

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Курс лекций

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2020*

УДК 159.953(075.8)
ББК 88.62я73
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 6 от 18.06.2020.

Составитель: старший преподаватель кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова **Ж.Л. Данилова**

Рецензент:
доцент кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат психологических наук *Т.Е. Косаревская*

Психологические основы процесса обучения : курс лекций /
П86 сост. Ж.Л. Данилова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 78 с.

В данном издании представлено основное содержание лекционного курса «Психологические основы процесса обучения» для специальности 1-23 01 04 04 Психология. Педагогическая психология. Главная его задача – овладение основными теоретическими знаниями и подходами психологических основ обучения, базовыми понятиями последующего курса для студентов психологического профиля «Педагогическая психология».

Может быть использовано студентами очной и заочной форм обучения, изучающими дисциплины «Психологические основы процесса обучения» и «Педагогическая психология».

УДК 159.953(075.8)
ББК 88.62я73

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛО- ГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ»	7
Модуль 1. Психология обучения	8
Тема 1. Основные понятия психологии обучения	8
Тема 2. Психологические основания современных концепций обучения	13
Модуль 2. Обучение и развитие	20
Тема 3. Обучение как фактор развития	20
Тема 4. Индивидуальный подход в условиях современной школы	26
Модуль 3. Субъекты процесса обучения	32
Тема 5. Подготовка детей дошкольного возраста к обучению в школе	32
Тема 6. Младший школьник как субъект учебной деятельности ..	39
Тема 7. Подросток как субъект учебной деятельности	42
Тема 8. Старший школьник как субъект учебной деятельности ...	46
Тема 9. Студент как субъект учебной деятельности	50
Тема 10. Мотивы и мотивация учебной деятельности	55
Тема 11. Педагог как субъект учебной деятельности	61
ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ (ГЛОССАРИЙ)	67
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	70
ПРИЛОЖЕНИЯ	72

ВВЕДЕНИЕ

Знание психологических механизмов усвоения учебного материала и педагогических условий, в которых они реализуются, составляют необходимую основу для разработки методик обучения, выступающих как главное средство педагогической деятельности. Невозможно осмысленно пользоваться и разрабатывать методики обучения, не зная психологических закономерностей и педагогических принципов, на которых они основываются.

Обучение – это процесс совместной деятельности обучающего и обучаемого. Если представить обучение как постоянный процесс разностороннего обращения культуры и общества к личности, то в качестве основного «проводника» этого обращения будет выступать сфера познавательных процессов. Именно через эту сферу проходят основные линии дидактического воздействия на личность, именно здесь складывается пространство внутренних изменений, получающих на уровне личности смысловое содержание в виде знаний, умений, навыков, ведущих к формированию основных психологических новообразований.

Изучение учебной дисциплины «Психологические основы процесса обучения» предусматривает базовую подготовку студентов в области основных закономерностей организации и реализации процесса обучения.

1. Цели и задачи учебной дисциплины

Цель преподавания дисциплины «Психологические основы процесса обучения» - оптимизация управления процессом обучения детей разных возрастов с учетом психологических аспектов этого процесса и индивидуально психологических особенностей обучающихся.

Задачи изучения дисциплины:

1. Сформировать у студентов систему основных понятий психологических основ процесса обучения, ознакомить с теорией и практикой современного процесса обучения.
2. Показать особенности усвоения знаний человеком в процессе обучения в системе субъект-субъектного взаимодействия.
3. Отметить психологические особенности дифференциации и индивидуализации процесса обучения.
4. Обозначить мотивы учения, психологические основы концепций развивающего обучения.
5. Выделить продуктивные подходы к пониманию места педагога-психолога в системе современного образования.

2. Место учебной дисциплины в системе подготовки специалиста:

В системе подготовки специалиста учебная дисциплина «Психологические основы процесса обучения» относится к компоненту УВО (вузовский компонент), циклу дисциплин специализации. Изучение дисциплины связано и предполагает наличие у студентов знаний по дисциплинам «Общая психология», «психология развития» и другими.

3. Требования к освоению учебной дисциплины

В процессе изучения дисциплины «Психологические основы процесса обучения» в соответствии с образовательным стандартом к уровню подготовки студента предъявляются следующие требования.

Студент должен знать:

- теоретико-методологические основы психологических основ процесса обучения;
- современные подходы к организации и реализации процесса обучения, его развивающего компонента;
- пути решения проблем дифференциации и индивидуализации обучения;

- мотивы учения, особенности формирования учебной мотивации;
- особенности взаимодействия субъектов в процессе обучения.

Студент должен уметь:

- организовывать и осуществлять процесс обучения с учетом его психологического аспекта;
- ориентироваться в разнообразных психологических развивающих концепциях и теориях обучения;
- реализовывать рефлексивно-деятельностный подход в работе с обучающимися;
- формировать учебную мотивацию;
- организовывать развивающую среду и эффективное общение субъектов процесса обучения

Студент должен владеть:

- знаниями понятийно-категориальным аппаратом основных направлений психологии обучения и образования;
- умением выбирать оптимальные учебно-методические средства преподавания и контроля усвоения знаний;
- навыками создания необходимых условий для становления в человеке на всех этапах онтогенеза соответствующих форм субъектности и тех новообразований, которые являются важными факторами преодоления возрастных кризисов, профилактики деструктивного поведения человека

Требования к академическим компетенциям специалиста: у студента должны быть сформированы академические компетенции, включающие знания и умения по дисциплине, способности и умения учиться;

Требования к социально-личностным компетенциям специалиста

Специалист должен:

- быть способным к психолого-педагогическому взаимодействию;
- обладать способностью к конструктивным межличностным коммуникациям;
- уметь работать в команде.

Требования к профессиональным компетенциям специалиста

Специалист должен быть способен:

- диагностировать психологические особенности и уровень психического развития личности, неблагоприятные психические состояния и провоцирующие их факторы;
- организовывать и проводить социально-психологическое исследование детского коллектива;
- разрабатывать инновационные подходы в решении возникающих на разных этапах обучения психолого-педагогических проблем.

4. На изучение дисциплины «Психологические основы процесса обучения» для специальности 1-23 01 04 04 «Психология. Педагогическая психология» согласно учебному плану выделяется 40 часов, из них аудиторных на дневной форме обучения – 30 часов (14 часов лекционных, 16 часов практических), на заочной форме обучения – 10 часов (6 часов лекционных, 4 часа практических).

5. Форма получения высшего образования – дневная и заочная.

6. Распределение аудиторного времени по видам занятий, курсам и семестрам:
специальность 1-23 01 04 04 «Психология. Педагогическая психология» дневная форма обучения учебная дисциплина изучается на протяжении: 2 курса, 4 семестра (14 часов лекционных, 16 часов практических);

специальность 23-01 04 04 «Психология. Педагогическая психология» заочная форма обучения учебная дисциплина изучается на протяжении: 3 курса, 5 семестра (6 часов лекционных, 4 часа практических).

7. Формы текущей аттестации по учебной дисциплине:

Согласно учебному плану по дисциплине «Психологические основы процесса обучения» предусматривается:

- специальность 1-23 01 04 04 «Психология. Педагогическая психология» дневная форма обучения 2 курс 4 семестр – зачёт (форма зачета – контрольное тестирование).

- специальность 1-23 01 04 04 «Психология. Педагогическая психология» заочная форма обучения 3 курс 5 семестр – зачёт (форма зачета – контрольное тестирование).

В данном издании представлено основное содержание лекционного курса «Психологические основы процесса обучения» для специальности: 1-23 01-04 «Психология. Педагогическая психология». Основная задача курса лекций – овладения основными теоретическими знаниями и подходами психологических основ обучения, базовыми понятиями последующего курса для студентов психологического профиля «Педагогическая психология», знания которого будут актуальны при подготовке к государственному экзамену «Психология».

Курс лекций может быть использован студентами очной и заочной форм обучения, изучающими дисциплины «Психологические основы процесса обучения» и «Педагогическая психология».

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ»

№	Тематика занятия	Кол-во аудиторных часов	
		Лекции	Практ.
Модуль 1. Психология обучения			
1.	Основные понятия психологии обучения.	2	
2.	Психологические основания современных концепций обучения.		2
Модуль 2. Обучение и развитие			
3.	Обучение как фактор развития.	2	
4.	Индивидуальный подход в условиях современной школы.		2
Модуль 3. Субъекты процесса обучения			
5.	Подготовка детей дошкольного возраста к обучению в школе.	2	2
6.	Младший школьник как субъект учебной деятельности.	2	2
7.	Подросток как субъект учебной деятельности.	2	2
8.	Старший школьник как субъект учебной деятельности.	2	
9.	Студент как субъект учебной деятельности.		2
10.	Мотивы и мотивация учебной деятельности.		2
11.	Педагог как субъект учебной деятельности.	2	2
Всего аудиторных часов:		14	16

МОДУЛЬ 1. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Тема 1. Основные понятия психологии обучения

Вопросы:

1. Понятие «психология обучения», его цель и задачи.
2. Психологические составляющие процесса обучения.
3. Обучаемость и её критерии.
4. Цели и задачи обучения в различных научных концепциях.
5. Учебная деятельность как система.

Понятие «психология обучения», его цель и задачи

Психология обучения является отраслью педагогической психологии. Психология обучения изучает закономерности развития личности, возникновения психологических новообразований у людей разных возрастных групп в процессе их обучения.

Процесс обучения влияет на умственное формирование школьников, может ускорять прохождение важных этапов такого развития и видоизменять эти этапы. Причем скорость и результаты учебной деятельности зависят от имеющегося у школьников уровня развития. Научные исследования показывают, что при грамотной организации обучающего процесса происходит ускорение усваивания основных показателей психических процессов. Например, при развитии памяти и концентрации внимания можно внедрять осознанное запоминание информации, а также ослаблять подражательность, развивая творческое мышление у ребенка. Оказывается, что сложный и новый материал эффективно постигается, если он преподносится в рамках специальной программы и надлежащих методик обучения.

Психология обучения – это научное направление, исследующее психологические закономерности усвоения знаний, умений и навыков, психологические механизмы научения и учебной деятельности, возрастные изменения, обусловленные процессом научения.

Научение – относительно постоянные изменения в поведении, происходящие в результате практики – взаимодействия организма со средой.

Основная практическая цель психологии обучения направлена на поиск возможностей управления процессом учения. При этом учение рассматривается как специфическая деятельность, включающая мотивы, цели и учебные действия. В конечном итоге она должна привести к формированию психологических новообразований и свойств полноценной личности.

Центральная задача психологии обучения – анализ и разработка требований к учебной деятельности, осуществляемой учеником в педагогическом процессе. Она конкретизируется в комплексе более частных задач:

- выявление связи обучения и психического развития и разработка мер оптимизации педагогических воздействий процесса;
- выявление общесоциальных факторов педагогического воздействия, влияющих на психическое развитие ребенка;
- системно-структурный анализ педагогического процесса;
- раскрытие особенностей природы индивидуальных проявлений психического развития, обусловленных особенностями учебной деятельности.

Таблица 1 – Дифференциация понятий «обучение», «учение», «научение»

Основания разграничения понятия	Обучение	Учение	Научение
По степени организованности процесса	Организованный процесс, планомерно и сознательно управляемый	Как организованный, так и неорганизованный процесс	Может быть организованным, а может быть и стихийным
По осознанности процесса	Сознательный процесс	Сознательный процесс	Может быть сознательным, а может осуществляться и на бессознательном уровне
По готовности осуществления процесса ребенком	Готовность к обучению у ребенка появляется в 4-5 лет	Готовность к самостоятельному учению появляется в 7-8 лет	Готовность к научению – с младенчества

Психологические составляющие процесса обучения

Как системная организация учебная деятельность имеет относительно устойчивые («статические») компоненты и связи между ними. Устойчивые структурные элементы условно можно назвать «скелетом» учебной деятельности. Это те ее составляющие, которые являются для нее относительно стабильными и абсолютными. Проще говоря, без них деятельности просто не существует. Такими составляющими являются:

- предмет обучения;
- ученик (субъект обучения);
- собственно учебная деятельность (способы обучения, учебные действия);
- учитель (субъект обучения).

Предмет обучения – это знания, умения и навыки, которые необходимо усвоить.

Ученик – это личность, на которую направлено воздействие по освоению знаний, умений и навыков и которая имеет определенные предпосылки для такого освоения.

Учебная деятельность – это средство, с помощью которого формируются новые знания, умения и навыки.

Учитель – это человек, который выполняет контролирующие и регулирующие функции, обеспечивая координацию деятельности ученика, пока тот не сможет это делать самостоятельно.

Устойчивые компоненты соединяются друг с другом связями, среди которых основными будут: мотивационные, эмоциональные, когнитивные, информационные. Общая направленность учебной деятельности - гностическая, предметная.

Все перечисленные элементы должны соотноситься друг с другом в гармоничном единстве. Только тогда система будет функционировать с максимальной эффективностью. Любой дефект или выпадение какого-либо компонента приводят к деформации, деструкции или же распаду всей системы. Она оказывается не в состоянии выполнять свою основную функцию - обучающую.

Обучаемость и ее критерии

Обучаемость – это общая способность индивида к усвоению новых знаний, формированию умений и навыков. Обучаемость характеризует уровень психического развития человека, сформированность у него обобщенных способов действий. Обучаемость формируется с раннего детства.

Важнейшим показателем обучаемости является то количество дозированной помощи, которая необходима учащемуся для достижения заданного результата.

Обучение – целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями и навыками

Учение – это целенаправленная познавательная деятельность учащихся, имеющая целью усвоение ими системы знаний, приобретение умений и навыков для последующего их применения на практике.

Обученность – характеристики развития ребенка, которые сложились в результате предыдущего обучения. Обученность, в нашем понимании, включает в себя как запас знаний, так и сложившиеся способы, и приемы их приобретения (умение учиться). Все это вместе взятое составляет то, чему ребенка обучали.

В психологии сегодня рассматриваются разные виды обучаемости.

Обычно различаются:

- а) обучаемость общая – способность усвоения любого материала;
- б) обучаемость специальная – способность усвоения отдельных видов материала: различных сфер науки, искусства, направлений практической деятельности.

Первая – показатель общей, вторая – специальной одаренности индивида.

Процесс усвоения знаний осуществляется поэтапно в соответствии со следующими уровнями: различения или узнавания предмета; запоминания и воспроизведения предмета, понимания, применения знаний на практике и переноса знаний в новые ситуации.

Качество знаний оценивают по таким показателям, как их полнота, системность, глубина, действенность, прочность.

Одним из основных показателей перспектив развития учащегося является способность ученика к самостоятельному решению учебных задач.

В качестве внешних критериев эффективности процесса обучения принимают:

- степень адаптации выпускника к социальной жизни и профессиональной деятельности;
- темпы роста процесса самообразования как пролонгированный эффект обучения;
- уровень образованности или профессионального мастерства;
- готовность повысить образование.

Критерии обучаемости:

1. Обобщённость мышления – это качество, противоположное конкретности. Обобщённость мышления предполагает абстрактность мышления.

2. Осознанность мышления – способность рассказать о том, как протекает процесс мышления.

3. Гибкость мышления – способность изменить привычный ход мысли в изменившихся условиях.

4. Самостоятельность мышления – предполагает наличие желания выполнять интеллектуальные задачи без помощи взрослых.

Цели и задачи обучения в различных научных концепциях

Общие цели обучения:

1) формирование знаний (системы понятий) и способов деятельности (приемов познавательной деятельности, навыков и умений);

2) повышение общего уровня умственного развития, изменение самого типа мышления и формирование потребностей и способностей к самообучению, умение учиться.

В процессе обучения необходимо решить следующие задачи:

- стимулирование учебно-познавательной активности обучаемых;
- организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями и умениями;
- развитие мышления, памяти, творческих способностей;
- совершенствование учебных умений и навыков;
- выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.

Ассоциативная теория обучения предполагает опору на чувственное познание и утверждает цель обучения как обогащение сознания обучающегося образами и представлениями.

Концепция дидактического энциклопедизма.

Основная цель обучения состоит в передаче воспитанникам предельно большого объема научных знаний и опыта жизнедеятельности, а содержание и глубина понимания определенного фрагмента действительности, явления прямо пропорциональны количеству изученного учебного материала.

Концепция дидактического формализма. Главной целью обучения должно стать акцентирование «правильности мышления учеников, или формальное образование», «учить мыслить, и только, а остальное придет в процессе роста».

Концепция дидактического утилитаризма. Приоритет отдается не изучению отдельных предметов, а формированию новых отношений и типов поведения через практические занятия, через «погружение» в разные виды деятельности.

Концепция функционального материализма (В. Оконь). В ее основе лежит положение об интегральной связи познания с деятельностью.

Парадигмальная концепция обучения. Согласно ей, учебный материал следует представлять не систематически, а «фокусно» (без соблюдения исторической, логической последовательности), акцентируя внимание на типичных фактах и событиях вместо непрерывного изложения всего материала.

Концепция личностно-ориентированного обучения и персонализации подготовки. Цель не сформировать личность, а заложить в нее механизмы развития, самореализации, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания.

Учебная деятельность как система

Приступая к осуществлению учебного процесса, педагог 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». Научение может происходить спонтанно, неосознанно, нецеленаправленно, а учение предполагает активность субъекта. Когда речь идет об активности, можно говорить о деятельности.

Учебная деятельность – процесс, в результате которого человек целенаправленно приобретает новые или изменяет имеющиеся у него знания, умения, навыки, совершенствует и развивает свои способности.

Учебной называют такую деятельность, в которой в качестве ведущего мотива выступает познавательный интерес или психическое развитие индивида.

Учебная деятельность состоит из следующих основных звеньев: учебной цели, способа исполнения, контроля и оценки.

Структура учебной деятельности может быть представлена следующим образом: познавательный мотив – познавательная цель – познавательная задача – познавательные действия – контроль – оценка.

Учебная деятельность предполагает два взаимосвязанных процесса: учение и обучение. Когда говорят об обучении, традиционно делают акцент на деятельности учителя. Учение как аспект учебной деятельности больше связано с деятельностью ученика, его учебными действиями, направленными на развитие способностей и приобретение необходимых знаний, умений и навыков.

Стороны учебной деятельности:

- **Внешнюю сторону** учебной деятельности составляют практические действия учащихся с предметами, которые включены в учебный процесс (учебные пособия, вспомогательные средства и др.)
- **Внутренняя сторона** учебной деятельности представлена внутренними умственными действиями и операциями, которые выполняет ученик (восприятие, запоминание, мыслительная переработка информации, воспроизведение материала).
- **Ориентировочная** сторона учебной деятельности – это внешние и внутренние действия, направленные на ознакомление с составом усваиваемых знаний, умений и навыков и критериями научения.
- **Исполнительская** сторона учебной деятельности характеризует сам процесс усвоения и использования соответствующих знаний, умений и навыков.

Таблица 2 – Основные понятия психологии обучения

Название понятия	Определение понятия
Обучение	Это процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта обучающимся, организация формирования у них знаний, умений и навыков.
Учение	Это специфическая форма индивидуальной активности, проявляющаяся в регуляции собственной деятельности и направленная на усвоение знаний, умений и навыков, а также на развитие самого ученика.
Научение	Это результат учения, характеризующийся фактом приобретения обучающимся психологических качеств и свойств
Учебная деятельность	Это активность человека, направленная на овладение способами предметных и познавательных действий, обобщенных по форме теоретических знаний.
Развитие	Это изменение количественных и качественных свойств личности: ее мировоззрения, самосознания, отношений к действительности, характера, способностей, психических процессов, накопление опыта.

Тема 2. Психологические основания современных концепций обучения

Вопросы:

1. Теория П.Я. Гальперина о поэтапном (планомерном) формировании понятий и умственных действий.
2. Теория развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова.
3. Современные психологические концепции проблемного обучения.
4. Концепция программированного обучения
5. Концепция активного обучения.
6. Личностно-ориентированное обучение.
7. Система М. Монтессори

Теория П.Я. Гальперина о поэтапном (планомерном) формировании понятий и умственных действий

Исходные теоретические постулаты:

- всякое внутренне психическое есть интериоризированное внешнее (Л.С. Выготский);
- психика (сознание) и деятельность едины, но не тождественны (С.Л. Рубинштейн);
- психическая, внутренняя деятельность имеет ту же структуру, что и внешняя, предметная (А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина);
- психическое развитие имеет социальную природу (А.Н. Леонтьев);
- деятельностная природа психического позволяет рассматривать в качестве его единицы действие (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин).

П.Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия – ориентировочную и исполнительскую. На основе его идей Н.Ф. Талызина разработала элементы деятельностного подхода:

- определение исходного уровня познавательной деятельности обучающихся;
- выявление новых формируемых познавательных действий;
- определение содержания обучения как системы умственных действий;
- выделение обобщенных средств усвоения широкого круга знаний;
- определение пяти основных этапов усвоения;
- разработка алгоритма действий;
- обратная связь и обеспечение на основе ее регуляции процесса научения.

