уровень педагогического мастерства как выполнение на хорошем уровне лучших образцов передового педагогического опыта, накопленных в профессии; владение имеющимися в профессии приемами индивидуального подхода к учащимся, методами передачи знаний; осуществления личностно-ориентированного обучения и др.;
- уровень самоактуализации педагога в профессии, осознание возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие средствами профессии, сознательное усиление своих позитивных качеств и сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля;
- уровень педагогического творчества как обогащение педагогическим опытом своей профессии за счет личного творческого вклада, внесения авторских предложений, как касающихся отдельных задач, приемов, средств, методов, форм организации учебного процесса, так и создающих новые педагогические системы обучения и воспитания (Кухарев Н.В., 1990).

А.К. Марковой разработано модульное представление профессиональной компетенции учителя, а Л.М. Фридман предложил схему психологического анализа педагогического опыта.

### **Лекция 13. Особенности педагогического общения**

План лекции:

1. Особенности педагогического общения.
2. Затруднения в педагогической деятельности.

#### **1. Особенности педагогического общения**

Общение является чрезвычайно сложным и емким понятием. Часто оно трактуется как взаимодействие двух и более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности. С позиции отечественного деятельностного подхода, *общение* – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека. Человеческое общение может рассматриваться не только как акт осознанного, рационально

оформленного речевого обмена информацией, но и в качестве непосредственного эмоционального контакта между людьми. Оно многообразно как по содержанию, так и по форме проявления. Общение может варьировать от высоких уровней духовного взаимопроникновения партнеров до самых свернутых и фрагментарных контактов. Общение является достаточно многогранным явлением. Оно представляет собой и отношение людей к друг к другу, и их взаимодействие, и обмен информацией между ними, их духовное взаимопроникновение. Аспект личностного отношения – лишь один из компонентов, одна из граней этого явления.

Специфика педагогического общения

*Педагогическое общение* – специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе. Часто педагогическое общение определяется в психологии как взаимодействие субъектов педагогического процесса, осуществляемое знаковыми средствами и направленное на значимые изменения свойств, состояний, поведения и личностно-смысловых образований партнеров. Общение – неотъемлемый элемент педагогической деятельности; вне его невозможно достижение целей обучения и воспитания. В психолого-педагогической литературе существуют разные трактовки педагогического общения. Приведем некоторые из них. Например, А.Н. Леонтьев педагогическое общение определяет как «профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри ученического коллектива» (Леонтьев А.Н.). И.А. Зимняя обращает внимание на то, что педагогическое общение «как форма учебного сотрудничества есть условие оптимизации обучения и развития личности самих учащихся». Педагогическое общение является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность определяется, прежде всего, целями и ценностями общения, которые должны быть приняты всеми субъектами педагогического процесса в качестве императива их индивидуального поведения. Можно выделить соответствующие уровни педагогического общения.

Основная цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. В общении происходит становление (т.е. возникновение новых свойств и качеств) индивидуальности как учащихся, так и педагогов.

Кроме информационной функции, можно выделить и ряд других, например:

- **Контактную** – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче учебной информации и поддержания взаимосвязи в форме постоянной взаимоориентированности;
- **Побудительную** – стимуляцию активности учащегося, направляющую его на выполнение тех или иных учебных действий;
- **Амотивную** – побуждение в ученике нужных эмоциональных переживаний («обмен эмоциями»), а также изменение с его помощью собственных переживаний и состояний и др.

Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса.

Высшая ценность педагогического общения – индивидуальность педагога и учащегося. Собственное достоинство и честь педагога, достоинство и честь учащихся – важнейшая ценность педагогического общения.

В связи с этим ведущим принципом педагогического общения может быть принят императив И. Канта: всегда относиться к себе и учащимся как цели общения, в результате которого происходит восхождение к индивидуальности. Императив – безусловное требование. Именно это восхождение к индивидуальности в процессе общения и является выражением чести и достоинства субъектов общения.

Педагогическое общение должно ориентироваться не только на достоинство человека как важнейшую ценность общения. Большое значение для продуктивного общения имеют такие этические ценности, как честность, откровенность, бескорыстие, доверие, милосердие, благодарность, забота, верность слову.

#### *Направленность педагогического процесса*

Специфика педагогического общения, прежде всего, проявляется в его направленности. Оно направлено не только на само взаимодействие и на обучающихся в целях их личностного развития, но и, что является основным для самой педагогической системы, – на организацию освоения учебных знаний и формирование на этой основе умений. В силу этого педагогическое общение характеризуется как бы тройной направленностью – на само учебное взаимодействие, на обучающихся (их актуальное состояние, перспективные линии развития) и на предмет освоения (усвоения).

В то же время педагогическое общение определяется и *тройной ориентированностью* на субъектов: личностной, социальной и предметной. Это происходит в силу того, что учитель, работая с одним обучающимся над освоением какого-либо учебного материала, всегда ориентирует ее результат на всех, присутствующих в классе, т.е. фронтально воздействует на каждого обучающегося. Поэтому можно считать, что

своеобразие педагогического общения, выявляясь во всей совокупности названных характеристик, выражается также в том, что органически сочетает в себе элементы личностно ориентированного, социально ориентированного и предметно ориентированного общения.

Качество педагогического общения определяется, прежде всего, тем, что оно реализует специфическую обучающую функцию, которая включает в себя воспитывающую. Ведь исходной позицией для организации оптимального образовательного процесса является воспитывающий и развивающий характер обучения. Обучающая функция может быть соотнесена с трансляционной функцией общения, по А.А. Брудному, но только в общем плане. Обучающая функция педагогического общения является ведущей, но она не самодовлеющая, она естественная часть многостороннего взаимодействия учителя – учеников, учеников между собой. Педагогическое общение отражает специфику характера взаимодействия людей, описываемого схемой «человек–человек» (по Е.А. Климову).

Напомним, что среди основных характеристик этой группы профессий выделяются следующие:

1. Умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей».

2. Умение слушать и выслушивать.

3. Широкий кругозор.

4. Речевая (коммуникативная) культура.

5. «Душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение и способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту».

6. «Проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше».

7. Способность сопереживать.

8. Наблюдательность и др.

*Модели педагогического общения*

Общение – это процесс развития и становления отношений между субъектами, которые активно участвуют в диалоге. Речь учителя является основным средством, которое позволяет ему приобщить учеников к своим способам мышления.

Если рассматривать общение как сквозной процесс в обучении, то необходимо выделить две основные модели общения: учебно-дисциплинарную и личностно-ориентированную.

**Учебно-дисциплинарная модель общения.** Она складывалась в нашей стране десятилетиями и несет на себе отпечаток второй половины 70-х гг. прошлого столетия, когда целью обучения являлось воору-

жение учеников знаниями, умениями и навыками. Лозунгом в ходе взаимодействия взрослого с детьми было «Делай как я». Для рассматриваемой модели общения характерен авторитарный стиль общения, где:

- *Способы общения:* наставления, разъяснения, запреты, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик.
- *Тактика общения:* диктат или опека.
- *Личностная позиция:* удовлетворить требования руководства и контролирурующих инстанций.

В результате такой модели общения происходит пагубное воздействие на личность ребенка. Альтернативу этой модели составляет лично-ориентированная модель общения. Традиционно обучение и воспитание рассматривались как односторонне направленные процессы, механизмом которых являлась трансляция учебной информации от её носителя – педагога к получателю – учащемуся. Педагогический процесс, построенный на основе таких представлений, в современных условиях демонстрирует низкую эффективность. Учащийся как пассивный участник этого процесса оказывается способен лишь усвоить (по сути, запомнить) ту ограниченную информацию, которая предоставляется ему в готовом виде. У него не формируется способность самостоятельно овладевать новой информацией, использовать её в нестандартных условиях и сочетаниях, находить новые данные на основе уже усвоенных. Односторонне направленный учебно-воспитательный процесс практически не достигает основной цели образования – становления зрелой, самостоятельной, ответственной личности, способной к адекватным шагам в противоречивых и меняющихся условиях современного мира. Личность под влиянием авторитарного директивного воздействия приобретает черты зависимости, конформности.

**Личностно-ориентированная модель общения.** Цель лично-ориентированной модели общения – обеспечить чувства психологической защищенности ребенка, доверие его к миру, радость существования, формирование начала личности, развитие индивидуальности ребенка. Для этой модели общения характерен диалогический тип общения.

Данная модель общения характеризуется тем, что взрослый взаимодействует с ребенком в процесс общения. Он не подгоняет развитие детей, а предупреждает возникновение возможных отклонений в личностном развитии детей. Формирование знаний, умений и навыков является не целью, а средством полноценного развития личности.

- *Способы общения:* понимание, признание и принятие личности ребенка, основанное на формирующейся у взрослых способности к децентрации (умение встать на позицию другого, учесть точку зрения ребенка и не игнорировать его чувства и эмоции).