В современном варианте концепция П.Я. Гальперина базируется на принципе иерархической системы с базовыми подсистемами:

Подсистема ориентировки – перечень информационных признаков, обеспечивающих полноту ориентировки в проблемной ситуации.

Ориентировка включает представление о:

- конечном результате;
- условиях его достижения;
- средствах и контроле достижения конечного результата.

Подсистема интериоризации – это подсистема, которая обеспечивает перенос внешнего сенсомоторного действия во внутренний умственный план. Она включает суммарное описание преобразований, которые необходимо произвести, чтобы действие из сенсомоторного превратилось в умственное.

Такой нормативный эталон (перенос внешнего сенсомоторного действия во внутренний умственный план) включает **6 этапов** формирования:

- 1) мотивационной основы действия;

- 2) схемы ориентировочной основы действия – нормативного эталона в виде специальных знаний;
- 3) материализованного действия – осуществление внешне опосредованного действия (плана действия);
- 4) действия в плане социализированной речи – вербализация действия;
- 5) действия во внешней речи («про себя») – проговаривание во внутренней речи всех основных компонентов действия;
- 6) умственного действия во внутреннем плане – переход от устной речи к умственному осуществлению действия. Словесные опоры свертываются, элементы действия переходят на подсознательный уровень контроля.

Подсистема контроля – база критериев оценки сущностных составляющих умственного действия.

Теория развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова ***Развивающее обучение Л. В. Занкова***

Развивающее обучение разрабатывалось в 50–70-е годы на основе известных Л.В. Занкову педагогических технологий для улучшения качества начального образования. В настоящее время не является широко распространенной и систематизированной концепцией обучения.

Основная идея: успехи в психическом развитии являются основой сознательного и прочного усвоения знаний, процесс общего развития зависит от деятельности наблюдения, мыслительной деятельности и практических действий.

Принципы обучения:

1. Обучение на высоком уровне трудности. Обучая, необходимо ориентироваться на «зону ближайшего развития», активизируя мыслительный процесс учащихся.
2. Принцип ведущей роли теоретических знаний. Повышение удельного веса теоретических знаний активизирует психическую деятельность, знания переосмысливаются, систематизируются. Это позволяет организовывать обобщение, поиск существенных закономерностей.
3. Принцип «идти вперед быстрым темпом». Высокий уровень трудности, призванный развивать духовный потенциал ученика, требует постоянного движения вперед, обогащения.
4. Осознанность школьниками своего процесса учения, связана с рефлексией, помогающей ученику понять свои трудности. Принцип «дать простор индивидуальности» – предполагается индивидуализация и дифференциация обучения.

Развивающее обучение Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова

Анализируя традиционное обучение, В. В. Давыдов назвал его эмпирическим, когда процесс познания направлен от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому. Свою концепцию обучения он назвал развивающим, а развивающее мышление ребенка в процессе такого обучения – теоретическим, так как мышление будет идти от общего к частному. По мнению В.В. Давыдова, при эмпирическом мышлении (главная форма – индуктивное умозаключение) отражаются только внешние связи. В развивающем обучении учащиеся сначала овладевают с помощью знаков, символов, моделей теоретическими знаниями и понятиями, затем с помощью дедукции школьники усваивают конкретные проявления знания, решение задач практического характера. В.В. Давыдов опирался на исходное положение Д.Б. Эльконина: ведущая значимость обучения в умственном развитии выражается прежде всего через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы или способы организации обучения.

Основу развивающего обучения составляет теоретическое знание:

- оно формируется в результате мыслительных операций анализа и синтеза;
- устанавливает связи всеобщего и единичного;
- форма его существования – обобщенные способы действий.

Дидактические принципы:

- преемственность – каждая стадия обучения соотносится с разными этапами психического развития;
- доступность трансформируется в развитие, когда можно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающего воздействия;
- сознательность трансформируется в принцип деятельности, когда ученики получают знания не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая закономерности;
- наглядность фиксируется как принцип предметности. Обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели.

Психолого-педагогические принципы:

- содержанием учебной деятельности учащихся начальной школы являются научные понятия, которые создают общий принцип решения задач;
- усвоение научных понятий имеет следующую динамику: анализ условий формирования, уяснение общего принципа, применение его к частным, конкретным случаям;
- теоретические знания составляют основу мышления и влияют на практическое выполнение деятельности;
- школьники усваивают научные понятия в процессе учебной деятельности. Их мыслительные действия аналогичны исторически сложившимся способам деятельности человека.

Современные психологические концепции проблемного обучения

Основная идея: развитие творческих способностей учащихся посредством проблемных заданий, порождающих проблемную ситуацию.

Истоки проблемного обучения в гештальт-психологии. Один из основателей этого направления *М. Вертгеймер* в книге «Продуктивное мышление» заложил фундамент проблемного обучения. По его мнению, мышление порождается проблемной ситуацией.

Проблемная ситуация – особое состояние субъекта, которое знаменует познавательную потребность в поиске новых знаний или принципов действия, построения новых его способов (*М. Вертгеймер*)

Если *тренировочные* задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и выработки навыков, то *проблемные* задачи – это всегда поиск нового способа решения.

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, а ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

Психологический механизм процессов, происходящих при проблемном обучении следующий:

- осознание и постановка проблемы (сложный теоретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие, вызывающий разные, порой противоположные позиции при его решении);
- выдвижение гипотез;
- обоснование гипотез;
- проверка гипотез.

Этапы проблемного обучения:

1. Осознание проблемной ситуации.
2. Формулировка проблемы на основе анализа ситуации.
3. Решение проблемы через выдвижение, смену и проверку гипотез.

Сущность проблемных ситуаций и задач:

- проблемная ситуация как следствие противоречий между знаниями и новыми для учащихся фактами, разрушающими теорию;
- понимание научной важности проблемы и отсутствие теоретической базы для ее решения;
- многообразие концепций и отсутствие надежной теории для объяснения данных фактов;
- практически доступный результат и отсутствие теоретического обоснования;
- противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью;
- противоречие между большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа.

Типы проблемных ситуаций:

- *теоретические* – необходимо раскрыть новую закономерность, отношение, чтобы объяснить или доказать что-либо
- *практические* – неизвестное составляет способ действия

А.М. Матюшкин

Психолого-педагогические цели проблемного обучения:

- развитие мышления, способностей и творческих умений учащихся;
- усвоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем;
- воспитание активной творческой личности, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные проблемы;
- развитие профессионального проблемного мышления (в каждой конкретной деятельности имеет свою специфику).

Основные формы проблемного обучения

- *проблемное изложение* учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара; проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает; учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения;
- *частично-поисковая деятельность* при выполнении эксперимента на лабораторных работах, в ходе проблемных семинаров, эвристических бесед. Преподаватель продумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые должны опираться на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях. Вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподавателю необходимо придумать возможные «косвенные подсказки» и наводящие вопросы, он сам подводит итог, опираясь на ответы учеников.
- *самостоятельная исследовательская деятельность*, когда учащиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее с последующим контролем преподавателя.

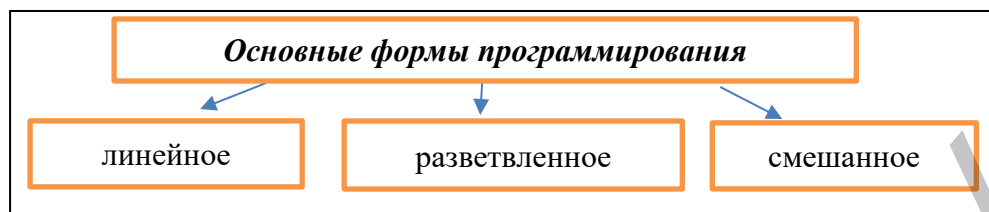
Концепция программированного обучения

Возникновение программированного обучения связано с именем *Б. Ф. Скиннера*, который призвал в 1954 году педагогическую общественность повысить эффективность преподавания за счет управления этим процессом.

Дидактические принципы программированного обучения:

- последовательность;
- доступность;
- систематичность;
- самостоятельность.

Основной элемент – обучающая программа – упорядоченная последовательность задач.



Линейное программирование (Б. Скиннер) рассматривает научение как установление связи между стимулом и реакцией.

Основные содержательные моменты линейного программирования:

- дидактический материал делится на незначительные дозы, шаги (steps), которые учащиеся легко преодолевают шаг за шагом (step by step);
- вопросы или пробелы в информационных блоках («рамках» программы (frame)) не отличаются трудностью, чтобы учащиеся не потеряли интереса;
- учащиеся сами дают ответы на вопросы и заполняют пробелы в информационных блоках, привлекая необходимую информацию;
- в ходе обучения учащихся сразу информируют об ошибочности или правильности ответов;
- все обучающиеся проходят по очереди все «рамки» программы, каждый в своем темпе;
- во избежание механического запоминания информация повторяется в нескольких «рамках» программы в разном варианте.

Разветвленное программирование (Н. Кроудер) отличается множественностью выбора шагов.

- Ориентировано на уяснение причин ошибок, требует от обучающегося умственного усилия;
- подтверждением правильности ответа является обратная связь;
- разветвленная программа содержит большой текст со многими ответами на вопросы;
- предлагаемые в «рамках» ответы здесь же оцениваются как правильные или отвергаются с аргументацией;
- разветвленная программа повышает усилия учащегося и мотивацию учения.

Смешанное программирование сочетает два вышеперечисленных вида.

Концепция активного обучения

Активное (знаково-контекстное) обучение реализует глубинную профессионально-предметную и социальную подготовку специалистов, поэтому наиболее востребовано в профессиональном, высшем и последипломном образовании. А.А. Вербицкий

Информация представляется в виде учебных текстов (знаково), а сконструированные на основе содержащейся в них информации задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности.

Предметное и социальное содержание будущей профессии моделируется в деловой игре, которая, являясь основной формой обучения, имеет следующую структуру:

- цели игры;
- сценарий;
- комплект ролей и функций игроков;
- правила;

- комплект игровой документации;
- система оценивания.

Сегодня существует множество разных вариантов игр:

- позиционные (А.А. Тюков);
- обучающие (В.С. Лазарев);
- организационно-обучающие (С.Д. Неверкович);
- организационно-мыслительные (О.С. Анисимов);
- организационно-деятельностные (Ю.В. Громыко)

Социально-психологический тренинг (СПТ) – это психологическое воздействие, основанное на активных методах групповой работы. Это форма специально организованного общения, в ходе которого решаются вопросы развития личности, формирование коммуникативных навыков, оказание психологической помощи и поддержки, позволяющих снимать стереотипы и решать личностные проблемы участников.

Задача группы СПТ – помочь участнику выразить себя своими индивидуальными средствами, т.е. характерными для конкретного участника. В группе человек приобретает определенный социальный опыт, т.е. воспроизводит свой жизненный стиль и образцы поведения, которые свойственны ему вне группы.

СПТ – это наиболее эффективный на настоящее время и широко используемый в цивилизованном мире метод обучения психологическим навыкам построения межличностных отношений в специально создаваемых малых группах при содействии ведущего-психолога.

Личностно-ориентированное обучение

Личностно ориентированный подход выражается в отношении к обучающемуся как целостной личности и обучение необходимо выстраивать с учетом интересов и потребностей воспитанников. (И.С. Якиманская, А.Б. Орлов)

Отличия личностно ориентированной образовательной парадигмы от классической (традиционного обучения), (по С.Л. Братченко):

Таблица 3 – **Различия классической и личностно-ориентированной парадигмы обучения**

Основания для различения	Парадигмы	
	Когнитивно ориентированная (классическая)	Личностно ориентированная
<i>Основная миссия образования</i>	Подготовка к жизни и труду	Обеспечение условий для самоопределения и самореализации
<i>Цель</i>	Дать знания, умения, навыки, обеспечить социализацию	Способствовать личностному росту
<i>Ценности</i>	Нормативность, управляемость, одинаковость	Личность, достоинство, свобода, творчество, индивидуальность
<i>Общая стратегия</i>	Формирование, вмешательство в жизнь ребенка	Помощь, поддержка, сопровождение развития
<i>Личная значимость</i>	Содержание и процесс образования не связаны с реальными актуальными интересами и потребностями ребенка	Содержание и процесс образования максимально осмыслены и индивидуально значимы

<i>Ведущая активность</i>	Принадлежит учителю – преподавание	Принадлежит ученику – учение
<i>Познание</i>	Через вербальное объяснение, демонстрацию, предъявление готовых результатов	Через собственный опыт, исследование, поиск, экспериментирование
<i>Роли участников образовательного процесса</i>	Ведущая роль принадлежит учителю – организатору, инструктору, судье, контролеру	Равноценность, равноправие и сотрудничество взрослого и ребенка

Система М. Монтессори

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».

Система М. Монтессори. Образование по М. Монтессори – это процесс, при котором ребенок самостоятельно выстраивает свою личность, задействуя все свои способности. Важной инновацией М. Монтессори стало разрушение традиционной классно-урочной системы и создание оригинального учебного процесса для детей от 3 до 12 лет, построенного на признании за каждым учеником право на значительную автономию и самостоятельность, на свой темп работы и специфические способы овладения знаниями. Девизом Монтессори-педагогике стали слова ребенка, обращенные к учителю: «Помоги мне это сделать самому».

Монтессори-метод уникален. Он основывается на разумном соотношении между свободой и четкой структурой, специально предназначенной для маленького ребенка. Метод включает детей в интересную для них деятельность, предоставляет тщательно разработанные дидактические материалы, которые привлекательны, просты в применении, соответствуют естественным возрастным особенностям ребенка. Возможность самоконтроля, заложенная в материалах, позволяет ребенку увидеть собственные ошибки. В этом случае взрослому не нужно указывать на промахи ребенка.

Согласно методике М. Монтессори для ребенка создается специально подготовленная культурная развивающая среда, в которой тот находит все необходимое для своего развития, «впитывает» правильную речь, получает богатые сенсорные впечатления, осваивает способы обращения с различными предметами. При этом у ребенка в любой момент должен быть доступ к так называемым «Монтессори - материалам». Все пособия обязательно должны быть изготовлены из натуральных материалов. Характерно, что их дизайн практически не менялся со времени их создания, т.е., около ста лет. Ребенок также сам решает, будет ли он что-то делать один или вместе с другими. С возрастом деятельность детей усложняется.

МОДУЛЬ 2. ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

Тема 3. Обучение как фактор развития

Вопросы:

1. Проблема соотношения развития и обучения.
2. Воспитывающее обучение.
3. Организация и методика обучения.
4. Внимание как составляющие процесса обучения.
5. Зона ближайшего и актуального развития.
6. Установка в процессе обучения.

Проблема соотношения развития и обучения

Проблема соотношения обучения и развития. Впервые эта проблема была рассмотрена в трудах Выготского Льва Семеновича, он обосновал ведущую роль обучения в развитии, отметив, что обучение должно идти впереди развития, быть источником нового развития.

Учение, обучение непосредственно влияет на развитие, а уже достигнутый уровень развития, в свою очередь, существенно меняет протекание процессов учения.

Развитие – это процесс изменения психических функций и личности в целом под влиянием взаимодействия с другими людьми и при овладении ведущей деятельностью.

Научение – это приобретение знаний, умений и навыков. Термин применяется преимущественно в психологии поведения. В отличие от педагогических понятий обучения, образования и воспитания охватывает широкий круг процессов формирования индивидуального опыта.

Учение определяется как научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им передаваемого его социокультурного опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта, рассматривается как разновидность научения. В учебной деятельности участвуют два лица: учитель и учащийся. Но это не просто передача знаний от одного к другому. Это прежде всего процесс активного овладения знаниями, умениями и навыками под руководством учителя. Учение должно быть развивающим.

Обучение означает целенаправленную, последовательную передачу социокультурного опыта другому человеку в специально созданных условиях. В психолого-педагогическом отношении обучение рассматривается как управление процессом накопления знаний, формирования познавательных структур, как организация и стимулирование учебно-познавательной активности учащегося.

В процессе обучения происходят главнейшие изменения в развитии личности. Движущими силами развития личности в процессе обучения являются противоречия между целями, задачами учебной деятельности и имеющимися для их достижения средствами; между потребностями, возникающими в учебной деятельности, и возможностями для их удовлетворения, между старым и новым.

В результате исследований Л.С. Выготского и Ж. Пиаже стало общепризнанным, что в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах происходят глубокие изменения мышления - осуществляется переход от дологических к собственно логическим его формам. Однако роль, которую играет в этом переходе обучение, оценивается этими исследователями по-разному. Согласно Л.С. Выготскому, обучение ведёт за собой развитие; согласно Ж. Пиаже, развитие идёт независимо от обучения, которое происходит с непосредственной опорой на уже достигнутый уровень развития и тесной зависимости от него.

В отечественной психологии утверждается точка зрения, сформулированная Л.С. Выготским и разделяемая все большим количеством исследователей. Согласно этой точке зрения, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка. «Обучение может иметь в развитии отдаленные, а не только ближайшие последствия, обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним, но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования».

Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития:

- между обучением и развитием отсутствует связь (Ж.Пиаже). Эта независимость выражается, в частности, в том, что мышление ребенка проходит через известные стадии, независимо от того, обучается он или не обучается. А относительность независимости этих процессов состоит в том, что для того, чтобы обучение стало возможным, развитие должно подготовить для этого соответствующую основу. Обучение в этом случае "идет в хвосте развития", оно как бы надстраивается над созреванием. Согласно этой теории, развитие ребенка есть следствие внутреннего, спонтанного самоизменения, на которое обучение не оказывает никакого влияния.;

- обучение и развитие – тождественные процессы (У. Джемс, Э. Торндайк и др.). Считается, что ребенок развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение и есть развитие. Каждый шаг обучения считался и шагом развития ученика. При этом Э. Торндайк не видел разницы между обучением человека и обучением животного, отрицал роль сознания в обучении.

- между обучением и развитием существует тесная связь (К. Коффка). Она рассматривает само развитие как двойственный процесс: как созревание и как обучение. А отсюда следует, что созревание как-то влияет на обучение, а обучение, в свою очередь, влияет на созревание. При этом обучение понимается как процесс возникновения новых структур и усовершенствования старых, а поэтому обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, вызывая в нем новообразования. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие).

Л.С. Выготский выделил в этой теории две основные черты. Первая – это признание взаимосвязи обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее влияние обучения и то, как определенный уровень развития способствует реализации того или иного обучения. **Ушинский К.Д.** отмечал, что «ученье есть труд и должно остаться трудом».

Воспитывающее обучение

Существенное воспитывающее влияние оказывает личность педагога. Последнее обусловлено его отношением к учащимся и к педагогической деятельности, его эрудицией и уровнем профессионализма.

Принцип воспитывающего обучения предполагает уважительное отношение к личности обучаемого в соответствии с разумной требовательностью. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность учащихся. Доброжелательность без требовательности приводит к нарушению дисциплины, неорганизованности, непослушанию обучаемых. Требовательность является своеобразной мерой уважения к личности. А.С. Макаренко подчеркивал, что к человеку нужно предъявлять как можно больше требований, но вместе с тем и как можно больше уважения.

Реализация принципа воспитывающего обучения предполагает опору на сильные стороны обучаемых. Это обусловлено тем, что обучаемые не являются одинаковыми по уровню воспитанности. В этой связи многократное подчеркивание их недостатков

может вместо позитивных сдвигов в личностном и интеллектуальном развитии привести к снижению их самооценки и уровня притязаний.

Выявляя в ученике положительное и опираясь на него, делая ставку на доверие, педагог авансирует уровень достижений и направляет развитие личности. Когда ученик овладевает новыми формами поведения и деятельности, добивается осязаемого успеха в работе над собой, переживает радость, внутреннее удовлетворение, то это укрепляет его уверенность в своих силах, побуждает к личностному росту. А.С. Макаренко считал, что к человеку надо подходить с оптимистической гипотезой даже в том случае, если есть риск ошибиться.

Воспитывающий потенциал обучения возрастает, когда наблюдается согласованность в действиях учителей-предметников, воспитателей, администрации образовательного учреждения и родителей. Если воспитательные воздействия в процессе обучения будут несбалансированными, разнонаправленными, а иногда и противоположными, то учащийся приучается рассматривать нормы и правила поведения как нечто необязательное, устанавливаемое для себя каждым человеком произвольно.

Организация и методика обучения

Организация и методика обучения, как и содержание образования, не могут выбираться произвольно. Они регламентированы действием закономерностей социального, психологического и педагогического характера, знание которых позволяет сформулировать организационно-методические принципы обучения: преемственности, последовательности и систематичности; единства группового и индивидуального обучения; соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых; сознательности и творческой активности.

Принцип преемственности, последовательности и систематичности обучения опирается на объективно существующие этапы познания, взаимосвязь чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного.

В каждый временной интервал обучения педагог решает конкретные задачи. Связь и преемственность этих задач создают условия для перехода учащихся от простых к более сложным формам познания, поведения и деятельности, обеспечивая последовательное их решение.

Преемственность предполагает построение определенной системы и последовательности процесса обучения, так как сложные задачи не могут быть решены до изучения более простых. Систематичность и последовательность позволяют прогнозировать темп усвоения того или иного учебного материала, их сопоставимость и ценность.

Последовательность в обучении обеспечивает доступность учебного материала, прочность его усвоения, постепенное нарастание трудностей и развитие познавательных возможностей обучаемых. Она реализуется:

- в научно обоснованном построении плана изучения учебных дисциплин и структурно-логических схем их прохождения;
- в психологически и педагогически выверенном распределении учебного материала по каждой учебной дисциплине;
- в прохождении тем учебного материала в определенном порядке;
- в обоснованных действиях педагогов по развитию различных личностных качеств.

Существуют зависимые и независимые друг от друга учебные дисциплины, и курсы. Зависимые можно разделить на последовательно и параллельно изучаемые. Первые должны преподаваться так, чтобы одни предшествовали другим. Параллельные надлежит изучать одновременно. При линейном их изучении разрывается по времени то, что должно восприниматься и усваиваться обучаемыми как единое целое. Учебный материал при этом плохо запоминается, слабо связывается в сознании, увеличиваются

затраты времени на усвоение. Взаимозависимые курсы должны изучаться параллельно, т.е. только одновременно и взаимосвязанно, со строгой синхронностью.

Принцип единства группового и индивидуального обучения предполагает их оптимальное сочетание. Этот принцип основывается на представлении, что индивид становится личностью благодаря, с одной стороны, его общению и взаимодействию с другими людьми, а с другой - своему стремлению к обособлению. Отражая специфически человеческую потребность в «другом», общение представляет собой особый вид деятельности, в процессе которой возникают представление и понятие о другом человеке. Взаимодействие и обособление обеспечивают социализацию и развитие личности.

Наилучшие условия для этого создает учебный коллектив как специфическая форма социальной организации, основанная на общности интересов и отношениях доверия, сотрудничества, взаимной помощи. В коллективе личность развивается и проявляет себя благодаря действию механизмов персонализации, отраженной субъектности, каждый из которых оказывается задействованным в процессе группового обучения.

Внимание как составляющее процесса обучения

Внимание, проявляясь систематически, трансформируется в такую личностную характеристику, как внимательность. Она определяется системой ценностных ориентации личности, ее направленностью на достижение успехов в тех видах деятельности, общения и отношений, в которые она включается.

Из этого следует, что внимание значимо не только для достижения успехов в обучении, но имеет и личностный смысл, определяет стилевые характеристики поведения и деятельности, влияет на профессиональное самоопределение, а также на успешность взаимоотношений, складывающихся не только в обучении, но и в личной сфере. Внимательный человек способен в процессе взаимодействия заметить тончайшие нюансы изменения эмоционального состояния, поведения собеседника и вовремяотрефлексировать их.

Между внимательностью к деятельности и внимательностью к другим людям как личностной характеристики нет прямой корреляции (соответствия). Встречаются внимательные ученики, сосредоточенные на выполнении любой деятельности, но они же могут быть невнимательны к другим людям, не отзывчивы на их проблемы, не надежны как партнеры.

Связь внимания с личностными особенностями, специфика его проявления в разных видах деятельности, природа и характеристика его свойств детально исследовались Н.Ф. Добрыниным, Ф.Н. Гоноболиным, И.В. Страховым и другими.

Выделяют следующие свойства внимания: объем, распределение, переключение, концентрированность и устойчивость.

Объем внимания характеризуется количеством одновременно воспринимаемых элементов. Ребенок имеет объем внимания в 3-4 предмета, взрослые - 5-8. Объем внимания зависит от того, что воспринимается. Если это разрозненные предметы или их элементы, не связанные между собой, то объем внимания ограничен. Предметы, которые можно систематизировать или соединить в единое целое, легче удерживать в поле внимания. Учебный материал должен быть определенным образом структурирован, чтобы учащийся мог удерживать на нем внимание.

В связи с ограниченностью объема внимания предметом особой заботы в процессе обучения становится отбор его содержания, установление связей и отношений в изучаемом материале.

Зачастую в процессе обучения внимание приходится распределять между несколькими одновременно воспринимаемыми предметами и объектами, каждый из

которых стремится «захватить» сознание обучаемого. Это требует тренировки и развития умения удерживать в сознании «двойные» (а иногда и «тройные», «четверные») задачи.

В результате многократных упражнений у учащихся формируется навык распределения внимания, который можно и далее совершенствовать, выполняя различные по характеру учебные действия одновременно.

Постепенно формируются не только умения распределять внимание, но и способность сознательно и намеренно перемещать его с объекта на объект, с одного элемента решаемой задачи на другой. Это свойство называется **переключением внимания**.

Сосредоточенность внимания на определенной деятельности или предмете может достичь такой степени, что все другие одновременно воспринимаемые объекты вообще не будут отражаться или же - очень нечетко. В таких ситуациях происходит концентрация внимания на объекте, предмете, деятельности.

Внимание имеет также временную характеристику, называемую устойчивостью, т.е. способностью сосредотачиваться на одном и том же материале (объекте деятельности) длительное время. Устойчивость, как распределение и переключение внимания, приобретается в процессе совершенствования учебных навыков. Исследованиями установлено, что в младшем школьном возрасте успехи в обучении больше зависят от уровня развития свойств внимания, чем в старшем школьном возрасте, где эта зависимость выражена не столь однозначно и отчетливо. На проявление свойств внимания оказывают также влияние пол, возраст учащихся, специфика учебного предмета, содержание учебного материала, применяемые способы активизации познавательной деятельности, отношение учащихся к учению как собственной деятельности и обучению как к фактору развития личности.

Приобретаемый опыт управления своим вниманием помогает учащимся ориентировать его в нужном направлении по мере необходимости.

Трудно найти учащихся, у которых были бы развиты в одинаковой степени все свойства внимания. Чаще проявляется их взаимозаменяемость и компенсация, когда сильные стороны внимания берут на себя основную исполнительную функцию в учебной деятельности.

Особенности внимания учащихся являются не только результатом развития его видов и свойств. Они детерминируются также основными свойствами нервной системы: слабая нервная система накладывает ограничения на развитие свойств внимания, а сильная, напротив, обеспечивает быстрое их развитие. Однако главным условием развития видов и свойств внимания является познавательная мотивация учебной деятельности.

Наконец, поскольку внимание органически включено в учебный процесс, то его регулирующие и контролирующие функции развиваются в связи с формированием навыков учебной деятельности. Внимание способствует продуктивности и точности выполнения учебных заданий. Благодаря систематически проявляемой внимательности у учащихся постепенно формируется представление о том объеме работы, который они могут выполнить за определенные временные отрезки, и о том темпе учебной (или любой иной) деятельности, который является для них оптимальным. Стабилизация индивидуального темпа оборачивается ростом успешности обучения. Развитию внимательности на всех этапах обучения способствуют самоконтроль, рефлексия и стремление к овладению динамикой сознания, то есть способностью распределять и переключать его на значимые виды деятельности.

Зона ближайшего и актуального развития

В основу разрабатываемой в отечественной возрастной и педагогической психологии концепции о соотношении обучения и умственного развития ребенка легло

положение о зонах актуального развития (ЗАР) и зоне ближайшего развития (ЗБР). Эти уровни психического развития были выделены Л.С. Выготским.

Л.С. Выготский показал, что реальное соотношение умственного развития к возможностям обучения может быть выявлено с помощью определения уровня актуального развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая последнюю, ведет за собой развитие; и только то обучение действительно, которое идет впереди развития.

Зона ближайшего развития – это расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и **уровнем потенциального развития** (которого ребёнок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).

Ученый считал, что ЗБР определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания. Она связана 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 ребёнка. Зона ближайшего развития - следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми, и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта.

Зона ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, - писал Л.С. Выготский, - когда оно идёт впереди развития». Тогда оно пробуждает и вызывает к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития. Обучение может ориентироваться на уже пройденные циклы развития – это низший порог обучения, но оно может ориентироваться на ещё не созревшие функции, на ЗБР, – это высший порог обучения; между этими порогами и находится оптимальный период обучения. ЗБР даёт представление о внутреннем состоянии, потенциальных возможностях развития ребенка и на этой основе позволяет дать обоснованный прогноз и практические рекомендации об оптимальных сроках обучения как для массы детей, так и для каждого отдельного ребёнка. Определение актуального и потенциального уровней развития, а также ЗБР составляет то, что Л.С. Выготский называл нормативной возрастной диагностикой, в отличие от симптоматической диагностики, опирающейся лишь на внешние признаки развития. В этом аспекте зона ближайшего развития может быть использована как показатель индивидуальных различий детей. В отечественной и зарубежной психологии проводятся исследования с целью разработки методик, позволяющих качественно описать и количественно оценить ЗБР.

ЗБР может быть выявлена и при изучении личности ребёнка, а не только его познавательных процессов. При этом выясняется разница между стихийно складывающимися в процессе социализации личностными характеристиками и теми сдвигами в развитии личности, которые происходят в результате направленных воспитательных воздействий. Оптимальные условия для выявления ЗБР личности создаёт интеграция её в коллективе.

Установка в процессе обучения

Установка в обучении – это готовность учащегося к включению в учебную деятельность и выполнению поставленных учебных задач. Необходимость в формировании у учащихся установок возникает не только перед началом учебной деятельности, но и на всех этапах развертывания. Учитель должен не только формировать, но и поддерживать настрой обучаемых на учебную деятельность.

В младшем школьном возрасте установку, как правило, создает у учащегося учитель, организовывая и направляя его активность в нужную сторону. В подростковом и старшем школьном возрастах ученик уже сам научается создавать предубеждения и

установки, организовывать себя для включения в учебную деятельность. обучение научность внимание

Принято выделять общую установку, организующую восприятие, эмоции и мотивационную сферу личности для поддержания энергетического баланса на достаточно большие временные отрезки, не ограниченные уроком или очередной темой какого-либо предмета. **Общая установка**, обеспечивая возможность сосредоточения, постепенно закрепляется и приводит к возникновению целенаправленности, любознательности, заинтересованности и полимотивированности обучаемых. Она сохраняется на многие годы, выходя далеко за пределы школьного возраста, поддерживая центрацию личности на познавательной деятельности.

Кроме общей выделяют различные **виды частных установок**, которые учитель создает в повседневном педагогическом общении с учащимися для формирования учебной мотивации и направленности восприятия, памяти, мышления, внимания, эмоций на решение учебных задач. Частные установки поддерживают и повышают рабочий тонус, динамику психической активности учащихся на каждом конкретном этапе учебной деятельности. Они обусловлены целями урока, степенью трудности изучаемого материала, успешностью усвоения новых категорий и понятий и выступают условием преодоления ситуативных затруднений, возникающих в ходе выполнения конкретных учебных действий.

Действие установки может выходить далеко за пределы конкретной учебной ситуации, особенно в тех случаях, когда учащиеся убеждаются сами или получают высокую оценку за выполнение работы со стороны учителя или других учеников. Успешность учения упрочивает установку и делает ее действенным и стабилизирующим фактором умственного и личностного развития учащихся; Она превращается в осознанную тенденцию поведения и деятельности. Однако это преобразование не происходит спонтанно, а требует от учителя рефлексии, знания способов и механизмов педагогических воздействий. Развитию установок способствует также создание в процессе обучения психологической атмосферы, поддерживающей стремление выполнять учебную деятельность с усердием и старанием. Не меньшее влияние на формирование учебных установок оказывают используемые педагогом стратегии и тактики общения и воздействия, складывающийся стиль взаимоотношений.

Установки могут касаться также отбора, переработки и использования определенной информации, сроков, прочности и характера процессов запоминания и воспроизведения (установки на актуальность, время воспроизведения, на длительность и точность запоминания, на целенаправленность, точность и целостность восприятия).

Тема 4. Индивидуальный подход в условиях современной школы

Вопросы:

1. Основные принципы развития личности
2. Понятие «индивидуальный подход обучения».
3. Методы и приемы индивидуального подхода обучения.

Основные принципы развития личности

Проблема формирования и развития личности неоднозначна и исследуется как с разных сторон, так и представителями различных концепций. Биогенетическая концепция ведет изучение фенотипических особенностей созревания организма. Социогенетическая концепция разрабатывает представления о развитии социального индивида или личности (в понимании Б.Г. Ананьева). Персонологическая концепция исследует процессы формирования самосознания личности и проявления ее индивидуальности.

Личность – системное качество. И в схеме системной детерминации развития личности можно выделить: - индивидные свойства как предпосылки развития личности; - социально-исторический образ жизни как источник развития личности; -совместную деятельность как основание осуществления жизни личности в системе общественных отношений.

Хочется вспомнить слова А.Г. Асмолова: «Индивидом рождаются, личностью становятся, а индивидуальность отстаивают». Изучение индивидных предпосылок развития личности заключается в следующем: при каких обстоятельствах, каким путем и в чем находят свое выражение закономерности созревания индивида в личностном развитии, как они преобразуются.

Можно определить и роль индивидных свойств:

- индивидные свойства характеризуют преимущественно формально-динамические особенности поведения личности, энергетический аспект протекания психических процессов;

- они определяют диапазон возможностей выбора той или иной деятельности;

- индивидные свойства приобретают особое значение, если становятся осознаваемыми, то есть приобретают символ, означивание.

Отметим отдельные *индивидные свойства*:

- возраст – с ним связаны сенситивные и критические периоды в жизни человека, возрастная периодизация;

- сенситивные периоды – периоды повышенной восприимчивости, отзывчивости, чувствительности индивида в данном возрасте к определенному рода воздействиям;

- критические периоды – периоды наибольшей чувствительности к неадекватным раздражителям;

- потребности – когда они проявляются на уровне условий существования деятельности, они могут подчиняться механизмам гомеостаза, но когда занимают место смыслообразующих мотивов – включаются в контекст поведения индивидуальности или личности;

- пол – предпосылка развития психологического пола личности, так как половая адекватная роль не данность, а результат развития.

Понятие «индивидуальный подход обучения».

Индивидуальный подход – психолого-педагогический принцип, согласно которому в учебно-воспитательной работе надо учитывать личностные особенности и условия жизни каждого обучаемого. В индивидуальном подходе находит свое выражение гуманное отношение к людям, понимание их как исключительных ценностей. Успешное осуществление индивидуального подхода предполагает:

- глубокое изучение личности, ее деятельности и индивидуальных особенностей; определение ближайших конкретных и более отдаленных целей и задач формирования у обучаемого тех или иных качеств (или преодоления недостатков);

- применение принципов, методов, средств и приемов педагогического воздействия соответственно задачам воспитания и обучения данной личности с учетом ее особенностей и деятельности;

- анализ результатов применения педагогических воздействий к тому или иному обучаемому.

Важное значение для осуществления индивидуального подхода имеет знание и учет трудностей, ошибок, недостатков и успехов каждого в учебной деятельности. Индивидуальный подход – это уважительно-активное, целеустремленное и наиболее целесообразное для данного обучаемого применение различных воздействий. Поддерживая стремление обучаемого к самореализации и самоутверждению, педагог может

способствовать развитию у него необходимых личностных качеств, овладению знаниями, навыками, умениями.

Индивидуальный подход нацелен в первую очередь на укрепление положительных качеств и устранение недостатков. При умелом и своевременном вмешательстве можно избежать нежелательного, мучительного процесса перевоспитания, особенно тех детей, у которых в течение длительного времени закреплялись отрицательные стороны поведения и характера.

Необходимым условием осуществления индивидуального подхода является органическое сочетание дифференцированного подхода к каждому ребёнку с воспитанием и формированием коллектива, педагог может правильно направлять деятельность и поведение каждого ребёнка, воспитать умение подчинять свои личные интересы общим. Вне коллектива не могут раскрыться такие личностные качества детей, как коллективизм, уважение к товарищам, организованность, умение дружить, желание помогать друг другу. Влияние коллектива имеет особенно большое значение в преодолении отрицательных проявлений - эгоизма, своеволия, зазнайства.

За последние годы проблеме индивидуализации и дифференциации процесса обучения посвящен ряд педагогических работ И.Э. Унт, А.А. Кирсанова, Г.Ф. Суворовой, С.Д. Шевченко и других авторов.

Значительный вклад в разработку указанной проблемы внесли работы учёных-методистов А.Н. Конева, В.П. Беспалько, Е.А. Климова, М.Н. Скаткина и другие.

Существуют основные цели индивидуального подхода, обеспечивающие повышение эффективности образовательного процесса:

- *Обучающая цель* – средствами индивидуализации усовершенствовать знания, умения и навыки учащихся, содействовать реализации учебных программ, повышению уровня знаний, умений и навыков каждого ученика в отдельности, и, таким образом, уменьшать его абсолютное и относительное отставание (т.е. отставание от уровня своих возможностей), углублять и расширять знания учащихся исходя из интересов и специфики способностей.

- *Развивающая цель* – формировать и развивать логическое мышление, креативность и умения учебного труда при опоре на зону ближайшего развития.

- *Воспитывающая цель* – воспитание личности в широком значении этого понятия.

Индивидуализация создаёт предпосылки для развития интересов и специфических способностей ребёнка; при этом учитель должен не только стараться учитывать имеющиеся познавательные интересы, но и пробуждать новые. Индивидуализация обладает дополнительными возможностями вызвать у детей положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе. Целью индивидуального подхода является сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребёнка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую уникальную личность. Наиболее широкие возможности для индивидуального подхода в обучении представляет дифференцированная самостоятельная работа, которая проходит в одиночестве и индивидуальном темпе. Индивидуальный подход, таким образом, заключается в том, что учащимся даются задания в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, а также путём группировки учащихся внутри класса по различным признакам.

Таким образом, можно прийти к выводу, что реализация индивидуального подхода не только способствует наиболее успешному выполнению учебной деятельности учащимися, создает условия для развития тех качеств, от которых и зависит успешность этой самой деятельности, но и позволяет педагогам осуществлять эффективную деятельность в рамках государственных образовательных стандартов второго поколения.

Методы и приемы индивидуального подхода обучения

Реализация индивидуального подхода в обучении школьников не разовое «мероприятие», это динамичный процесс, протекающий вместе с развитием и изменением ребёнка, уровень его знаний, сформированности умений и навыков, развитием и изменением интересов и склонностей, в соответствии с чем изменяются цели, содержание, приёмы подхода к ребёнку. Поэтому важно видеть перспективы развития учащихся и перспективы работы с ними.

Индивидуальный подход включает в себя следующие элементы, тесно связанные между собой и представляющие цикл, периодически повторяющийся на новом уровне:

- систематическое изучение каждого ученика;
- постановка ближайших педагогических задач в работе с каждым учеником;
- выбор и применение наиболее эффективных средств индивидуального подхода к ученику;
- фиксация и анализ полученных результатов;
- постановка новых педагогических задач.

Важно отметить, что в индивидуальном подходе нуждается действительно каждый ребёнок, ибо это непереносимое условие и предпосылка формирования гармонической и всесторонне развитой личности, формирование самой личности как неповторимой индивидуальности.

Индивидуализация – это осуществление принципа индивидуального подхода, это организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуализация обучения направлена на преодоление противоречий между уровнем учебной деятельности, который задают программы и реальные возможности каждого ученика. Индивидуализация – это необходимый фактор реализации разнообразных целей обучения и формирования индивидуальности.

При использовании понятия "индивидуализация обучения" необходимо иметь в виду, что при его практическом исследовании речь идёт не об абсолютной, а об относительной индивидуализации. В реальной школьной практике индивидуализация всегда относительна по следующим причинам:

- 1) обычно учитываются индивидуальные особенности не каждого ученика, а в группе учеников, обладающих примерно сходными особенностями;
- 2) учитываются лишь известные особенности или их комплексы и именно такие, которые важны с точки зрения учения (например, общие умственные способности); наряду с этим может выступать ряд особенностей, учёт которых в конкретной форме индивидуализации невозможен или даже не так уж необходим (например, различные свойства характера или темперамента);
- 3) иногда происходит учёт некоторых свойств или состояний лишь в том случае, если именно это важно для данного ученика (например, талантливость в какой-либо области, расстройство здоровья);
- 4) индивидуализация реализуется не во всём объёме учебной деятельности, а эпизодически или в каком-либо виде учебной работы и интегрирована с неиндивидуализированной работой.