- *Тактика общения:* сотрудничество, создание и использование ситуаций, требующих проявления интеллектуальной и нравственной активности детей.

- *Личностная позиция педагога:* исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития.

В связи с этим, в современной науке и практике все большее признание приобретает концепция педагогического процесса как диалога, предусматривающего взаимно направленное и этим обусловленное взаимодействие участников этого процесса, а также методы групповой дискуссии. В этом плане педагогическое общение выступает как главный механизм достижения основных целей обучения и воспитания.

#### *Основные стороны педагогического общения*

В социальной психологии принято выделять три основные стороны общения:

- взаимное восприятие и понимание людьми друг друга (перцептивный аспект общения);
- обмен информацией (коммуникативный аспект);
- осуществление совместной деятельности (интерактивный аспект).

Каждый из названных компонентов в условиях педагогического процесса и педагогического общения приобретает свои особенности.

**Перцептивный компонент** педагогического общения опосредован своеобразием ролей участников диалога. В педагогическом процессе осуществляется формирование личности учащегося, которое проходит ряд последовательных этапов, предшествующих оформлению зрелого сознания и мировоззрения. На ранних этапах этого процесса педагог обладает рядом изначальных преимуществ, т.к. он является носителем сформировавшейся личности, а также обладает сложившимися представлениями о целях и механизмах формирования личности воспитанников. Особенности личности педагога, его индивидуально-психологические и профессиональные качества выступают важным условием, определяющим характер диалога. К необходимым профессиональным качествам педагога относится его умение отмечать и адекватно оценивать индивидуальные особенности детей, их интересы, склонности, настроения. Лишь выстраиваемый с учётом этих особенностей педагогический процесс может быть эффективным.

**Коммуникативный компонент** педагогического общения также во многом обусловлен характером взаимоотношения ролей участников диалога. На ранних этапах педагогического взаимодействия ребенок еще не обладает необходимым потенциалом равноправного участника обмена информацией, т.к. не имеет достаточных для этого знаний. Педагог выступает носителем человеческого опыта, который воплощен в заложенных в образовательную программу знаниях. Это, однако, не оз-

начает, что педагогическая коммуникация даже на ранних этапах является односторонним процессом. В современных условиях оказывается недостаточным простое сообщение ученикам информации. Необходимо активизировать их собственные усилия по усвоению знаний. Особую важность при этом приобретают т.н. активные методы обучения, стимулирующие самостоятельное нахождение учащимися необходимой информации и ее последующее использование применительно к разнообразным условиям. По мере овладения все большим массивом данных и формирования способности оперировать ими, учащийся становится равноправным участником учебного диалога, вносящим значительный вклад в коммуникативный и мировоззренческий обмен.

*Механизмы межличностного восприятия в педагогическом процессе*

Механизмами межличностного восприятия являются:

- *Проецирование* (неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества);
- *Децентрация* (способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека);
- *Идентификация* (неосознанное отождествление себя с другим либо сознательная мысленная постановка себя на место другого);
- *Эмпатия* (постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания);
- *Стереотипизация* (механизм межличностного познания).

Рассмотрим стереотипизацию подробнее. Под влиянием окружающих и в силу взаимодействия с ними у каждого человека образуются более или менее конкретные эталоны-стереотипы, пользуясь которыми он дает оценку другим людям. Чаще всего формирование устойчивых эталонов протекает незаметно для самого человека, и они приобретают власть над ним именно в силу их недостаточной осознанности.

Можно выделить шесть групп социально-перцептивных стереотипов (Реан А.А. и др., 1999):

1. Антропологические.
2. Этнонациональные.
3. Социально-статусные.
4. Социально-ролевые.
5. Экспрессивно-эстетические.
6. Вербально-поведенческие.

Чаще всего эти эталоны-стереотипы срабатывают в условиях дефицита информации о человеке, когда о нем вынуждены судить по первому впечатлению.

**1. Антропологические стереотипы** проявляются в том, что оценка внутренних, психологических качеств человека, оценка его личности зависит от особенностей его физического облика.

**2. Этнионациональные стереотипы** проявляются в том случае, если психологическая оценка человека опосредована его принадлежностью к той или иной **расе, нации, этнической** группе (например, «немец-педант», «темпераментный южанин» и т.п.).

**3. Социально-статусные стереотипы** состоят в зависимости оценки личностных качеств человека от его социального статуса (в экспериментах выяснилось, что даже рост незнакомого человека оценивается по-разному, в зависимости от того, кем по статусу он является: чем более высоким был социальный статус, тем более высокого роста казался человек).

**4. Социально-ролевые стереотипы** проявляются в зависимости оценки личностных качеств человека от его социальной роли, ролевых функций (например, стереотип военного как дисциплинированного, жесткого, ограниченного человека, стереотип профессора как умного, рассеянного и т.п.).

**5. Экспрессивно-эстетические стереотипы** определяются зависимостью оценки личности от внешней привлекательности человека («эффект красоты»: чем более привлекательной кажется внешность оцениваемого, тем более позитивными личностными качествами он наделяется).

**6. Вербально-поведенческие стереотипы** связаны с зависимостью оценки личности от внешних особенностей (экспрессивные особенности, особенности речи, мимики, пантомимики и т.п.).

В процессе познания педагогом личности учащегося механизм «стереотипизации» действует во всех направлениях: «работают» и социальные, стереотипы, и эмоционально-эстетические, и антропологические и пр. У педагога под влиянием своего педагогического опыта складываются специфические социальные стереотипы: «отличник», «двоечник». Так, впервые встречаясь с учащимся, уже получившим характеристику «отличника» или «двоечника», педагог с большей или меньшей вероятностью предполагает наличие у него определенных качеств. Среди преподавателей чрезвычайно распространен стереотип о связи хорошей успеваемости учащегося с характеристиками его личности: успешно учится – значит, способный, добросовестный, честный, дисциплинированный; успевают плохо – значит, бесталанный, ленивый, несобранный и т.п. Распространен и такой стереотип у педагогов, что «неблагополучными» детьми, склонными к асоциальному поведению, чаще всего являются «ершистые», беспокойные учащиеся, те, которые не могут усидеть на занятиях, не могут молча, подчиненно реагировать на замечания, способны вступить в пререкания. А учащиеся, демонстрирующие

подчиненность, действующие в зависимости от указаний и замечаний педагога, оцениваются польщенным педагогом как «благополучные». Эмоционально-эстетические стереотипы также могут играть определенную роль в процессе педагогического общения: оценивая свое отношение к незнакомым ученикам (по их фото) и их поступкам (описание неблагоприятных поступков), педагоги оказались более снисходительными к тем, у кого была более привлекательная внешность (Бодалев А.А., 1995).

В межличностном познании стереотипы играют негативную роль, если педагог жестко следует им и если их влияние приобретает абсолютный характер. Использование стереотипов может быть частично приемлемо:

- если педагог, опираясь на них, дает лишь вероятностную оценку личности учащегося («Возможно, он доставит мне много хлопот»);
- если педагог «знает себя» и отдает себе отчет в существовании субъективных оценочных стереотипов;
- если опора на стереотипы используется лишь в условиях дефицита информации, впоследствии уступая место целенаправленному, профессиональному изучению личности.

#### *Факторы социально-перцептивных искажений в учебном процессе*

Есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать учащихся. Основные из них таковы:

1. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у педагога задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания учащегося.

2. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми учащиеся заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт.

3. Стремление сделать преждевременные заключения о личности учащегося до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые педагоги, например, имеют "готовое" суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз встретились с ним или увидели его.

4. Безотчетное структурирование личности учащегося – логически объединяются в целостный образ только строго определенные личностные черты и тогда всякое понятие, которое не вписывается в этот образ, отбрасывается.

5. Эффект «ореола» – первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности учащегося распространяется на весь его образ, а затем общее впечатление о нем переносится на оценку его отдельных качеств. Если общее впечатление об учащемся благоприятно, то его положительные черты переоцениваются, а недостатки либо не замечаются, либо оправдываются. И наоборот, если общее впечатление

об ученике отрицательно, то даже благородные его поступки не замечаются или превратно истолковываются как своекорыстные.

6. Эффект «проецирования» – другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния. Человек, воспринимая и оценивая людей, склонен логически предположить: «все люди подобны мне» или «другие противоположны мне». Упрямый подозрительный человек склонен видеть эти же качества характера у партнера по общению, даже если они объективно отсутствуют. Добрый, отзывчивый, честный человек, наоборот, может воспринять незнакомого через «розовые очки» и ошибиться. Поэтому, если кто-то жалуется, какие мол, все вокруг жестокие, жадные, нечестные, не исключено, что он судит по себе.