В практике процесс обучения в основном ориентируется на средний уровень обученности и развития способностей к учению, поэтому не каждый школьник может реализовать свои потенциальные возможности. Индивидуальный подход направлен на преодоление несоответствия между уровнем учащихся, т.е. учебной деятельности, который задают программы и реальными возможностями каждого ученика. Учёт особенностей младших школьников носит комплексный характер и осуществляется на каждом этапе работы: при восприятии цели, мотивации учения, решении задач, определении способов

действий и т.д. Происходит интеграция отдельных приёмов, способов индивидуального подхода в процессе обучения младших школьников в единую систему, что повышает эффективность и обеспечивает единство обучения, воспитания и развития. Индивидуализация обучения, организация учебного процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуальный подход в процессе обучения младших школьников осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения. Нередко, употребляя понятие «индивидуальный подход», имеют в виду нечто абстрактное – вроде демократического внимания к каждому ребёнку. Между тем, индивидуальный подход предполагает достаточно конкретное содержание. Он может рассматриваться в двух важных аспектах. Индивидуальный подход в зависимости от уровня развития той или иной способности, функции, свойства. Один ребёнок физически силён, другой – слаб, один быстро утомляется, другой может долго работать. Различие по уровню развития вполне реальны и, безусловно, требуют индивидуального подхода. Однако этот аспект проблемы является подлинным по отношению к другому в проблеме индивидуальных отличий. Именно неповторимость каждого ребёнка, уникальность его опыта, его внутреннего мира является непосредственным основанием для того подхода, который называется индивидуальным. Учёт как психологических, так и психофизических черт школьников важен для достижения двух основных целей: повышение эффективности обучения и облегчение труда учителя:

- во-первых, если учитель имеет представление об индивидуальных особенностях того или иного ученика, он будет знать, как они влияют на его учебную деятельность (как управлять вниманием, быстро ли и прочно ли запоминает, долго ли обдумывает вопрос, быстро ли воспринимает учебный материал, насколько уверен в себе). Знать эти качества ученика – значит сделать первый шаг к организации его продуктивной работы;

- во-вторых, пользуясь этими данными и осуществляется индивидуальный подход в обучении, учитель будет более эффективно трудиться самостоятельно, что наверняка принесёт ему удовлетворение, освободит от дополнительных занятий с неуспевающими и т.д. Результатом станет снижение нагрузки, облегчение его труда.

В дидактике обычно различают три категории целей обучения: обучающие, развивающие и воспитательные. Поскольку индивидуализация обучения требует учёта названных нами особенностей детей, то её специфическая обучающая цель – средствами индивидуализации усовершенствовать знания, умения и навыки учащихся, содействовать реализации учебных программ повышением уровня знаний, умений и навыков каждого учащегося в отдельности и таким образом уменьшить его абсолютное и относительное отставание углублять и расширять знания учащихся, исходя из их интересов и специальных способностей. Развивающая цель индивидуализации – формирование и развитие логического мышления, креативности и умений учебного труда при опоре на зону ближайшего развития ученика. Третья специфическая цель индивидуализации обучения охватывает воспитание личности в широком значении этого понятия. Индивидуализация создаёт предпосылки для развития интересов и специальных способностей ребёнка; при этом стараются учитывать имеющиеся познавательные интересы и побуждать новые. Индивидуализация обладает дополнительными возможностями – вызывать у учащихся положительные эмоции, благотворно влиять на их учебную мотивацию и отношение к учебной работе. Поэтому улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов также можно считать специфической целью индивидуализации. Помимо всего прочего, у индивидуализации имеется ещё одна общевоспитательная цель – всячески содействовать присущими ей средствами трудовому воспитанию. Особенно актуальным это стало сейчас, когда учебная работа со специальным трудовым обучением и трудом считается основным видом работы школьников и когда особенно выделяется

необходимость формирования чувства долга у учащихся. Целью индивидуализации является одновременно сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребёнка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую личность.

Внедрение индивидуализации обучения в педагогический процесс позволяет применить индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся, так как в любом учебно-воспитательном процессе учителю приходится работать с индивидуальностями, с учениками, различающимися своими потребностями, склонностями, возможностями, интересами, потребностями и мотивами, особенностями темперамента, мышления и памяти. При этом создаются педагогические условия для включения каждого ученика в деятельность, опирающуюся на уровень актуальности и соответствующую зоне его ближайшего развития, обеспечивающую ему достижение уровня усвоения учебного материала в соответствии с его познавательными возможностями, способностями, но не ниже минимального уровня. В современных условиях главной задачей образования является не только получение участниками определённой суммы знаний, но и формирование у них умений и навыков самостоятельного приобретения знаний.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме, позволяет сделать вывод относительно теории индивидуализации обучения:

1. Индивидуализация обучения предполагает собой дифференциацию учебного материала, разработку систем заданий различного уровня трудности и объёма, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах, учитывающей индивидуальные особенности каждого учащегося.

2. Использование индивидуализации в процессе обучения создаёт возможности для развития творческой целенаправленной личности, осознающей конечную цель и задачи обучения; для повышения активности и усиления мотивации учения; формируют прогрессивные педагогические мышления.

3. Одной из важнейших основ индивидуализации в обучении является учёт психологических особенностей учащихся.

4. Основной целью индивидуализации является сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребёнка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую, уникальную личность.

5. Реализуя индивидуальный подход в обучении, учитель должен опираться на типологию, отвечающую следующим требованиям:

- быть единой для всех групп учащихся;
- показывать динамику перехода ученика из одной группы в другую, т.е. учитель должен иметь возможность видеть рост ученика и учитывать его;
- наглядно представлять возможности коллективной работы с различными группами учащихся;
- предоставлять возможность выбрать систему работы с каждой из групп учащихся.

Обучение применительно к каждому отдельному ученику может быть развивающим лишь в том случае, если оно будет соответствовать уровню развития каждого ученика. Объективное выявление исходного уровня развития у каждого ученика – необходимое условие работы. Развитие умственных способностей предполагает специальные средства, развивающие знания, которые по содержанию должны быть оптимальной трудности и которые должны формировать рациональные умения умственного и физического труда.

Таким образом, индивидуальный подход – это учёт возрастных, индивидуальных и психических особенностей, особенностей протекания процессов высшей нервной деятельности при обучении и воспитании детей. Только опираясь на теоретический научный фундамент, педагог может овладеть мастерством индивидуального подхода к детям добиться нужного результата.

МОДУЛЬ 3. СУБЪЕКТЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Тема 5. Подготовка детей дошкольного возраста к обучению в школе

Вопросы:

1. Подходы и концепции «готовности к школьному обучению».
2. Показателя психологической готовности к школе.
3. Компоненты психологической готовности к школьному обучению.

Подходы и концепции «готовности к школьному обучению»

В отечественной психологии теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школьному обучению основана на трудах Л.С. Выготского. Ею занимались Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, Е.Е. Кравцова, Н.И. Гуткина, Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков и другие.

В современных работах отечественных психологов существует несколько определений понятия «психологическая готовность к школе». Их можно встретить в работах Я.Л. Коломинского и Е.А. Панько, Н.И. Гуткиной, Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова. Эти авторы предлагают рассматривать психологическую готовность к школьному обучению как многокомпонентное образование.

Коломинский Я.Л. и Панько Е.А. определяют психологическую готовность как целостное состояние психики ребенка, обеспечивающее успешное принятие им системы требований, предъявляемых школой в целом и учителем, успешное овладение новой для него деятельностью, и новыми социальными ролями.

Гуткина Н.И. считает, что психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для овладения им школьной программой в условиях обучения в группе сверстников.

Нижегородцева Н.И. и Шадриков В.Д. отмечают: психологическая готовность – это сложное структурно-системное образование, которое включает личностно-мотивационную и волевую сферы, элементарные системы обобщенных знаний и представлений, некоторые учебные навыки, способности.

Таким образом, проанализировав существующие в современной отечественной литературе определения можно сказать, что психологическая готовность это сложное, комплексное образование, представляющее собой такой уровень психического развития ребенка, который позволит ему успешно усваивать школьную программу, подчиняться требованиям школьного распорядка и учителя. Причем уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в «зону ближайшего развития» ребенка (Л.С. Выготский).

Анализ литературы показал, что в работах отечественных авторов нет единой структуры психологической готовности.

Л.И. Божович выделяла два параметра влияющих на успешность обучения в школе и определяющих готовность ребенка к учебной деятельности – это интеллектуальный и личностный компоненты. Интеллектуальная готовность к школе, по мнению Л.И. Божович, представляет собой определенный уровень развития интеллектуальной сферы и способности ребенка к произвольной регуляции своей познавательной деятельности. Ребенок готовый к школьному обучению, как отмечает Божович Л.И., имеет следующий уровень развития познавательной деятельности: он способен обобщать и дифференцировать предметы окружающего мира, а также имеет определенный уровень

развития познавательных интересов (стремится к исследованию окружающего мира, к овладению различными навыками и умениями).

Личностная готовность ребенка к школьному обучению выражается в отношении ребенка к школе и к учению, к учителю и к себе как к ученику. Она предполагает формирование «внутренней позиции школьника» – когда ребенок начинает мечтать о школе и выражать желание учиться. Причем ребенка готового к школе привлекают не только внешние атрибуты школьной жизни (ранцы, отметки и т.п.), но и само учение (решение задач, написание букв, обучение чтению), которое воспринимается ребенком как серьезная содержательная деятельность, приводящая к определенному результату, важному для самого ребенка и окружающих взрослых.

Показатели психологической готовности к школе

Д.Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, на первое место ставил сформированность психологических предпосылок овладения учебной деятельностью. К наиболее важным предпосылкам он относил:

✓ умение ребенка сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;

✓ умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе;

✓ умение слушать и выполнять инструкции взрослого;

✓ работать по образцу.

Все эти предпосылки вытекают из особенностей психического развития детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, а именно: потеря непосредственности в социальных отношениях; обобщение переживаний, связанных с оценкой; особенности самоконтроля.

Бардин К.В. выделяет три показателя психологической готовности к школе:

1. Общее развитие: определенный уровень развития внимания, памяти и интеллекта. Он включает сюда как общий запас знаний и представлений ребенка, так и умение действовать во внутреннем плане (производить некоторые действия в уме);

2. Умение произвольно управлять собой, делать не только то, что тебе хочется, но и то, что «надо»;

3. Мотивы, побуждающие к учению, т.е. действительная и глубокая мотивация, способная побудить к знаниям, несмотря на трудности.

Л.А. Венгер и А.Л. Венгер считают, что готовность к школе предполагает:

- умение слушать и выполнять правила, указания взрослого;
- наличие определенного уровня и объема развития памяти (механической и логической);

- определенную степень умственного развития: владение обобщающими понятиями, умение планировать свои действия;

- умение отличать слово от обозначаемого им предмета или явления.

М.И. Лисина рассматривает психологическую готовность к школьному обучению, как интегральное целое, ключевым компонентом которого является коммуникативная готовность к школьному обучению. С этой точки зрения развитие общения дошкольников со взрослыми, по мнению М.И. Лисиной, является главным условием формирования состояния общей готовности к обучению и составляет основу развития у детей умственных и волевых способностей.

Кравцов Г.Г. и Е.Е. Кравцова также выделяют в психологической готовности сферу общения ребенка со взрослыми и сверстниками, как наиболее важную.

В качестве показателей готовности к школе они рассматривают три сферы: отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе.

Сфера общения ребенка со взрослым к концу дошкольного возраста характеризуется наличием произвольности. Общаясь и взаимодействуя со взрослым, ребенок начинает ориентироваться не только на непосредственные отношения с ним, не только на наличную ситуацию, но и на определенные, сознательно принятые задачи, нормы и правила. Общение приобретает определенный контекст, становясь внеситуативным. В это время ребенок становится способным видеть второй, условный план в вопросах взрослого, обращающегося к нему.

В отношениях со сверстниками начинает развиваться кооперативно-соревновательный стиль общения. К концу дошкольного возраста дети приобретают способность в игровой ситуации удерживать общую цель игры, и относится к партнеру как к противнику по совместной игре. По мнению Е.Е. Кравцовой, именно такой стиль общения создает возможность для перехода к учебной деятельности.

Третья сторона психологической готовности к школе относится к сфере самосознания личности. С переходом дошкольника на следующую возрастную ступень происходят изменения в отношении ребенка к самому себе. Расширяется не только внешний круг жизнедеятельности, но и его внутренняя жизнь. Ребенок открывает мир своих переживаний, у него возникает активное, действенное отношение к своим эмоциям. В связи с этим меняется самосознание ребенка, в том числе и самооценка.

Таким образом, в работе Кравцова Г.Г. и Е.Е. Кравцовой было показано, что общение ребенка с окружающими к концу старшего дошкольного возраста становится произвольным, подчиняясь не непосредственным импульсам ребенка, а определенным правилам, нормам. Произвольность форм общения ребенка со взрослыми и сверстниками составляет важнейший компонент психологической готовности к школе.

Наиболее современный подход к рассмотрению психологической готовности к школе можно обнаружить в работе Н.В. Нижегородцевой и В.Д. Шадрикова. Они рассматривают психологическую готовность как структуру, состоящую из учебно-важных качеств. Однако у будущего школьника структура индивидуальных качеств еще мало приспособлена к учению, ведь связи между этими качествами формировались в дошкольных видах деятельности, которые отличаются от учебной деятельности в школе. Поэтому на начальном этапе обучения успешность усвоения знаний во многом зависит от уровня развития индивидуальных качеств ребенка, т.е. от наличия стартовой готовности к обучению в школе.

В структуре стартовой готовности можно выделить пять блоков учебно-важных качеств:

Личностно-мотивационный блок, в который входят учебно-важные качества, определяющие отношение к школе и к учению, к взрослому, к детям, к самому себе, желание принимать учебную задачу, выполнять задания педагога, т.е. учиться.

Принятие учебной задачи – понимание задач, поставленных педагогом и желание их выполнять; уровень притязаний (стремление к успеху или желание избежать неудачи).

Представления о содержании деятельности и способах ее выполнения. Этот блок отражает уровень элементарных знаний и умений, которыми владеет ребенок к началу обучения (вводные навыки, представление о содержании учебной деятельности, графический навык).

Информационный блок готовности составляют качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение разнообразной информации в процессе обучения (уровень обобщений, вербальная, механическая и слуховая память; зрительный анализ геометрических фигур, чувствительность мелкой мускулатуры рук).

Управление деятельностью (произвольная ее регуляция и восприимчивость к обучающей помощи). Учебно-важные качества этого блока обеспечивают планирование, контроль и оценку учащимся собственной деятельности, а также обучаемость ребенка.

В процессе усвоения программного материала в структуре индивидуально-психологических качеств учащихся происходят значительные изменения – формируются новые механизмы и способы учебной деятельности, а также качества, которых не могло быть в структуре стартовой готовности к школе. Эти изменения можно назвать настройкой на учебную деятельность и усвоение знаний в условиях школьного обучения. Таким образом, формируется вторичная готовность к школьному обучению.

Проанализировав работы отечественных психологов, мы видим, что авторы рассматривают психологическую готовность к школе как сложное, комплексное образование, состоящее из нескольких элементов. Обобщая точки зрения разных авторов (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, Н.Г. Салминой, Е.Е. Кравцовой, Н.В. Нижегородцевой, В.Д. Шадрикова и другие), к компонентам психологической готовности к школьному обучению можно отнести интеллектуальную, эмоционально-волевою, личностную (в том числе мотивационную) и коммуникативную готовность. Не вызывает сомнения, что любой компонент структуры, как и вся структура в целом, важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Компоненты психологической готовности к школьному обучению

В последнее время проблема определения готовности детей к школьному обучению занимает одно из важных мест в развитии представлений прикладной психологии. Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению.

У истоков этого подхода стоит Л.И. Божович, которая еще в 60-е годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника. Аналогичные взгляды развивал и А.В. Запорожец, отмечая, что готовность к обучению в школе «представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий».

Большое значение для работ по проблеме готовности детей к обучению в школе имеет теоретическое положение, наиболее интенсивно разрабатываемое Л.А. Венгером, согласно которому у ребенка дошкольного возраста не может быть «школьных качеств» в их чистом виде, поскольку они, как и любые психические процессы, складываются в ходе той деятельности, для которой они необходимы, и, следовательно, не могут быть сформированы без нарушений специфических условий жизни и деятельности, характерных для дошкольного возраста.

В современной психологии выделение компонентов школьной готовности производится по различным критериям и на разных основаниях. Некоторые авторы (Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько и др.) идут по пути дифференциации общего психического развития ребенка на эмоциональную, интеллектуальную и другие сферы, и, следовательно, выделяя интеллектуальную, эмоциональную и т. д. готовность.

Другие же авторы (Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова) рассматривают систему взаимоотношений ребенка с окружающим миром и выделяют показатели психологической готовности к школе, связанные с развитием различных видов отношений ребенка с окружающим миром. В таком случае основными сторонами психологической готовности детей к школе являются: произвольность в общении со взрослыми; произвольность в общении со сверстниками; адекватно сформированное отношение к самому себе. По

возможности, сочетая вышеуказанные принципы дифференциации компонентов школьной готовности, можно выделить следующие ее компоненты.

Интеллектуальная готовность ребенка к школе. Наиболее важными показателями интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе являются характеристики развития его мышления и речи.

К концу дошкольного возраста центральным показателем умственного развития детей является сформированность у них образного и основ словесно-логического мышления.

На протяжении дошкольного возраста у детей начинают закладываться основы словесно-логического мышления, базирующиеся на наглядно-образном мышлении и являющиеся естественным его продолжением. Шестилетний ребенок способен к простейшему анализу окружающего мира: разведению основного и несущественного, несложным рассуждениям, правильным выводам.

Кроме того, в исследованиях обнаружено, что к старшему дошкольному возрасту дети, пользуясь системой общественно выработанных сенсорных эталонов, овладевают некоторыми рациональными способами обследования внешних свойств предметов. Их применение дает возможность ребенку дифференцированно воспринимать, анализировать сложные объекты. Однако эти способности ограничены кругом детских знаний. В пределах известного ребенок с успехом устанавливает причинно-следственные связи, что отражается в его речи. Он использует выражения «если, то», «потому что», «поэтому» и т. п., его бытовые рассуждения вполне логичны. Зачатки логического мышления проявляются и в способности классифицировать предметы и явления в соответствии с общепринятыми понятиями, к концу дошкольного возраста ребенок уже может объединить предметы в «понятийные» группы: «мебель», «посуда», «одежда» и т.д.

Обобщая вышесказанное и учитывая возрастные особенности развития познавательной сферы ребенка, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:

- дифференцированное восприятие;
- аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);
- рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии);
- логическое запоминание;
- интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;
- овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;
- развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координации.

Интеллектуальная готовность является важной, но не единственной предпосылкой успешного обучения ребенка в школе

Личностная готовность ребенка к школе. Для самого человека личность выступает как его образ-Я, Я-концепция. Именно в дошкольном возрасте начинается формирование личности ребенка.

Определяющую роль в личностной составляющей психологической готовности к школе играет мотивация дошкольника. Большое внимание роли мотивационной сферы в формировании личности ребенка было уделено в теоретических работах Л.И. Божович. С этих же позиций рассматривалась психологическая готовность к школе, т.е. наиболее важным признавался мотивационный план. Были выделены две группы мотивов учения:

1. Широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желаниями ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений».

2. Мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью, или «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями».

Личностная готовность также предполагает определенный уровень развития эмоциональной сферы ребенка. Ребенок осваивает социальные нормы выражения чувств, изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, формируется эмоциональное предвосхищение, чувства становятся более осознанными, обобщенными, разумными, произвольными, внеситуативными, формируются высшие чувства – нравственные, интеллектуальные, эстетические. Таким образом, к началу школьного обучения у ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой возможно и развитие и протекание учебной деятельности.

Многие авторы, рассматривающие личностный компонент психологической готовности к школе, уделяют особое внимание проблеме развития произвольности у ребенка. Есть точка зрения, что слабое развитие произвольности – основная причина неуспеваемости в первом классе. Но в какой степени должна быть развита произвольность к началу обучения в школе – вопрос, весьма слабо проработанный в литературе. Трудность заключается в том, что, с одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной (ведущей) деятельности этого возраста, а с другой стороны, слабое развитие произвольности мешает началу обучения в школе.

Анализируя предпосылки, необходимые для успешного овладения учебной деятельностью, Д.Б. Эльконин и его сотрудники выделили следующие параметры:

- умение детей сознательно подчинить свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Фактически эти параметры и могут рассматриваться в качестве того нижнего уровня актуального развития произвольности, на который опирается обучение в первом классе.

Г.Г. Кравцов рассматривал проблему развития произвольности через ее соотношение с волей, подчеркивая, что направление развития личности ребенка к собственной индивидуальности «совпадает с расширением зоны собственной свободы, способности сознательного управления своей психикой и поведением, то есть со становлением произвольности».