7. Эффект «первичности» проявляется в том, что первая услышанная или увиденная информация об ученике или событии, является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на все последующее отношение к этому человеку. Даже потом, если человек получит другую информацию, которая будет опровергать первичную, он все равно будет больше помнить и учитывать первичную информацию. На восприятие другого влияет и настроение самого человека: если оно мрачное (например, из-за плохого самочувствия), в первом впечатлении о человеке могут преобладать негативные чувства. Чтобы первое впечатление о незнакомом человеке было полнее и точнее, важно положительно «настроиться на него».

8. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

9. Отсутствие изменений в восприятии и оценках учащихся, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение об ученике не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

10. Эффект «последней информации» – если последняя информация, полученная о человеке, будет негативной, она может изменить прежние мнение о нем.

## **2. Затруднения в педагогической деятельности**

### ***Барьеры педагогического общения***

В процессе общения между учителем и учащимся стоит задача не только и не столько передать информацию, сколько добиться ее адекватного понимания последним. То есть в межличностной коммуникации как особая проблема выступает интерпретация сообщения, поступившего от учителя ученику и наоборот. Во-первых, форма и содержание сообщения существенно зависят от личностных особенностей как учителя, так и ученика, их представлений друг о друге и отношений между ними, всей ситуации, в которой происходит общение. Во-вторых, пере-

данное учителем учебное сообщение не остается неизменным: оно трансформируется, изменяется под влиянием индивидуально-типологических особенностей ученика, отношения его к учителю, самому тексту, ситуации общения.

От чего же зависит адекватность восприятия учебной информации? Можно назвать ряд причин, важнейшей из которых является наличие или отсутствие в процессе коммуникативных барьеров. В самом общем смысле *коммуникативный барьер* – это психологическое препятствие на пути адекватной передачи учебной информации между участниками педагогического процесса. В случае возникновения барьера учебная информация искажается или теряет изначальный смысл.

В общем можно выделить три группы барьеров педагогического общения:

- личностные;
- социально-психологические;
- физические.

Некоторые из них мы рассмотрим.

Среди личностных барьеров большую группу составляют так называемые барьеры неправильной установки сознания:

- стереотипы мышления;
- предвзятость;
- неправильное отношение друг к другу;
- отсутствие внимания и интереса к другому;
- пренебрежение фактами.

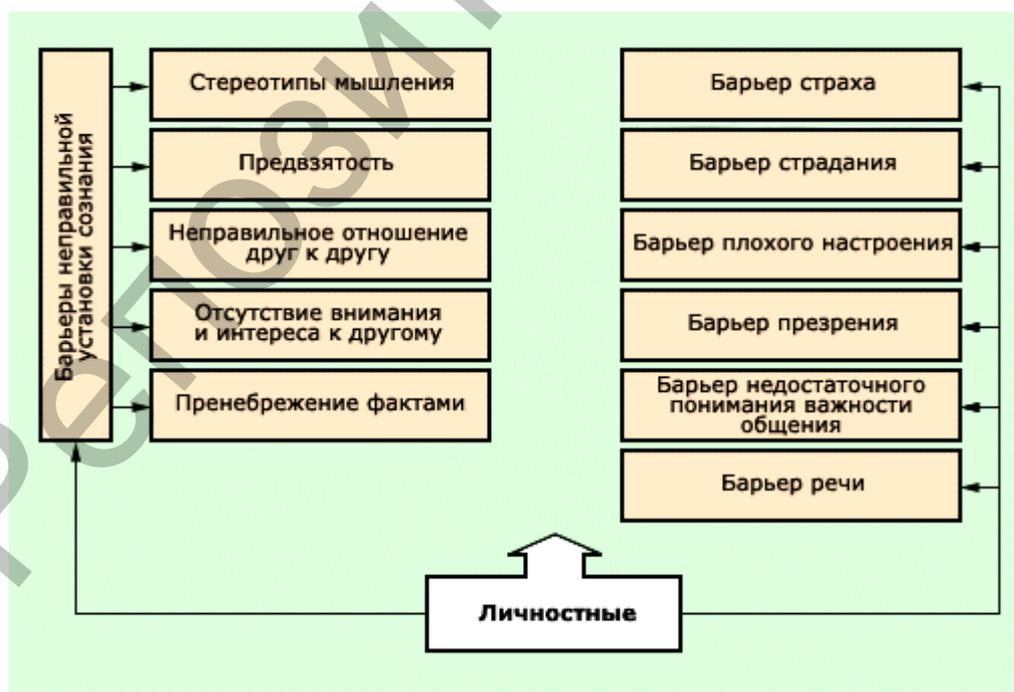


Схема 5 – Личностные барьеры педагогического общения.

Стереотипы представляют собой устойчивое, упрощенное мнение о людях (учителях, учениках) и ситуациях. Они возникают в педагогическом процессе двояким образом: смысл информации может быть искажен а) стереотипом говорящего; б) стереотипным мышлением воспринимающего (слушающего).

Предвзятые представления между учителем и учеником возникают в результате снижения уровня самокритичности и подъема самооценки (как правило, не всегда обоснованного). Предвзятость в педагогическом общении проявляется в следующем:

1. Ложные стереотипы, относящиеся к восприятию человека по внешним данным. (Этот – в очках, значит, умный, этот – спортивный на вид, значит, неумный и т.д.) Установка на внешность экономит педагогические усилия, связанные с познанием учеников, но часто приводит к заблуждениям, которые в конечном счете выливаются в педагогические просчеты.

2. Приписывание достоинств или недостатков человеку исходя только из его социального статуса. В этом случае ученик или студент оказываются не в лучшем положении: их социальный статус ниже статуса педагога.

3. Субъективизм, штампы, трафареты, предварительная информация, которую педагог получает об учащемся (или другом педагоге). Следуя им, педагог встает на ложный путь педагогического общения или оказывается вообще вне его.

Необходимо проверять всякую информацию и проводить переоценку предварительных установок, чтобы познать истинного человека, его плюсы и минусы и строить общение с ним с опорой на плюсы, осознавая, что каждый человек в чем-то лучше другого.

Общение – это совокупность связей и взаимовлияния людей, складывающаяся в их совместной деятельности. Оно предполагает некоторый результат – изменение поведения и деятельности других людей. Каждый человек выполняет определенную роль в обществе. Множественность ролевых позиций нередко порождает их столкновение – ролевые конфликты. В некоторых ситуациях обнаруживается антагонизм позиций, отражающий наличие взаимоисключающих ценностей, задач и целей, что иногда приводит к межличностным конфликтам.

*Качества личности педагога, важные для общения*

Эффективность педагогического общения в немалой степени определяется личностными качествами учителя. Среди них можно выделить четыре группы:

- показатели коммуникативного плана;
- показатели индивидуально-личностного плана;
- показатели общего социально-психологического плана;
- показатели морально-этического плана.

Среди показателей личностного плана наибольшее значение имеют коммуникативные склонности, способности, знания, умения, навыки общения и др. Безусловно, на результативность педагогического общения оказывают влияние такие показатели индивидуально-личностного плана, как интересы, склонности, уровень подготовленности, привычки учителя и ученика.

В некоторых исследованиях отмечается связь эффективного познания личности учащегося с индивидуально-психологическими особенностями педагога, например такими, как интроверсия, экстраверсия, эмоциональная стабильность. Исследования показали, что в целом педагоги интровертированного типа более полно и адекватно отражают личность учащегося по сравнению с педагогами-экстравертами.

Исследования А.А. Реан обнаружили интересную особенность: те педагоги, которые не связывают свое профессиональное совершенствование с развитием самоуверенности (а, напротив, приближаясь к своему идеалу профессионализма, стремятся стать менее самоуверенными), дают более позитивную оценку личности учащегося. И наоборот, чем более педагог связывает свое профессиональное самосовершенствование с повышением самоуверенности, тем чаще он дает в целом негативные оценки личности учащегося.

В психолого-педагогической литературе указывается ряд и других качеств личности педагога, важных для общения. Среди них можно назвать следующие:

- фасцинация (основа обаяния);
- прямой и лучистый взгляд, голос, богатый в тембровом отношении;
- импровизационный ум;
- эмпатия (способность поставить себя на место другого);
- доброжелательность;
- аутентичность (умение быть собой);
- инициативность в общении;
- непосредственность;
- принятие своих и чужих без страха; о стремление к самопознанию.

Также можно выделить ряд профессионально важных качеств педагога, необходимых для общения с аудиторией.

#### *Коммуникативные умения, навыки и их характер*

Одним из важных качеств педагога является умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с учащимися. Данное умение обычно связывают с коммуникативными способностями педагога. Владение профессионально-педагогическим общением – важнейшее требование к личности педагога в том ее аспекте, который касается межличностных взаимоотношений.