В этом случае можно сделать ряд практически значимых выводов, одним из которых является определение для каждого возрастного этапа развития ребенка ведущей деятельности в зависимости от вида и уровня произвольности его психической активности.

При этом уровни произвольности не формируются в линейной последовательности, а имеют периоды «перекрытий».

Н.А. Семаго дает возрастные нормативы развития для первых двух уровней развития произвольности. Так при диагностике произвольности двигательной активности следует ориентироваться на следующие нормативы:

к 5,5–6 годам возможно выполнение реципрокных движений кистей рук (с единичными ошибками);

к 6,5–7 годам ребенок выполняет произвольные мимические движения по речевой инструкции взрослого (с единичными ошибками);

к 7–7,5 годам ребенок может выполнять различные двигательные программы как разными руками (ногами), так и мимической мускулатурой.

Диагностика произвольности высших психических функций предусматривает определенные возрастные нормативы:

к 5,5–6 годам ребенок удерживает инструкцию, иногда помогая себе приговариванием, самостоятельно обнаруживает ошибки, может их исправить, удерживает в основном программу деятельности, но при этом может нуждаться в организующей помощи взрослого. Доступно распределение внимания не более чем по двум признакам одновременно;

к 6,5–7 годам ребенок может удерживать инструкцию, но при выполнении сложных заданий иногда нуждается в ее повторении. К этому возрасту ребенок способен удержать программу выполнения заданий вербального и невербального характера. На фоне утомления может потребоваться небольшая организующая помощь взрослого. Свободно справляется с заданиями, требующими распределения внимания по двум признакам;

к 7–7,5 годам ребенок полностью удерживает инструкции и задания, способен самостоятельно выстраивать программу выполнения, самостоятельно исправляет очевидные ошибки. Доступно распределение внимания по трем признакам одновременно.

При соотнесении приведенных возрастных нормативов и параметров, выделенных Д.Б. Элькониным в качестве нижнего уровня актуального развития произвольности, на который опирается обучение в первом классе, можно сделать вывод о наличии некоторого противоречия. С одной стороны, уровень произвольности, необходимый для успешного обучения в условиях массовой школы, согласно возрастным нормативам, достигается лишь с возрастом 6,5–7 лет, с другой – массовый переход на начало обучения возможен с шести лет.

Социально-психологическая (коммуникативная) готовность ребенка к школе. Помимо личностной готовности можно выделить еще один компонент психологической готовности ребенка к школе – социально-психологическую готовность, определяя ее как формирование у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями. Ребенок приходит в школу, класс, где дети заняты общим делом, и ему необходимо обладать достаточно гибкими способами установления взаимоотношений с другими детьми, уметь войти в детское общество, действовать совместно с другими, уметь уступать и защищаться. Таким образом, данный компонент предполагает развитие у детей потребности общения с другими, умение подчиняться интересам и обычаям детской группы, развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения.

По мнению ряда исследователей, в структуре социально-психологического компонента школьной готовности можно выделить следующие подструктуры:

- коммуникативную компетентность,
- социальную компетентность,
- языковую компетентность.

Использование понятия компетентности связывается авторами с тем, что оно не так часто употребляется в детской психологии и, следовательно; таким образом можно избежать различий в его интерпретации. Само слово «компетентность» означает осведомленность в чем-либо. Исходя из этого, социальная компетентность – это знание норм и правил поведения, принятых в определенной социально-культурной среде, отношение к ним; реализация этих знаний на практике. Под языковой компетентностью понимается такой уровень речевого развития, который позволяет человеку в процессе общения свободно использовать свои знания о языке. Эти два вида компетентности можно рассматривать как элементы коммуникативной компетентности, или более широко –

компетентность в общении, которая включает в себя еще знание и понимание невербального языка общения, умение вступать в контакт как со своими сверстниками, так и со взрослыми.

Коммуникативная, социальная и речевая компетентности, формирующиеся в процессе социализации и воспитания ребенка, к окончанию дошкольного детства имеют определенный уровень развития, который и отражает уровень социально-психологической готовности ребенка к школьному обучению.

Тема 6. Младший школьник как субъект учебной деятельности

Вопросы:

1. Основные условия и виды обучения младшего школьника.
2. Особенности обучения младших школьников (по В.В. Давыдову).
3. Особенности учебной мотивации в младшем школьном возрасте.
4. Трудности в обучении младших школьников.

Основные условия и виды обучения младшего школьника

Условия обучения – перечень тех параметров, которые окружают и обеспечивают сам процесс обучения ребенка.

Выделяются следующие условия обучения (по П.П. Блонскому, Л.С. Выготскому, Д.Б. Эльконину, Ж. Пиаже):

- Социальная ситуация развития

Социальная ситуация развития есть система отношений ребенка и социальной среды.

- Возрастные новообразования

Это тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

- Динамика перехода от одного периода к другому

Она может быть:

- 1) резкой, критической;
- 2) медленной, постепенной, литической.

- Ведущий вид деятельности

Существует несколько видов деятельности, которые характеризуют определенные периоды детского развития:

- 1) непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми;
- 2) предметно-манипулятивная деятельность;
- 3) ролевая игра;
- 4) учебная деятельность;
- 5) интимно-личное общение;
- 6) учебно-профессиональная деятельность.

Основные виды деятельности ребенка младшего школьного возраста:

- *Учение* способствует приобретению знаний, умений и навыков.
- *Общение* улучшает обмен информацией, совершенствует коммуникативную структуру интеллекта, учит правильно воспринимать, понимать и оценивать детей.
- *Игра* совершенствует предметную деятельность, логику и приемы мышления, формирует и развивает умения и навыки делового взаимодействия с людьми.

- *Труд* улучшает ручные движения, укрепляет практическое, пространственное и образное мышление. Без активного участия ребенка в любом из этих видов деятельности его психическое развитие было бы односторонним и неполным.

Особенности обучения младших школьников (по В.В. Давыдову)

Особенности обучения младших школьников (по В. В. Давыдову):

- Выполнение **нового режима** и вступление в **новые взаимоотношения со взрослыми**.

- Существование переходного периода от дошкольного детства к школьному – **периода адаптации ребенка к школе**.

- Формирование полноценной **учебной деятельности**: учебные ситуации, учебные действия, контроль и оценка.

В учебных ситуациях дети осваивают общие способы решения некоторого класса задач, причем воспроизведение этих способов выступает как основная цель учебной работы. Овладев ими, дети сразу целиком применяют найденные способы решения в конкретных задачах, с которыми они встречаются.

Учебные действия направлены на усвоение общего образца – способа решения задачи, соответствующим образом мотивируются. Ребенку объясняют, зачем нужно усвоить именно данный материал.

Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности создают благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане, а также к произвольной их регуляции.

- Особенную роль играют занятия **языками и математикой**, так как эти науки представляют ребенку основные системы символов, которыми пользуются люди.

Математические задачи и упражнения обычно вызывают непосредственный интерес у многих младших школьников, особенно тогда, когда их выполнение связано с решением практических задач, удовлетворяющих актуальные интересы и потребности ребенка.

- **Практическое мышление** детей развивается через представления и образное мышление в таких видах деятельности, как рисование, лепка, конструирование, изготовление поделок, сборка и разборка различных конструкций.

- **Игра** в младшем школьном возрасте начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудом, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности в отличие от игры, доставляющей просто удовольствие, имеют определенную цель.

Игры в этом возрасте становятся новыми. Большой интерес для младших школьников представляют игры, заставляющие думать, предоставляющие возможность проверить и развить свои способности, включающие его в соревнование с другими людьми. Участие детей в таких играх способствует их самоутверждению, развивает настойчивость, стремление к успеху и другие качества.

- Важными источниками умственного развития младших школьников выступают различные **виды искусства, средства массовой информации**: печать, телевидение, радио.

Они расширяют и углубляют кругозор ребенка, улучшают его знания, повышают уровень эрудиции и общей культуры. Знакомство с изобразительным искусством, включая классическое и современное, углубляет интеллектуально-эмоциональное восприятие мира.

Искусство кино, телевидение расширяют рамки восприятия мира, обогащают его видение.

Весьма благотворно на развитии детей младшего школьного возраста сказывается *театр*. Его восприятие ребенком младшего школьного возраста сложнее, чем кино или телевидения. В театре одновременно приходится следить за тем, что происходит на сцене, слушать и понимать звучащую речь актеров, распределять и переключать внимание.

- Особое значение в обучении принадлежит **литературе**.

Художественная литература расширяет кругозор ребенка, развивает познавательные процессы, обогащает нравственную сферу школьника, развивает его личность.

Особенности учебной мотивации в младшем школьном возрасте

Особенности учебной мотивации в младшем школьном возрасте:

- по отношению к учебному предмету
 - *широкие познавательные мотивы* (появляются как интерес к новым занимательным фактам и закономерностям);
 - *учебно-познавательные мотивы* (направлены на усвоение способов добывания знаний);
 - *мотивы самообразования* (побуждают к самостоятельному совершенствованию знаний и способов их добывания);
- по отношению к другим людям
 - *широкие социальные мотивы* (стремление быть полезным обществу, получать знания в интересах будущей деятельности);
 - *узкие социальные мотивы* (стремление занять достойное место в системе отношений с другими людьми: сверстниками, педагогами, родителями);
 - *мотивы социального сотрудничества* (направленность на осмысление процесса социального взаимодействия и самосовершенствование личности).

Данные аспекты проявляются в конкретных мотивах:

- познавательные (определяют отношение учащихся к содержанию учения, желание учиться и стать образованным);
- позиционные (стремление занять достойное место в классе);
- мотивы собственного роста и совершенствования (постоянная потребность быть значимым, интересным, ценным взрослым и сверстниками);
- узкие учебные мотивы (стремление заниматься учебной деятельностью из-за неуспеваемости и желания исправиться);
- мотивы престижа (быть лучше среди сверстников);
- мотивы учебного сотрудничества;
- мотивы социального сотрудничества;
- аффилиативные мотивы (потребность в общении);
- мотивы социального благополучия (желание успешно завершить обучение и продолжить образование дальше);
- мотивы эмоционального благополучия (связаны с самочувствием учащихся);
- любовь к близким (желание не приносить неприятности родным и близким);
- мотивы избегания неудач (стремление заниматься учебной деятельностью во избежание наказания из-за неуспеваемости).

Трудности в обучении младших школьников

Прежде всего, следует заметить, что основными трудностями для детей, поступивших в школу, являются режим, новые отношения и требования. В период адаптации важно использовать дополнительные моральные стимулы к учебе (похвалу, поощрение и т. п.) и по возможности свести до минимума наказания.

Иногда в начальной школе у детей могут возникать проблемы при обучении чтению и письму, особенно это касается шестилеток. С одной стороны, это можно объяснить тем, что их периферическая нервная система не подготовлена к выполнению таких интеллектуальных задач, как чтение и письмо.

Еще один аспект психологических трудностей, связанных с обучением чтению: ребенку трудно сразу начинать читать вслух, а именно такая практика существует в школе. Заметим, что при этом ребенку предстоит:

- 1) читать правильно, с выражением и желательно побыстрее;
- 2) успевать осознать смысл прочитанного;
- 3) понимать и переживать, что его чтение полностью контролируется извне и что каждая ошибка будет замечена и оценена.

При такой установке ребенку трудно получить удовольствие от чтения, и он может бессознательно заключить, что чтение нужно взрослым, а не ему. Трудность и напряженность процесса чтения можно частично снять другой установкой: «Ты сначала прочитай „про себя“ и для себя, а потом повтори вслух для меня». Тогда ребенок читает дважды, и внутреннее действие, «созрев» внутри, проявляется в готовом виде «вовне» для другого.

Одной из причин проблем обучения может быть плохая память. У таких детей надо формировать и развивать мнемическую деятельность, то есть следует обучать их специальным приемам запоминания.

Другие проблемы обучения выясняются при анализе игровой и конструкторской деятельности ребенка. В этом случае важно определить «ближайшую зону развития» ребенка, т. е. выяснить то, что он в состоянии понять и усвоить сам при минимальной помощи взрослого.

Тема 7. Подросток как субъект учебной деятельности

Вопросы:

1. Социальная ситуация развития в подростковом возрасте.
2. Подростковый кризис, его предпосылки
3. Проблема интереса к обучению в переходном возрасте.
4. Центральные новообразования подростковой.
5. Ведущая деятельность подростка.
6. Особенности развития и обучения подростка.

Социальная ситуация развития в подростковом возрасте

Границы подросткового возраста достаточно неопределенны (от 9–11 до 14–15 лет). Одни дети вступают в подростковый возраст раньше, другие позже.

Подростковый возраст «начинается» с изменения социальной ситуации развития. В психологии этот период называют переходным, трудным, критическим возрастом.

Этот возраст исследовали многие видные психологи. Впервые описал психологические особенности подросткового возраста С. Холл, который указал на *противоречивость поведения* подростка (например, интенсивное общение сменяется замкнутостью, уверенность в себе переходит в неуверенность и сомнения в себе и т.п.). Он ввел в психологию представление о подростковом возрасте как *кризисном периоде развития*. Кризисные, негативные явления подросткового возраста С. Холл связывал с переходностью, промежуточностью данного периода в онтогенезе.

Он исходил из представления о *биологической обусловленности* процессов развития в подростковом возрасте.

Как указывает В.И. Слободчиков, основания для такого очевидны. Подростковый возраст характеризуется бурными изменениями в анатомии и физиологии подростка. Он интенсивно растет, увеличивается масса тела, интенсивно растет скелет (быстрее, чем мышцы), развивается сердечно-сосудистая система. Идет половое созревание. В ходе перестройки организма подростка может возникнуть чувство тревоги, повышенная возбудимость, депрессия. Многие начинают чувствовать себя неуклюжими, неловкими, появляются обеспокоенность внешним видом, низким (мальчики), высоким (девочки) ростом и т.п. Вместе с тем в психологии признано, что анатомо-физиологические изменения в организме подростка не могут рассматриваться в качестве прямой причины его психологического развития. Эти изменения имеют опосредованное значение, преломляются через социальные представления о развитии, через культурные традиции взросления, через отношение других к подростку и сравнения себя с другими.

Подростковый кризис, его предпосылки

Подростковый возраст является по сути кризисным. Для этого существуют как внешние, так и внутренние (биологические и психологические) предпосылки.

Внешние предпосылки. Изменение характера учебной деятельности: многопредметность, содержание учебного материала представляют собой теоретические основы наук, предлагаемые к усвоению абстракции, вызывают качественно новое познавательное отношение к знаниям; нет единства требований: сколько учителей, столько различных оценок окружающей действительности, поведения ребенка, его деятельности, взглядов, отношений, качеств личности. Отсюда – необходимость собственной позиции, эмансипации от непосредственного влияния взрослых; введение общественно-полезного труда в школьное обучение. У подростка появляется осознание себя как участника общественно-трудовой деятельности; предъявляются новые требования в семье (помощь по хозяйству, с подростком начинают советоваться); подросток начинает интенсивно рефлексировать себя.

Внутренние предпосылки. В этот период происходит бурный физический рост и половое созревание (появляются новые гормоны в крови, происходит влияние на центральную нервную систему, происходит бурный рост тканей и систем организма). Выраженная неравномерность созревания различных органических систем в этот период приводит к повышенной утомляемости, возбудимости, раздражительности, негативизму.

Проблема интереса к обучению в переходном возрасте.

С точки зрения внутренних психологических предпосылок ключевой является проблема интереса и его развития в переходном возрасте (*Л.С. Выготский*).

Л.С. Выготский выделяет несколько групп интересов подростка по доминантам:

- «эгоцентрическая» – интерес к собственной личности;
- «доминанта дали» – установка на большие масштабы;
- «доминанта усилия» – тяга к волевому напряжению, к сопротивлению (упрямство, протест);
- «доминанта романтики» – стремление к риску, героизму, к неизвестному.

Исследователь психологии подростков *М. Кле* задачи развития в подростковом возрасте формулирует относительно четырех основных сфер: тела, мышления, социальной жизни, самосознания.

1. *Пубертатное развитие.* В течение относительно короткого периода тело подростка претерпевает значительные изменения. Это влечет две основные задачи развития:

1) необходимость реконструкции телесного образа «Я» и построения мужской или женской идентичности;

2) постепенный переход к взрослой сексуальности.

2. *Когнитивное развитие.* Развитие интеллектуальной сферы подростка характеризуется качественными и количественными изменениями, которые отличают его от детского способа познания мира.

Становление когнитивных способностей отмечено двумя основными достижениями:

1) развитием способности к абстрактному мышлению;

2) расширением временной перспективы.

3. *Преобразование социализации.* Преобладающее влияние семьи в отрочестве постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения определенного статуса.

Эти изменения протекают в двух направлениях, в соответствии с двумя задачами развития:

1) освобождение от родительской опеки;

2) постепенное вхождение в группу сверстников.

4. *Становление идентичности.* Становление психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, включает три основные задачи развития:

1) осознание временной протяженности собственного «Я», включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее;

2) осознание себя как отличного от интериоризованных родительских образов;

3) осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (профессии, половой идентичности и идеологических установок).

Центральные новообразования подростковости

Изменения происходят в моральной сфере, в плане полового созревания, в плане развития высших психических функций, в эмоциональной сфере. В моральной сфере следует отметить две особенности: переоценка нравственных 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.

В качестве условия, повышающего моральную устойчивость, выступает идеал. Воспринятый или созданный ребенком идеал означает наличие у него постоянно действующего мотива.

Центральные новообразования: абстрактное мышление; самосознание; половая идентификация; чувство «взрослости», переоценка ценностей, автономная мораль.

Л.С. Выготский центральным и специфическим новообразованием этого возраста считал *чувство взрослости* – возникающее представление о себе как уже не ребенке. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, что проявляется во взглядах, оценках, в линии поведения, а также в отношениях со сверстниками и взрослыми.

Т.В. Драгунова отмечает следующие **проявления в развитии взрослости у подростка:**

- *подражание внешним проявлениям взрослых* (стремление походить внешне, приобрести их особенности, умения и привилегии);
- *ориентация на качества взрослого* (стремление приобрести качества взрослого, например у мальчиков – «настоящего мужчины» – силу, смелость, волю и т.д.);
- *взрослый как образец деятельности* (развитие социальной зрелости в условиях сотрудничества взрослых и детей, что формирует чувство ответственности, заботы о других людях и др.);
- *интеллектуальная взрослость* (стремление что-то знать и уметь по-настоящему; происходит становление доминирующей направленности познавательных интересов, поиск новых видов и форм социально значимой деятельности, которые способны создавать условия для самоутверждения современных подростков)

Ведущая деятельность подростка

Ведущие позиции начинают занимать **общественно-полезная деятельность и интимно-личностное общение со сверстниками.**

Общественно-полезная деятельность является для подростка той сферой, где он может реализовать свои возросшие возможности, стремление к самостоятельности, удовлетворив потребность в признании со стороны взрослых, «создает возможность реализации своей индивидуальности в общем деле, удовлетворяя стремление в процессе общения не брать, а давать» (Д.И. Фельдштейн).

Подростку **присуща сильная потребность в общении со сверстниками.** Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти свое место среди сверстников. Причем отсутствие такой возможности очень часто приводит к социальной неадаптированности и правонарушениям (Л.И. Божович).

Оценки товарищей начинают приобретать большее значение, чем оценки учителей и взрослых.

Подросток максимально подвержен влиянию группы, ее ценностей; у него возникает большое беспокойство, если подвергается опасности его популярность среди сверстников. В общении как деятельности происходит усвоение ребенком социальных норм, переоценка ценностей, удовлетворяется потребность в притязании на признание и стремление к самоутверждению.

Именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы, учения, связанные с идеалом, профессиональными намерениями. Учение приобретает для многих подростков личностный смысл.

Особенности развития и обучения подростка

Особенности развития и обучения подростка:

- 1) Становление теоретического интеллекта.
 - Образуется внутренняя речь как основное средство организации мышления и регуляции других познавательных процессов. Интеллект в своих высших проявлениях становится речевым, а речь интеллектуализированной. Возникает полноценное теоретическое мышление.
 - Идет активный процесс формирования **научных понятий**, содержащих в себе основы научного мировоззрения человека в рамках тех наук, которые изучаются в школе, что ускоряет процесс развития понятийной структуры мышления.
 - Приобретают окончательные формы **умственные действия и операции с понятиями**, опирающиеся на логику рассуждений и отличающие словесно-логическое, абстрактное мышление от наглядно-действенного и наглядно-образного.
 - Происходит становление **внутреннего плана действий.**
- 2) Совершенствование практического мышления.

В структуру практического интеллекта входят следующие качества:

Предприимчивость – проявляется в том, что в сложной жизненной ситуации человек способен находить несколько решений возникшей проблемы, готов отыскать ее оптимальное решение в практическом плане.

Экономность – состоит в том, что обладающий этим качеством человек в состоянии найти такой способ действия, который в сложившейся ситуации с наименьшими затратами и издержками приведет к нужному результату.