Прежде всего, заметим, что коммуникативные способности, *проявляющиеся в педагогическом общении*, – это способности к общению, специфическим образом выступающие в сфере педагогического взаимодействия, связанного с обучением и воспитанием детей. Из этого можно сделать, по меньшей мере, два полезных вывода:

1. Разговор о способностях к педагогическому общению не может вестись независимо от обсуждения общих коммуникативных способностей, проявляемых во всех сферах человеческого общения.

2. Когда речь идет о способностях к педагогическому общению, то ограничиваться разговорами об общих коммуникативных способностях нельзя. Во-первых, далеко не все коммуникативные способности человека проявляют себя одинаковым образом и в одинаковой мере необходимы педагогу.

Во-вторых, есть ряд специальных коммуникативных умений и навыков, которыми должен владеть педагог и которые, может быть в меньшей степени, необходимы представителям других профессий. В частности, познание человеком других людей, познание самого себя, правильное восприятие и оценивание ситуаций общения, умение правильно вести себя по отношению к людям, действия, предпринимаемые человеком в отношении самого себя.

Исходя из трех сторон общения (коммуникативной, перцептивной и интерактивной) можно выделить три группы базовых коммуникативных умений педагога:

- Умения межличностной коммуникации.
- Умения восприятия и понимания друг друга.
- Умения межличностного взаимодействия.

Умения межличностной коммуникации включают в себя:

- умение передавать учебную информацию;
- умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации;
- умение организовывать и поддерживать педагогический диалог;
- умение активно слушать ученика.

Среди перцептивных умений важное значение имеют:

- умение ориентироваться в коммуникативной ситуации педагогического взаимодействия;
- умение распознавать скрытые мотивы и психологические защиты учащегося;
- умение понимать эмоциональное состояние учащегося и др.

Вышеперечисленные и другие коммуникативные умения могут быть сформированы на интуитивном, житейском и сознательном уровнях. Кроме того, в каждом из них можно выделить низкий, средний и высокий подуровни.

Познание человека человеком включает общую оценку человека как личности, которая обычно складывается на основе первого впечат-

ления о нем, оценку отдельных черт его личности, мотивов и намерений, оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение «читать» позы, жесты, мимику, пантомимику.

Познание человеком самого себя предполагает оценку своих знаний и своих способностей, оценку своего характера и других черт личности, оценку того, как человек воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих.

Умение правильно оценить ситуацию общения – это способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации.

Связанные с этим коммуникативные способности включают:

- умение вступать в контакт с незнакомыми людьми;
- умение предупреждать возникновение и своевременно разрешать уже возникшие конфликты и недоразумения;
- умение вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другим человеком;
- умение вести себя так, чтобы дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства.

Коммуникативные способности педагога поддаются развитию. Хорошие результаты в их формировании дает социально-психологический тренинг.

*Стиль педагогического общения*

**Педагогическое общение** осуществляется в разнообразных формах, зависящих главным образом от индивидуальных качеств педагога и его представления о собственной роли в этом процессе. В психолого-педагогической литературе эта проблема, как правило, рассматривается в связи со стилем педагогической деятельности. Существует несколько классификаций педагогических стилей, базирующихся на разных основаниях. Например, выделяются в качестве противопоставляемых друг другу регламентированный и импровизационный стили педагогического взаимодействия, которые могут также рассматриваться как стили педагогического общения.

**Регламентированный стиль** предусматривает строгое подразделение и ограничение ролей участников педагогического процесса, а также следование определённым шаблонам и правилам. Его преимущество, как правило, в чёткой организации учебно-воспитательной работы. Однако для этого процесса характерно возникновение новых, неожиданных условий и обстоятельств, которые не предусмотрены изначальной регламентацией и не могут быть бесконфликтно под неё «подогнаны». Возможности коррекции педагогического взаимодействия в нестандартных условиях в рамках регламентированного стиля весьма низки.

**Импровизационный стиль** в этом плане обладает, значительным преимуществом, т.к. позволяет спонтанно находить решение каждой,

вновь возникающей ситуации. Однако способности к продуктивной импровизации весьма индивидуальны, поэтому осуществление взаимодействия в таком стиле не всегда возможно. Достоинства того или иного стиля дискусионны; оптимальным представляется гармоничное сочетание в педагогическом процессе элементов регламентации и импровизации, что позволяет одновременно соблюсти необходимые требования к процессу и результату обучения, а также при необходимости скорректировать механизмы взаимодействия.

Существует также традиционное подразделение стилей по критерию роли участников педагогического процесса. В рамках авторитарного стиля общения эти роли строго регламентированы, причём учащемуся принадлежит изначально подчинённая роль. Именно при этом условии осуществляется обучение и воспитание как целенаправленное воздействие на ребёнка. Наряду с указанными недостатками этот механизм чреват постепенным отставанием от возрастающих возможностей ребёнка, что приводит в итоге к несоответствию педагогического стиля и сформировавшихся жизненных установок учащегося.

Крайней противоположностью авторитарному выступает стиль педагогического общения, который может быть расценён как попустительский. Внешне он позволяет достичь раскованных отношений, однако чреват возможностью утраты контроля педагога над поведением воспитанников.

Оптимальным представляется так называемый демократичный стиль общения, при котором имеет место определённая регламентация ролей участников диалога, не ущемляющая, однако, свободы проявления индивидуальных склонностей и особенностей характера. Именно такой стиль позволяет гибко корректировать механизмы взаимодействия с учётом возрастающей роли учащегося как участника всё более равноправного диалога.

*Влияние характера педагогического общения на психическое развитие учащихся*

Пытаясь выяснить причины, делающие общение одним из сильнейших факторов, участвующих в формировании личности, было бы большим упрощением видеть его воспитательное значение только в том, что вступающие в общение люди получают таким образом возможность передать друг другу знания об окружающей их действительности, которыми они обладают, а также умения и навыки, требующиеся обычно человеку для успешного выполнения предметной деятельности.

Воспитательное значение общения заключается не только в том, что оно расширяет общий кругозор человека и способствует развитию психических образований, которые необходимы ему для успешного выполнения деятельности, носящей предметный характер. Воспитательное значение общения заключается еще и в том, что оно является обязательным условием формирования общего интеллекта человека и, преж-

де всего, многих его перцептивных, мнемических и мыслительных характеристик.

Какие требования предъявляют учителя к вниманию, восприятию, памяти, воображению, мышлению учащихся, когда с ним повсеместно общаются, какие задачи перед ними ставят и какой уровень их активности при этом вызывают – от этого в большой степени зависит то конкретное сочетание различных характеристик, которые определяют интеллект учащегося.

В психолого-педагогической литературе все чаще сегодня рассматривается такое явление как дидактогения.

*Дидактогения – негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны воспитателя (учителя, тренера).* Выражается в фрустрации, страхах, подавленном настроении и т.п. Отрицательно сказывается на деятельности учащегося, затрудняет межличностные отношения. В основе возникновения дидактогении лежит психическая травма, полученная учеником по вине педагога. Этим объясняется близость симптоматики дидактогении и неврозов у детей, причем дидактогения нередко перерастает в невроз и в этом случае может потребовать специального лечения, в частности методами психотерапии. Некоторые педагоги считают допустимым с целью наказания ученика либо для снижения его завышенной самооценки публично высмеять его, подчеркнуть (нередко с преувеличением) его недостатки, провести невыгодное сравнение с достижениями сверстников. С точки зрения школьной психогигиены такая форма педагогического общения крайне вредна, поскольку дает внешний эффект снижения нежелательной активности ученика, но не может ориентировать на положительные достижения в учебной деятельности и т.п. Таким образом, разрушается авторитет педагога, вера в его доброжелательность и справедливость, ослабляется чувство его психологической защищенности, необходимое для эмоционального равновесия ребенка. Чтобы предотвратить возникновение дидактогении у учащихся, каждый педагог должен стремиться к максимальной тактичности в общении, осуществлять воспитание учащихся с учетом их возрастных и индивидуально-психологических (главным образом личностных) особенностей.

## **Лекция 14. Психологический анализ урока**

План лекции:

1. Психологический анализ урока.
2. Анализ деятельности педагога: роль педагога в планировании и проведении урока.
3. Характеристика уровня развития у детей данного класса универсальных учебных действий (УУД).

## 1. Психологический анализ урока

Педагогическая деятельность, как известно, может осуществляться в разных формах, среди которых особое место занимает урок (занятие) – основная организационная единица процесса обучения, где проходит совместная деятельность учителя и учащихся.

Психологический анализ урока позволяет учителю применить свои теоретические знания для осмысления способов, приемов работы, используемых им в обучении, во взаимодействии с классом. Осмысление себя как субъекта педагогической деятельности, своего поведения, своих сильных и слабых сторон есть проявление и результат предметно-личностной рефлексии и проективно-рефлексивных способностей учителя.

Планы и объекты анализа могут быть соотнесены с различными формами деятельности учителя: подготовкой к уроку, проведением урока, его аналитическим разбором, оценкой самим учителем проведенного урока.