Расчетливость – проявляется в умении предвидеть последствия тех или иных решений и действий, точно определять их результат и оценивать, чего он может стоить.

Умение оперативно решать поставленные задачи – динамическая характеристика практического интеллекта, проявляющаяся в количестве времени, которое проходит с момента возникновения задачи до ее практического решения.

3) Профессионализация.

В подростковом возрасте приобретаются трудовые умения и навыки, от которых зависит их профессиональная работа. Будущие профессиональные успехи детей определяются трудовыми умениями и навыками, которые активно формируются в школьные годы.

Развитие любых профессиональных умений и навыков зависит от:

- общего уровня сформированности интеллекта;
- развития умственных способностей;
- развития специальных способностей.

4) Развитие общих и специальных способностей.

За предшествующие годы жизни организм ребенка физически окреп и созрел. Из этого с учетом длительного опыта обучения и участия ребенка в различных видах деятельности следует, что имеющиеся у него задатки так или иначе уже могли проявиться, и вся дальнейшая его судьба в основном будет зависеть от их эффективного использования. Осознание имеющихся задатков и способностей предполагает их специальное исследование. Использование имеющихся задатков и уже проявивших себя способностей означает необходимость их развития в процессе специальным образом организованного обучения. Начиная со средних классов школы наряду с общеобразовательным должно быть организовано и специальное обучение детей, профессионально ориентирующее их в соответствии с имеющимися задатками и способностями на выбор вида и рода занятий.

5) Потребность в интимно-личностном общении.

Общение является неотъемлемой частью жизни подростков и зачастую одним из ведущих учебных мотивов.

6) Развитие самостоятельности.

Как психологическая характеристика самостоятельность основана на формировании внутреннего плана действий, произвольного поведения, усиления собственной активности.

Тема 8. Старший школьник как субъект учебной деятельности

Вопросы:

1. Общая характеристика старшего школьного возраста.
2. Мотивы учения старшеклассника.
3. Особенности обучения и развития старшеклассника.

Общая характеристика старшего школьного возраста

Период старшего школьного возраста можно охарактеризовать как начальную стадию физической зрелости. Завершается период полового созревания, и старшие

школьники уже готовы к достаточно большим физическим и умственным нагрузкам. Активно происходит включение молодых людей во взрослую жизнь с ее нормами и правилами. В целом этот период в жизни человека характеризуется уверенностью в себе, жизнерадостностью и способностью к высокой самооценке. Усиливается общественная направленность личности. Имеют место собственные оценки тех или иных явлений действительности, взгляды и мнения. Очень бурно происходит рост самосознания. Юношество самокритично и критично к окружающим. Ведущая деятельность – учебно-профессиональная.

Ученые дают разные возрастные рамки этого периода.

И.Ю. Кулагина выделяет: старший школьный возраст – ранняя юность (16–17 лет), юность – от 17 до 20–23 лет.

В.С. Мухина определяет юность как период после отрочества до взрослости (возрастные границы от 15–16 до 21–25 лет)

Социальная ситуация развития характеризуется в первую очередь тем, что старший школьник стоит на пороге *вступления в самостоятельную жизнь*. Ему предстоит выйти на путь трудовой деятельности и определить свое место в жизни (следует заметить, что эти процессы весьма вариативны).

Юность – это время выбора жизненного пути, работа по выбранной специальности (поиск ее), учеба в вузе, создание семьи, для юношей – служба в армии.

В связи с этим меняются требования к старшему школьнику и условия, в которых происходит его формирование как личности: он должен быть подготовлен к труду, к семейной жизни, к выполнению гражданских обязанностей (**И.С. Кон**).

Юность, по мнению В.И. Слободчикова, – завершающая стадия ступени персонализации.

Главные новообразования юношеского возраста –

- ✓ саморефлексия,
- ✓ осознание собственной индивидуальности,
- ✓ появление жизненных планов,
- ✓ готовность к самоопределению,
- ✓ установка на сознательное построение собственной жизни,
- ✓ постепенное вращение в различные сферы жизни»

Самоопределение, как личностное, так и профессиональное, – характерная черта юношества. Выбор профессии упорядочивает и приводит в систему соподчинения все его разнообразные мотивационные тенденции, идущие как от его непосредственных интересов, так и от других многообразных мотивов, порождаемых ситуацией выбора (**Л.И. Божович**).

Ведущая деятельность – учебно-профессиональная. Мотивы, связанные с будущим, начинают побуждать учебную деятельность. Проявляется большая избирательность к учебным предметам. Основной мотив познавательной деятельности – стремление приобрести профессию.

Все новообразования познавательных процессов закончились в подростковом возрасте, а в юности идет укрепление и совершенствование того, что уже сложилось. Среди личностных новообразований наиболее важными являются чувство взрослости, необходимость самоопределения (выбор профессии и жизненного пути), формирование мировоззрения и самостоятельности суждений, стремление к самовоспитанию.

Основные потребности этого возраста: освободиться от контроля и оценок взрослых; общаться с «избранными» взрослыми и со сверстниками противоположного пола.

Ведущие мотивы – это мотивы будущего. В старшем школьном возрасте происходит систематизация полученных знаний, усвоение теоретических основ различных дисциплин, обобщение знаний в единую картину мира, познание философского смысла явлений.

Мотивы учения старшеклассника

В старшем школьном возрасте, как правило, интерес к учению (к его содержанию и процессу) повышается, так как включаются мотивы самоопределения и подготовки самостоятельной жизни. Имеет место сочетание и взаимопроникновение широких социальных и познавательных мотивов. Ярко выражена произвольная мотивация, потому что хорошо осознаются причины отношения к учебе. Старшеклассники уже готовы к самообразованию.

К старшему школьному возрасту складываются исследовательское отношение к учебным предметам и умение находить и ставить проблему. Поэтому в учебном процессе старшеклассников привлекают сам ход анализа задач, сравнение различных точек зрения, дискуссии и объяснения, которые заставляют думать. У старшеклассников уже довольно хорошо развернуто абстрактное мышление.

В этом возрасте формируется «индивидуальный стиль деятельности», являющийся, по определению Е.А. Климова, индивидуально-своеобразной системой психических свойств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в уравнивании своей индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности.

Особую роль в старшем школьном возрасте играет отношение к своим способностям. Последние активно сопоставляются с требованиями выбираемой профессии. Но чтобы выявить наличие тех или иных способностей у старшеклассников, необходимо предварительно выделить сферу преимущественных интересов, так как способности реализуются именно там. Об этом следует помнить воспитателям, учителям, родителям и психологам.

В этом возрасте меняется и роль учителя в жизни ребенка: он выступает уже скорее как консультант по предмету.

Исторически так сложилось, что в отечественной психологии формирование мотивационной сферы человека в процессе его онтогенеза рассматривается в рамках формирования интересов человека как основных причин, побуждающих его к развитию и деятельности. Известно, что интересы отражают, прежде всего, познавательные потребности человека. Поэтому в отечественной психологии развитие мотивационной сферы, как правило, рассматривается в единстве с общим развитием психики человека, особенно его познавательной сферы.

В подростковом возрасте происходят изменения в интересах старших школьников. Значительно расширяются и углубляются, прежде всего, интересы социально-политического плана. Ученик начинает интересоваться не только текущими событиями, но и проявлять интерес к своему будущему, к тому, какое положение он займет в обществе. Подобное явление сопровождается расширением познавательных интересов подростка. Круг того, что интересует подростка и что он хочет узнать, становится все шире и шире. Причем часто познавательные интересы старшего школьника обусловлены его планами на будущую деятельность.

Старшеклассники, конечно, различаются по своим познавательным интересам, которые в этом возрасте становятся все более дифференцированными.

Юношеский возраст характеризуется дальнейшим развитием интересов, и прежде всего познавательных. Учащиеся старших классов начинают интересоваться уже определенными областями научного познания, стремятся к более глубоким и систематическим знаниям в интересующей их области.

В процессе дальнейшего развития и деятельности формирование интересов, как правило, не прекращается. С возрастом у человека так же наблюдается появление новых интересов. Однако этот процесс в значительной степени носит осознанный или даже плановый характер, поскольку эти интересы в значительной мере связаны с совершенствованием

профессиональных навыков, развитием семейных отношений, а также с теми увлечениями, которые по той или иной причине не были реализованы в юношеском возрасте.

В старшем школьном возрасте возникает потребность возможность совершенствования своей учебной деятельности, что проявляется в стремлении к самообразованию, выходу за пределы школьной программы. Учебные действия могут перерасти в методы научного познания, способствуя смыканию учебной деятельности с элементами исследовательской. Ориентировочные и исполнительные учебные действия могут выполняться не только на репродуктивном, но и на продуктивном уровне. Особую роль приобретает овладение контрольно-оценочными действиями до начала работы в форме прогнозирующей самооценки, планирующего самоконтроля своей учебной работы и на этой основе – приемов самообразования.

Особенности обучения и развития старшеклассника

Главная особенность обучения – личностное самоопределение.

Потребность в самоопределении (Л.И. Божович) влияет и определяет характер учебной деятельности старшеклассника: выбор учебного заведения, классов с углубленной подготовкой, игнорирование предметов гуманитарного или естественнонаучного цикла.

Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включает:

- систему ценностных ориентаций;
- выраженную профессиональную ориентацию и профессиональные интересы;
- развитые формы теоретического мышления;
- владение методами научного познания;
- умения самовоспитания.

В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания. Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой деятельности, его отношение к труду. Это еще в большей степени определяет как бы подчинение учебной деятельности более важной цели – будущей деятельности. Очевидно, что самооценочность учебной деятельности подчиняется более отдаленным целям самоопределения. Человек учится не ради самого учения, а для чего-то значимого для него в будущем.

Факторы, определяющие профессиональный выбор (по Е.А. Климову):

- позиция старших, семьи;
- позиция сверстников;
- позиция школьного педагогического коллектива;
- личные профессиональные и жизненные планы;
- способности;
- притязание на общественное признание;
- информированность о той или иной профессиональной деятельности;
- склонности.

Особенности обучения и развития

- Старшеклассник вступает в новую социальную ситуацию развития.

Эту ситуацию характеризуют новые коллективы, направленность на будущее:

- на выбор образа жизни;
- профессии;
- референтных групп людей.

- Основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность. Она связывается со стремлением к автономии, правом быть самим собой.
- Большое значение в этом возрасте имеют дружба, доверительные отношения.
- Старшеклассники начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии.

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, характеризуется качественно другим содержанием этой деятельности. А именно:

- Наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний в учебных предметах, имеющих личностную смысловую ценность, появляются широкие социальные и узколичностные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, так как сама учебная деятельность является для старшеклассника средством реализации жизненных планов на будущее. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует не многих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат.
- Основным предметом учебной деятельности старшеклассника, является структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта, за счет расширения, дополнения, внесения новой информации.
- Развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умения принимать такие решения, анализировать существующие и критически конструктивно их осмысливать также составляет содержание учебной деятельности старшеклассника.
- Складывается «особая форма учебной деятельности». Она включает элементы анализа, исследования, в общем контексте некоторой уже осознанной либо осознаваемой как необходимости профессиональной направленности, личностного самоопределения.
- Учебная деятельность становится средством реализации жизненных планов.

Тема 9. Студент как субъект учебной деятельности

Вопросы:

1. Характеристика юношеского возраста.
2. Особенности обучения студентов
3. Формирование студента как субъекта учебной деятельности

Характеристика юношеского возраста

Юношеский возраст характеризуется повышенной **эмоциональной возбудимостью** (неуравновешенность, резкая смена настроения, тревожность и т.п.). В то же время чем старше юноша, тем сильнее выражено улучшение общего эмоционального состояния.

Развитие эмоциональности в юности тесно связано с индивидуально-личностными свойствами человека, его самосознанием, самооценкой.

Становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я» – центральное психологическое новообразование юношеского возраста.

Складывается система представлений о самом себе, которое независимо от того, истинно оно или нет, представляет собой психологическую реальность, которая влияет на поведение, порождает те или иные переживания. В самосознание входит фактор времени (юноша начинает жить будущим).

Все это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, с новой стадией развития интеллекта, с открытием своего внутреннего мира [8. С. 360].

Открытие своего внутреннего мира, его эмансипация от взрослых – главное приобретение юности. Внешний мир начинает восприниматься через себя. Появляются склонность к самоанализу и потребность систематизировать, обобщать свои знания о себе (разобраться в своем характере, своих чувствах, действиях, поступках). Происходит соотношение себя с идеалом, появляется возможность самовоспитания. Возрастает волевая регуляция. Проявляется стремление к самоутверждению.

Происходит самооценка своей внешности (особенно у девушек). Юноши остро переживают замечаемые у себя признаки реального или мнимого избыточного веса, слишком большого или слишком маленького, как им кажется, роста, другие элементы внешности.

Одна из важных психологических характеристик юности – самоуважение (принятие, одобрение себя или непринятие, неудовлетворенность собой). Наблюдается расхождение между идеальным и реальным «Я».

Большую роль в восприятии мира юношей и девушек начинает играть то социальное пространство, в котором они живут. Здесь, в живом общении, познается жизнь и деятельность взрослых. Семья остается тем местом, где они себя чувствуют наиболее спокойно и уверенно. С родителями обсуждаются жизненные перспективы, главным образом профессиональные. Жизненные планы дети могут обсуждать и с учителями, и со своими взрослыми знакомыми, чье мнение для них важно.

Важное значение для развития личности в юношеском возрасте имеет общение со сверстниками.

Общение со сверстниками – это специфический канал информации, специфический вид межличностных отношений, а также один из видов эмоционального контакта.

Становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой, появляется чувство интимности с определенными людьми.

Юношеская дружба уникальна, она занимает исключительное место среди других привязанностей. Однако потребность в интимности в это время практически ненасытаема, удовлетворить ее крайне трудно. Повышается требование к дружбе, усложняются ее критерии. Юность считается привилегированным возрастом дружбы, но сами старшеклассники считают настоящую дружбу редкой (И.Ю. Кулагина).

Эмоциональная напряженность дружбы снижается при появлении любви. Юношеская любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, и она как бы включает в себя дружбу.

В юности происходит гормональная перестройка, сопровождающая половое созревание, что приводит к усилению сексуальных переживаний. Для большинства юношей характерен резкий рост сексуального возбуждения. Наблюдается существенный рост сексуальных форм поведения и интереса к сексуальным вопросам. Большое значение придается выраженности принадлежности к определенному полу. Развитие половой идентификации представляет психосоциальный процесс усвоения индивидом половой роли и признания ее обществом.

Период юности характеризуется наличием кризиса, суть которого в разрыве, расхождении образовательной системы и системы взросления.

Кризис возникает на рубеже школьной и новой взрослой жизни.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев кризис юности связывают со становлением авторства в собственной жизни (17–21 год), со вступлением в самостоятельную жизнь.

Социально-психологические свойства этой возрастной группы зависят от социально-профессионального положения.

Кризис проявляется в крушении жизненных планов (не поступил в вуз), в разочаровании правильности выбора специальности, в расхождении представлений об условиях и содержании деятельности и реальном ее протекании. В кризисе юности молодые люди сталкиваются с кризисом смысла жизни.

Отсутствие внутренних средств разрешения кризиса приводит к развитию негативных явлений, например, наркомании, алкоголизму.

Центральной проблемой становится нахождение молодым человеком индивидуального (отношение к своей культуре, к социальной реальности, к своему времени), авторство в становлении своих способностей, в определении своего собственного взгляда на жизнь. «Обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминации поколения, объективируя многие свои качества как «Я», человек становится ответственным за собственную субъектность, которая зачастую складывалась не по воле и без ведома ее носителя. Этот мотив пристрастного и неустанного рассекречивания собственной самости, переживание чувств утраты прежних ценностей, представлений, интересов и связанное с этим разочарование и позволяет квалифицировать этот период как критический – кризис юности [9, с. 324].

Авторы усматривают в кризисе юности негативные и позитивные стороны. Негативные моменты связаны с утратой налаженных форм жизни – взаимоотношений с другими, способов и форм учебной деятельности, привычных условий жизнедеятельности и т.п. и вступлением в новый период жизни; позитивные – с новыми возможностями становления индивидуальности человека, формирования гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования.

В юности происходит овладение профессией, создание своей семьи, выбор своего стиля и своего места в жизни.

Социальная ситуация развития в юношестве.

В юношеском возрасте происходят существенные морфофункциональные изменения, завершаются процессы физического созревания человека.

Жизнедеятельность в юности усложняется: расширяется диапазон социальных ролей и интересов, появляется больше взрослых ролей с соответствующей им мерой самостоятельности и ответственности.

На этот возраст приходится много критических социальных событий:

- ✓ получение паспорта,
- ✓ наступление уголовной ответственности,
- ✓ возможность реализации активного избирательного права,
- ✓ возможность вступить в брак.
- ✓ у многих начало трудовой деятельности,
- ✓ задача выбора профессии и дальнейшего жизненного пути

В юношеском возрасте утверждается самостоятельность личности.

Но наряду с элементами взрослого статуса юноша все же сохраняет определенную степень зависимости это:

- ✓ материальная зависимость,
- ✓ инерция родительских установок, связанных с руководством и подчинением.
- ✓ неоднозначность положения юношества в семье и обществе
- ✓ разноречивость требований к нему сближает этот период с подростковым и

находит отражение в своеобразии психики.

Психологический критерий «вхождения» в юность связан с резкой сменой внутренней позиции, с изменением отношения к будущему. Если подросток, по словам Л.И. Божович, смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша (старший школьник) смотрит на настоящее с позиции будущего.

В юности происходит принципиально важное изменение в размышлениях о будущем, теперь предметом обдумывания становится не только конечный результат, но и способы и пути его достижения. Особую сложность задача профессионального ориентирования приобрела в современных социокультурных условиях, когда старшие (родители и учителя) зачастую сами не уверены в правильности своих советов.

Юность не является устоявшимся периодом онтогенеза, и возможны самые разные индивидуальные варианты развития. Кроме того, ранняя юность (старший школьный возраст), как ни в другой период, отличается крайней неравномерностью развития: на межиндивидуальном уровне (в то время как один из старшеклассников уже достиг половой зрелости, другой еще находится в середине процесса созревания, а третий по своим физиологическим параметрам может быть оценен как находящийся на пороге отрочества), так и на внутрииндивидуальном (время наступления биологической, когнитивной, социальной, эмоциональной зрелости у одного и того же индивида часто не совпадает).

Особенности обучения студентов

Формирование студента как субъекта учебной деятельности предполагает обучение его умению планировать, организовывать свою деятельность, определять учебные действия, необходимые для успешной учёбы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и чёткую организацию упражнений по их формированию.

Существенным показателем студента, как субъекта учебной деятельности, является его умение выполнять всё её формы и виды. Остановимся подробно на тех формах учебно-познавательной деятельности вуза, в которых и формируется студент как субъект учебной деятельности.

Слушание, осознание, усвоение (персонификация учебной информации на лекциях, семинарских, практических и других занятиях). Студентам, особенно на первом курсе, трудно воспринимать речевую информацию (так, например, одни не умеют выделить главное, другие не успевают записывать). Для преподавателя важно в таких случаях чувствовать аудиторию и реагировать на затруднения студентов, изменять темп лекции, тембр и громкость речи, повторять и уточнять сказанное.

Чтение, восприятие, переработка, усвоение письменной информации. Студенту важно обучиться рациональному чтению, которое представляется научно обоснованной технологией, обеспечивающей чтение и персонификацию максимального объёма информации за кратчайшее время с минимальными затратами труда. Производительность чтения зависит от его скорости, а скорость должна сочетаться со сложностью, типом чтения и его новизной.

Конспектирование. Эта форма работы осуществляется студентами при прослушивании лекции и при чтении литературы. Приёмы работы при такой форме работы могут быть разными: студенты могут записывать без осмысления, записывать главное и одновременно осмысливать записанное, вести опорный конспект с более глубоким осмыслением текста. Существует несколько способов конспектирования.

Выполнение упражнений, решение задач. Основная цель такой формы работы – формирование умений при изучении конкретных дисциплин. До ещё недавнего времени в высших учебных заведениях существовало мнение, что задачи и упражнения следует практиковать в сфере изучения естественно-научных, технических и точных дисциплин. Однако образовательная практика убедительно доказала ошибочность такого мнения. Задачи и упражнения уместны по всем вузовским дисциплинам. Несмотря на их различных характер, они необходимы для развития аналитического мышления студентов, для развития их самостоятельности.

Проведение опытов. Изучение естественно-научных дисциплин предусматривает проведение студентами опытов в лабораторных условиях. Это обязательная форма учебной работы, предусмотренная учебным планом вуза. Проведение опытов требует, чтобы

студенты были подготовлены теоретически, хорошо знали лабораторное оборудование, материалы и технологию организации опытной работы. Ценность такой формы работы состоит в том, что студенты приобретают умения и навыки проведения научного исследования, углубляют свои теоретические знания, у них развивается пытливость, ответственность, самостоятельность, что является неперенным условием формирования студента как субъекта учебной деятельности.