Соответственно выделены три уровня психологического анализа урока: предваряющий, текущий и ретроспективный (И.А. Зимняя, Е.С. Ильинская).

Предваряющий психологический анализ урока осуществляется на этапе подготовки учителя к уроку. На этом этапе у учителя первоначально возникает «образ-замысел» будущего урока, пока еще мысленного, «безликого», без временных и пространственных границ. Затем в деятельности учителя наступает важный этап всестороннего и тщательного анализа всего, что связано с будущим уроком: учебного материала, предусмотренного программой, выдвигаемых целей и задач, избираемых методов, приемов и способов обучения, а также условий, в которых планируется проведение занятия (определенная группа учащихся, время, место и т.п.). В процессе такого анализа учитель готовит план или конспект уже вполне конкретного урока, того «образа-исполнения», которому и надлежит быть реализованным.

Предварительно анализируя урок, учитель осмысленно и целенаправленно использует теоретические знания из области общей, возрастной, педагогической, социальной психологии, психологии обучения учебному предмету (математике, литературе и т.д.). На этом этапе перед учителем встают основные психологические проблемы организации учебного процесса. Их решение связано с тем, что «учение как творческое усвоение, приобретение знаний зависит от трех факторов – от того, чему обучают, от того, кто и как обучает, и от того, кого обучают». Анализ и учет этих факторов является тем эффективным средством, которое обеспечивает продуктивность и успешность урока.

Первый фактор, оказывающий влияние на процесс обучения, – это учебный предмет, его специфика (например, урок по иностранному языку).

Второй фактор, влияющий на усвоение знаний, – индивидуально-психологические и профессиональные особенности личности учителя. Педагогическая работа предъявляет высокие требования к личности учителя, его педагогическим способностям (дидактическим, академическим, перцептивным, речевым, организаторским, авторитарным, коммуникативным и др.). При этом специфика учебного предмета сама влияет на значимость тех или иных педагогических качеств, повышая их ценность, выдвигая на первое место. Например, для преподавателя иностранного языка, по мнению студентов, наиболее ценными являются коммуникативные качества, хороший контакт с группой и положительный эмоциональный климат в коллективе, тогда как для преподавателя физики, математики важны продуктивность, оригинальность мышления.

Третий фактор – личность учащегося, его возрастные и индивидуально-психологические особенности, его умственное развитие, эмоционально-волевая регуляция, его склонности и интересы, его отношение к учению, особенности усвоения учебного материала. Отметим, что влияние этого фактора проявляется во всех психологических компонентах усвоения, которыми являются, по Н.Д. Левитову:

- 1) положительное отношение учащихся к учению;
- 2) непосредственное чувственное ознакомление с материалом;
- 3) мышление как активная переработка полученного материала;
- 4) запоминание и сохранение полученной и обработанной информации.

*Предварительно анализируя планируемый урок*, важно соотносить его с конкретной группой, особенности которой известны учителю. Чем осознаннее и целенаправленнее применяет учитель профессиональные знания для обоснования предстоящего урока, чем глубже и полнее проводится им анализ всего, что он планирует сделать на уроке, чем большее число моментов будущего урока прогнозируется им с высокой точностью, тем меньше неожиданностей его ожидает, тем большую уверенность он испытывает. Все это является залогом успешности проведения самого урока. *Предваряющий анализ* основывается на проективных способностях, реализует эти умения и развивает их.

*Текущий психологический анализ* учитель проводит в конкретной педагогической ситуации урока. Безусловно, эффективность урока во многом определяется тщательностью подготовки к нему, точностью, правильностью его проектирования. Тем не менее возникающая по ходу урока конкретная педагогическая ситуация таит в себе немало неожиданного, непредвиденного. И успех урока в значительной степени зависит от быстроты реакции учителя, умения проанализировать возникшую обстановку, сориентироваться в ней, гибко изменяя план урока в зависимости от ситуации.

Перечисленные ниже педагогические умения, согласно А.М. Поздняковой, А.А. Деркачу, могут помочь учителю не только анализировать, но и контролировать образовательный процесс на уроке. Они следующие:

- увидеть, подготовлен ли класс к уроку;
- наблюдать в течение урока за дисциплиной;
- замечать психофизическое состояние детей;
- воспринимать реакцию детей на свои вопросы;
- внимательно слушать ответы учащихся;
- постоянно держать весь класс в поле зрения;
- организовать наблюдение учащихся за ответами товарищей и учебным материалом;
- воспринимать реакцию на свое объяснение;
- воспринимать реакцию на свои вопросы;
- заметить особенности учебной деятельности класса в целом (темп работы, затруднения, глубину усвоения материала, типичные ошибки);
- заметить и учесть особенности учебной деятельности отдельных групп учащихся (сильных, средних, слабых); осознание материала, умение самостоятельно применять знания на практике, темп работы;
- отметить особенности учебной деятельности отдельных учащихся; объем и качество знаний, наличие умений и навыков по предмету, качество выполняемых работ, особенности познавательной деятельности, продвижение в учебе;
- заметить черты, свойственные отдельным учащимся: особенности поведения, речи, склонности, способности, интересы, продвижение в развитии;
- наблюдать за своим поведением и речью;
- заметить взаимосвязь своей деятельности и деятельности учащихся;
- наблюдать за ходом урока;
- распределить внимание при наблюдении за несколькими объектами.

Эти умения выступают в качестве объектов текущего психологического анализа урока. Очевидно, что такой анализ – сложная деятельность, зависящая от многих факторов. Этот вид анализа предполагает достаточно высокий уровень оперирования психологическими знаниями, что позволяет учителю принимать правильные решения в довольно сложных, заранее непрогнозируемых педагогических ситуациях, в условиях дефицита времени, при направленности сознания на осуществление основной педагогической деятельности. Умение осуществлять текущий анализ урока служит показателем профессионально-педагогического мастерства учителя. К сожалению, исследования показывают, что только 17 учителей из 100 спо-

собны анализировать урок по его ходу и перестраиваться соответственно намеченной цели (Зимняя И.А., 1997).

Действительно, это очень сложный аспект педагогической деятельности, которому необходимо специально обучать учителей. Текущий анализ урока, включающий фиксацию соответствия или рассогласования «образа-замысла» и «образа-исполнения», предполагает принятие нового решения, корректировку программы действий и ее реализацию. Такой анализ основывается на отработанном ранее механизме предметной и личностной рефлексии, которая должна быть непосредственной и мгновенной. Он предполагает высокоразвитый уровень перцептивно-рефлексивных способностей и соответствующих умений.

*Ретроспективный психологический анализ* соотносится с последним, завершающим этапом деятельности учителя по организации и проведению урока. Его роль трудно переоценить. Сопоставление проекта, плана (замысла) урока с его реализацией позволяет учителю оценить правильность выбранных им для обоснования урока теоретических посылок, выявить его достоинства и недостатки, наметить пути устранения слабых сторон при сохранении и улучшении сильных, выявить отклонения от плана. Другими словами, такой анализ позволяет учителю понять причины (позитивные или негативные) изменения хода урока – виноват ли сам учитель, учащиеся или ситуация.

Соединяя в себе результаты предваряющего и текущего психологического анализа и завершая организацию и проведение данного конкретного урока, ретроспективный анализ в то же время служит как бы стартом к следующему уроку, подготавливая его первый этап, являясь связующим звеном, которое способствует осмыслению составляемых учителем «цепочек» уроков. Можно утверждать, что чем осознаннее и объективнее учитель разбирает свой урок, фиксируя причины своей удачи или неудачи, тем совершеннее он будет планировать и проводить последующие уроки. Ретроспективный анализ не ограничен временем, позволяя учитывать большой объем информации, принимать правильное решение, проверяя и корректируя его.

Отметив важность и значимость каждого из уровней психологического анализа урока в становлении педагогического мастерства учителя, подчеркнем, что ретроспективный психологический анализ, хотя и вызывает меньше затруднений у учителя, в то же время представляет собой достаточно сложный вид анализа, он предполагает раскрытие всех связей, установление причинно-следственных отношений урока, высокий уровень аналитических рефлексивных способностей и умений, является инструментом, средством их развития. Этот уровень анализа эффективен в плане системного представления учителя о его деятельности, позволяя ему сопоставить результаты предваряющего и текущего анализов.

В теории и практике педагогической психологии разработаны многочисленные схемы психологического анализа урока (Н.Ф. Добрынин, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина, Л.Т.Охитина, С.В. Иванов, И.А. Зимняя, Е.С. Ильинская и др.), которые строятся авторами на разных основаниях.

Рассмотрим предложенный Л.Т. Охитиной на основе исходных принципов и положений развивающего обучения подход к психологическому анализу урока, в соответствии с которым она определяет разветвленную структуру объектов психологического анализа урока (учитель, ученик, организация урока и т.д.). В качестве примера приведем два объекта анализа: организацию урока и организованность учеников.

В организацию урока Л.Т. Охитина включает, **во-первых**, самоорганизацию учителя: а) творческое рабочее самочувствие, б) психологический контакт с классом; **во-вторых**, организацию учителем познавательной деятельности учащихся: а) организацию восприятия и наблюдения, б) организацию внимания, в) тренировку памяти, г) формирование понятий, д) развитие мышления, е) воспитание воображения, ж) формирование умений и навыков.

Другой объект структуры анализа, по Л.Т. Охитиной – организованность самих учащихся, т.е. 1) уровень умственного развития учащихся; 2) отношение учащихся к изучению; 3) самоорганизация умственного труда; 4) обучаемость. Автор справедливо подчеркивает, что обучение должно вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в развитие его личности. Обучение будет развивающим, если ученик действует по собственному побуждению.

В общем плане проведения анализа урока автором выделяются пять опорных пунктов: психологическая цель урока, стиль урока, точнее стиль деятельности педагога, организация познавательной деятельности учащихся, организованность учащихся, учет возрастных особенностей учащихся. По этим пунктам учитель может проводить полный или частичный анализ урока, т.е. анализ наиболее значимых для конкретной ситуации его частей. Рассмотрим подробнее этот подход на материале анализа стиля урока и организации познавательной деятельности учащихся.

Стиль урока как объект анализа, по Л. Т. Охитиной, предполагает ответы на два вопроса. Первый вопрос: в какой мере содержание и структура урока отвечают принципам развивающего обучения, а именно:

- а) соотношение нагрузки на память учащихся и их мышления;
- б) соотношение воспроизводящей деятельности учащихся и творческой;
- в) соотношение усвоения знаний в готовом виде (со слов учителя, учебника, пособия и т.д.) и в процессе самостоятельного поиска;

г) какие звенья проблемно-эвристического обучения выполняются учителем и какие – учащимися (кто ставит проблему, кто формирует формулирует, кто решает);

д) соотношение контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся;

е) соотношение побуждения учащихся к деятельности (комментарии, вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой, установки, стимулирующие интерес, волевое усилие к преодолению трудностей и т.д.) и принуждения (напоминания об отметке, резкие замечания, нотации и т.п.)».

Второй вопрос, на который готовится ответ при анализе стиля: каковы особенности самоорганизации учителя, т.е.

а) подготовленность учителя к уроку (степень овладения содержанием и структурными компонентами урока, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению);

б) рабочее самочувствие учителя в начале урока и в процессе его осуществления (собранность, сонастроенность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему, педагогическая находчивость и др.);

в) педагогический такт учителя (случаи проявления педагогического такта или, напротив, нетактичности);

г) психологический климат в классе (как поддерживает учитель атмосферу радостного, искреннего общения ребят с ним и друг с другом, деловой контакт или другие отношения).

Достаточно большой интерес представляет схема анализа организации познавательной деятельности учащихся, в процессе которого учителю предлагают ответить, в какой мере были обеспечены условия для продуктивной работы мышления и воображения, а именно:

а) как он добивался нужной избирательности, осмысленности, целостности восприятия учениками изучаемых предметов, как помогал им отличать инвариантные признаки от вариативных;

б) какие установки использовал и в какой форме (убеждение, внушение);

в) как добивался устойчивости и сосредоточенности внимания учащихся;

г) какие формы работы использовал для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с классом, упражнения по повторению и др.).

Организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений предполагает ответы на вопросы:

а) на каком уровне формировались знания учащихся (на уровне конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, «открытий», выведения формул и т.п.);

б) на какие психологические закономерности формирования представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образов опирался учитель в организации деятельности мышления и воображения школьников;

в) с помощью каких приемов и форм работы добивался учитель активности и самостоятельности мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, разные уровни проблемно-эвристического решения задач, использование задач с недостающими и лишними данными, организация поисковой, исследовательской работы на уроке и др.);

г) какого уровня понимания (описательного, сравнительного, объяснительного, обобщающего, оценочного, проблемного) добивался учитель от учащихся и как в связи с этим руководил формированием убеждений и идеалов;

д) какие виды творческих работ использовались на уроке и как руководил учитель творческим воображением учащихся (объяснение темы и цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы).

Анализ организованности учащихся отвечает на вопрос, какие их группы по уровню обучаемости выделяет учитель и как он сочетает фронтальную работу в классе с групповыми и индивидуальными формами учебных занятий. Учитель должен учитывать все звенья подготовки к уроку и его проведению, возрастные и индивидуально-психологические особенности учащихся не только при определении цели и стиля урока, но и в организации познавательной деятельности учащихся, при дифференцированном подходе к ним в процессе обучения и в формировании личностных, деятельностных, интеллектуальных особенностей учащихся.

Очевидно, что всесторонний охват всех основных объектов психологического анализа урока затруднителен в каждой конкретной его ситуации, но представлять их как целостную систему необходимо, учитывая при этом специфику учебного предмета.

## **2. Анализ деятельности педагога: роль педагога в планировании и проведении урока**

Задачи учителя при психологическом анализе урока

Все изложенное показывает, что психологический анализ урока – это многостороннее и многообъектное явление, он позволяет учителю

мысленно охватить весь процесс обучения и в то же время представить каждый его отдельный момент. Психологический анализ урока является тем мощным средством, с помощью которого формируется и развивается педагогическое самосознание учителя, совершенствуется его педагогическое мастерство. Основываясь на проективно-перцептивно-рефлексивных способностях учителя и предполагая соответствующие им умения, психологический анализ урока развивает и совершенствует их. В свою очередь, совершенствование мастерства учителя, сформированность рефлексивных механизмов, его педагогического самосознания являются основными предпосылками и источниками постоянного повышения эффективности обучения любому учебному предмету.

Психологический анализ урока является неотъемлемой частью педагогической деятельности. Основываясь на проективно-перцептивно-рефлексивных способностях учителя и реализуясь посредством его аналитических, проектировочных, рефлексивных умений, он служит основным инструментом саморегуляции, самоконтроля и саморазвития. Три уровня (этапа) психологического анализа урока – предваряющий, текущий, ретроспективный характеризуются спецификой этих умений.

*Психологическая цель урока:*

- 1) проектирование развития учащихся в пределах изучения конкретного учебного предмета и конкретного урока;
- 2) учет в целевой установке урока психологической задачи изучения темы и результатов, достигнутых в предшествующей работе;
- 3) предусмотрение отдельных средств психолого-педагогического воздействия, методических приемов, обеспечивающих развитие учащихся.

*Стиль урока*

- 1) определение содержания и структуры урока в соответствии с принципами развивающего обучения:
  - соотношение нагрузки на память учащихся и их мышление;
  - определение объема воспроизводящей деятельности учащихся и творческой;
  - планирование усвоения знаний в готовом виде (со слов учителя, из учебника, пособия и т.п.) и в процессе самостоятельного поиска;
  - выполнение учителем проблемно- эвристического обучения и учащимися; кто ставит проблему, формулирует ее, кто решает);
  - учет контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся
  - соотношение побуждения учащихся к деятельности (комментарии вызывающие положительные чувства в связи с проделанной работой, установки, стимулирующие интерес, волевые усилия к преодолению

нию трудностей и т. д.) и принуждения (напоминание об отметке, резкие замечания, нотации и т.п.);

2) особенности самоорганизации учителя:

- подготовленность к уроку и главное – осознание психологической цели и внутренняя готовность к ее осуществлению;

- рабочее самочувствие в начале урока и в его ходе (собранность, сонастроенность с темой и психологической целью урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему происходящему на уроке, педагогическая находчивость и др.);

- педагогический такт (случаи, проявления);

- психологический климат на уроке (поддержание атмосферы радостного, искреннего общения, деловой контакт и др.).

*Организация познавательной деятельности учащихся*

1) определение мер для обеспечения условий продуктивной работы мышления и воображения учащихся:

- планирование путей восприятия учениками изучаемых объектов и явлений, их осмысления;

- использование установок в форме убеждения, внушения;

- планирование условий устойчивого внимания и сосредоточенности учащихся;

- использование различных форм работы для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний и умений, необходимых для восприятия новых (беседа, индивидуальный опрос, упражнения по повторению),

2) организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений;

- определение уровня сформированности знаний и умений у учащихся (на уровне конкретно- чувственных представлений, понятий, обобщающих образов «открытий», формулирования выводов);

- опора на психологические закономерности формирования представлений понятий, уровней понимания, создания новых образов в организации мыслительной деятельности и воображения учащихся;

- планирование приемов и форм работы, обеспечивающих активность и самостоятельность мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, разные уровни проблемно-эвристического решения задач, использование задач с недостающими и излишними данными, организация поисковой и исследовательской работы учащихся на уроке, создание преодолимых интеллектуальных затруднений в ходе самостоятельных работ, усложнение заданий с целью развития познавательной самостоятельности учащихся);

- руководство повышением уровня понимания (от описательного, сравнительного, объяснительного к обобщающему, оценочному, проблемному) и формированием умений рассуждать и умозаключать;
- использование различных видов творческих работ учащихся (объяснение цели работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы);

3) закрепление результатов работы:

- формирование навыков путем упражнений,
- обучение переносу ранее усвоенных умений и навыков на новые условия работы, предупреждение механического переноса.