Учебные исследования являются важнейшей формой работы, формирующей студента как субъекта учебной деятельности. Такая форма работы стала обязательной в вузе со второй половины XX века. К этим учебным исследованиям относятся курсовые и дипломные работы, рефераты, различные проекты и др. Выполнение учебных исследований требует от студентов высокой степени самостоятельности и познавательной активности, способствует развитию умений ведения научного поиска и формированию аналитического мышления, а также пробуждает и углубляет интерес к той или иной науке.

Моделирование. Такая форма работы применяется во время практики в школе или другом учебном заведении. Её специфика состоит в том, что студенты, разрабатывая планы, готовя и проводя уроки, внеклассные мероприятия, встречи с родителями и другие мероприятия, приближаются к реальному педагогическому процессу, учатся моделировать его различные варианты. Студенты «примеряют» на себя роль учителя, а формирование профессиональной компетентности специалиста является одним из неперенных условий развития студента как субъекта учебной деятельности. Педагогическое моделирование предполагает достаточную подготовленность к профессиональной деятельности.

Выполнение творческих учебных заданий. Развитие творческих способностей, умение мыслить и действовать самостоятельно является залогом успешности формирования студента как субъекта учебной деятельности. Творческие способности проявляются в способности студента мыслить нетрадиционно, искать новые подходы к решению учебных и научных проблем.

Формирование студента как субъекта учебной деятельности

Формирование студента как субъекта учебной деятельности – это процесс не одномоментный, а представляет собой длительную целенаправленную совместную деятельность преподавателя и студента. А.В. Белошицкий и И.Ф. Бережная выделяют несколько последовательных **стадий** этого процесса.

Первая стадия – стадия адаптации к условиям вуза. На этой стадии доминирует активное приспособление студентов к новым условиям, происходит освоение требований вуза, осознание своих прав и обязанностей.

Вторая стадия – идентификация с требованиями учебной и учебно-профессиональной деятельности. Эта стадия направлена на активное усвоение и квалифицированное выполнение студентом своей социальной роли; она предполагает подготовку студента к предстоящей специализации, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей.

Третья стадия – самореализация в образовательном процессе – заключается в целенаправленном формировании личностных качеств и профессиональных умений. При этом обеспечивается во всех видах деятельности взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних интенций с внешним педагогическим влиянием. На этой стадии возрастает самодетерминация и осознанная самореализация в различных видах деятельности.

Сущность *четвёртой стадии* – стадии самопроектирования профессионального становления – состоит в проявлении субъектности студента, который осуществляет самостоятельное, целеустремлённое преобразование исходных способностей и личностных свойств в социально и профессионально значимые качества.

Тема 10. Мотивы и мотивация учебной деятельности

Вопросы:

1. Мотивы и мотивационная сфера личности.
2. Понятие учебной мотивации.
3. Виды учебных мотивов
4. Проблемы учебной мотивации.

Мотивы и мотивационная сфера личности

Мотив учения – направленность на различные стороны учебной деятельности, которая формируется в процессе обучения через предметное содержание деятельности и через отношения, складывающиеся между участниками учебного процесса.

Критерии мотивации:

- 1) содержательные:
 - *смысловая наполненность* (наличие личностного смысла как показателя личностной пристрастности и заинтересованности в процессе учения и его результатах);
 - *действенность* (степень влияния мотивации на ход учебной деятельности и поведение в целом);
 - *зрелость* (отношение учебных мотивов к другим побуждениям);
 - *самостоятельность* (возникновение и проявление мотивации без излишнего внешнего воздействия);
 - *осознанность мотива*;
 - *широта охвата* учебной мотивацией различных аспектов учебной работы;
- 2) динамические:
 - *устойчивость* (постоянство учебных интересов и стремлений школьника);
 - *эмоциональная окраска* (положительное или отрицательное отношение к школе, обучению);
 - *сила* (сложность задач, на которые направляются учебные усилия школьника).

Понятие учебной мотивации

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов.

Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;

во-вторых, – организацией образовательного процесса;

в-третьих, – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.);

в-четвертых, – субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу;

в-пятых, – спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью.

Учебная деятельность побуждается прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности – выработкой обобщенного способа действия – и «опредмечивается» в нем, в то же время она побуждается самыми разными внешними мотивами, например самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др.

В исследованиях по этой проблеме (Е.И. Савонько, Н.М. Симонова, А.К. Марковой), раскрыты факторы, через которые можно воздействовать на внутривидовую динамику мотивационных структур, а следовательно, управлять их перестройкой. К таким факторам относятся: снятие оценки и временных ограничений; демократический стиль общения; ситуация выбора; личностная значимость; продуктивный, творческий вид работы.

Виды учебных мотивов

Аспекты мотивации:

- по отношению к учебному предмету
 - *широкие познавательные мотивы* (появляются как интерес к новым занимательным фактам и закономерностям);
 - *учебно-познавательные мотивы* (направлены на усвоение способов добывания знаний);
 - *мотивы самообразования* (побуждают к самостоятельному совершенствованию знаний и способов их добывания);
- по отношению к другим людям
 - *широкие социальные мотивы* (стремление быть полезным обществу, получать знания в интересах будущей деятельности);
 - *узкие социальные мотивы* (стремление занять достойное место в системе отношений с другими людьми: сверстниками, педагогами, родителями);
 - *мотивы социального сотрудничества* (направленность на осмысление процесса социального взаимодействия и самосовершенствование личности).

Данные аспекты проявляются в конкретных мотивах:

- познавательные (определяют отношение учащихся к содержанию учения, желание учиться и стать образованным);
- позиционные (стремление занять достойное место в классе);
- мотивы собственного роста и совершенствования (постоянная потребность быть значимым, интересным, ценным взрослым и сверстниками);
- узкие учебные мотивы (стремление заниматься учебной деятельностью из-за неуспеваемости и желания исправиться);
- мотивы престижа (быть лучше среди сверстников);
- мотивы учебного сотрудничества;
- мотивы социального сотрудничества;
- аффилиативные мотивы (потребность в общении);
- мотивы социального благополучия (желание успешно завершить обучение и продолжить образование дальше);
- мотивы эмоционального благополучия (связаны с самочувствием учащихся);
- любовь к близким (желание не приносить неприятности родным и близким);
- мотивы избегания неудач (стремление заниматься учебной деятельностью во избежание наказания из-за неуспеваемости).

Проблемы учебной мотивации

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:

- 1) обеспечивает самостоятельность мыслительной работы и деятельности;
- 2) открывает путь собственного развития;
- 3) обеспечивает самовыражение;
- 4) вызывает чувство удовлетворения от правильно выполненного задания;
- 5) удовлетворяет потребность в самоактуализации и самореализации;
- 6) создает чувство самоценности.

Внешняя привлекательность возникает тогда, когда результат:

- 1) позволяет добиться авторитета в группе;
- 2) повышает престиж;
- 3) обеспечивает безопасность;
- 4) увеличивает возможность социально-психологических контактов;
- 5) обеспечивает материальное благополучие;
- 6) 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.

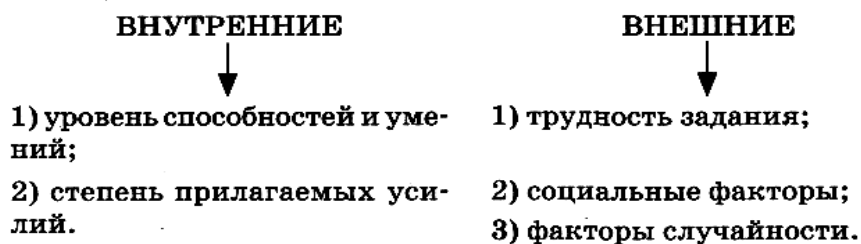


Рисунок 1 – Внутренние и внешние учебные мотивы

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 вступительным 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*, то есть. 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.

Тема 11. Педагог как субъект учебной деятельности

Вопросы:

1. Структура субъектных свойств педагога.
2. Психофизиологические свойства педагога.
3. Личностные качества педагога.
4. Профессионально-значимые качества личности педагога.
5. Общие и специальные способности педагога.
6. Педагогические способности.
7. Психология педагогического коллектива.

Структура субъектных свойства педагога

Структура субъектных свойств педагога:

- **по Н. В. Кузьминой:**

- тип направленности;
- уровень способностей;
- компетентность:
 - специально-педагогическая;
 - методическая;
 - социально-психологическая;
 - дифференциально-психологическая;
 - аутопсихологическая (профессиональное самопознание и саморазвитие).

- **по А. К. Марковой:**

- объективные характеристики:
 - профессиональные психологические педагогические знания;
 - профессиональные умения;
- субъективные характеристики:
 - профессиональные психологические позиции, установки;
 - личностные особенности.

- **по И. А. Зимней**

- психофизиологические свойства;
- способности;
- личностные свойства, включая направленность;
- профессионально-педагогические качества.

Психофизиологические свойства педагога

Психофизиологические свойства – это определенные психофизиологические показатели индивида, которые влияют на его поведение и деятельность.

В.С. Мерлин выделял в целом следующие характеристики темперамента, которые обуславливают психофизиологические свойства педагога:

- сенситивность;
- реактивность;
- активность;
- соотношение реактивности и активности;
- темп реакции;
- пластичность (ригидность);
- эмоциональная возбудимость;
- экстраверсия (интраверсия).

Также в перечень психофизиологических свойств включаются:

- эмоциональная устойчивость (невротизм);
- аналитический или синтетический тип восприятия;
- полезависимость (полenezависимость), определяющие когнитивный стиль;
- проявление типа высшей нервной деятельности (сила нервных процессов, уравновешенность, возбуждение-торможение).

Эти показатели выступают в качестве задатков, предпосылок, которые обеспечивают эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как ее субъекта.

Личностные качества педагога

1. Коммуникативные черты, связанные с коммуникативными умениями:

- слушать;
- говорить;
- налаживать контакт;
- сопереживать и сочувствовать (эмпатия).

2. Качества личности, связанные с саморегуляцией:

• познавательных процессов, особенно внимания, которое лежит в основе наблюдательности;

- эмоций;
- общения.

3. Безоценочное принятие детей.

4. Выраженность волевых процессов, которые проявляются в

- настойчивости;
- целеустремленности;
- дисциплинированности;
- ответственности;
- трудолюбии.

5. Качества личности, основанные на креативности, которые проявляются в:

- находчивости;
- артистизме;
- остроумии.

6. Качества, связанные с общей культурой:

- воспитанность;
- тактичность;
- чувство собственного достоинства;
- порядочность;
- вежливость.

Профессионально значимые качества личности педагога

Интегральные характеристики личности и труда учителя:

- **направленность;**
- **компетентность;**
- **гибкость.**

Т. М. Митина

Педагогическая направленность

- профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие.
- система ценностных ориентаций, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.

Структура:

- направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;
- направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;
- направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).

Психологическим условием развития педагогической направленности, является повышение уровня профессионального самосознания, т. Е. осознание учителем системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности, поведении, общении.

Динамика педагогической направленности определяется:

- преодолением ситуативности поведения и мотивации;
- перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной направленности на гуманистическую;
- осознанием системы ценностей и мотивов поведения, деятельности, общения.

Педагогическая компетентность

гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

Структура:

- *деятельностная подструктура* (знания, умения, навыки и индивидуальные способности самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);
- *коммуникативная подструктура* (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения);
- *личностная подструктура* (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

Частные виды педагогической компетентности:

- конфликтная компетентность;
- компетентность учителя в области здоровья.

Педагогическая компетентность требует от учителя осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных, физиологических (здоровье), культурных и других проблем, сопряженных с образованием.

Психологическим условием развития педагогической компетентности является осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе.

Динамика развития педагогической компетентности определяется:

- сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим;
- гармонизацией и усложнением деятельностных, коммуникативных и мотивационных компонентов педагогической компетентности.

Педагогическая гибкость

сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность учителя легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности.

Структура:

- эмоциональная гибкость;
- интеллектуальная гибкость;
- поведенческая гибкость.

Педагогическая гибкость вне зависимости от вида представляет собой гармоничное сочетание двух *психологических характеристик*:

- первая обеспечивает стабильность и устойчивость системы;
- вторая обеспечивает изменчивость и спонтанность системы.

Гибкость как интегральная характеристика личности педагога обеспечивает ему возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды. В реальной жизни учителя эмоциональная, интеллектуальная и поведенческая гибкость тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Эмоциональная гибкость – оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости учителя.

Психологическим условием развития эмоциональной гибкости является осознание педагогом роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации деятельности, общения, психического и физического здоровья и учителя, и учеников.

Динамика определяется способностью:

- «оживлять» подлинные эмоции в многократно повторяющемся учебно-воспитательном процессе;
- вызывать положительные эмоции;
- контролировать отрицательные эмоции.

Интеллектуальная гибкость – оптимальное сочетание интеллектуальной вариативности и интеллектуальной стабильности.

Психологическим условием развития интеллектуальной гибкости является повышение уровня самосознания учителя, главным образом его когнитивного компонента – самопознания.

Поведенческая гибкость – сочетание индивидуальных паттернов поведения и вариативных способов ролевого взаимодействия

Психологическим условием развития поведенческой гибкости учителя является повышение уровня поведенческого компонента самосознания, возможностей саморегуляции.

Педагогические способности

Способности – это свойства индивида, ансамбль которых обуславливает успешность выполнения определенной деятельности (*Б. М. Теплов*).

- *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.
- *Академические способности* – способности к соответствующей области наук.

- *Перцептивные способности* – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.
- *Речевые способности* – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.
- *Организаторские способности* – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу.
- *Авторитарные способности* – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета
- *Коммуникативные способности* – способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.
- *Педагогическое воображение (прогностические способности)* – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.
- *Способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя.

Психология педагогического коллектива

Структура отношений в коллективе.

Деловая структура педагогического коллектива включает прежде всего производственные связи педагогов, направленные на достижение целей педагогической деятельности и носящие как формальный, так и неформальный характер.

Подструктуры:

- деловая («официальная», «формальная», «ролевая», «внешняя»);
- социально-психологическая («неофициальная», «неформальная»).

Социально-психологическая структура педагогического коллектива – это система:

- чувств;
- потребностей;
- интересов;
- ценностных ориентаций;
- установок.

Основной каркас состоит из межличностных отношений, то есть отношений членов коллектива друг к другу и характеризуется через понятие «психологический климат».

Психологический климат – система относительно устойчивых психических состояний, типичных для данного коллектива и значимых для его членов и их деятельности.

Психологический климат выступает повседневным пространством трудовой деятельности индивида, активно влияя на ее мотивы, устойчивость, эффективность. Значимость его приобретает особый смысл в педагогической профессии, где эмоциональное состояние учителя выступает не просто сопутствующим элементом трудовой деятельности, а включается в саму профессию.

Жизнедеятельность педагогического коллектива отражается в его двух главных функциях:

- учебно-воспитательной (производственной) – функция выражает непосредственно интересы общества;
- социально-гуманитарной – функция выражает интересы работников

Общие качества коллектива:

- *интегративность* (мера единства, слитности, общности);
- *микроклимат*, определяющий самочувствие каждого педагога;
- *референтность* (принятие педагогами группового эталона);
- *лидерство* (реальное выделение личностей, оказывающих существенное влияние на педагогический коллектив).

Частные характеристики коллектива:

Для реализации **учебно-воспитательной функции** выделяют:

- *Направленность группы*

Она определяет сплоченность группы, интегрируя направленность целей и мотивов деятельности личностей, образующих группу. Понятие профессиональной направленности неразрывно связано с отношением членов группы к профессиональной деятельности, в основе которых лежат профессионально-этические нормы. В профессиональной направленности прослеживается нравственная эталонность, когда образцом поведения для всех педагогов становятся нормы профессиональной этики.

- *Организованность*

Она состоит в реальной эффективной способности группы к самоуправлению. Управляя групповым сознанием, организованность характеризуется через общие качества: организационную интеграцию управленческих функций членов педагогического коллектива, их организационную сплоченность, эталонность, микроклимат, удовлетворенность педагогов организованностью педагогической деятельности, способность коллектива стимулировать активность педагогов.

- *Подготовленность к совместной деятельности*

Она предполагает готовность каждого не только к реализации своих профессиональных функций, но и к взаимодействию в решении педагогических задач. В педагогической деятельности необходима совместимость всей группы педагогов, работающих для достижения общей цели, референтность в профессионально-деловом микроклимате.

Социально-гуманитарная функция предполагает удовлетворение самых различных потребностей учителя: в труде, в получении определенного материального вознаграждения, общественного признания, в общении, дружбе, самореализации, отдыхе, в социальной защите. Ее реализацию определяют:

- *Интеллектуальная коммуникативность*

Установление взаимопонимания между педагогами, реализуется в способности создавать оптимальные пути взаимоинформации, в определении общих позиций, суждений, принятия групповых решений. Для педагогического коллектива интеллектуальная коммуникативность характеризуется интеллектуальным единством, то есть готовностью педагогов оценивать педагогические явления и факты на основе выработанных в педагогическом коллективе единых норм.

- *Эмоциональная коммуникативность*

Это межличностные связи эмоционального характера, динамический процесс преобладающего эмоционального настроения. Эмоциональная коммуникативность в педагогическом коллективе характеризуется сопереживанием педагогов за успехи и неудачи друг друга, эмоциональной поддержкой в сложных ситуациях.

- *Волевая коммуникативность*

Это способность педагогического коллектива противостоять трудностям, его своеобразная стрессоустойчивость, надежность в экстремальных ситуациях. При возникновении трудности создается групповое волевое усилие. Психологическая структура развивающейся группы актуализируется и реализуется только в ее жизнедеятельности, в процессе реального решения поставленных задач.

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ (ГЛОССАРИЙ)

Психология обучения изучает закономерности протекания процесса обучения, особенности формирования учебной деятельности, вопросы ее мотивации, особенности формирования познавательных процессов на уроке, роль педагога в развитии творческого потенциала и позитивной «Я-концепции» ребенка. В рамках психологии обучения дается психологический анализ форм и методов обучения, направленных на формирование знаний, умений, навыков и обеспечивающих развитие психологически здоровой личности.

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

Предмет обучения – это знания, умения и навыки, которые необходимо усвоить. *Ученик* – это личность, на которую направлено воздействие по освоению знаний, умений и навыков и которая имеет определенные предпосылки для такого освоения.

Обучаемость – система свойств личности и деятельности школьника, которая эмпирически характеризует его возможности в усвоении учебной программы – знаний, понятий, навыков.

Успеваемость – качественная характеристика результатов освоения учебной программы.

Рефлексия является одним из механизмов понимания себя и своего бытия.

Диалог понимается как приобщение к иному смысло-жизненному пространству, которое не исчерпывается языковым взаимодействием и не приводит к поиску истины, а проясняет духовные измерения существования.

Наблюдение – целенаправленное, специальным образом организованное и фиксируемое восприятие исследуемого объекта. Наблюдение позволяет выявить психологические особенности ребенка, учителя или родителя в естественных для них условиях.

Самонаблюдение является разновидностью наблюдения и предполагает изучение психики на основе наблюдения за собственными психическими явлениями. Для его проведения у испытуемого должен быть сформирован высокий уровень абстрактно-логического мышления и способность к рефлексии.

Эксперимент – метод сбора фактов в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений.

Метод изучения продуктов деятельности позволяет собрать факты, опираясь на анализ материализованных продуктов психической деятельности.

Метод опроса обеспечивает получение информации в процессе непосредственного (беседа, интервью) или опосредованного (анкетирование, опрос) общения.

Социометрия – метод изучения особенностей межличностных отношений в малых группах. Он состоит в том, что основным измерительным приемом является вопрос, отвечая на который каждый член группы проявляет свое отношение к другим.

Биографический метод – сбор и анализ данных о жизненном пути личности. Исследование жизненного стиля и сценария личности (метод генограммы, анализа ранних детских воспоминаний) может быть использовано для выявления особенностей формирования жизненного стиля ребенка.

Математические методы в психолого-педагогическом исследовании используются как вспомогательные при планировании и обработке результатов эксперимента, тестовых обследований, анкетирования и опроса.

Методы оказания психологической помощи и поддержки субъектам образовательного процесса направлены на создание условий для целостного психологического

развития школьников и на решение конкретных проблем, возникающих в процессе развития. К ним относятся: активное социальное обучение (тренинг), индивидуальное и групповое консультирование, психологическая коррекция.

Образование – процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности.

Образовательная среда рассматривается как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении. Чем более полно личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее саморазвитие.