*Организованность учащихся:*

1) отношение учащихся к учению, их самоорганизация и уровень умственного развития;

2) возможные группы учащихся по уровню обучаемости, учёт этих обстоятельств при определении сочетания индивидуальной, групповой и фронтальной форм работы учащихся на уроке.

*Учет возрастных особенностей учащихся:*

1) планирование урока в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями учащихся;

2) проведение урока с учетом сильных и слабых учеников;

3) дифференцированный подход к сильным и слабым ученикам.

*План психологического анализа урока*

I. Психологическая цель урока.

1. Место и значение данного урока в перспективном плане развития учащихся, формулировка цели.

2. В какой мере учтены в целевой установке урока конечная задача перспективного плана, психологические аспекты изучения раздела и темы, характер изучаемого на уроке материала и результаты, достигнутые в предшествующей работе.

3. В какой мере отдельные средства психолого-педагогического воздействия, методические приемы, используемые на уроке, и весь стиль урока в целом отвечают поставленной психологической цели.

II. Стиль урока.

1. В какой мере содержание и структура урока отвечают принципам развивающего обучения:

- Соотношение нагрузки на память и мышление учащихся;
- Соотношение воспроизводящей и творческой деятельности учащихся;

- Соотношение усвоения знаний в готовом виде (со слов учителя, ученика и т.д.) и самостоятельного поиска;

- Какие звенья проблемно-эвристического обучения выполняются учителем и какие учащимися (кто ставит проблему, кто решает);

- Соотношение контроля, анализа и оценки деятельности школьников, осуществляемых учителем, и взаимной критической оценки, самоконтроля и самоанализа учащихся;
- Соотношение побуждения учащихся к деятельности (положительные комментарии, установки, стимулирующие интерес и т.д.) и принуждения (напоминания об отметке, резкие замечания, нотации);
- Педагогический такт учителя;
- Психологический климат в классе (деловой контакт, искренность в общении, атмосфера сотрудничества и т.д.).

## 2. Особенности самоорганизации учителя:

- Подготовленность к уроку (степень овладения содержанием, структурными компонентами урока, степень осознания психологической цели и внутренней готовности к ее осуществлению);
- Рабочее самочувствие в начале урока и в процессе его осуществления (собранность, настроенность на тему и психологическую цель урока, энергичность, настойчивость в осуществлении поставленной цели, оптимистический подход ко всему, происходящему на уроке, педагогическая находчивость и др.)

## III. Организация познавательной деятельности учащихся.

### 1. В какой мере обеспечивались условия для продуктивной работы мышления и воображения учащихся:

- как достигались осмысленность, целостность восприятия учениками изучаемого материала;
- какие использовались установки и в какой форме (убеждение, внушение);
- как достигались сосредоточенность и устойчивость внимания учащихся;
- какие использовались формы работы для актуализации в памяти учащихся ранее усвоенных знаний, необходимых для понимания нового материала (индивидуальный опрос, собеседование с классом, упражнения по повторению и др.).

### 2. Организация деятельности мышления и воображения учащихся в процессе формирования новых знаний и умений:

- на каком уровне формировались знания учащихся (конкретно-чувственных представлений, понятий, обобщающих образов, открытий, выведения формул и т.д.);
- какие психологические закономерности учитывались при формировании представлений, понятий, уровней понимания, создания новых образов;
- какими приемами стимулировалась активность, самостоятельность мышления учащихся (система вопросов, создание проблемных ситуаций, проблемно-эвристические задачи различного уровня, задачи с

недостающими и излишними данными, поисковая, исследовательская работа на уроке и др.);

- каков уровень достигнутого понимания (описательное, сравнительное, объяснительное, обобщающее, оценочное, проблемное);
- как учитель руководил формированием убеждений и идеалов;
- какие виды творческих работ использовались на уроке и как учитель руководил творческим воображением учащихся (объяснение темы и целей работы, условий ее выполнения, обучение отбору и систематизации материала, а также обработке результатов и оформлению работы).

3. Закрепление результатов работы:

- формирование навыков с помощью упражнений;
- предупреждение интерференций и обучение переносу ранее усвоенных знаний на новые условия работы.

IV. Организованность учащихся.

1. Анализ уровня умственного развития, отношения к учению и особенностей самоорганизации отдельных учащихся (в возможных пределах);

2. Какие группы учащихся по уровню обучаемости выделяет учитель и как сочетает фронтальную работу в классе с групповыми и индивидуальными формами учебных занятий.

V. Учет возрастных особенностей учащихся.

Как учитываются возрастные особенности учащихся во всех звеньях подготовки к уроку и его осуществления: в определении цели и стиля урока, в организации познавательной деятельности учащихся и при дифференцированном подходе к ним в процессе обучения.

VI. Выводы и рекомендации.

**3. Характеристика уровня развития у детей данного класса универсальных учебных действий (УУД)**

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный.

**Личностные действия** обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий:

- личностное, профессиональное, жизненное *самоопределение*;
- *смыслообразование* – установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Уче-

ник должен задаваться вопросом: какое значение и какой смысл имеет для меня учение? и уметь на него отвечать;

- *нравственно-этическая ориентация*, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор.

**Регулятивные действия** обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности.

К ним относятся:

- *целеполагание* как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

- *планирование* – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;

- *прогнозирование* – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;

- *контроль* в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- *коррекция* – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата;

- *оценка* – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

- *саморегуляция* как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий.

**Познавательные универсальные действия** включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы.

*Общеучебные универсальные действия:*

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;

- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;

- структурирование знаний;

- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;

- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;

- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;

- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;

- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия:

- моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);

- преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

*Логические универсальные действия:*

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;

- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

- подведение под понятие, выведение следствий;

- установление причинно-следственных связей;

- построение логической цепи рассуждений;

- доказательство;

- выдвижение гипотез и их обоснование.

*Постановка и решение проблемы:*

- формулирование проблемы;

- самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера.

**Коммуникативные действия** обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

К коммуникативным действиям относятся:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер ребенка. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и тем самым определяет зону ближайшего развития указанных универсальных учебных действий (их уровень развития, соответствующий «высокой норме») и их свойства.

Существенное значение для формирования коммуникативных универсальных действий, как и для формирования личности ребенка в целом, имеет организация совместной работы учащихся в группе. Можно выделить следующие преимущества совместной работы:

- возрастает объем и глубина понимания усваиваемого материала;
- на формирование знаний, умений, навыков тратится меньше времени, чем при фронтальном обучении;
- уменьшаются некоторые дисциплинарные трудности (сокращается число учеников, не работающих на уроке, не выполняющих домашние задания);
- снижается школьная тревожность;
- возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
- возрастает сплоченность класса;
- меняется характер взаимоотношений между детьми, они начинают лучше понимать друг друга и самих себя;
- растет самокритичность; ребенок, имеющий опыт совместной работы со сверстниками, более точно оценивает свои возможности, лучше себя контролирует;
- дети, помогающие своим товарищам, с большим уважением относятся к труду учителя;

- дети приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: ответственность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей.

В контексте задач образования ценность овладения учащимися коммуникативными действиями и навыками кооперации диктуется необходимостью их подготовки к реальному процессу взаимодействия с миром за рамками школьной жизни. Современное образование не может игнорировать то обстоятельство, что обучение всегда погружено в определённый социальный контекст и должно отвечать его требованиям и нуждам, а также всемерно способствовать становлению гармоничной личности.

К числу таких задач относятся толерантность и умение жить с другими в многонациональном обществе, что в свою очередь предполагает:

- осознание приоритетности многих общих для всех членов общества проблем над частными;
- следование моральным и этическим принципам, отвечающим задачам современности;
- понимание, что гражданские качества основаны на уважении друг друга и обмене информацией, т.е. умении слушать и слышать друг друга;
- умение сравнивать разные точки зрения прежде, чем принимать решения и делать выбор.

Развивающий потенциал коммуникативных УУД не ограничивается сферой своего непосредственного приложения – общением и сотрудничеством, но и напрямую затрагивает познавательные процессы, в также личностную сферу школьников.

# КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

## МОДУЛЬ «ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

1. Предмет и задачи психологии развития и возрастной психологии. Понятия «рост», «созревание», «развитие».
2. Характеристика методов возрастной психологии. Применение их в практической деятельности учителя (наблюдение, эксперимент, социометрия, опрос, анализ продуктов деятельности).
3. Проблема источников, движущих сил и необходимых условий нормального психического развития ребенка. Основные направления ее решения в психологии.
4. Культурно-историческая концепция психического развития ребенка, разработанная Л.С. Выготским. Закон развития высших психических функций. Его значение для профессиональной деятельности учителя. Понятие зоны ближайшего развития.
5. Общие закономерности психического развития ребенка: детерминация развития, мобильность границ возрастов, гетерохронность, сензитивность.
6. Общие закономерности психического развития ребенка: необратимый характер психического развития, качественное своеобразие и неповторимость каждого возраста (понятия: возраст, социальная ситуация развития, новообразования возраста, критичность отдельных периодов развития).
7. Общие закономерности психического развития ребенка: усложнение возрастных психических новообразований, индивидуализация возрастного развития, пластичность и возможность компенсации психики.
8. Проблема периодизации психического развития (периодизации Э. Фрейда, Э. Эриксона).
9. Проблема периодизации психического развития (периодизации Л.С. Выготского, Д. Б. Эльконина).
10. Проблема периодизации психического развития (периодизации М.И. Лисиной, Л.И. Божович).
11. Проблема периодизации психического развития (периодизации Ж. Пиаже, Л. Кольберга).
12. Внутриутробное психическое развитие. Кризис рождения.
13. Психологическая характеристика развития ребенка в младенческом возрасте. Кризис первого года жизни.
14. Особенности психического развития ребенка в раннем детстве. Кризис трех лет.

15. Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте. Интеллектуальное развитие, доминирующие мотивы деятельности и поведения ребенка-дошкольника.

16. Характеристика познавательных возможностей дошкольного возраста (внимание, познавательные процессы, интересы ребенка).

17. Игра – ведущий тип деятельности дошкольника. Ее эволюция и значение в психическом развитии ребенка.

18. Формирование личности ребенка-дошкольника. Кризис 7-ми лет.

19. Проблема психологической готовности ребенка к обучению в школе (интеллектуальная и личностная готовность).

20. Младший школьный возраст: социальная ситуация развития, характеристика ведущего типа деятельности.

21. Психологические новообразования младшего школьного возраста. Психологические особенности ученика начальных классов.

22. Характеристика познавательной деятельности младших школьников (познавательные процессы, интересы, внимание).

23. Формирование личности в младшем школьном возрасте.

24. Понятие подросткового возраста. Анатомо-физиологическая перестройка организма подростка и ее отражение в психологических особенностях возраста.

25. Понятие подросткового кризиса, его сущность. Социальная ситуация развития данного возраста.

26. Развитие и формирование личности подростка.

27. Ведущий тип деятельности подростка. Новообразования психики подростка.

28. Характеристика постпубертатного развития организма. Социальная ситуация развития в период ранней юности. Ведущий тип деятельности юношеского возраста.

29. Центральные новообразования психики в юношеском возрасте. Особенности самосознания. Проблема идентификации в период ранней юности.

30. Интеллектуальное развитие в период ранней юности. Проблема юношеского максимализма, инфантилизма. Дружба и любовь в юношеском возрасте.

## МОДУЛЬ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

1. Предмет и структура педагогической психологии, связь с другими науками.
2. Теоретические и практические задачи современной педагогической психологии
3. Методологические основы и методы педагогической психологии, их применение в практической деятельности учителя.
4. Предмет психологии обучения. Обучение, учение, научение как категории педагогической психологии (различия данных понятий).
5. Понятия обученности и обучаемости. Обученная беспомощность.
6. Учебная деятельность школьников: понятие, структура, характеристика ее компонентов.
7. Обучение и умственное развитие школьников. Понятие «зоны ближайшего развития» и ее использование в развивающем обучении (Л.С. Выготский).
8. Мотивация учебной деятельности и ее формирование.
9. Когнитивные стили и их учет в процессе обучения (дифференцированность поля, тип реагирования, широта категорий, уровень концептуализации).
10. Психологический анализ неуспеваемости школьников и проблема ее преодоления.
11. Психологические особенности педагогической оценки учащихся.
12. Предмет психологии воспитания. Педагогика и психология воспитания, различие и общность их предметов.
13. Понятие воспитания и его закономерности. Критерии воспитанности детей.
14. Психологический аспект методов воспитания. Эффективное и неэффективное поощрение. Наказание детей.
15. Педагогическое общение, его структура и характеристика компонентов.
16. Стили педагогического общения, их влияние на учебно-воспитательный процесс.
17. Педагогические конфликты, виды, причины возникновения, способы разрешения.
18. «Смысловые барьеры» в воспитании школьников.
19. «Аффект неадекватности» и эффекты восприятия в деятельности педагога.
20. Дидактогении и помощь детям в ситуации дезадаптации.
21. Школьная дезадаптация. Виды, причины, проявления. Методы изучения школьной дезадаптации.

22. Психологические аспекты анализа урока. Режим деятельности, уровень деятельности, отношение обучающихся к деятельности (мотивационный компонент).

23. Стиль руководства группой, соответствие общения учителя возрасту обучающихся, педагогические установки. Эффект «Пигмалиона».

24. Педагогическая деятельность учителя, структура, характеристика ее компонентов. Мотивация педагогической деятельности.

25. Педагогические способности, их структура. Творческий потенциал учителя.

26. Понятие профессиональной компетенции учителя. Требования к личности учителя.

27. Я-концепция учителя и ее влияние на учебно-воспитательный процесс (Р. Бернс).

28. Ожидания учителя и их влияние на учащихся.

29. Индивидуальный стиль деятельности педагога.

30. Психологические основы педагогического такта и педагогической этики.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем курсе лекций объединились две дисциплины – «Возрастная психология» и «Педагогическая психология». Эти дисциплины неразлучны в практике образовательного процесса, т.к. для обучения и воспитания подрастающего человека необходимо его понимать, знать его индивидуальные и возрастные особенности.

Современное обучение и воспитание предполагает не просто обогащение памяти обучаемых и воспитуемых, как это было ранее, а творческое развитие личности нового поколения, личности, способной к изменению и развитию жизни, созидательной деятельности. А это также значит, что современный педагог исходно, изначально должен обладать способностью развития в учащемся творческого начала. Взаимно обогащающая информация по возрастной и педагогической психологии может быть серьезным подспорьем в самопознании и самосовершенствовании учителя, воспитателя, родителей.

## ЛИТЕРАТУРА

### Основная литература:

1 Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / сост. И.В. Дубровина [и др.]. – М.: Академия, 1999. – 320 с.

2 Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. завед. / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 2001. – 368 с.

3 Возрастная психология: курс лекций / Ж.А. Барсукова, Э.В. Котлярова; сост.: Ж.А. Барсукова, Э.В. Котлярова; М-во образования Респ. Беларусь, Учреждение образования «Могилевский гос. ун-т имени А.А. Кулешова». – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2015. – 88 с.

4 Котикова, О.П. Педагогическая психология: [пособие] / О.П. Котикова, Н.Ю. Клышевич. – Минск: Аверсэв, 2007. – 299 с.

5 Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учебник для студентов учеб. заведений сред. проф. образования, обуч. по пед. спец. / Н.Ф. Талызина. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 1999. – 288 с.

### Дополнительная литература:

1 Абрамова, Г.С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений по спец.: «Психология», «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и психология» / Г.С. Абрамова. – М.: Акад. Проект; Альма Матер, 2006. – 701 с.

2 Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по напр. 050700 Педагогика / И.А. Баева [и др.]; под ред. Л. Регуш, А. Орловой. – СПб.: Питер, 2011. – 416 с.

3 Педагогическая психология: учеб.-метод. комплекс / Ж.Л. Данилова; [авт.-сост. Ж.Л. Данилова; в авт. ред.]; М-во образования РБ, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», Каф. прикладной психологии. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 74 с.

4 Поляков, А. М. Психология развития : учеб. пособие для студентов психол. и пед. спец. учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / А.М. Поляков. – Минск: ТетраСистемс, 2006. – 303 с.

5 Психология развития: учеб.-метод. комплекс / А.А. Стреленко; [авт.-сост. А.А. Стреленко; в авт. ред.]; М-во образования РБ, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», Каф. прикладной психологии. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 167 с.

6 Психология развития: хрестоматия: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по напр. и спец. «Психология» / [сост. и общ. ред.: А.К. Болотова, О.Н. Молчанова]; под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой; ГУ «Высшая школа экономики». – М.: ЧеРо: Омега-Л, 2005. – 522 с.

7 Фурманов, И.А. Психология детей с нарушениями поведения / И.А. Фурманов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 214 с.

Учебное издание

**СТРЕЛЕНКО** Анна Анатольевна

**ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Курс лекций

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать 2018. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 12,46. Уч.-изд. л. 12,07. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.