Формирование – процесс становления человека как социального существа под воздействием всех, без исключения, факторов.

Развитие – процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека.

Учебная деятельность – это средство, с помощью которого формируются новые знания, умения и навыки. *Учитель* – это человек, который выполняет контролирующие и регулирующие функции, обеспечивая координацию деятельности ученика, пока тот не сможет это делать самостоятельно.

Упражнение – это активный процесс систематического и целенаправленного выполнения какого-либо действия с целью его усвоения и усовершенствования.

Зона актуального развития, то есть уровень психического развития, позволяющий ребенку осуществлять полностью самостоятельные действия.

Зона ближайшего развития, то есть уровень активности психических свойств, позволяющий осуществить действия с помощью взрослых. Эта помощь, собственно, и есть обучение.

Индивидуальный подход можно рассматривать как принцип обучения, который ориентируется на индивидуальные особенности ребенка и требует создания психолого-педагогических условий для развития его уникальной личности.

«Я-концепция» – относительно устойчивая система представлений о самом себе, на основе которой ребенок строит свои взаимоотношения с окружающими.

Мотивация – это соотнесение целей, стоящих перед человеком, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности, т.е. ее желаний, потребностей и возможностей.

Воспитание – целенаправленное управление процессом социального развития личности через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности.

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

Семья – малая (первичная) группа, которая состоит из лиц, связанных двумя типами отношений: супружества и родства, которая обеспечивает человеку эмоциональную стабильность, безопасность и личностный рост.

Имитация – осознанное стремление ребенка копировать определенную модель поведения (будь то значимый взрослый или сверстник, учитель или герой художественного фильма). Важно то, что между ними возникли эмоционально значимые отношения.

Идентификация – усвоение чужих моделей поведения, установок, ценностей как своих собственных.

Психология педагогической деятельности исследует структуру деятельности педагога, особенности его личности и общения, этапы и закономерности его профессионализации. Особое внимание уделяется взаимоотношениям внутри педагогического коллектива, причинам и способам снятия конфликтных ситуаций.

Педагогическая оценка – процесс и результат оценивания педагогом учебной деятельности и результатов труда учащегося с целью стимулирования и направления его учебно-познавательной активности в контексте их взаимодействия

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива.

Профессионально-педагогическое общение – это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых.

Оптимальное педагогическое общение – это такое общение учителя со школьниками, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника.

Педагогическая проблемная ситуация – это психическое состояние познавательного и практического затруднения субъекта педагогической деятельности. Основными параметрами такого типа ситуации являются необъективность, неопределенность, острота.

Педагогическое воздействие – особый вид деятельности педагога, цель которой – достижение позитивных изменений психологических характеристик воспитанника (потребностей, установок, отношений, состояний, моделей поведения).

Убеждение – психологическое воздействие, адресованное сознанию, воле ребенка. Это логически аргументированное воздействие одного человека: или группы лиц, которое принимается критически и выполняется сознательно.

Внушение – психологическое воздействие, которое отличается сниженной аргументацией, принимается при сниженной степени осознанности и критичности.

Педагогические способности – это такое психическое свойство личности, которое проявляется в чувствительности к принятым требованиям педагогической системы, к специфике их отражения соответствующими учащимися и к возможным способам воздействия на учащихся для получения желаемого результата.

Конструктивные способности – это способности проектировать личность ребенка и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к возрастным и индивидуальным особенностям детей.

Организаторские способности – способности активизировать учащихся в различных видах деятельности и воспитывать коллектив, способный воздействовать на каждую отдельную личность, помогать личности стать активной в движении к целям гуманистического воспитания и самовоспитания.

Коммуникативные способности – это способности устанавливать правильные взаимоотношения с детьми и перестраивать их в соответствии с развитием учащихся и их требований к учителю.

Педагогическая направленность – профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие.

Педагогическая компетентность – гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности – характерная для данного учителя система навыков, методов, приемов, способов решения задач в процессе работы.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. **Выготский, Л.С.** Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с.
2. **Давыдов, В.В.** Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов; Психологический ин-т. РАО. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
3. **Давыдов, В.В.** Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. **Давыдов, В.В.** Психологические проблемы учебной деятельности школьников. – В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1977. – 312 с.
5. **Демидова, И.Ф.** Педагогическая психология: учеб. пособие / И.Ф. Демидова. – Москва: Академический Проект: Трикта, 2006. – 224 с.
6. **Зимняя, И.А.** Педагогическая психология: учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2002.
7. **Инновационные педагогические технологии : Активное обучение :** учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
8. **Казанская, В.Г.** Педагогическая психология: учеб. пособие / В.Г. Казанская. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 366 с.
9. **Корнева, Л.В.** Психологические основы педагогической практики / Л.В. Корнева. – М.: Владос, 2006. – 340 с.
10. **Котикова, О.П.** Педагогическая психология: пособие. / О.П. Котикова. – Минск: Аверсэв, 2007. – 299 с.
11. **Мандель, Б.Р.** Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в современном вузе: учебное пособие / Б.Р. Мандель. – М. – Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 276 с.
12. **Матюшкин, А.М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – Москва: Педагогика, 1972. – 208 с.
13. **Менчинская, Н.А.** Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: Избранные психологические труды / РАО; МПСИ. – М.; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2004. – 511с.
14. **Молодцова, Н.Г.** Практикум по педагогической психологии / Н.Г. Молодцова. – 2-е изд. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2009. – 207 с.
15. **Недбаева, С.В.** Саморегуляция педагога: учебно- методическое пособие к элективному курсу по психологии / С.В. Недбаева. – Ставрополь, 2005. – 183 с.
16. **Педагогическая психология:** учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003 2004. – 400 с.
17. **Педагогическая психология:** Хрестоматия / Сост. В.Н. Карандашев. – СПб.: Питер, 2006. – 412 с.
18. **Педагогическая психология:** учебно-методический комплекс / Ж.Л. Данилова; [авт.-сост. Ж.Л. Данилова. – Витебск: УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2010. – 74 с.
19. **Психология взросления** и воспитательные практики нового поколения : учеб. пособие / О.А. Фиофанова.»: Флинта, МПСИ; Москва; 2012.
20. **Психолого-педагогический практикум:** учебное пособие/ Автор-сост. А.К. Быков. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 128 с.

21. **Савенков, А.И.** Педагогическая психология: в 2 т.: учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. «Педагогика и психология» Т.1. / А.И. Савенков. – Москва: Академия, 2009. – 416 с.
22. **Самостоятельная работа студентов:** виды, формы, критерии оценки : учеб.-метод. пособие / А. В. Меренков, С. В. Куньшиков, Т. И. Гречухина, и другие ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.
23. **Сманцер, А.П.** Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов : [монография] / А. П. Сманцер ; БГУ. – Минск : БГУ, 2013. – 271 с.
24. **Соколов, Е.А.** Организация, формы и методы проведения учебных занятий / Е.А. Соколов. – Новосибирск, НОУ ВПО НГИ, 2008.
25. **Столяренко, Л.Д.** Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Л.Д. Столяренко. – Изд. 4-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004, 2006. – 542 с.
26. **Талызина, Н.Ф.** Практикум по педагогической психологии: Учебное пособие для студ. высших пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Академия, 2002. – 192 с.
27. **Талызина, Н.Ф.** Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 345 с.
28. **Фоминова, А.Н., Шабанова, Т.Л.** Педагогическая психология: учебное пособие / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. – Москва: Академия, 2013. – 333 с.
29. **Шадриков, В.Д., Нижегородцева, Н.В.** Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / В.Д. Шадриков, Н.В. Нижегородцева. – Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
30. **Эльконин, Д.Б.** Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / АПСН. Моск. психолого-соц. ин-т; ред. Д.И. Фельдштейн. – 2-е изд., стер. - Воронеж: МОДЭК, 1997. – 416 с.
31. **Якиманская, И.С.** Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Принципы традиционной и гуманистической парадигм обучения (по Орлову А.Б.)

Традиционная парадигма	Гуманистическая парадигма
Принцип субординации: мир детства – часть мира взрослых	Принцип равенства: мир взрослых и мир детства – равноправные части мира человека
Принцип монологизма: мир детства – мир учеников и воспитанников, мир взрослых – мир учителей и воспитателей	Принцип диалогизма: взаимодействие этих миров – диалогичный учебно-воспитательный процесс
Принцип произвола: мир взрослых всегда навязывал свои законы миру детей	Принцип сосуществования: оба мира поддерживают обоюдный суверенитет
Принцип контроля как необходимый элемент обучения и воспитания со стороны взрослых	Принцип свободы: мир взрослых должен предоставить миру детства выбирать свой путь
Принцип взросления: развитие мира детства есть взросление, движение к миру взрослых	Принцип соразвития: мир детства развивается параллельно миру взрослых
Принцип инициации: существование границ между миром взрослых и детей	Принцип единства: оба мира составляют единый мир людей
Принцип деформации: мир детства всегда деформирован вторжением мира взрослых	Принцип принятия: человек принимается другими таким. Какой он есть безотносительно взрослости и детскости

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА

Дата _____
 Класс _____
 Учитель _____
 Тема урока _____

№ п/п	Блок	Показатели оценки блока	Оценка в баллах (max 4)
1.	Личные качества учителя	1. Знание предмета и общая эрудиция	
		2. Уровень педагогического и методического мастерства	
		3. Культура речи, ее образность и эмоциональность	
		4. Чувство такта и демократичность во взаимоотношениях с учащимися	
		5. Внешний вид, мимика, жесты	
2	Особенности учебной деятельности	6. Познавательная активность, творчество и самостоятельность	
		7. Уровень развития общенаучных умений и навыков	
		8. Наличие и эффективность различных форм работы	
		9. Проявление дисциплинированности, организованности в данном учебном предмете во время занятия	
3	Содержание Изучаемого материала	10. Научность, доступность и посильность изучаемого материала	
		11. Актуальность и связь учебного материала с жизнью	
		12. Новизна, проблемность и привлекательность учебной информации	
		13. Оптимальность объема материала, предложенного для усвоения	
4	Эффективность преподавания	14. Рациональность использования времени урока, оптимальность темпа чередования и смены видов деятельности	
		15. Целесообразность использования приемов наглядности, средств ИКТ	
		16. Рациональность и эффективность применяемых методов	
		17. Установление обратной связи с учащимися	
		18. Контроль за работой уч-ся и содержание требований к оценке их знаний и умений	
		Степень эстетического воздействия урока на уч-ся	
		19. Соблюдение правил охраны труда и ТБ, СанПиН	
5	Цели и результаты проведенного занятия	20. Конкретность, четкость и лаконичность формулировки цели учебного занятия	
		21. Достижение цели	
		22. Обучающий эффект проведенного занятия (чему и в какой степени научились школьники)	
		23. Воспитательный эффект урока	
		24. Развивающий эффект урока	
		Итоговая оценка в баллах	

Психологический климат в классе на уроке _____

Выводы и рекомендации _____

Формы и методы самостоятельной работы студентов

Аннотирование литературы – перечисление основных вопросов, рассматриваемых автором в той или иной работе. Особо следует выделять вопросы, имеющие прямое отношение к изучаемой проблеме.

Конспектирование литературы. Сам термин «конспект» означает краткое изложение какой-то статьи, книги, выступления, речи и т.д. Важным является возможность обращения к конспекту с целью более глубокого или нового (под новым углом зрения) осмысления законспектированного материала. Для этого конспект должен быть кратким, ясным, полным и точным. Для достижения большей точности основные положения работы необходимо записывать в формулировках автора, указывая страницу, на которой изложена записываемая мысль. Полнота конспекта достигается за счет фиксации основных положений работы, воспроизведения логики авторского изложения материала.

Для того чтобы иметь возможность при последующей работе с конспектом записывать свои замечания и рассуждения, лучше всего конспектировать только на одной стороне листа, оставляя вторую пустой.

При конспектировании полезно изучаемый источник читать по меньшей мере два раза. При первом чтении складывается общее впечатление о работе, при втором выделяется главное содержание, которое и заносится в конспект.

Опытный читатель при конспектировании научной работы опирается на ее основные структурные элементы: гипотезу, теоретическую и экспериментальную проверку гипотезы, факты, эмпирические и теоретические обобщения, методику эксперимента.

Гипотеза – предположение (на основе имеющихся знаний) о существовании какой-либо закономерности, причины явлений или связи нескольких явлений.

Теоретическая проверка гипотезы есть сопоставление предположения с имеющимися в научной литературе уже доказанными положениями, принципами, в ходе которого выявляется логическая непротиворечивость выдвинутой гипотезы и этих принципов. В процессе экспериментальной проверки гипотезы ее правильность или ложность устанавливается опытным путем, на основе анализа данных, полученных в исследовании.

Фактами называются события, явления, которые исследователю удастся заметить и зафиксировать.

Эмпирическое обобщение – объединение явлений объектов на основе только внешних признаков. Теоретическое обобщение – объединение объектов (явлений), сходных по существенным признакам, определяющим специфику данного явления.

В методику эксперимента входит задание для испытуемых (инструкция, материал для работы), описание условий проведения опыта (эксперимент групповой или индивидуальный, длительность), состав и количество испытуемых, определение зависимых и независимых переменных.

Знание приведенных понятий помогает грамотнее читать и конспектировать научные публикации. Любую из работ можно и нужно анализировать на основе указанных понятий. В конспекте должны найти отражение ответы на следующие вопросы: «Что является гипотезой автора публикации?», «Каким способом проверяется эта гипотеза?», «Насколько убедительно доказательство?», «Какие получены факты?»

При конспектировании важно сразу же находить значения непонятных терминов, используя для этого разнообразную справочную литературу.

Подготовка реферата или доклада. Реферативные работы, как и научный доклад, могут быть трех видов: 1) критическая рецензия на научную работу, 2) аналитический обзор исследований по теме, 3) критический анализ дискуссии.

Указанные работы включают анализ литературы по выбранной проблеме, на основе которого формулируются задачи экспериментального исследования.

Структура реферата определяется его видом.

Критическая рецензия может включать:

- а) обоснование актуальности рецензируемой работы;
- б) краткое изложение теоретической позиции автора рецензируемой работы;
- в) критический анализ теоретической позиции автора с точки зрения методологических, философских положений в сопоставлении с теоретическими взглядами других ученых;
- г) критический анализ доказательств гипотезы, доказательства могут быть теоретическими и экспериментальными. В первом случае следует проанализировать их логику, во втором – обоснованность выбора методики эксперимента, методическую грамотность процедуры эксперимента, выбор условий его проведения, достаточность учета факторов, которые могут влиять на изучаемые явления, обоснованность и достаточность математической обработки;
- д) особенности изложения: ясность или путанность, достаточная или недостаточная полнота (особенно при изложении экспериментальных данных);
- е) выводы, которые можно сделать на основе проведенного анализа, - что является ценным в рецензируемой работе, что требует дополнительной проверки и уточнения, что – неправильно.

Аналитический обзор по проблеме может быть построен двояко: а) в виде изложения истории изучения проблемы (что нового внесли те или иные исследователи); б) в виде анализа современного состояния проблемы (рассматриваемые работы группируются по признаку общности).

Эти две формы обзора представляют собой не компиляцию, а анализ и сопоставление работ, выявление данных, подтверждающих друг друга и противоречащих друг другу.

Обзор должен заканчиваться краткими выводами: перечислением уже исследованных аспектов проблемы, результатов исследований, постановкой дискуссионных вопросов, а также выделением новых аспектов, подлежащих изучению.

Критический анализ дискуссии представляет собой более глубокое изучение противостоящих точек зрения по какому-то вопросу. Главная его цель – выявить существо спора. Для этого требуется внимательно проанализировать каждую позицию, выявить какие факты и (или) теоретические положения послужили основой для того или иного взгляда на проблему.

Определив вид реферативной работы, следует составить план и обсудить его с преподавателем. После этого можно приступить к написанию реферата.

Необходимо строго соблюдать правила ссылки на используемые литературные источники. Слова цитируемых авторов следует брать в кавычки, указывая в скобках порядковый номер литературного источника по списку литературы, который дается в конце реферата; через запятую дается страница. Если мысль какого-то автора излагается собственными словами, то кавычки не ставятся, но обязательно в скобках указывают номер литературного источника. Если приводимая мысль встречается в ряде работ, то в скобках соответствующие номера литературных источников указываются через точку с запятой.

По каждому *литературному источнику* даются фамилии и инициалы авторов. Название работы. – Место издания: Название издательства, год издания. – Количество страниц. Если приводится статья, то через две косые линейки (/ /) после фамилии, инициалов автора, названия статьи указывается название сборника или журнала, номер последнего.

Характерные ошибки при написании реферата: переписывание целых кусков из реферируемых источников без ссылки на источник, без собственного анализа и обобщений; отсутствие четкой структуры работы (плана, выделения главных мыслей), выводов, бездоказательность изложения (отсутствие логического или экспериментального обоснования выводов), отсутствие собственной позиции автора реферата, а также списка литературы или указание тех публикаций, которые не были использованы при написании реферата и на которые нет ссылок в тексте.

Учебно-исследовательская работа. Первым этапом этого вида самостоятельной работы является формулирование задач наблюдения или экспериментального исследования (на основе аналитического обзора литературы). Следующими шагами может быть нахождение экспериментальной методики, составление плана наблюдения, проведение наблюдения или эксперимента, анализ и обобщение полученных данных.

Виды опытных учебно-исследовательских работ:

1. Проведение наблюдения.
2. Овладение определенной экспериментальной методикой.
3. Изучение индивидуально-психологических различий и средних показателей по определённому психическому проявлению в данной учебной группе.
4. Выявление взаимосвязей между выраженностью разных психических особенностей.

Указанные виды работ представляют собой также этапы овладения навыками экспериментирования.

Первый вид работы служит для выработки навыков психологического наблюдения. Выполняя ее, следует составить план наблюдения, выделить объекты, наметить цели, признаки, на которые необходимо обратить внимание; распределить наблюдение по времени и т.д. Научной целью этого вида работы может быть выдвижение новых предположений, постановка новых вопросов, требующих экспериментальной проверки. Практической целью здесь может быть накопление данных, характеризующих отдельных лиц, группу.

Второй вид работы связан с овладением определенной методикой, что требует многократного применения ее в разных условиях к разным испытуемым. Научная цель такой работы – нахождение границ применения той или иной методики и разработка ее вариантов.

Третий вид работы предполагает овладение элементарными методами статистического выявления средних (или наиболее характерных) для группы значений.

Четвертый вид работы помогает овладеть методами выявления статистических связей между отдельными изучаемыми особенностями. Научной целью здесь могут быть получение новой и проверка уже имеющейся информации о психических особенностях испытуемых разных возрастов, специальностей, о связях между психическими явлениями и т.п.; практическая цель – получение необходимых данных.

Общие требования к оформлению:

- а) в работе должны быть протоколы экспериментов;
- б) необходимо достаточно подробно и полно описать методику эксперимента и указать особенности испытуемых, их количество, а также условия проведения опыта;
- в) все выводы должны быть аргументированы ссылками на конкретные данные (таблицы, графики);
- г) в конце работы необходимо проанализировать возможные побочные факторы, снижающие достоверность выводов, сделать собственный вывод о возможных путях уточнения, проверки, расширения и использования данных.

Письменный отчет и реферат должны иметь титульный лист, оглавление с указанием страниц и список использованной литературы. В рефератах с опытной частью

также должно быть приложение (протоколы экспериментов, некоторые таблицы, задания для испытуемых и др.).

На основе реферата и учебно-исследовательской работы может быть подготовлено устное выступление – доклад.

Решение психологических задач. Предусматривают анализ разнообразных фактов и ситуаций, требующих обязательного учета условий и индивидуальных особенностей. Самостоятельное решение студентами психологических задач имеет своей целью научить их применять полученные знания на практике.

Курсовые исследования. В зависимости от темы курсовой работы исследование может быть теоретическим и экспериментальным. Первое предполагает изучение научных публикаций и критическое их рассмотрение. Второе дополняется проведением опытной работы и обобщением результатов. Для теоретического варианта курсовой характерны такие этапы работы, как:

- 1) выбор темы;
- 2) подбор литературы;
- 3) составление плана и написание тезисов;
- 4) изложение содержания (раскрытие тезисов с привлечением фактического материала, доказательство суждений);
- 5) формулирование выводов.

В экспериментальном варианте этапность выглядит следующим образом:

- 1) выбор темы;
- 2) теоретическая разработка (подбор литературы, изучение ее, вычленение проблемы исследования);
- 3) формулирование задач и разработка методики;
- 4) проведение опытной работы с учащимися;
- 5) осмысление полученного материала, его анализ и изложение с учетом теоретических положений;
- 6) формулирование выводов.

Учебное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Курс лекций

Составитель

ДАНИЛОВА Жанна Леонидовна

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

В.Л. Пугач

Подписано в печать 2020. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 4,53. Уч.-изд. л. 5,40. 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.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.